

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Programa de Doctorado Ciencias Sociales y
Jurídicas.
Línea de investigación: Educación

TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL
BÁSICA COMO MEDIDA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD A TRAVÉS DEL
ALUMNADO Y DEL PROFESORADO.
ANALYSIS AND ASSESSMENT OF BASIC PROFESSIONAL TRAINING CYCLES
TO ATTEND TO DIVERSITY THROUGH STUDENTS AND TEACHERS



DOCTORANDO:

María José Martínez Carmona

DIRECTORES:

José Luis Álvarez Castillo

M^a Carmen Gil del Pino

Córdoba, 2018



TITULO: ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS CICLOS DE FORMACIÓN
PROFESIONAL BÁSICA COMO MEDIDA DE ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD A TRAVÉS DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO

AUTOR: *María José Martínez Carmona*

© Edita: UCOPress. 2018
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

[https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/
ucopress@uco.es](https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/ucopress@uco.es)



Programa de Doctorado Ciencias Sociales y Jurídicas.
Línea de investigación: Educación

TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS CICLOS DE FORMACIÓN
PROFESIONAL BÁSICA COMO MEDIDA DE ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD A TRAVÉS DEL ALUMMNADO Y DEL
PROFESORADO.

ANALYSIS AND ASSESSMENT OF BASIC PROFESSIONAL
TRAINING CYCLES TO ATTEND TO DIVERSITY THROUGH
STUDENTS AND TEACHERS

DOCTORANDO:

María José Martínez Carmona

DIRECTORES:

José Luis Álvarez Castillo

M^a Carmen Gil del Pino

Córdoba, 2018



TÍTULO DE LA TESIS: ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA COMO MEDIDA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD A TRAVÉS DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO

ANALYSIS AND ASSESSMENT OF BASIC PROFESSIONAL TRAINING CYCLES TO ATTEND TO DIVERSITY THROUGH STUDENTS AND TEACHERS

DOCTORANDA: M^a José Martínez Carmona

INFORME RAZONADO DE LOS DIRECTORES

La presente tesis constituye una aportación relevante en el ámbito de la *Atención a la diversidad y la Inclusión educativa* en general y de los *Ciclos de Formación Profesional Básica* en particular. Se trata de un trabajo de investigación desarrollado a lo largo de un hilo vertebrador que le otorga cohesión a la estructura formal y que integra teoría, método y propuestas de acción.

La epistemología –fundada, interdisciplinar, pertinente– y las revisiones teóricas, además de acometer la funcionalidad científica propia de cualquier investigación, apuntan hacia un amplio caudal de lecturas y a un sólido análisis de los Programas de Garantía Social, de Cualificación Profesional Inicial y de Formación Profesional Básica, del fracaso escolar, de la formación del profesorado y de la inclusión educativa y social.

El diseño de investigación, de corte cuantitativo, es complementado con métodos e instrumentos de carácter cualitativo que producen datos descriptivos como las palabras de los sujetos estudiados, sus textos escritos, su conducta, los escenarios en los que actúan, etcétera.

La doctoranda apuesta decididamente por una escuela inclusiva que respete y valore la diversidad humana que se congrega en las aulas. Las propuestas de acción pedagógica que plantea van encaminadas a la mejora de la realidad de los estudiantes de

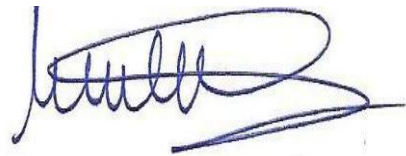
los ciclos de *Formación Profesional Básica* apoyada en la creencia firme de que todas las personas pueden alcanzar su pleno desarrollo.

Lo anteriormente expuesto permite concluir que la tesis que se presenta reúne todos los requisitos exigidos para el logro del grado de Doctor.

Córdoba, 11 de enero de 2018

Firma del Director

Firma de la codirectora

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'José Luis Álvarez Castillo', with a long horizontal stroke extending to the right.A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Mª del Carmen Gil del Pino', with a large, stylized initial 'M' and a long horizontal stroke extending to the right.

Fdo. José Luis Álvarez Castillo

Fdo.: Mª del Carmen Gil del Pino

A mis tutores, que han aportado luz y me han acompañado a lo largo de cada etapa. El cuidado, la pulcritud y la perseverancia de Carmen o, el criterio y la excelencia metodológica de José Luis, muestran la benevolencia con la que guían, su vocación docente e investigadora, y en definitiva, proyectan modelos docentes ejemplares.

A mi familia, por su comprensión y ayuda incondicional. Desde los valores infundidos, hasta los propios cimientos de esta investigación, parten de ella. En especial, mi entera gratitud a quienes no pueden ya ver culminado este proyecto, por ser mi primer y esencial apoyo.

A todos los compañeros y compañeras de departamento que han prestado su tiempo y ayuda.

Al profesorado y alumnado participante que, de manera altruista, han dado sentido a esta investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

JUSTIFICACIÓN	1
SECCIÓN I. MARCO TEÓRICO	5
CAPÍTULO 1: LA INCLUSIÓN EDUCATIVA FRENTE AL ABANDONO ESCOLAR	7
1. Introducción	9
2. El fracaso y el abandono escolar en España	10
3. El abandono prematuro en la etapa de Educación Secundaria	14
4. El aprendizaje a lo largo de la vida	30
5. Resumen	35
CAPÍTULO 2: LA FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA	37
1. Introducción	39
2. Los antecedentes educativos en Formación Profesional Básica	40
2.1. Los Programas de Garantía Social	41
2.2. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial	47
3. El marco actual de la Formación profesional en España	54
4. La iniciación a la Formación Profesional y “Pasarelas” entre diferentes grados del mismo	58
5. Los ciclos de Formación Profesional Básica	65
6. Resumen	69
CAPÍTULO 3: CARACTERIZACIÓN DEL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA	71
1. Introducción	73
2. Perfil del alumnado que cursa Formación Profesional Básica	74
3. Precepción del alumnado sobre sí mismo y sus estudios	86
4. Las cualidades deseables en el profesional de Nivel 1	90

5. Resumen	97
CAPÍTULO 4: FORMACIÓN E INNOVACIÓN DEL PROFESORADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA	99
1. Introducción	100
2. Perfil del profesorado que imparte Formación Profesional Básica	101
2.1. La innovación en la Formación Profesional	109
2.2. Aplicación de estrategias de Aprendizaje Cooperativo	113
3. Percepción del profesorado sobre la Formación Profesional Básica	124
4. Papel de la Orientación y la Tutoría	127
5. Resumen	135
SECCIÓN II. APROXIMACIÓN EMPÍRICA: METODOLOGÍA, DISEÑO E INTERPRETACIÓN	137
CAPÍTULO 5: APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO: ESTUDIO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL DESDE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	139
1. Introducción	140
2. El análisis de los Programas de Cualificación Profesional Inicial desde la percepción del alumnado	140
3. Metodología del estudio a partir del Modelo CIPP	142
3.1. Definición del problema	143
3.2. Objetivos e hipótesis	144
3.3. Variables de estudio	145
3.4. Diseño de la investigación	146
3.4.1. Fases del diseño de la investigación	147
3.5. Instrumentos de medida de la información	150
3.6. Descripción de la muestra	153
3.7. Estrategias de análisis de datos	156
4. Interpretación de los resultados	157
4.1. Bloque I: Personalidad del alumno	157

4.2. Bloque II: Antecedentes escolares	161
4.3. Bloque III: Desarrollo del PCPI	163
5. Discusión y propuestas de intervención	171
6. Resumen	175
CAPÍTULO 6: ESTUDIO DE LOS CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA DESDE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	177
1. Introducción	179
2. Análisis y evaluación de los ciclos de FPB atendiendo a diferentes agentes involucrados	179
3. Metodología de estudio	181
3.1. Definición del problema	182
3.2. Objetivos e hipótesis de la investigación	183
3.3. Variables de estudio	189
4. Diseño de la investigación	192
4.1. Fases del diseño de la investigación	194
5. Instrumentos de medida de la información	198
5.1. Cuestionario para el alumnado de Formación profesional Básica	201
5.2. Cuestionario para el profesorado de Formación Profesional Básica	210
6. Descripción de la muestra	215
6.1. Alumnado participante en la investigación	217
6.2. Profesorado participante en la investigación	229
7. Estrategias de análisis de datos	232
8. Resumen	234
CAPÍTULO 7: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DEL ALUMNADO	235
1. Introducción	237
2. Resultados en función de los antecedentes escolares	237
2.1. Atribuciones respecto a las repeticiones de cursos anteriores	238
2.2. Interés formativo actual	243
3. Desarrollo del ciclo de Formación Profesional Básica	245

3.1. Actividades formativas detectadas por el alumnado a lo largo del ciclo de FP Básica	245
3.2. Apreciación de la labor realizada por el profesorado interviniente	251
3.3. Satisfacción manifestada respecto a los ciclos de FP Básica	252
3.4. Metas o expectativas del alumnado tras finalizar el ciclo de FP Básica	258
4. Resumen	262
CAPÍTULO 8: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DEL PROFESORADO	265
1. Introducción	267
2. Planificación curricular	268
2.1. Planificación y diseño de los ciclos de FP Básica	268
2.2. Percepción del profesorado sobre los objetivos y contenidos planteados para los ciclos de FP Básica	273
2.3. Estrategias metodológicas manifestadas por el profesorado participante respecto a los ciclos de FP Básica	277
2.4. Incorporación de prácticas reflexivas en la labor docente del profesorado participante	277
3. Estrategias de aprendizaje participativo	280
3.1. Conocimiento y uso de estrategias de Aprendizaje Cooperativo	281
3.2. Conocimiento y uso de estrategias de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	285
3.3. Conocimiento y uso de estrategias de Aprendizaje por Proyectos	288
3.4. Conocimiento y uso de estrategias de Aprendizaje Servicio	293
3.5. Utilización de diferentes estrategias participativas	298
3.6. Evaluación realizada por el profesorado que imparte los ciclos de FP Básica	311
4. Asesoramiento y orientación	318
4.1. Aprendizaje permanente que potencian los ciclos de FP Básica	318
4.2. Orientación, asesoramiento y la formación necesaria	323

para el profesorado que imparte FP Básica	
5. Resumen	329
SECCIÓN III: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	333
CAPÍTULO 9: DISCUSIÓN Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN	335
1. Introducción	337
2. Discusión y propuestas de intervención	338
2.1. Propuestas de intervención destinadas al alumnado	338
2.2. Propuestas de intervención destinadas al profesorado	347
3. Futuras líneas de trabajo	353
4. Resumen	357
SECCIÓN IV: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS	359
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	361
ANEXOS	389
Listado de tablas y figuras	441
A. Listado de tablas	343
B. Listado de figuras	349

La presente investigación desarrolla un estudio descriptivo que pretende conocer la percepción del alumnado que acude a los Ciclos de Formación Profesional Básica y del profesorado que en ellos desarrolla su labor profesional.

Para comprender el marco teórico y conceptual en el que es integrado el estudio, se ha comenzado definiendo la inclusión educativa frente al abandono escolar, para lo que hemos recogido cifras y datos de fracaso escolar y abandono escolar prematuro en etapas obligatorias, y concretamente, en Educación Secundaria. Asimismo, se ha caracterizado el aprendizaje a lo largo de la vida como alternativa a los datos presentados.

Adentrándonos en la Formación Profesional, se ha realizado un breve recorrido de los antecedentes educativos prestando especial atención a los Programas de Cualificación profesional Inicial, pues con ellos comenzó esta investigación y la inquietud por indagar sobre programas que podían alcanzar la meta de reconducir al alumnado al sistema educativo despertando en el mismo el valor de la formación tanto académica como profesional. Respecto a la Formación Profesional Básica actual en España, los ciclos se definen como el primer nivel de Cualificación Profesional.

Respecto al alumnado, nos parece imprescindible conocer su perfil y caracterización así como la percepción que de los ciclos posee al cursarlos. Creemos que no hay mejor medida para comprender la calidad de un sistema educativo que la satisfacción de quienes lo disfrutan y obtienen del mismo los mayores beneficios académicos y personales. Con este convencimiento presentamos al propio alumno como principal eje rector de esta investigación, entendiendo que por su edad, comprendida en el periodo de la adolescencia y juventud, es propicio realizar las acciones que de este estudio derivan con ellos.

Seguidamente, reunimos nuestro interés en el profesorado, pues es el artífice directo del bien que esperamos sea causado en el alumnado, a través de su práctica profesional. Con esta intención, nos interesamos por conocer el perfil de los mismos y sus dotes de innovación educativa y aplicación de estrategias participativas, pues tras revisar numerosas fuentes de información se hace latente que estos dos factores son imprescindibles en el profesorado que imparte los ciclos de Formación Profesional y de manera general, en la sociedad actual.

Otro aspecto fundamental ha sido la percepción del profesorado acerca de la Formación Profesional Básica y el alumnado que a ella se deriva. Nos interesa indagar sobre sus creencias, posibles prejuicios o necesidades formativas así como el papel que otorga a la orientación y la tutoría en su proceso educativo. La formación permanente, la utilidad de los ciclos a lo largo de la vida del estudiante o la valoración de su formación previa han sido algunas de las cuestiones que se han abordado en este sentido.

Previamente se realizó un estudio aproximativo a la realidad analizada, considerando los Programas de Cualificación profesional Inicial, antecedentes a los ciclos que nos han ocupado. En ambos casos suponen medidas de atención a la diversidad destinadas al alumnado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria con previsiones de que no finalicen la etapa con éxito o la abandonen sin haber finalizado los estudios. Los resultados obtenidos, en este caso solo del alumnado, nos empujaron a seguir con la investigación, ampliando el número de participantes y abarcando también al profesorado. Los resultados que se obtuvieron fueron puestos en conocimiento de la comunidad científica a través de un artículo en una revista de calidad, un capítulo de libro y su presentación a través de comunicaciones en diversos congresos.

Llegados a este punto, para poder abordar la investigación desde una aproximación empírica, se ha dividido toda la información en relación a ambos agentes involucrados. Los 435 participantes, de los cuales 352 han sido alumnos y 83 profesores de los dos cursos que componen los ciclos, nos han permitido comprender cómo perciben dichos estudios tanto las personas que reciben las acciones como quienes las desarrollan, en el binomio de enseñanza-aprendizaje.

El estudio, de corte cuantitativo, se ha realizado a través del modelo CIPP de readaptado a las necesidades manifestadas en esta investigación. Los instrumentos formalizados para el análisis de los ciclos se han realizado en función de dos cuestionarios destinados al profesorado y al alumnado participante. Los limitados estudios existentes al respecto han hecho necesario realizar análisis factoriales exploratorios con los grupos de ítems que componen cada uno de los instrumentos que se encuentran estructurados en bloques, para la evaluación del contexto, de entrada, del proceso y del producto.

La conjunción del marco teórico y del empírico proporcionará la fundamentación necesaria que nos haga evaluar la percepción mostrada por el alumnado y el profesorado que interviene en los ciclos de Formación Profesional Básica y así, detectar posibles mejoras en su funcionamiento y organización curricular y en consecuencia, reducir el número de alumnos que sienten fracasar ante un sistema educativo, en muchas ocasiones, falta de medidas que atiendan a sus necesidades y o particularidades.

Para finalizar, los hallazgos han sido presentados en un capítulo de discusión que incluye propuestas de intervención destinadas al alumnado y al profesorado y futuras líneas de trabajo a abordar desde la investigación. Con esta investigación hemos apostado por la inclusión educativa en aras del bienestar y la felicidad del alumnado, desde un sentido global y transformador que concibe la educación más allá de una fase preparatoria para el mundo laboral o pretenda cubrir las necesidades del sistema y aportamos descripciones del proceso educativo, la percepción de quienes lo configuran y las posibilidades que encierra.

SECCIÓN I

MARCO TEÓRICO

1. Introducción
2. El fracaso y el abandono escolar en España
3. El abandono prematuro en la etapa de Educación Secundaria
4. El aprendizaje a lo largo de la vida
5. Resumen

1. INTRODUCCIÓN

Gerardo Echeita (2011) define la inclusión educativa como un concepto y práctica poliédrica, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad. Su papel es central contra el fracaso y el abandono escolar, siendo el alumnado y el profesorado implicado quienes mejor pueden revelarnos lo limitado y contradictorio de muchas de nuestras concepciones, prácticas y valores educativos. De ahí también que su presencia y desarrollo en el marco de los contextos educativos -que denominados ordinarios- sea determinante para la innovación en la práctica educativa, en sintonía con los valores hacia la inclusión que con tantas dificultades, reticencias y restricciones llevamos a la práctica.

Conseguir que el alumnado en riesgo de exclusión participe en su comunidad en un sentido amplio, tenga actitud crítica y solidaria y conforme una ciudadanía activa (López-Azuaga, 2011) son metas de la educación inclusiva. Con esta finalidad, nos parece imprescindible comenzar este estudio conociendo la situación actual de España en relación al fracaso y abandono escolar, más concretamente en la etapa de educación Secundaria. Señalaremos datos relativos al abandono prematuro en esta etapa sin haber obtenido la titulación básica obligatoria para ahondar en la necesidad de la misma, y de este modo, poder evitar graves y persistentes problemas en el mercado laboral así como la experimentación de pobreza y exclusión social a la que se puede enfrentar quien lo adquiera. Con este fin, se analizará lo que supone revelar dicha condición y su relación con la calidad del sistema educativo.

Para finalizar, enfatizamos el papel de la educación permanente o a lo largo de toda la vida como principal transformador de desigualdades sociales, medio idóneo para alcanzar la inclusión tanto en el ámbito educativo como en la comunidad.

2. EL FRACASO Y EL ABANDONO ESCOLAR EN ESPAÑA

Desde la disciplina sociológica, Madero-Cabib y Madero-Cabib (2013) destacan la función que diferentes autores han ido otorgando al carácter social de la educación. Por un lado, se pretende generar equidad social mediante la igualdad de oportunidades en el acceso a las distintas organizaciones educativas, todo esto con la finalidad de recibir una formación académica (Durkheim, 1922; Coleman, 1966; Parsons, 1972). En contraposición, se ha postulado que la función social de la educación se refiere, en principio, a la diferenciación social de las oportunidades educativas, según la caracterización y estratificación del alumnado (Bourdieu y Passeron, 1964; Althusser, 1970; Boudon, 1974).

Actualmente, existen diferentes dinámicas en el ámbito educativo que generan funciones sociales contradictorias, pues desde una función interna se realiza una selección formativa que organiza trayectorias educativas a través de criterios pedagógicos y académicos. Esto puede verse expresado en diferentes niveles estructurales (individuales, organizativos y sistémicos) que afectan a la trayectoria educativa del individuo, como por ejemplo el nivel socioeconómico, el género o el nivel cultural.

En un primer nivel individual (aula), la interacción alumno-profesor exige medidas de vigilancia y evaluación a través del docente, que indica si es correcto o no el desempeño de los estudiantes. La investigación matiza en este punto cómo las altas expectativas del docente hacia los estudiantes pueden generar mejores rendimientos académicos (Tiedemann, 2000) y que las propias expectativas del alumnado varían según su género y nivel sociocultural, modificando asimismo, el logro educativo (Dee, 2005).

En un segundo nivel (organizativo), el acceso de los alumnos a los diferentes estudios es proporcionado por la institución correspondiente, que lo asigna a un aula ordinaria o a un programa de atención a la diversidad específico. No obstante, el alumno queda sujeto a posibles expulsiones, suspensos o repeticiones que irán modificando su trayectoria académica y su designación.

Forgasz (2006) muestra que la composición de la clase puede influir no solo en las elecciones personales del alumnado, también en los logros académicos individuales y en las expectativas de carrera profesional, variables que influyen en el rendimiento de acuerdo al efecto de pares (Coleman, 1966).

Finalmente, desde un nivel sistémico, se hace constar que la educación, y no cualquier otro ámbito social, es quien garantiza el conocimiento y, al mismo tiempo, clasifica como mejores estudiantes a los integrados en el sistema educativo, que recibirán reconocimiento académico y, como peores, a quienes usen otro modo para alcanzar los mismos resultados (Luhmann y Schorr, 2000). La diferenciación social proviene de la legitimidad y tolerancia social hacia el sistema educativo que define trayectorias educativas individuales a partir de factores de estratificación (criterios no pedagógicos).

Desde esta percepción se relativizan los criterios pedagógicos mencionados a nivel interno y aparecen los denominados criterios de estratificación. Ambos criterios configuran la función social de la educación, promoviendo, por un lado, contextos que se caracterizan por la equidad social y, por otro, condiciones sociales diferentes. Esta doble función social supone una contradicción o paradoja educativa (Madero-Cabib y Madero-Cabib, 2013) en la cual *equidad*, objetivo primordial de la educación, y *diferenciación social*, presentan al mismo tiempo contribuciones a la sociedad que han configurado la inclusión tal como se está practicando en los centros educativos hoy en día.

Posibilitar que todas las personas puedan participar en los distintos ámbitos de la sociedad y, concretamente, en el sistema educativo, supone que el conjunto de alumnos que han sido evaluados con criterios pedagógicos en niveles individuales, institucionales y sistémicos formen parte del mismo concepto, y que dicho concepto incluya también a quienes no participen del mismo proceso evaluativo pero asisten a los centros educativos (Madero-Cabib y Castillo, 2012; Ossandón, 2006) con la finalidad de que no fracasen a nivel escolar o lo abandonen prematuramente.

Abordar por tanto el fracaso escolar puede suponer, como argumentan Alves y Canario (2004), un cierto desencanto e incertidumbre sobre las

posibilidades de la escuela como instrumento potencial de igualdad de oportunidades (Bolívar y López, 2009). Los ideales de democratización en referencia al ámbito educativo han supuesto una doble realidad en la que podemos valorar el fracaso escolar como resultado contrario a lo deseable. La crisis del Estado del Bienestar conlleva aparejada la de la escuela como instrumento fundamental de igualdad social. La producción de la exclusión escolar, más que una patología del sistema, señala Bolívar (2009), puede llevarnos a pensar si no es algo intrínseco a su propio funcionamiento. Siguiendo al autor, la nueva modernidad ha generado nuevas fragilidades de las condiciones sociales. De ahí nuestra especial sensibilidad por dirigir la mirada hacia todos aquellos factores y datos que evidencian una exclusión escolar, máxime si son subsidiarios, como muchas veces acontece, de una paralela exclusión social.

Del Fresno (2011), Wilkinson y Marmot (2003) y Wyn (2007) caracterizan la exclusión social como el conjunto de situaciones que generan problemática a nivel social (desempleo, discriminación, incapacidades y falta de competencias sociales, falta de ingresos, dificultad para acceder a una vivienda digna y estructuras personales y familiares débiles). Mediante programas educativos que formen parte de la vida cotidiana, que conecten con el mundo real, y en los cuales los jóvenes participen (Hernández-Medina, 2010), la exclusión social disminuirá y se canalizará a través de la educación (Segado y Acebes, 2012).

En España, en relación a un posible progreso educativo, aparece un fenómeno creciente de dualización social (Tezanos, 1999), característica por otra parte de las sociedades tecnológicamente avanzadas. Cuando los niveles de escolarización se incrementan no disminuye el número de jóvenes en riesgo de exclusión, más bien, de acuerdo con las estadísticas, se incrementa. El *Informe sobre Desarrollo Humano 2014* (PNUD, 2014) indica que los adolescentes, entre otros, son grupos vulnerables que requieren inversiones e intervenciones concretas. Este dato se relaciona no solo con factores estructurales y vidas inseguras, también con el periodo de transición del ciclo de vida en el que se encuentran por su naturaleza. Martínez Domínguez (2008 y 2011) explica al respecto cómo la multiplicidad de medidas de atención a la diversidad catalogadas para la etapa Secundaria Obligatoria aportan tal complejidad organizativa que se

dualiza la enseñanza, y no solo para el alumnado, también en el profesorado. De tal modo, existen, por una parte, recursos y programas ordinarios, alumnos beneficiarios de los mismos y profesorado responsabilizado de ellos; por otra, programas y recursos especiales, alumnos con necesidades educativas específicas y profesores especializados en atención a la diversidad. El prestigio de uno y otro bloque es distinto. Si el primero goza de una alta consideración, el segundo se impregna de devaluación y estigma.

Como apunta Bolívar (2009), a medida que se pretende democratizar el sistema educativo y extender su escolaridad, mayor número de excluidos se genera. Este problema, de acuerdo al autor, lejos de ser coyuntural, y tras su persistencia en la última década, lleva visos de enquistarse y, además, ascender.

Diferentes respuestas han sido proporcionadas por el sistema educativo. Desde el modelo asimilacionista, aún extendido en las prácticas docentes, la escuela evita la diversidad, promoviendo unicidad y homogeneidad, limitándola e imponiendo, como señala Torres Santomé (2002), pautas conductuales y de moralidad homogénea. Este modelo protege la adopción de contenidos, metodologías, valores y normas de la cultura considerada dominante (Escarbajal, Mirete, Maquilón, Izquierdo, López, Orcajada y Sánchez, 2012) sin reconocer la diversidad social y la diferencia propia del ser humano.

El Colectivo Baltasar Gracián (2009a), formado por un grupo de profesores de la Comunidad de Madrid, denuncia el proceso de deterioro al que conducen las distintas reformas educativas acontecidas en España. Este colectivo señala que la pirámide educativa presenta una configuración notablemente dislocada: la extensión de la enseñanza básica y obligatoria hasta los 16 años y la casi total escolarización en Primaria no han logrado superar un elevado fracaso escolar que se prolonga en un considerable estrechamiento de la pirámide en la Secundaria post-Obligatoria en fuerte contraste con los índices internacionales (Colectivo Baltasar Gracián, 2009b). Rué et al (2006) indican a tal efecto una población escolar segmentada en tres tercios: los que sin problemas alcanzan la formación superior, aunque algunos no la terminen; un segundo tercio intermedio formado por los que cursan ciclos formativos y bachillerato y algunos con formación superior a nivel de diplomatura; y el tercio inferior, que obtiene el título de

graduado de Secundaria. El primero (Educación Superior o terciaria) está por encima de promedios internacionales (Bolívar, 2009). Como mencionaba el Consejo Económico y Social (2009) en su Informe *Sistema educativo y capital humano*, España posee un serio problema de abandono sin titulación de la enseñanza obligatoria, especialmente preocupante en el caso de los varones. Su gravedad radica tanto en la cantidad, próxima al 30 por 100, como en los insuficientes porcentajes de reincorporación posterior al sistema educativo. Un problema que es consecuencia, en gran parte, de los retrasos educativos que en mayor medida se manifiestan por primera vez en los cursos que comprende la ESO.

No se trata únicamente de plasmar datos relacionados con el bajo rendimiento académico del alumnado o con el abandono de los estudios sin obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. La OCDE manifestó ya en 1998 las graves consecuencias sociales y laborales para el alumnado que no ha alcanzado la formación adecuada. Un foro de profesores, en su mayor parte de universidad, alertaba en 2012 en Sevilla de que el fracaso no es anónimo ni se produce de modo súbito, puede identificarse y preverse (Gimeno Sacristán y Rodríguez Martínez, 2013). Es resultado de un proceso relativo a contenidos descontextualizados y sin significado, que son enseñados y evaluados de modo inconexo.

3. EL ABANDONO PREMATURO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

La educación y la formación son aspectos clave de la Estrategia Europa 2020 vinculados, de manera explícita, al crecimiento y al empleo. La crisis económica y el envejecimiento de la población, con el consiguiente impacto laboral y social, han inducido cambios en el contexto educativo, persiguiendo metas económicas tales como la productividad, la innovación y la competitividad (EUROSTAT, 2015). Certificar que se posee la Educación Secundaria Obligatoria es requisito indispensable para todos los ciudadanos de la Unión Europea, evitando

graves y persistentes problemas en el mercado laboral y la experimentación de pobreza y exclusión social. Ahora bien, si centramos la mirada en los propios actores de nuestra investigación, y no tanto en cuestiones económicas, los jóvenes que abandonan de manera prematura el sistema educativo y formativo corren el riesgo de no poder ejercer la ciudadanía de manera activa y beneficiarse de un aprendizaje permanente.

La Unión Europea pretende que todos los niños y jóvenes tengan acceso y obtengan beneficios de una educación de calidad, atención personalizada y formación individualizada. Su papel consiste en coordinar y prestar apoyo a las acciones de sus Estados miembros, si bien recuerda que cada uno de ellos es responsable de su propio sistema educativo y formativo (EUROSTAT, 2016). Como foro de intercambio de prácticas presenta estadísticas reunidas de sus principales fuentes de datos (UNESCO-UIS/OCDE/Eurostat, UOE) sobre diferentes aspectos educativos, entre estos el logro educativo y el abandono prematuro, aspectos en los que esta investigación se centra. La estrategia de crecimiento Europa 2020 marca como objetivo que el abandono prematuro de la educación se sitúe por debajo del 10%. En 2013, once miembros de la Unión Europea ya habían alcanzado o superado este indicador, si bien en términos generales, el 12% de los jóvenes de 18-24 años abandonan la enseñanza (EUROSTAT, 2017). Una de las tasas más altas se observa en España (24%) que si bien muestra descenso en el dato aún mantiene cifras elevadas.

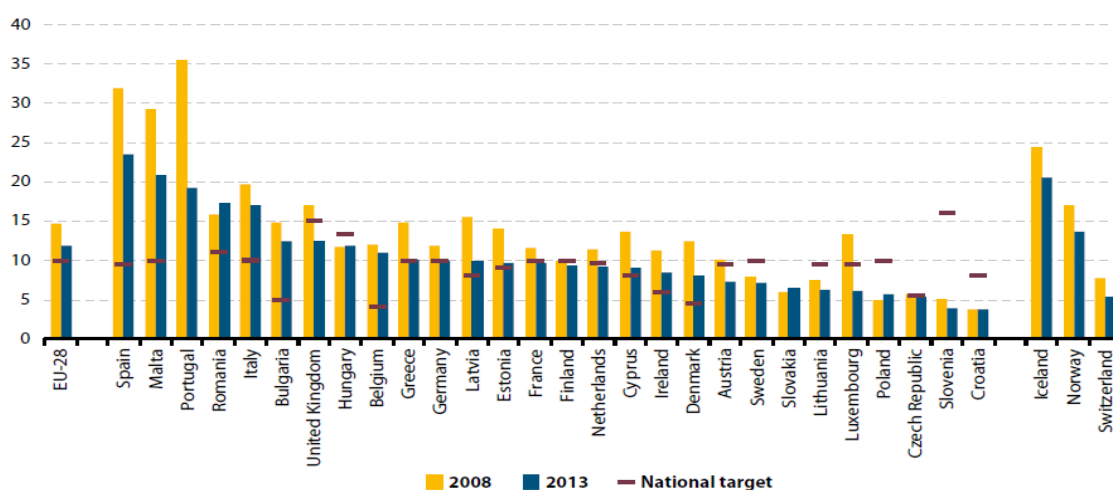


Figura 1. Porcentaje de abandonos prematuros de la educación y la formación, de 18 a 24 años, años 2008 y 2013. EUROSTAT (2015), *Ser joven hoy en Europa*.

En relación a la noción de calidad educativa, se ha ido advirtiendo que no hay consenso que defina tal concepto y, en la actualidad, son las calificaciones obtenidas por el alumnado las que lo definen. Esta visión fáctica y expresiva es realizada a partir de exámenes y pruebas, externas e internas, que empobrecen la concepción del proceso educativo y el aprendizaje al basarse únicamente en resultados (Gimeno Sacristán y Rodríguez Martínez, 2013).

Según los datos de las Estadísticas de la Educación en España derivados del *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo (curso 2013-2014)* –disponible de la serie de informes elaborado por el Consejo de Escolar de Estado (2015)-, la tasa neta de escolarización en educación obligatoria (en edades teóricas de 12 a 15 años) presenta valores superiores al 97%. Sin embargo, la tasa neta de escolarización en la edad de 17 años, edad teórica de cursar segundo curso de Educación Secundaria, se encuentra en el 90,1%, de los cuales, el 2,5% está escolarizado aún en cursos anteriores y el 9,6 % cursa un Programa de Cualificación Profesional Inicial y, de manera general, solo el 9'8% de los alumnos se encuentra cursando enseñanzas profesionales.

Por otra parte, se muestran datos referidos a la tasa de idoneidad (porcentaje de alumnado que se encuentra matriculado en el curso teórico correspondiente a esa edad) y a la de repetición (porcentaje del alumnado que no promociona de un curso al siguiente) como indicadores inversos de la progresión sin retrasos del alumnado por el sistema reglado y, por tanto, de fracaso escolar y abandono prematuro sin haber finalizado los estudios obligatorios. En este sentido, cuanto menor es la tasa de idoneidad, mayor es el grado de retraso escolar de la población correspondiente (Gimeno Sacristán y Rodríguez Martínez, 2013).

El siguiente texto del Consejo Escolar del Estado (2015) señala que a la edad de 12 años, que es “la edad teórica de inicio del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, la tasa de idoneidad es del 84,9 %”; por tanto, “el 15,1 % del alumnado del conjunto del territorio nacional no inicia los estudios de Secundaria a la edad adecuada” (Consejo Escolar del Estado, 2015). El factor que subyace en mayor medida en este sentido es la repetición de curso, que acumula retraso en el tránsito por el sistema educativo.

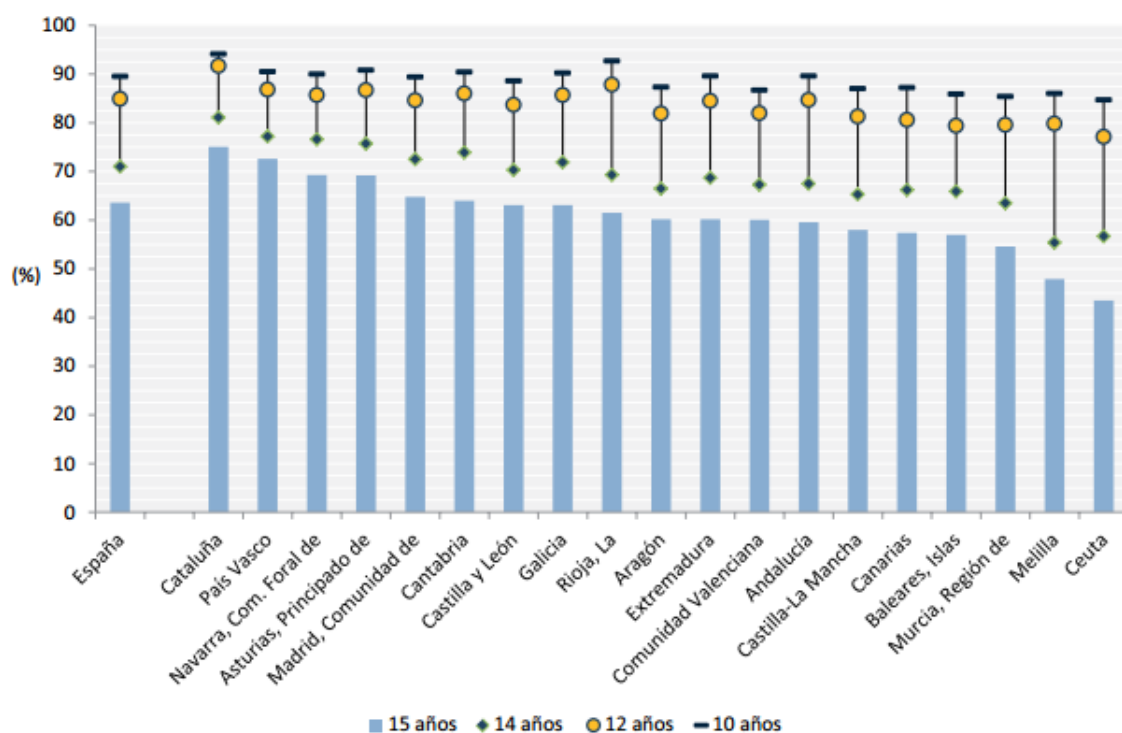


Figura 2. Tasas de idoneidad en las edades de 10, 12, 14 y 15 años por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014. Consejo Escolar del Estado (2015). Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo (curso 2013-2014) a partir de datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Bolívar (2009), pese a la utilidad de estos datos, los toma con cautela, y recalca que la tasa de idoneidad no es la de repetición, pues si un alumno repite varias veces no disminuye la tasa de idoneidad. Como tal, es un indicador que proporciona datos relevantes para conocer los resultados académicos del alumnado e incluso un predictor de posibles fracasos posteriores. De hecho, existe una elevada correlación entre la “tasa bruta de fracaso” y la “tasa de idoneidad” desde los 8 a los 15 años, de lo que deducen Gaviria, Santín y otros (2007) que el fracaso ya empieza a configurarse en Educación Primaria, aunque se haga patente en Secundaria.

La disminución de las tasas de idoneidad que se aprecia entre los 12 y los 15 es preocupante y merecería un estudio específico que analizara las causas concretas de este hecho que, en opinión del Consejo Escolar del Estado (2011),

puede tener que ver con una insuficiente atención al alumnado repetidor. A su vez, la tasa de repetición detalla los cursos de menor promoción y en los que el tránsito del alumnado se hace más difícil. El informe del Consejo Escolar del Estado (2015) menciona que “en España un 10,8 % del alumnado no promociona en alguno de los cuatro cursos de los que consta la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (11,9 % en el primer curso, 10,6 % en segundo curso, 11,1 % en tercer curso y 9,5 % en cuarto curso)”.

Existe una cultura de repetición de curso en determinados países (en los que se incluye España) que hace que por la creencia de beneficiar el aprendizaje del alumnado se practique con más asiduidad. El Informe emitido por EURYDICE cuyo nombre es *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa; normativa y estadísticas*, destaca que esta creencia debe sustituirse por enfoques alternativos que promuevan actuaciones ante distintas dificultades de aprendizaje. Este mismo informe considera que “el patrón de la distribución porcentual de la población joven española por nivel de formación adopta un perfil en forma de V que resulta atípico en comparación con la Unión Europea” (Comisión Europea, 2010, p.38). Entendido esto como una “brecha de formación”, “este perfil es impropio de un país desarrollado” (Consejo Escolar del Estado, 2015, p. 536).

Ya en un análisis realizado por la OCDE en 2006 (Organisation for Economic Co-operation and Development) se alertaba sobre los problemas económicos y se argumentaba que el elevado número de repeticiones del alumnado en España no estaba justificado. En la comparación internacional de los resultados del Informe PISA (Program for International Student Assessment) se sugirió que los resultados conseguidos en competencias básicas no pueden ser responsables de la mayor parte de la alta tasa de repetición (Fuentes, 2009).

Debido a la distribución de los resultados de PISA en España (OCDE, 2001), la proporción de alumnos que no alcanzan niveles de competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencia no es sustancialmente más alta que en muchos otros países que, sin embargo, señala Fuentes (2009), tienen tasas de repetición mucho más bajas.

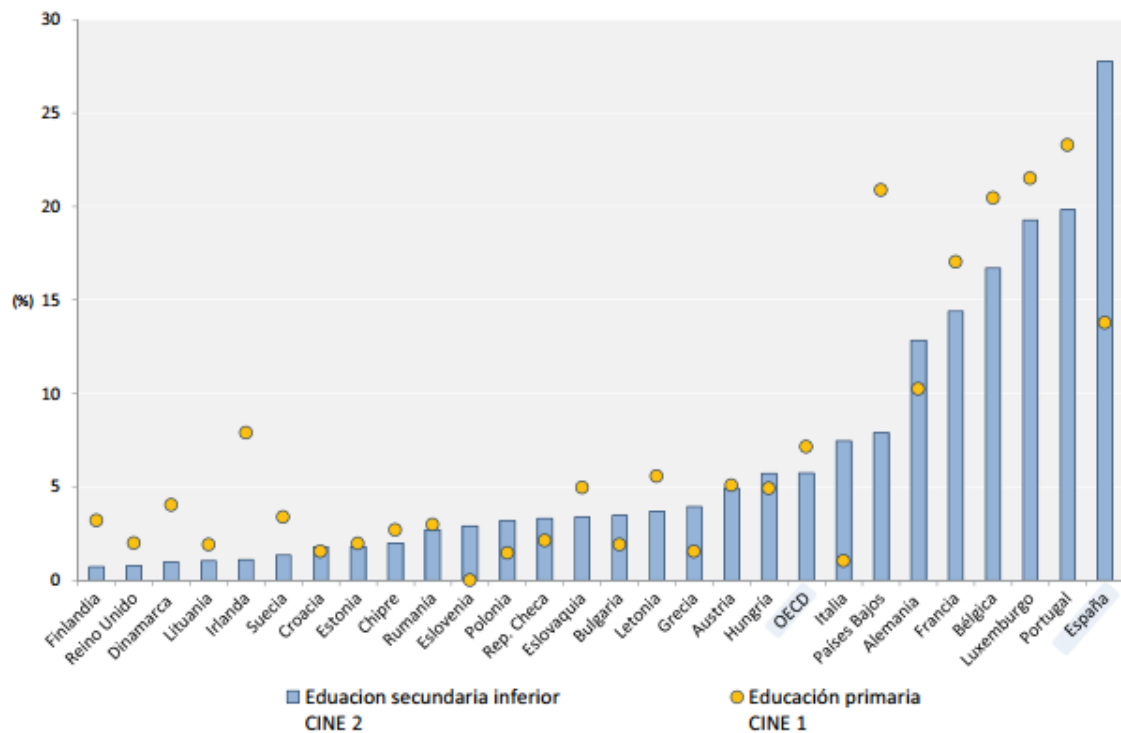


Figura 3. Porcentaje de estudiantes que informaron que habían repetido un curso por lo menos una vez en educación primaria (CINE 1) o en educación Secundaria inferior (CINE 2) en los países de la Unión Europea. Año 2012. Consejo Escolar del Estado (2015). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo (curso 2013-2014), a partir de la base de datos de PISA 2012.*

Convendría recordar que la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) es un instrumento adecuado para el acopio, compilación y presentación de estadísticas e indicadores comparables en educación.

Se divide en siete niveles de la educación, de los cuales el Nivel 1 (CINE1) supone la enseñanza primaria (comienza entre cinco y siete años de edad, es el comienzo de la educación obligatoria, donde existe y por lo general cubre seis años de estudio a tiempo completo) y el Nivel 2 (CINE2) es la educación Secundaria (completa la educación básica de nivel primario). Por lo general, el final de este nivel coincide con el final de la enseñanza obligatoria.

Una de las consecuencias de la repetición es el abandono de los estudios obligatorios sin haber obtenido la titulación básica, por lo que puede deducirse que

pedagógicamente no mejora el rendimiento de los alumnos. Como señala Bolívar (2009), la alta proporción de jóvenes poco cualificados que entran en el mercado de trabajo arrastrando esta tasa produce efectos sociales (no acceder a Secundaria Superior) y tiene costes económicos (peores perspectivas de empleo y salarios más bajos), costes y efectos a los que parece insensible el profesorado que da primacía a la cobertura de los contenidos curriculares prescriptivos e iguales para todos, según Fuentes (2009). El mismo autor propone reformas estructurales que impidan este alto índice de repetición, introduciendo mayores grados de flexibilidad en la gestión del currículum en Secundaria. En consecuencia, el debate respecto a las repeticiones sigue en boga. Un buen número de profesorado sigue cuestionando la repetición de curso por su ineficacia, alto coste económico e ineficiencia concibiéndola, entre otras igual de principales, como causa endógena del fracaso escolar (Gimeno Sacristán y Rodríguez Martínez, 2013).

Cada tres años, el estudio PISA pone de manifiesto que la repetición de curso, por sí sola, no soluciona ninguno de los problemas de la enseñanza obligatoria: es necesario poner el énfasis en las actividades de refuerzo que puedan paliar los problemas de aprendizaje que han de ser detectados de forma temprana (Krichesky y otros, 2005). Este desfase influye también en la baja tasa de titulados en Educación Secundaria Obligatoria e incide en el abandono escolar prematuro. Por todo ello, mejorar las tasas de idoneidad es uno de los principales objetivos de esta etapa educativa.

El Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa no Universitaria y el Instituto de Vanguardia Educativa e Idiomas (ISEI-IVEI) elaboraron un sistema de indicadores de la educación (IVEI, 2012), considerando cuatro categorías que permiten una sencilla clasificación y una comparación fácil con los de otros sistemas educativos: contexto, recursos, procesos y resultados. Siguiendo su estudio, “la repetición de curso parece ser de utilidad para un porcentaje de alumnado de entre el 30% y el 40%, si se tiene en cuenta que dice aprobar las primeras evaluaciones de curso. Entre un 60% y un 70% no obtiene beneficio en los resultados” (IVEI, 2009).

Esta idea es corroborada por los resultados obtenidos en evaluaciones internacionales, como en el Informe PISA (Ministerio de Educación, 2011b) y el

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study, 2007). El segundo, de la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), evalúa cada cuatro años los aprendizajes en Matemáticas y Ciencias de los estudiantes en distintos niveles de su trayectoria escolar. Además, TIMSS recoge valiosa información sobre las actitudes y el contexto de aprendizaje de los estudiantes y la formación profesional de sus profesores. También informa sobre los temas de Matemáticas y Ciencias que los profesores cubren en clases o de la gestión y cultura escolar del establecimiento, entre otros.

En cuanto al alto número de alumnos que no obtiene la titulación de educación Secundaria Obligatoria, el Consejo Económico y Social (2009) expresa en su Informe lo siguiente:

Apenas existen datos que permitan conocer con más detalle las características de estos jóvenes que deciden abandonar los estudios prematuramente y sin titulación alguna. Se trata de un déficit importante si se quieren abordar políticas específicas destinadas a paliar esta situación (p. 28).

De cualquier modo parece evidente que, en muchos casos, la repetición de curso es un refugio, consecuencia de no saber adecuar el currículum común comprensivo. Lacasa (2009) indica que cuando no se sabe adecuar el currículum a la población escolar, la salida lógica es hacer que los alumnos repitan curso. A este efecto, según Bolívar (2009), hay Comunidades Autónomas, como el País Vasco, con un bajo índice de repetición, y unas tasas altas de alumnado que obtiene el graduado en ESO que completa la Secundaria Post-Obligatoria a la edad correspondiente.

Otro indicador a tener en consideración en esta investigación es el abandono escolar prematuro, que indica el porcentaje de población de 18 a 24 años que, aunque ha completado la ESO, no sigue ninguna formación posterior, propia de Secundaria Superior (en nuestro caso, Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio).

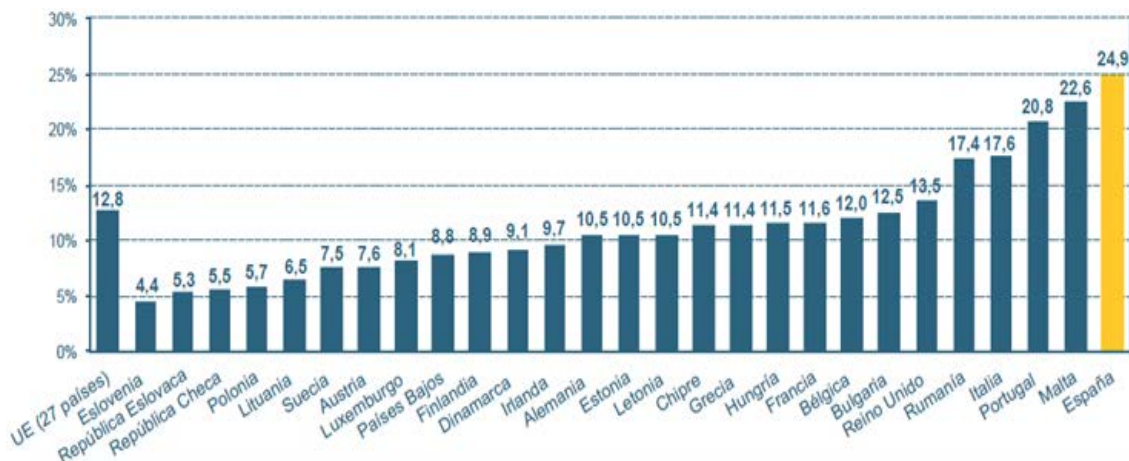
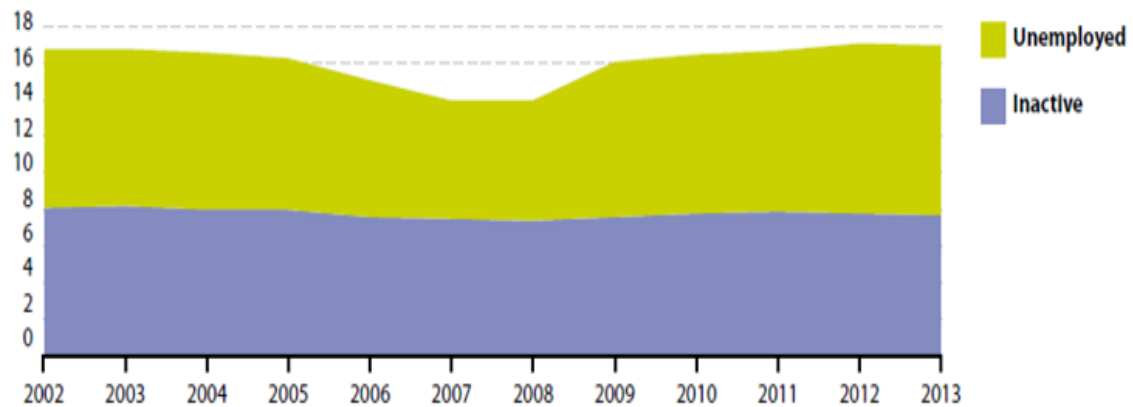


Figura 4. Abandono educativo temprano en Países de la Unión Europea: Porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de Educación Secundaria (CINE2) y no sigue ningún tipo de educación-formación en el año 2012. EUROSTAT (2015), recogido de la Encuesta Europea de Población Activa (Labour Force Survey).

El abandono educativo temprano (21,9 % en 2014), “a pesar de los avances producidos, constituye un serio problema de nuestro sistema de educación y formación en el ámbito de la Unión Europea” (Consejo Escolar del Estado, 2015, p.537). Una de las recomendaciones que se hacen a la luz de lo expuesto es comenzar las actuaciones con los denominados “grupos diana” (comprendidos por alumnos de edades entre 21 y 24 años, quienes no finalizaron los estudios obligatorios o quienes presenten alguna necesidad educativa especial derivada de discapacidad y personas desocupadas), modular enseñanzas de “segunda oportunidad” y aplicar “contratos para el aprendizaje y la formación” que conduzcan a títulos de la educación reglada.

En 2013, el 17,0% de la población de 18 a 24 años de la Comunidad Europea se encontraba en este punto, con el riesgo de ser excluidos del mercado laboral y, como indica la publicación de datos de EUROSTAT (2017), ser dependientes de beneficios sociales. La cifra ha ido en aumento desde 2008 (ver figura nº 5) y se muestra ligeramente superior en las mujeres que en los hombres.



(*) Break in series in 2003.

Figura 5. Jóvenes que no se reciben educación ni formación en la UE-15 (2002-2004) y en la UE-28 (2004-2013). EUROSTAT, 2015. *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy*.

Uno de los indicadores principales de Europa 2020 hace precisamente alusión al abandono prematuro de la educación y formación en personas de 18 a 24 años de edad que no se encuentran dentro del ámbito educativo ni formativo o que no la continuarán.

La emblemática publicación de EUROSTAT (2015) *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy* proporciona análisis estadísticos relacionados con políticas de la Comisión Europea dirigidos a fenómenos económicos, sociales y ambientales, proporcionando apoyo estadístico para la Estrategia Europa 2020. De acuerdo a los datos obtenidos (ver figura nº 6), las cifras de abandono prematuro han disminuido de manera constante (en 2013 el indicador se situó en el 12,0% frente al 14,7% de 2008) y se prevé una reducción de la tasa a menos del 10%, lo que indica que Europa se acerca a su objetivo para 2020.



Figura 6. Porcentaje de abandono prematuro en la población de 18 a 24 años que posee como máximo educación Secundaria y no se encuentra en el marco educativo ni formativo. EUROSTAT (2015) *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy.*

Asimismo, los países del sur de Europa, España incluida, han experimentado fuertes descensos en las cifras de abandono temprano de la educación y la formación en el periodo 2008-2013 (en nuestro país, de 31,7% a 23,6%), aunque la cifra es aún elevada (ver figura nº 7). Es preciso decir que el indicador se basa en la Encuesta de Población Activa de la Unión Europea.

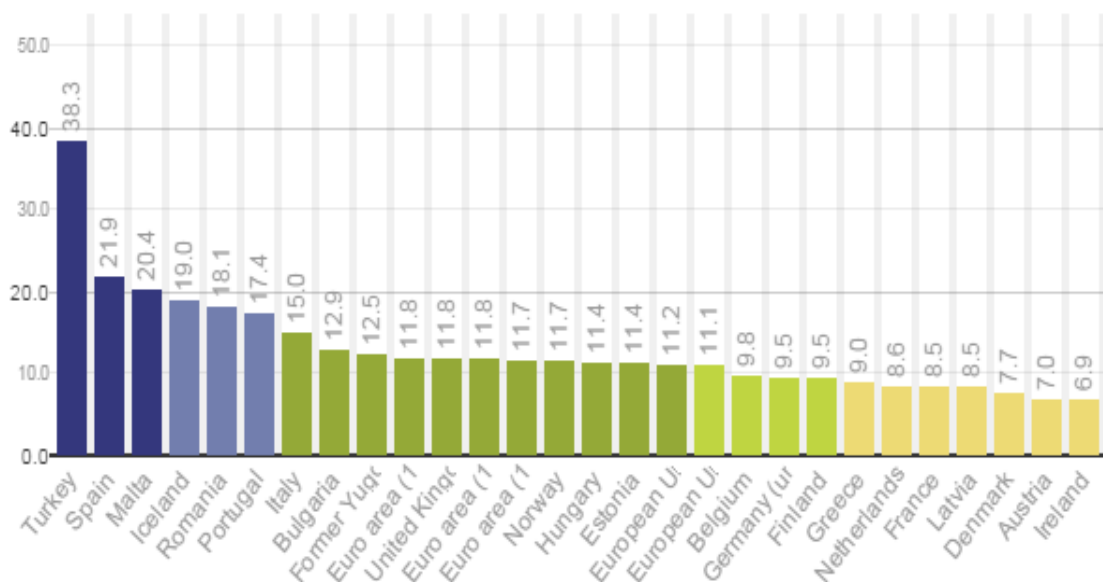


Figura 7. Porcentaje por países de jóvenes que abandonan el sistema educativo de forma temprana. EUROSTAT (2015) *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy.*

La ETEFIL (Encuesta de Transición Educativa-Formativa e Inserción Laboral elaborada por el Instituto Nacional de Estadística, 2005) posibilita una visión diacrónica de los jóvenes que abandonaron la ESO sin terminarla (cita en López de la Nieta, 2008).

A modo de ejemplo, en la Comunidad Autónoma de Madrid, ocho de cada diez graduados en Educación Secundaria inician bachillerato, mientras que uno de cada diez se matricula en un Ciclo Formativo de Grado Medio. Asimismo, durante el periodo de la encuesta (2001-2005), el 31% del colectivo de ESO salió del sistema educativo sin hacer bachillerato. Únicamente el 5% de los casos se reincorporó a los estudios con posterioridad, preferentemente a la Formación Profesional de Grado Medio. En cuanto al sexo, el 65% de los alumnos que abandonaron la ESO sin titulación son varones y el 35% mujeres. Según el Informe de Caixa Catalunya de la Inclusión Social en España (2009), un 7,3% de la población entre 18 y 24 años no dispone de titulación Secundaria Obligatoria y no sigue estudiando, y un 31% de esta población no dispone de titulación Secundaria postobligatoria y tampoco sigue estudiando (Prats y Raventós, 2005).

Según describe el VI Informe FOESSA (Fomento de Estudios Sociales y sociología aplicada, 2008), un tercio de los jóvenes volvió a tener algún contacto con el sistema educativo en los cuatro años siguientes a abandonar la ESO sin haber obtenido el título, sobre todo a través de la Educación Secundaria para Personas Adultas (17,8%), los Ciclos Formativos de Grado Medio (15,4%) y, en menor medida, los Programas de Garantía Social (8%), aunque muy pocos alcanzaron algún estudio o titulación oficial (26,3%).

La misma Fundación, en 2012, señala cómo la flexibilidad característica de la esfera económica genera dificultades para que el ámbito laboral (continuación de la experiencia educativa) se constituya en una fuente firme de identidad social. Al respecto, caracteriza a la juventud como problemática, toda vez que la etapa de juventud entendida como promesa se caracterizaría por su flexibilidad y por su carácter extenso.

Según un Informe que la Comisión Europea realizó (2009), los jóvenes de 22 años que han completado sus estudios secundarios (Secundaria Superior o en España postobligatoria) también han disminuido de forma notable en España, al pasar de representar el 66% del total en 2000 al 60% en 2008, 18,5 puntos porcentuales por debajo de la media de la UE. Alemania y Francia, los dos principales motores económicos de la Unión Europea, tienen unas cifras superiores a las españolas, 14,1 y 23,4 puntos respectivamente. El objetivo europeo es lograr que suba hasta el 85%.

Así, el Informe de Caixa Catalunya (2009) venía a situar en primer plano, de acuerdo con las tesis que se remontan al Informe Coleman de mediados de los sesenta, que el éxito escolar depende del nivel educativo de los padres. Así, mostraba que la proporción de jóvenes entre los 18 y 24 años que no estudian y no tienen titulación Secundaria post-Obligatoria es 5,6 veces más alta en los hogares donde el padre tiene estudios primarios que en los que tiene estudios superiores, y 11,2 veces mayor cuando es la madre la que tiene estudios primarios frente a los hogares donde la madre tiene estudios superiores. El asunto es, sin embargo, como hemos heredado del movimiento de escuelas eficaces (Sammons, Hillman y Mortimore, 1998), que quiso contrarrestar las tesis de Coleman (1966), que hay centros escolares que, pese a las determinaciones estructurales, pueden marcar una diferencia en las trayectorias escolares.

Como ilustra en su informe el Grupo de Trabajo para la Convergencia Educativa del Parlamento de Andalucía (Parlamento Andaluz, 2009), en España desertan del sistema educativo, en el tránsito de la enseñanza básica a la educación Secundaria Superior o postobligatoria, entre un 10 y un 15% de alumnado que en la Unión Europea continúa escolarizado cursando enseñanzas de formación profesional. Por lo tanto, las bajas tasas de graduación en la educación Secundaria post-Obligatoria proceden del mal comportamiento de la escolarización en la formación profesional de grado medio.

La Unión Europea fijó en 2003 reducir la tasa de abandono escolar temprano por debajo del 10% en 2010 (Comisión Educación y Formación 2010, 2003), reduciendo a la mitad el número de personas de 18-24 años cuyo máximo nivel de estudios es la Secundaria básica. Se trataba de fomentar que los jóvenes de

este tramo de edad continuasen su formación para conseguir una cualificación, ya sea de manera reglada (Bachillerato o Formación Profesional) o mediante otro tipo de formación al margen del Sistema Educativo, evitando que un porcentaje de la población se quede fuera de la sociedad del conocimiento. Este objetivo europeo obviamente no se ha alcanzado en España.

Según el Informe General de la Comisión Europea (2009), el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han abandonado los estudios en España ha subido del 29,1% en 2000 al 31,9% en 2008, más del doble de la media europea (14,9%) y casi tres veces más que en Alemania (11,8%) y Francia (11,8%). También el Instituto de Evaluación (2009) en su informe reconoce el aumento.

Por otra parte, el IVEI señala que el abandono y el fracaso están sesgados por el género: por cada mujer que abandona sin haber finalizado la ESO hay dos hombres en la misma situación. Así, por ejemplo, en Aragón, un 36,8% de los estudiantes varones dejan de estudiar cuando terminan la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), muchos de ellos sin obtener el título, mientras que la cifra se reduce hasta el 20,2% en el caso de las alumnas (IVEI, 2007).

La tasa de los que abandonan en esa etapa es más alta en hombres (35,8%) que en mujeres (23,8%) y, en total, dobla la media europea siendo, además, el único país de la Unión Europea donde ha crecido el abandono escolar. Todo un reto, por ahora, invertir la tendencia ascendente y reducir su tasa en más de veinte puntos porcentuales, con lo difícil que es hacerlo. Equivale a “tener de aquí a 2012 570.000 jóvenes que estudien más allá de la educación obligatoria, 200.000 alumnos en el Grado Medio y ampliar la oferta de Programas de Cualificación Profesional hasta llegar a los 80.000, para que tengan un futuro más próspero y para acercarnos a la media de los países europeos” (Ministerio de Educación, 2011a). Como siguen indicando fuentes recientes (EUROSTAT, 2015), las cifras de abandono temprano son mayores en los hombres que en las mujeres (tres puntos porcentuales en el conjunto de la Unión Europea), diferencia aún más visible en España, donde el abandono es dos veces mayor o más en los hombres.

Conseguir los objetivos europeos supone trabajar, por un lado, por frenar la salida de los institutos de miles de jóvenes tras la Secundaria Obligatoria; por otro,

enganchan a aquellos muchos que abandonaron en su día la formación. Se requiere impulsar la Formación Profesional de Grado Medio.

Según el Consejo Europeo Extraordinario de Lisboa (2000), España es uno de los sistemas educativos más rígidos e inflexibles: es muy difícil regresar al sistema una vez se está fuera. Señalemos que en el caso de los jóvenes que han abandonado el centro educativo, la transición al mundo laboral o la continuación en el propio sistema, se determina por su perfil educativo que Parrilla, Guerrero y Moriña (2010) califican de escaso, precario, desorganizado y/o irregular.

Sin embargo, como apunta el documento elaborado por el Ministerio de Educación (2011a), si el sistema lo facilitase, esos alumnos cuyos resultados en PISA no son peores que los europeos continuarían sus estudios o formación. Es cierto que el sistema ofrece posibilidades para *reengancharse*, pero la realidad es que muy pocos hacen uso de ellas.

La Unión Europea estableció cinco objetivos en materia de educación que debían alcanzarse como muy tarde en 2010, dentro del *Programa Educación y Formación 2010* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009b): situar la tasa de abandono escolar por debajo del 10%; reducir a un 17% el porcentaje de alumnos con problemas de comprensión lectora; lograr que el 85% de los jóvenes (a los 22 años) completen la Educación Secundaria; aumentar en un 15% el número de diplomados en Matemáticas, Ciencias y Tecnologías; y lograr que el 12,5% de la población adulta participe en formación continua. Actualmente, se sigue trabajando por alcanzar dichos objetivos.

Entre las iniciativas de la emblemática Europa 2020 *Juventud en movimiento* (*Youth on the Move*) y en la *Agenda de nuevas cualificaciones y empleos* (Unión Europea, 2011) se reconoce el papel crucial del aprendizaje durante toda la vida, esto es, la educación de adultos y su formación, que cubre, tras una fase inicial de educación y formación, el aprendizaje continuo para mejorar y desarrollar habilidades y técnicas y regresar, en su caso, al mercado de trabajo. Se incluye un punto de referencia que tiene como objetivo aumentar la participación de los adultos en un 15% en el aprendizaje permanente (EUROSTAT, 2015).

Para aproximarnos a la situación actual de Europa y de España en relación con estos objetivos se recogen algunos datos en la siguiente tabla:

Tabla 1

Grado de consecución por España de los objetivos europeos (Commission of the European Communities, 2009)

	Objetivos Unión Europea 2010 (%)	Objetivos alcanzados en 2009 (%)	
		Europa	España
Abandono escolar	10	15	31
Reducir el número de jóvenes de 15 años con dificultades para leer	15.5	19.8	21.1
Titulados de secundaria	85	76.7	61.8
Formación continua	12.5	9.9	5.1
Inversión pública educativa		5.2	4.4

Nota. Adaptado de Bolívar y López (2009): Las grandes Cifras del Fracaso y los Riesgos de Exclusión Educativa.

En cuanto a recursos económicos, el Informe McKinsey (2007) titulado *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, pone de manifiesto cómo los recursos invertidos no explican los rendimientos obtenidos, y presenta tres ideas preliminares, estas son:

- “La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”
- “La única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción”
- “El alto desempeño requiere el éxito de todos los niños”

Si entendemos el fracaso escolar como el porcentaje de alumnos que no obtienen el título de Graduado en ESO, no estamos recogiendo los datos del alumnado que no llega a matricularse en 4º de ESO (McKinsey, 2012). Este índice es denominado como “fracaso directo” (Lacasa, 2009) y aporta un dato parcial al disminuirlo, siendo preciso hacerlo sobre la totalidad de la población escolar y no solo de los que finalizan 4º de ESO. Es mejor medida el “fracaso bruto” (Bolívar, 2009) o, como ha venido denominando la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación (2004, 2006, 2008), la “tasa bruta de graduación en ESO”, que se

obtiene dividiendo el número de alumnos que obtiene Título por el número de jóvenes de 15 años a 1 de enero del curso y multiplicado por 100; este porcentaje restado a 100 es porcentaje de fracaso.

4. EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

El aprendizaje a lo largo de la vida se ha convertido en un lema de las políticas europeas que, en nuestro país, recogen la LOE así como otras leyes educativas autonómicas (Andalucía, Cantabria, Cataluña, entre otras). Se trata de lograr el *éxito educativo para todos*, garantizando a todos la adquisición de un conjunto de competencias consideradas imprescindibles para la integración social. A la luz de estas metas deben ser leídos los datos de fracaso escolar. No se refiere tanto a los alumnos que fracasan *por su culpa o por sus condiciones* cuanto al sistema educativo y social que no logra integrar y garantizar las condiciones que permitan el ejercicio activo de la ciudadanía (Bolívar y López, 2009).

Cuando no está garantizada la adquisición de herramientas indispensables para la participación ciudadana a través de los sistemas educativos o estas herramientas son insuficientes para poder acceder al mercado de trabajo, entre otras necesidades, se constata cómo “los jóvenes no alcanzan los objetivos de la educación obligatoria, mostrando algunas serias deficiencias instructivas” (Frías, Prudenciano, Bachiller y Fernández, 2010, p.72). El analfabetismo de retorno, también llamado “iletrismo” en países industrializados (Pérez Abril, 2011), es una de las consecuencias de esta carencia instructiva, que si bien puede aparecer de manera temporal, no ocurre así la mayoría de las veces. La falta de vinculación de contextos reales y prácticas educativas de alfabetización (del Castillo, 2005) así como la recaída en el analfabetismo tras años sin contacto con material de lectura (según investigaciones realizadas a comienzos del siglo pasado por Sasaoka en 1990) son factores vinculados a dicho retorno. De este modo se justifica la situación de insuficiencia funcional de muchos adolescentes para operar con los códigos lectoescritores tras su paso por centros educativos.

Sin embargo, la “educación a lo largo de toda la vida” no fija su objetivo en la erradicación del analfabetismo. Supone asegurar que todas las personas accedan a la cultura escrita, y esto requiere trabajar, según Pareja Fernández y Torres Martín (2006), sobre una educación básica de calidad que propicie adquirir, desarrollar y usar la lengua escrita; potenciar programas específicos para adultos y enlazar el trabajo de la escuela con la familia y la comunidad; y satisfacer las necesidades elementales de las personas, condición mínima exigida para acabar con la pobreza y el analfabetismo. La siguiente cita lo expresa con total claridad:

Lo que importa es el aprendizaje (no la información, la educación o la capacitación per se); la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento que están emergiendo suponen fundamentalmente el desarrollo de sociedades de aprendizaje y comunidades de aprendizaje; el aprendizaje permanente es fundamental para la supervivencia y para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, así como para el desarrollo humano, social y económico de un país; existen muchos sistemas, lugares, medios, modalidades y estilos de aprendizaje, y es necesario asegurar oportunidades de aprendizaje para todos, durante toda la vida (Pareja Fernández y Torres Martín, 2006, p. 27).

Al respecto, como decía un comunicado de la Comisión Europea (2008), el reto al que se enfrenta la Unión Europea consiste en intensificar la reforma de los sistemas escolares para que todos y cada uno de los jóvenes, gracias a un acceso y unas oportunidades mejores, puedan desarrollar plenamente su potencial para convertirse en participantes activos en la economía del conocimiento emergente y reforzar la solidaridad social.

La llamada Estrategia de Lisboa (2000) se apoyó en tres pilares: promover el pleno empleo, una economía en la sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida. En este marco, se considera que la Unión Europea necesita unos ciudadanos capacitados con, al menos, las competencias clave (Bolívar y López, 2009). Una sociedad con creciente multiculturalidad y con peligro de dualización social requiere como objetivos, señalan los autores, la participación, cohesión e inclusión social de todos los ciudadanos.

Tabla 2

Tasa de actividad y de paro de la población de 25 a 34 años de edad, según el nivel de formación alcanzado

	Tasas de actividad		Tasas de paro		
	2012	2008	2012	2008	Diferencia
TOTAL	88.6	87.3	28.3	12	16.3
E. Primaria e inferior	75.9	75.5	46.5	23.2	23.3
E. Secundaria 1º etapa	89.2	85.9	36.4	15.7	20.6
E. Secundaria 2º etapa	87.8	87.4	27.8	11.2	16.7
E. Superior	91.4	90.8	19.8	8.0	11.8

Nota. Extraído de la Encuesta de Población Activa (INE, 2012)

Por lo que respecta a los ciclos formativos, el 38% de los jóvenes se gradúan en programas de Formación Profesional, mientras en la OCDE dicho porcentaje es del 44% y en la Unión Europea asciende al 52%. Estas cifras españolas contrastan con las de los países que alcanzan los porcentajes más elevados como Finlandia (88%), Italia (64%) y Países Bajos (69%). Se evidencia nuevamente en este aspecto la dificultad de acceder a los ciclos formativos sin el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria en nuestro sistema educativo.

España sigue teniendo una tasa de graduación en Formación Profesional de Grado Medio muy baja, del 38%, frente al 44% de la OCDE. Para mejorar esta situación debemos reivindicar la implantación de medidas que permitan aumentar el número de titulaciones en dicho grado. Entre otras están las propuestas en 2010 por la OCDE y que son la promoción de campañas informativas sobre ofertas y salidas profesionales, una mejor orientación y seguimiento del alumnado, completar los catálogos de títulos de FP en el marco de la LOE, mejorar el acceso desde los Programas de Cualificación Profesional Inicial a los ciclos formativos, posibilitar la realización de parte de la formación en Centros de Trabajo en el extranjero y establecer becas específicas para estos estudiantes que ayuden a evitar el abandono (Ministerio de Educación, 2011b).

Por otra parte, la profesora María Teresa González (González-González, 2006) advierte que la identificación de condiciones y factores (nivel

socioeconómico, estructura familiar, edad, género, etc.) que pueden provocar riesgo de abandono y fracaso escolar, dado que se han mostrado estadísticamente con más posibilidad de provocar tales resultados, puede originar que algunos jóvenes sean catalogados como “diferentes” y, de ese modo, se los “patologiza”, individualizando las causas o los efectos de las prácticas escolares realizadas con ellos. Así, se pasa por alto que el propio centro escolar puede generar fracaso por su funcionamiento. Hay prácticas escolares que marcan una diferencia positiva en la vida de los alumnos.

Siendo imprescindible conocer los datos relativos al abandono y fracaso escolar, pues no cabe mejora al margen de estos, también es cierto que las grandes estadísticas, sin embargo, oscurecen el riesgo de fracaso escolar, documentan resultados básicamente finalistas, como productos, son poco sensibles a los contextos particulares y pasan por alto los factores, condiciones y dinámicas del orden social y escolar que fabrican el fracaso educativo y no ofrecen conocimientos precisos sobre las medidas que se disponen para afrontarlo, su desarrollo y resultados.

Es preciso ser conscientes de las insuficiencias que muchas veces manifiestan los datos. Como señalan Escudero, Moreira y otros autores (2009), no aparece por qué y cómo ocurren las cosas de ese modo, o cómo se ha llegado a esos resultados. En último extremo, a pesar de los condicionamientos sociales, como indica el grupo CREA (Aubert, Flecha y otros, 2009), conocido a nivel internacional por sus aportaciones teóricas en las ciencias sociales y sus investigaciones orientadas a la superación de las desigualdades, conocer los datos no puede servir para que en los centros educativos se rebaje el nivel de exigencia y de aprendizaje instrumental del alumnado de entornos socioeconómicos más desfavorecidos y de familias no académicas.

La Comisión de la Comunidades Europeas (2009a), en una comunicación a los organismos europeos sobre el funcionamiento del *Programa Educación y Formación 2010*, recomendaba algo plenamente aplicable al caso español:

Es necesario dedicar más esfuerzos para apoyar la adquisición de competencias clave por parte de los alumnos en riesgo de sufrir fracaso

escolar. Es preciso generalizar los actuales esfuerzos destinados a aportar financiación adicional para los estudiantes desfavorecidos, prestar apoyo a las necesidades de educación específica en contextos de inclusión o aplicar medidas orientadas a evitar el abandono escolar prematuro. Es motivo de gran preocupación el creciente número de personas con bajo nivel de capacidad de lectura. Es necesario adoptar, a escala nacional y europea, medidas globales que abarquen todos los niveles de enseñanza, desde la escuela maternal a la formación profesional y la enseñanza de adultos (Comisión de la Comunidades Europeas, 2009a, p. 9).

Esta recomendación enlaza con el interés en los programas de formación profesional y orientación para el trabajo, medidas que pueden reducir el fracaso escolar (Olmos y Mas, 2013), considerados en muchas ocasiones como programas de segunda oportunidad para acceder al mercado de trabajo o continuar en el sistema educativo, como veremos en el capítulo siguiente.

5. RESUMEN

La inclusión educativa es una medida central contra el fracaso y abandono escolar en cualquiera de las etapas educativas obligatorias. Entre los motivos que justifican su adecuación a la educación Secundaria se encierran problemas de inserción en el mercado laboral y de experimentación de pobreza y exclusión social que pueden llegar a aumentar en quienes no han obtenido la titulación básica obligatoria, no olvidando otras deficiencias que a nivel académico y social pueden resultar de tal situación.

El fracaso y abandono escolar en España está siendo uno de los problemas apremiantes de nuestro marco educativo que tal vez repercute de forma directa sobre la trayectoria del alumnado en cada uno de los niveles estructurales de su formación (individual, organizativo y sistémico). La relativización de criterios pedagógicos puede derivar en criterios de estratificación social no acordes con los ideales de democratización de la educación. La solución suele pasar por la dualización de la enseñanza para el alumnado y para el profesorado generando la devaluación y estigmatización de ambos grupos. Asimismo, el sistema evaluativo y de repetición no acompaña al descenso de las cifras que los distintos organismos estatales y europeos abordan a través de diferentes informes. Como resultado, son múltiples voces las que piden reformas estructurales que aporten flexibilidad en la gestión curricular de Educación Secundaria y potencien las distintas trayectorias escolares que genera la diversidad de alumnado. El aprendizaje a lo largo de la vida se plantea como garante de la inclusión educativa y del consiguiente éxito educativo para todos, facilitando la participación social y ciudadana activa.

1. Introducción
2. Los antecedentes educativos en Formación Profesional Básica
 - 2.1. Los Programas de Garantía Social
 - 2.2. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial
3. El marco actual de Formación Profesional en España
4. La iniciación a la Formación Profesional y “Pasarelas” entre diferentes grados del mismo
5. Los ciclos de Formación Profesional Básica
6. Resumen

1. INTRODUCCIÓN

La educación permanente en la actualidad no expresa un deseo de la población a largo plazo sino una necesidad presente (Gimeno Sacristán y Rodríguez Martínez, 2013). El mercado global ha generado un grado de competitividad e incertidumbre caracterizado por el cambio constante de normativa a nivel mundial, los movimientos demográficos continuados, el avance tecnológico y la incesante revisión de necesidades referentes a destrezas, capacidades y competencias. El objetivo es adecuar la formación al mercado y a las empresas así como cubrir nuevos yacimientos de empleo. Con esta idea, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte considera la Formación Profesional en España como atractiva, innovadora y dinámica.

La visión actual que se defiende desde diferentes órganos nacionales y mundiales es que la Formación Profesional es la que mejor se adapta a la realidad del mercado de trabajo, es decir, a las necesidades del sistema económico mundial. La pretensión es poder dotar de personal cualificado y especializado a los distintos sectores profesionales productivos y satisfacer la demanda de empleo. En este sentido, se posibilita un amplio catálogo de ciclos formativos dentro de numerosas familias profesionales, cada una precisada en contenidos teórico-prácticos que especializan al futuro trabajador en diversos campos profesionales.

A lo largo de este capítulo revisaremos las distintas modalidades de formación profesional, incluyendo la básica (de especial interés en esta investigación) y su estructuración dentro de un marco de cualificaciones que supera los límites de España. Para poder comprender mejor su papel educativo realizaremos antes un breve recorrido histórico por el que las distintas nomenclaturas que se han sucedido han ido derivando en modos diversos de entender esta medida de atención a la diversidad.

2. LOS ANTECEDENTES EDUCATIVOS EN FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Frente a los logros alcanzados en educación a nivel general, quienes fracasan en el sistema educativo corren un riesgo alto de ver también negado el acceso a otros derechos como trabajo o vivienda, debido en parte a los cambios en las dinámicas del trabajo (Abdala, 2006b; Prats y Raventós, 2005; Subirats, 2004; Eurydice, 1994). Como señala Marhuenda (2006), educación y trabajo, instancias con frecuencia enfrentadas, no tienen más remedio que entenderse cuando se trata de organizar programas formativos con carácter profesional como la mejor manera de alcanzar los objetivos compensadores que los legitiman. Dotar a las personas con los conocimientos adecuados para el empleo es una de las cuatro prioridades de la Agenda de nuevas cualificaciones y empleos: una contribución europea hacia el “pleno empleo”. “La tendencia de los planes de estudio es ayudar a los estudiantes a adquirir los conocimientos, las capacidades y las actitudes que necesitan para aplicarlos en situaciones reales” (Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo de las regiones, 2008, p. 5).

La mayor parte de los pronósticos recientes del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, 2015) señalaron que en el periodo comprendido entre 2013 y 2015 se reducirían las cifras de puestos de trabajo que requiriesen baja cualificación. Al hilo de esta idea, los diferentes programas o ciclos que han querido cubrir esta necesidad social han variado en cuanto a funciones y resultados obtenidos por el alumnado.

La sustitución de los Programas de Garantía Social (en adelante, PGS) por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y, actualmente, por los Ciclos de Formación Profesional Básica (FPB o FP Básica) implica la reflexión en torno a dichos programas así como a su puesta en marcha. Desde aprender las primeras nociones de un oficio o cualificarse en el mismo hasta poder acreditarlo a nivel europeo, los progresos en formación profesional parecen justificarse. A nivel

académico, no es lineal este avance: mientras el alumno que cursaba los anteriores PCPI obtenía el título de Educación Secundaria Obligatoria a la par de una cualificación –algo que no ocurría con los PGS- con los actuales Ciclos de FP Básica no se obtiene la formación académica mencionada, únicamente la preparación para poder obtenerla en una prueba libre. A continuación se mostrará una aproximación a los PGS y los PCPI como antecesores del programa que nos ocupa en esta investigación, la Formación profesional Básica, configurando en gran medida el funcionamiento y la estructura de los ciclos de la misma.

2. 1. LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

Uno de los temas más discutidos a raíz de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990 (publicada en BOE el 4 de octubre), fue la comprensividad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (conocida como ESO). La prolongación hasta los 16 años de la enseñanza obligatoria, en palabras de Merino, García y Casal (2006), un “tronco común”, tuvo como consecuencia la desaparición de la Formación Profesional (FP) de primer nivel. Con ello se posponía la separación del alumnado entre la vía académica y la vía profesional, que hasta el momento venía produciéndose a los 14 años. Esta medida no solo equiparaba a España con la mayoría de países de la UE (exceptuando a Alemania) en lo relativo a los años de escolarización, cuya media se situaba en los diez años, sino que también pretendía atenuar la reproducción de las desigualdades sociales producidas por una orientación prematura escolar y laboral.

A fin de aumentar la igualdad de oportunidades, la nueva ley educativa preveía una formación amplia que permitiera al alumnado alcanzar unas competencias básicas o salario mínimo cultural para el ejercicio de la ciudadanía (Gimeno Sacristán, 2000; Rué y otros, 2006). Si, a pesar de todo, al acabar la ESO un estudiante no tenía las competencias mínimas, no obtenía el Graduado. A partir de este momento, la falta de acreditación supondría un obstáculo para la

prosecución de estudios post-obligatorios. Esta fue una de las innovaciones de la LOGSE, que perseguía fomentar el reconocimiento social de los ciclos formativos.

El aumento de la escolaridad obligatoria y la inclusión de una fracción de jóvenes en la escuela bajo un currículo común fue uno de los dilemas fundamentales de la reforma educativa que supuso esta ley. Ante las dificultades en concretar el principio de comprensividad, esta proporcionaba algunos mecanismos, como las agrupaciones flexibles o las adaptaciones curriculares. Los límites a la comprensividad, como señalan Marhuenda, Cros y Giménez (2001), surgieron bien pronto en la aplicación de la nueva estructura y en las nuevas directrices pedagógicas.

El aumento de la diversidad en las aulas hizo que muchos antiguos institutos de bachillerato se vieran desbordados. Los de Formación Profesional ya estaban acostumbrados a un alumnado poco motivado para los estudios y a veces con conductas poco disciplinadas.

Pero la desaparición del antiguo BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) y de la FP y la puesta en marcha de la ESO, sobre todo del segundo ciclo, puso a prueba la capacidad organizativa y didáctica de muchos profesores, que por falta de convencimiento, de preparación o de ambas cosas elaboraron un discurso muy crítico con la LOGSE (Merino, 2003). Incluso los profesores convencidos de la bondad o de la necesidad de la enseñanza comprensiva constataron las dificultades de su aplicación práctica. Uno de los resultados de la tensión que se generó es la queja de muchos institutos de que se ven en la obligación de “retener” en las aulas a los jóvenes de 15 años que no quieren estudiar y que se comportan de forma poco apropiada con los criterios hegemónicos de la institución escolar (Merino, 2005).

El dilema del “tronco común” llevaba a otro dilema: la externalización de las respuestas a los jóvenes en situación de fracaso escolar (Casal, García, Planas, 1998), que verían obstaculizado su acceso ante cualquier opción formativa dentro del sistema educativo. La externalización del “fracaso escolar” ha sido uno de los ejes de crítica ante una comprensividad reducida y el agotamiento de profesores

en las adaptaciones curriculares. La escolarización externa y la oferta de formación en segunda oportunidad han sido ejemplos prácticos de formas de externalización.

Los Programas de Garantía Social (en adelante nos referimos a ellos como PGS) fueron una opción dentro del sistema escolar y ahí radicó una de sus mayores virtudes: reconocer en la ley que se daría cabida a medidas que rompían el carácter uniformador del sistema y que incluso cuestionaban su monopolio al permitir que otras instituciones (entidades locales y sin ánimo de lucro) se hicieran responsables de parte de las enseñanzas reguladas por él. En 1990, esta situación obtuvo reconocimiento en materia educativa: era una opción dirigida a quienes abandonaban el sistema escolar sin una cualificación. Se pensaron como un puente más hacia el trabajo, aunque no conducían directamente al mismo, pues se necesitaban otros cauces formativos, socializadores o capacitadores, como las empresas de inserción social o el empleo con apoyo. La formación ocupacional y la educación compensatoria, desde su aparición, tuvieron una presencia constante aunque limitada en todas las comunidades autónomas y constituyeron para muchos la última oportunidad de satisfacer su derecho a la educación durante la juventud, aunque esa garantía llegara en ocasiones desde fuera de la escuela, en colaboración con otras administraciones tradicionalmente ajenas al mundo de la educación.

Los PGS estaban previstos para los jóvenes de más de 16 años que no superaban la etapa de la enseñanza Secundaria Obligatoria. Inicialmente, estos programas perseguían un doble objetivo. Como se señalaba en el artículo 23 (puntos 2 y 3) de la LOGSE (1990), tenían por finalidad proporcionar una formación básica y profesional que permitiera a los jóvenes incorporarse a la vida activa, pero también preveían la prosecución de estudios en diferentes enseñanzas regladas y especialmente en la formación profesional específica de Grado Medio, a través de las pruebas de acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM).

No obstante, los Programas de Garantía Social no preveían ninguna acreditación que posibilitara el reingreso al sistema de enseñanza. La obtención del Graduado una vez finalizada la enseñanza obligatoria pertenecía de nuevo a las Escuelas de Personas Adultas, para mayores de 18 años.

El desarrollo de los PGS supuso experimentación y aplicación de diferentes modalidades de acciones formativas así como un amplio abanico de posibilidades de cooperación con la Administración local y la administración de trabajo para la realización de estos programas (Gairín, 2009).

Inicialmente, estos se pensaron más bien como una actividad formativa equivalente a un año de duración para favorecer la entrada al mercado de trabajo de jóvenes sin graduación en ESO (como un recurso formativo como tal). Pronto pudo comprobarse que el perfil de los candidatos no era homogéneo ni que tampoco sus trayectorias escolares eran idénticas. Ello llevó a la consideración de la disparidad de perfiles e intereses y a la necesidad de ampliar las modalidades de garantía social. Por este motivo, una de las críticas más frecuentes a los PGS (junto a la externalización del fracaso escolar) ha sido la rigidez derivada de concebirlos como cursos de larga duración, con unas fechas de inicio y finalización similares a cualquier curso de la educación formal para unos candidatos que en su mayoría no estaban nada interesados en una formación prolongada sino en entrar lo más pronto posible en el empleo no cualificado o bien poco o nada interesados en la formación profesional y el empleo a corto plazo.

En definitiva, la puesta en marcha de los Programas de Garantía Social no estuvo exenta de críticas y vacilaciones (García y Planas, 2003; Grañeras et al, 1999; Marhuenda et al, 2000). Cabe destacar algunos aspectos de estos programas:

- la excesiva orientación hacia el modelo escolar;
- la falta de articulación de con otros recursos o servicios pensados para los jóvenes no estudiantes;
- la inexactitud de nexo entre instituciones educativas formales y no formales e instituciones locales a efectos del fracaso escolar básico;
- la imposibilidad de recuperación de objetivos de la ESO al finalizar con éxito un PGS;
- la falta de una metodología de acercamiento y pacto con jóvenes refractarios a instituciones educativas;
- el sesgo de estereotipos profesionales y de género;

- la falta de responsabilidad con el problema del fracaso escolar y su externalización;
- o ausencia de regulación de las condiciones del profesorado.

Es más, como las teorías del etiquetaje han demostrado hace tiempo en la sociología y la psicología social, los PGS tuvieron una imagen que los asociaba a una vía muerta (Merino, 2005). Probablemente, el carácter de estigma influye en la repetición del cuarto curso de ESO y probablemente también en la evaluación generosa para acreditar alumnos en la formación profesional de Grado Medio. La misma designación de “garantía social” no ha sido muy afortunada en el articulado de la ley, y probablemente confunde un objetivo con la misma nominalización, es decir, con el sustantivo designado (Planas y Comas, 1994). No obstante, una buena parte de los PGS se desarrollaron con la participación de los ayuntamientos que fueron desarrollando desde la democracia una amplia gama de recursos y programas específicamente pensados para los jóvenes con dificultades de inserción profesional y sin cualificación académica.

Aparte de los cursos de formación ocupacional contra el paro juvenil en el marco del plan FIP (Plan de Formación e Inserción Profesional acordado entre el gobierno, organizaciones sindicales y organizaciones empresariales, de actualización anual hasta la entrada de la LOGSE y puesto en marcha desde 1993 hasta 2007), las aulas-taller han sido una experiencia formativa para jóvenes con rechazo escolar en el tiempo de espera para el empleo entre 14 y 16 años (Funes, 1997). Con la aplicación de la LOGSE, emergieron nuevos programas sobre la base de derivaciones de los institutos y de captaciones de las entidades que los organizaban. Así, sin que la ley tuviera una especial orientación municipalista, la externalización del fracaso obligó a poner en marcha acciones con un gran protagonismo de las administraciones locales, es decir, una oferta formativa basada en el principio y requisito de la segunda oportunidad.

En 1999, el informe del CIDE (Centro de Investigación y Ciencias Económicas) trata ya la consolidación de los PGS como oferta formativa para los jóvenes que abandonaban la ESO sin titulación, diferenciada de otras medidas también compensadoras y de lucha contra el fracaso y abandono escolar dentro o fuera del sistema. Una oferta que, en el curso 2005-2006, tenía matriculados a casi

45.000 jóvenes en más de 1.600 centros. Algo más de dos tercios se encontraban en centros públicos, confirmando la tendencia desde 1996 de ofertar más programas en centros escolares, reduciendo la oferta de entidades locales y sin ánimo de lucro, más abundante en los dos primeros años de gestión (Grañeras, 1999).

Los PGS ocuparon un espacio reducido en los márgenes del sistema educativo; en el curso 2005-2006 atienden solo al 0,64% de la población matriculada en la enseñanza no universitaria, un porcentaje que es del 2,37% si el colectivo de referencia es la matrícula en la ESO. Se trata de una cifra insuficiente a tenor de las tasas de abandono escolar prematuro, en constante aumento y que se situaba en 2004 en el 30,4% (Echeita, Simón y otros, 2009), mientras que la media europea había descendido al 18% ese mismo año.

Los Programas de Cualificación Profesional inicial (PCPI) comenzaron a anticiparse en Canarias, Castilla La Mancha, Ceuta y Melilla, con su implantación en el curso 2007/2008, y se generalizaron en 2008-2009 (ver tabla nº 3), de acuerdo con el artículo 12 del Real Decreto 806/2006 (derogado) por el que se estableció el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Tabla 3

*Centros que impartieron PCPI y PGS. Curso 2009/2010**

	2009/2010*	2008/2009*	Var. Absoluta	Variación %
Total	2.280	1844	436	23.6

Notas. *Los PGS se impartieron de forma residual. Extraído del Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2009/2010 (Consejo Escolar del Estado, 2011).

Superando las limitaciones graves de los PGS, los posteriores PCPI tuvieron como objetivos reducir las altas tasas de fracaso escolar y dotar a los jóvenes, como mínimo, de una cualificación profesional de nivel que les permitiese acceder al mundo del empleo.

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) fueron consecuencia del “Sistema de cualificaciones como puentes para el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (OCDE, 2007). El debate que acompañó la elaboración de dicho estudio arrojó la siguiente definición:

Una cualificación se obtiene cuando un organismo competente establece que una persona concreta ha adquirido conocimientos, destrezas y/o competencias de tipo amplio hasta los estándares especificados. El estándar de aprendizaje se confirma por evaluación o por terminación de un curso. El aprendizaje y la evaluación que dan lugar a una cualificación pueden realizarse a través de un programa de estudios formal y/o de una experiencia laboral. Una cualificación conlleva el reconocimiento oficial de un valor en el mercado de trabajo y para formaciones ulteriores. Una cualificación puede autorizar legalmente para practicar un oficio (Instituto Nacional de las Cualificaciones, 2008a, p. 26).

De esta definición puede interpretarse la relación existente entre evaluación, validación, cualificación y certificación (ver anexo 1). La OCDE señala los posibles efectos positivos de un sistema de cualificaciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida que pueden verse en la figura 8.

La subdivisión en unidades y la modularización de cualificaciones han sido, desde finales de 1980, dos de los principios aplicados en España para estructurar las cualificaciones en algunos programas de formación profesional inicial y de formación continua (ver anexo 2 y 3). Sobre estos dos principios se apoya el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) que, junto al Catálogo Modular de Formación Profesional a él asociado, ha sido componente básico del Marco de Cualificaciones de Formación Profesional español. La división de familias profesionales y Niveles de Cualificación (anexo2) y los Campos de Formación promovidos a nivel sectorial (anexo 3) son manifestaciones de la división de cualificaciones que se propuso.

Cantidad de oportunidades de trabajo. Posibles efectos:

- Crear transparencia para el usuario.
- Difundir la recompensa individual que significa la cualificación.
- Incrementar la calidad de la oferta.
- Mejorar la serie y relevancia de las cualificaciones.
- Facilitar el acceso a las cualificaciones por medio de estructuras flexibles de cualificación.
- Minimizar el coste de las cualificaciones.
- Alentar al empleador a usar las cualificaciones en sus programas de desarrollo de la mano de obra.

Calidad de la oferta de aprendizaje a lo largo de la vida. Posibles efectos:

- Desarrollar diversos sistemas de garantía de la calidad.
- Regular contenidos, evaluación e impartición de programas.
- Fijar resultados de aprendizaje.
- Mejorar la oferta de formación para docentes.
- Analizar los deseos de protagonistas para garantizar que se responda a sus necesidades.
- Involucrar a los protagonistas en el diseño de cualificaciones.
- Regular el acceso al mercado de trabajo a través de las cualificaciones.

Igualdad de acceso al aprendizaje. Posibles efectos:

- Eliminar barreras en la oferta a grupos específicos.
- Reconocer aprendizajes no formales e informales.
- Eliminar restricciones a los medios flexibles de formaciones cuantificables.
- Centrarse todo lo posible en los resultados de aprendizaje.

Eficacia de los aprendizajes a lo largo de la vida. Posibles efectos:

- Desarrollar un único sistema de cualificaciones.
- Mantener una estructura de cualificaciones sencilla y clara.
- Garantizar que los procesos de evaluación, acreditación y certificación sean idóneos para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Mantener la estabilidad del sistema.

Figura 8. Efectos de los Sistemas de Cualificaciones. Elaborado a partir de Instituto Nacional de Cualificaciones (2008a): *Sistema de Cualificaciones como puentes de aprendizaje a lo largo de toda la vida.*

Este Marco ha actuado como eje institucional del Sistema Nacional de Cualificaciones y de Formación Profesional (Figura 9).



Figura 9. Sistema Nacional de Cualificaciones profesionales. Extraído del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Catálogo Modular de Formación Profesional (Instituto Nacional de las Cualificaciones, 2006).

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) (Instituto Nacional de Cualificaciones, 2008b) constituye el referente básico para toda oferta formativa pública o privada; cumple una función normativa y asume un objetivo integrador, actuando a la vez como registro nacional de cualificaciones (figura 10).

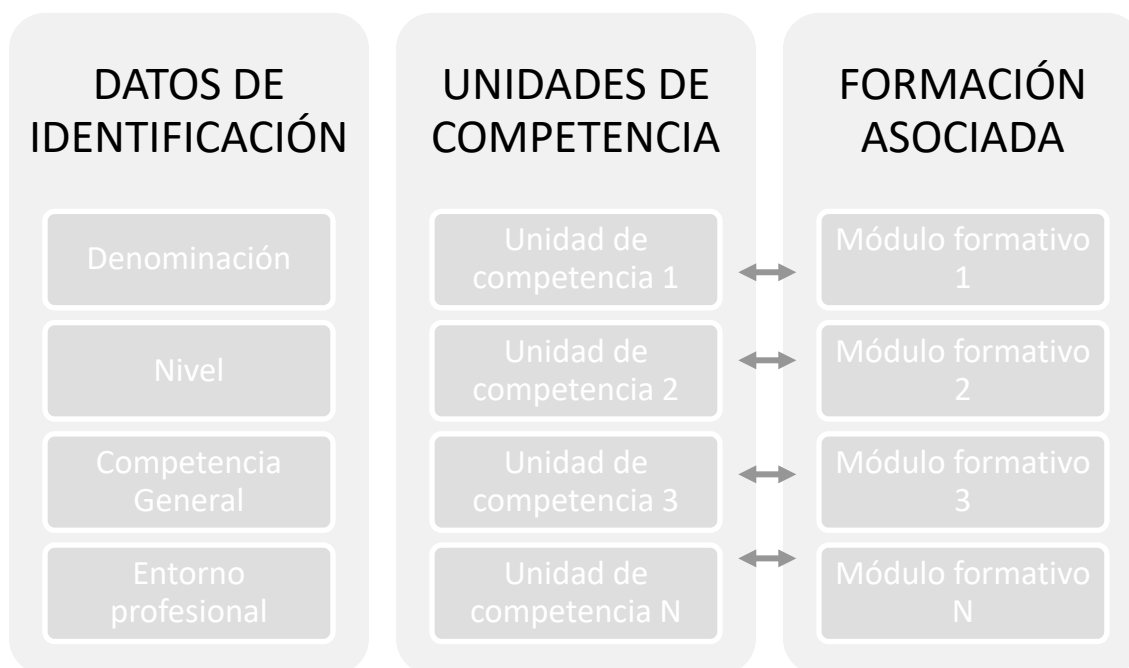


Figura 10. Estructura de una cualificación profesional. Extraído del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Catálogo Modular de Formación Profesional (Instituto Nacional de las Cualificaciones, 2006).

Los PCPI, como puentes hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, fueron una medida que respondió a las necesidades de un sector del alumnado que cursaba la Educación Secundaria Obligatoria en situación de riesgo de fracaso y abandono escolar. Estos programas poseían una vocación clara de reinserción en el sistema educativo y ponían a disposición del alumnado en riesgo de exclusión formativa y social una triple vía que evitaba el abandono educativo, desde la salida profesional homologada mediante el reconocimiento de competencias profesionales, la oportunidad de superar la prueba de acceso a ciclos formativos de Grado Medio o la posibilidad de obtener el título de graduado en ESO (Bolívar y López, 2009).

El objetivo principal que señalaba la LOE en cuanto a los PCPI era que todos los alumnos alcanzaran competencias profesionales propias de una cualificación

de nivel uno de la estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (aún vigente) y que tuviesen la posibilidad de una inserción socio-laboral satisfactoria y ampliar sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas (ver anexo 4).

Asimismo, en el artículo 30.2 de la LOE (modificado por la LOMCE) se señalaron los siguientes objetivos para dichos programas:

- a) Ampliar las competencias básicas del alumnado para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.
- b) Permitir que el alumnado alcance las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- c) Dotar al alumnado de posibilidades reales para una inserción socio-laboral satisfactoria.

Para alcanzar dichos objetivos, siguiendo la Orden de 24 de junio de 2008 (derogada), los PCPI perseguían los siguientes fines:

- a) Contribuir al desarrollo personal del alumnado, potenciar su autoestima y el ejercicio satisfactorio de la ciudadanía.
- b) Promover la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas de la Educación Secundaria Obligatoria y posibilitar la obtención de la titulación correspondiente.
- c) Fomentar la continuidad de estudios en diferentes enseñanzas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.
- d) Favorecer el aprendizaje autónomo y en colaboración con otras personas, con confianza en las propias posibilidades y de acuerdo con los intereses y necesidades personales.
- e) Contribuir a la adquisición de las competencias necesarias para permitir la inserción social y profesional cualificada del alumnado.

- f) Promover y facilitar el conocimiento del mercado laboral y la búsqueda activa de empleo a través de la tutoría y orientación socio-laboral personalizados del alumnado.

Es manifiesto que los PCPI respondieron a un perfil profesional expresado a través de la competencia general, las competencias profesionales, personales y sociales, y la relación de cualificaciones y de unidades de competencia de nivel uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluidas en el programa (artículo 22.3 del Decreto 231/2007), si bien no debe olvidarse su función educativa de promoción. De conformidad con lo estipulado en el mismo Decreto 231/2007 y con el artículo 9 de la Orden de 24 de junio de 2008, por la que se regularon los PCPI (derogada), dichos programas incluían tres tipos de módulos:

1. Módulos específicos: Desarrollan las competencias del perfil profesional, están referidos a las unidades de competencia de nivel uno del CNCP e incluyen un módulo de formación en centros de trabajo, cuyo objetivo es integrar y complementar las competencias profesionales, personales y sociales desarrolladas en el centro educativo y dar a conocer al alumnado el mundo laboral. Son obligatorios para el alumnado (ver figura 6).
2. Módulos de formación general: Tienen carácter obligatorio y su objetivo es desarrollar las competencias básicas a través de metodologías que supongan la participación activa del alumnado en los procesos de aprendizaje, así como favorecer la transición desde el sistema educativo al mundo laboral.

Los módulos de formación general son los siguientes:

- a) Módulo de proyecto emprendedor.
 - b) Módulo de participación y ciudadanía.
 - c) Módulo de libre configuración.
3. Módulos conducentes a la obtención del título de Graduado en ESO: Tienen carácter voluntario. Se organizaron de forma modular en torno a los tres ámbitos establecidos en el artículo 22.7 del Decreto 231/2007, de 31 de julio. Estos módulos son:
 - a) Módulo de comunicación, que tiene como referente el ámbito de comunicación y que incluye los aspectos básicos del currículo de las

materias de Lengua castellana y literatura y Primera lengua extranjera de la educación Secundaria Obligatoria.

b) Módulo social, que tiene como referente el ámbito social y que incluye los aspectos básicos del currículo de las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y los aspectos de percepción recogidos en el currículo de Educación Plástica y Visual y Música de la Educación Secundaria Obligatoria.

c) Módulo científico-tecnológico, que tiene como referente el ámbito científico- tecnológico y que incluye los aspectos básicos del currículo de las materias de Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas, Tecnología y los aspectos relacionados con la salud y el medio natural del currículo de Educación Física de la ESO.

Aunque este módulo se define con carácter voluntario, es posible que sea un incentivo para los alumnos que deseen y tengan capacidad para una recuperación académica. Además, abre la posibilidad de convalidar una parte de las pruebas de acceso a los CFGM a los jóvenes que hubieran cursado un PCPI, aumentando así el atractivo de estos programas.

Los diferentes módulos que componen los PCPI están estructurados en dos cursos académicos. El primer curso lo componen módulos de carácter obligatorio, de formación general para ampliar competencias básicas y favorecer la transición desde el sistema educativo al mundo laboral y módulos específicos, cuyo objetivo es proporcionar al alumnado las competencias de un perfil profesional determinado que incluya un periodo de formación en centros de trabajo (ver figura 11). En el segundo curso se imparten módulos de carácter voluntario y que conducen a la obtención del título de Graduado Secundaria Obligatoria.

El alumnado que superaba los módulos obligatorios de un programa de cualificación profesional inicial obtenía una certificación académica en la que constaban los módulos obligatorios que había cursado y sus calificaciones así como la cualificación profesional completa que obtenía con dichos módulos. Esta certificación, a nivel profesional, tenía efectos de acreditación de las competencias

profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, pudiendo el alumnado solicitar la convalidación para la obtención del correspondiente certificado de profesionalidad. El avance, por otro lado, de estos programas a nivel académico fue que el alumno o alumna que cursase los módulos voluntarios de un programa recibía una certificación de los módulos superados, a los oportunos efectos de equivalencias y exenciones en relación a la ESO y, por tanto, tenía la posibilidad de obtener el graduado de ESO. Esta posibilidad no existía en los precedentes PGS.



Figura 11. Módulos de formación profesional y estructura. Extraído del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Catálogo Modular de Formación Profesional (Instituto Nacional de las Cualificaciones, 2006).

Los PCPI se componían de veinte alumnos y alumnas por grupo, como máximo, exceptuando los grupos de alumnado con necesidades específicas de

apoyo educativo o los programas específicos dirigidos al alumnado con necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial, que reducen su número.

Estos programas pretendieron ser, en definitiva, el tránsito entre distintas modalidades de formación y entre la formación y el trabajo, incrementando la flexibilidad del sistema educativo, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, mediante la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales. Se trataba, pues, de una de las principales medidas encaminadas a la consecución del éxito escolar por parte de todo el alumnado.

Como se ha reflejado, los PCPI eran (como en la actualidad son los Ciclos de FP Básica) la última oportunidad de continuar en el sistema educativo para los jóvenes con posibilidad de fracaso y abandono escolar. Conoceremos en el siguiente capítulo el perfil presentado por los integrantes de dichos estudios con la intención de acercarnos al del conjunto de alumnos actual.

3. EL MARCO ACTUAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA

La oferta de formación profesional actual supera el centenar y medio de ciclos formativos, dentro de 26 Familias profesionales (ver anexo 5). Cada Familia oferta todas las opciones de cursar formación profesional, dependiendo del nivel de estudios exigido (ver anexo 5). Estas son:

- Ciclos de Formación Profesional Básica: Cursar estos estudios y superarlos lleva a la obtención del “Título de profesional básico”. Su enseñanza se oferta de manera obligatoria y gratuita (ver anexo 6).
- Ciclos Formativos de Grado Medio: La superación de los mismos conduce al título de “Técnico”. Son estudios post-obligatorios (anexo 7).

- Ciclos Formativos de Grado Superior: El título que se obtiene es de “Técnico Superior” y forma parte de la educación superior (anexo 8).

En los tres casos, el título generado es oficial y tiene la misma validez en todo el territorio nacional, independientemente de la comunidad autónoma o del ámbito del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el que se hayan cursado los estudios. Este reconocimiento se extiende a los países de la Unión Europea y a los sectores productivos y económicos de la misma, adaptándose a la demanda que de estos se derive.

La Formación profesional se define como innovadora y establece como objetivo fundamental “la promoción de la investigación, el desarrollo experimental y la innovación”, “elementos sobre los que ha de asentarse el desarrollo económico sostenible y el bienestar social de un país” (MECD, 2016). Para poder impulsarla se pretende generar una cultura de la innovación y de la “asunción del riesgo” que abarque a todas las escalas del sistema de producción y de la sociedad, especialmente en la educación y la formación. La Formación Profesional es innovadora porque busca el logro de los siguientes objetivos (MECD, 2016):

- Fomentar la innovación, la investigación científica y técnica y la experimentación, como factor esencial en la Formación Profesional para desarrollar la competitividad y la sociedad basada en el conocimiento, mediante la creación de un entorno económico, social, cultural e institucional favorable al conocimiento y a la innovación.
- Impulsar la cultura colaborativa basada en la transferencia de conocimiento con equipos multidisciplinares entre las empresas y los centros de FP y sus Familias Profesionales, favoreciendo una cooperación eficiente entre las distintas áreas del conocimiento y la formación.
- Promover la inclusión de la igualdad de género como categoría transversal en la innovación en las empresas y en los centros de FP.
- Fomentar la cultura científica, tecnológica e innovadora, orientada al progreso sostenible, humano, social y económico, a través de la Responsabilidad Social Corporativa.

- Contribuir a la formación continua, la cualificación y la potenciación del profesorado y, con ella, de todo el alumnado de las distintas Familias Profesionales.
- Favorecer la internacionalización de la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación en los centros de FP, sobre todo en los Centro Integrados de Formación Profesional y Centros de Referencia Nacional, especialmente en el ámbito de la Unión Europea.
- Impulsar la movilidad de profesores y alumnos de Formación Profesional para la mejora de las competencias lingüísticas, el mejor conocimiento mutuo de los diferentes sistemas de formación profesional, el intercambio de experiencias con profesionales de otros países.
- Promover el reconocimiento de la actividad innovadora y empresarial en la Formación Profesional
- Fomentar la innovación e investigación aplicada al desarrollo de entornos, productos, servicios y prestaciones que garanticen los principios de inclusión, accesibilidad universal, diseño para todos y vida independiente, dirigiendo la participación de los Centros en proyectos de innovación específicos para formación profesional especialmente aquellos proyectos en los que colaboren empresas u otras entidades sin ánimo de lucro.
- Potenciar desde las enseñanzas de Formación Profesional los proyectos de creación de pequeñas y medianas empresas, facilitando espacios y colaboración para apoyar las iniciativas emprendedoras desde los centros educativos.

La Comisión Europea en Riga (junio de 2015) situó la innovación como eje de modernización de la Formación profesional: “Estamos decididos a impulsar la competitividad internacional del capital humano que aportan los sistemas europeos de FP, y a mejorar el reconocimiento de las cualificaciones en este ámbito, tanto en Europa como en el resto del mundo” (Conclusiones de Riga sobre la educación y formación profesionales –EFP-, en CEDEFOP, 2015, p.1).

Los valores añadidos de la Formación profesional actual, de acuerdo a fuentes nacionales (MECD, 2016), son: poder ejercer la actividad profesional y gestionar la carrera, eligiendo el itinerario formativo más adaptado para la mejora

de la empleabilidad; combinar contenido teórico y práctico; favorecer la inclusión y la cohesión social así como el aprendizaje a lo largo de la vida; comprender mejor el sector productivo, su legislación y los derechos y obligaciones que conlleva la relación laboral; mejorar el auto-aprendizaje y la capacidad crítica consolidando hábitos de disciplina, trabajo individual y en equipo; potenciar la creatividad, la innovación y la iniciativa emprendedora; usar las tecnologías de la información y comunicación y las lenguas extranjeras; mejorar las condiciones de seguridad y salud en el trabajo; generar movilidad de estudiantes, profesores y trabajadores a nivel europeo e internacional; establecer relaciones interpersonales y sociales; en actividades profesionales y personales desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.

En cuanto a las cifras de alumnos de nuevo ingreso actuales en Formación Profesional de Grado Medio y de Grado Superior, se han incrementado casi el 50% en el periodo comprendido entre los cursos 2007-2008 y 2015-2016, desde 451.541 alumnos a 719 .087 (MECD, 2016). También se ha aumentado el número de alumnos que cursa Formación Profesional a distancia (de 10.951 alumnos a 57.931) a través de la Plataforma E-Learning (ver figura 11).

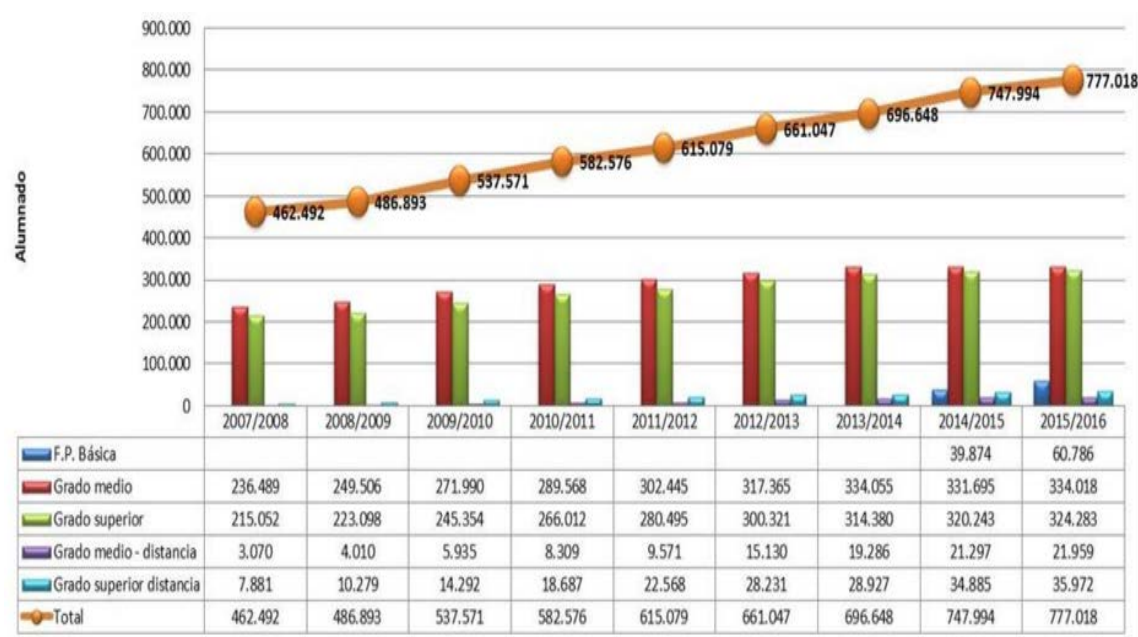


Figura 12. Evolución del alumnado de F.P. entre los cursos 2007/2008 y 2015/2016 (datos estimados para el curso 2015/2016). Extraído del MECD, 2016 (portal de Formación Profesional).

4. LA INICIACIÓN A LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y “PASARELAS” ENTRE DIFERENTES GRADOS DEL MISMO CICLO

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013, menciona cómo las “rigideces del sistema” pueden ser excluyentes con una parte del alumnado por tener distintos intereses a los marcados por el propio sistema. De acuerdo a la misma ley, que los alumnos puedan cursar distintas trayectorias ayudaría a reducir el abandono escolar y a mejorar el “desarrollo personal y profesional”, siendo una de estas posibilidades la Formación Profesional Básica. El carácter propedéutico, encauzado al mundo laboral, que se otorga a la educación es manifestado en la comparativa que dicha ley realiza respecto a otros países, y el bajo número de alumnos que en España cursa Formación Profesional, dato que según es redactado, reduce la “empleabilidad” y “la competitividad de la economía”.

Esta reforma experimentada por el sistema de educación y formación, en pro de la economía mundial, ocasiona un crecimiento exponencial de ocupaciones basadas en el conocimiento, lo que implica que se reorganicen las relaciones entre educación, trabajo y conocimiento y, por tanto, “una nueva y moderna formación profesional” (Helms Jørgensen, 2014). Trabajos de síntesis historiográfica analizan la expresión *formación profesional* y la variabilidad de su interpretación así como su correlación y subordinación al aprendizaje permanente, de acuerdo a un eje histórico y comparativo o internacional (Abril, Ariza, Quesada y García, 2014).

Pasando por un enfoque técnico-analítico de producción en masa estandarizada, propia del taylorismo y extendida en los años noventa del pasado siglo como signo de progreso y crecimiento (Harvey, 1990), en el que el trabajador ideal soportaba la monotonía y el trabajo duro, hasta el estudio de la “producción ajustada” o *lean production* (Womack, Jones, y Roos, 1990), en el cual el trabajador ha aprendido a adaptarse a la necesidad de producción, la educación posee un papel fundamental de adaptación.

Este carácter eminentemente socializador de la escuela ha motivado “la modernización de la oferta, su adaptación a los requerimientos de los diferentes sectores productivos, la implicación de las empresas en el proceso formativo, [...] y la búsqueda de un acercamiento a los modelos de los países de nuestro entorno con niveles mucho menores de desempleo juvenil” (LOMCE, 2013, p. 97866).

Evocamos una cita de Durkheim (1975) como recordatorio de que “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social”; “tiene por objeto el suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Durkheim, 1975, p. 52).

La LOMCE se expresa en términos de empleabilidad y competitividad del sistema económico, al referirse a ellos como efectos del bajo número de alumnos que cursan Formación Profesional, circunscribiendo las opciones de vida de los jóvenes. De acuerdo a estos términos, es de interés impulsar aprendizajes profesionales de permeabilidad con el resto de sistema a nivel económico. Se propone en su preámbulo la “modernización de la oferta, su adaptación a los diferentes sectores productivos, la implicación de las empresas en el proceso formativo [...]; se crea un nuevo título de Formación Profesional Básica, se flexibilizan las vías de acceso desde la Formación Profesional Básica hacia la de Grado Medio y desde esta hacia la de Grado Superior, se prioriza la contribución a la ampliación de las competencias en Formación Profesional Básica y de Grado Medio [...]” (LOMCE, 2013, preámbulo XIII).

Dicha ley modifica el artículo treinta y dos de la LOE, señalando que la finalidad de la Formación Profesional (comprendida por ciclos de Formación Profesional Básica, ciclos Formativos de Grado Medio y ciclos Formativos de Grado Superior) es la preparación para el mundo profesional y su adaptación al cambio en este campo, progresar en el sistema educativo y en la formación profesional para el empleo y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Con este fin, los ciclos se estructuran en módulos con contenido teórico y práctico, dentro del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Pormenorizando algunos de los aspectos mencionados en la modificación que la LOMCE hace en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en su artículo único, relativos a la Formación Profesional en su conjunto, es cuarto de Educación Secundaria Obligatoria el primer momento en que padres, madres o tutores legales del alumno pueden escoger que el mismo lo realice desde la opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.

En esta opción (iniciación a la Formación Profesional) se cursan asignaturas troncales, orientada alguna (matemáticas) a las enseñanzas aplicadas, optativas (iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, y Tecnología) y específicas, dando papel de interés a la lengua cooficial, en caso de haberla en la comunidad autónoma en la que se cursen los estudios profesionales. Aspectos a trabajar desde cada una de las materias son la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), el emprendimiento y la educación cívica y constitucional.

Para dar por finalizada la etapa de Educación Secundaria Obligatoria deben lograrse los objetivos y las competencias marcadas, entregándose tras cada curso a los responsables legales del alumno un consejo orientador con la propuesta de un itinerario acorde a sus resultados académicos, incluyendo la incorporación a un programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento o a un ciclo de Formación Profesional Básica (tras el primer ciclo de ESO o segundo curso). En este último caso, se entrega un certificado de estudios cursados, si bien la etapa obligatoria no estaría finalizada.

Por otra parte, y para que haya correspondencia, las enseñanzas se ajustan al Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y, con esto, a la *Agenda de nuevas cualificaciones y empleos* publicada por la Unión Europea en 2011. La equivalencia y convalidación se realizará a través de las unidades de competencia acreditadas por el Estado a través de los certificados de profesionalidad de acuerdo al apartado 3 del artículo 26 de la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo, con los títulos de Formación Profesional del sistema educativo.

Respecto al marco profesional, nos parece necesario indicar que se diferencian los campos de cualificación desde una visión sectorial. La *Guía Sectorial de la Formación de Profesionales en España* elaborada por INCUAL en 2002 sigue en curso indicando que la Formación Profesional tiene una “clara vinculación, tanto con las tecnologías que se aplican en los procesos de producción, como en las funciones que realizan las personas cualificadas en las organizaciones productivas, ya sean estas, empresas, administración, cooperativas, etc.” (INCUAL, 2016, p.11).

Como consecuencia, las actividades económicas (de acuerdo con la Clasificación Nacional de Actividades Económicas, también denominada CNAE-93) y las ocupaciones (siguiendo la Clasificación Nacional de Ocupaciones, conocida como CON-94) se agruparon en 22 grandes campos cuyo “eje de afinidad es la competencia”, condición que da respuesta a los distintos sectores de producción y al empleo, aunque algunos tengan “carácter transectorial” debido a las funciones de quienes se cualifican en el mismo. Un Campo de Cualificaciones es “un conjunto de actividades económico-productivas que presentan una cierta afinidad tecnológica y funcional agrupadas para la determinación de las cualificaciones” (INCUAL, 2014, p. 17). La elaboración de Catálogos de Cualificaciones a partir de esta información es clave en la regulación de todo el sistema de cualificaciones y tiene en consideración previsiones de evolución igualando las clasificaciones de otros sistemas de la Unión Europea. En el Anexo 3 puede distinguirse esta sectorización. Las actividades vinculadas al sector primario (en color azul) engloban “cualificaciones cuya base científica se aplica a la salud, la producción, la calidad o el medioambiente”. En segundo lugar (color rojo), las actividades tienen una “naturaleza industrial y de construcción” a las que le suceden (en color amarillo) “los técnicos vinculados a las manufacturas y a actividades próximas a los servicios”. Finalmente (en el cuadrante verde) se distinguen los campos de cualificación y formación que ocupan una gran parte del empleo como son “la administración, el comercio (de marcado carácter transversal) o la hostelería y turismo” (p.18), entendiéndose que se trata del sector servicios. La guía mencionada recalca que no deben confundirse los Campos de Cualificación con los sectores económico-productivos, aunque sean coincidentes a simple vista, y que el resultado es una mera orientación que contiene aproximaciones a los propios Campos y su identificación con carácter de hipótesis.

De manera genérica y concerniente a todos los Campos de Cualificación Profesional, en el marco académico destacan los siguientes objetivos respecto a la formación profesional (LOMCE, modificación del artículo 40 de la LOE):

- a) Desarrollar las competencias propias de cada título de formación profesional.
- b) Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional.
- c) Conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.
- d) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género.
- e) Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como de las personas con discapacidad, para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.
- f) Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.
- g) Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.
- h) Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.
- i) Preparar al alumnado para su progresión en el sistema educativo.
- j) Conocer y prevenir los riesgos medioambientales.

Como resumen, el sistema de admisión de los diferentes estudios de formación profesional es el siguiente (MECD, 2016):

- Para cursar un ciclo de Formación Profesional Básica se deben cumplir los siguientes requisitos de manera simultánea:
 - Tener cumplidos quince años o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso o durante el año natural en curso.

- Haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria [prioritariamente] o, excepcionalmente, el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria.
 - Haber propuesto el equipo docente a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de Formación Profesional Básica.
- Para poder cursar un ciclo formativo de Grado Medio se necesitará:
- Estar en posesión del título de Educación Secundaria.
 - Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar.
 - Tener superado el segundo curso de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP).
 - Estar en posesión de un título universitario.
 - Haber superado la prueba de acceso a ciclos formativos de Grado Medio (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).
- Por otra parte, para acceder a un ciclo formativo de Grado Superior se necesita:
- Estar en posesión del título de Bachiller.
 - Estar en posesión de un título de Técnico Superior o Técnico Especialista.
 - Haber superado el Curso de Orientación Universitaria (COU).
 - Estar en posesión de un título universitario.
 - Haber superado la prueba de acceso a ciclos formativos de Grado Superior (se requerirá tener, al menos, diecinueve años cumplidos en el año de realización de la prueba, o dieciocho si se tiene un título de Grado Medio).
- Finalmente, para poder acceder a la universidad, existe una prueba de acceso para mayores de 25 años. Quienes hayan superado la prueba también pueden acceder a las enseñanzas de FP de Grado Medio y Grado Superior, ya que su superación implicará que no tendrán que presentarse a ninguna de las partes de la prueba de acceso a los ciclos formativos. En cualquier caso, los interesados deben consultar en la Administración

competente el procedimiento a seguir al realizar la solicitud de inscripción en un ciclo formativo.

El sistema de “pasarelas” que se establece para poder acceder desde unos estudios a otros se refleja a continuación (MECD, 2016):

1. Desde los anteriores Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)
 - a. Con los módulos obligatorios y los voluntarios se obtiene el Título de Graduado en Secundaria.
 - b. Con los módulos obligatorios puede accederse a un Ciclo formativo de Grado Medio.
 - c. Con los módulos específicos profesionales se obtiene el Certificado de Profesionalidad y el alumno puede presentarse a la prueba de acceso a Grado Medio (solo con los módulos específicos no es vía directa a Grado Medio)
2. Desde los actuales ciclos de Formación Profesional Básica:
 - a. Con la superación de todos los módulos profesionales se obtiene el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, medida a considerar únicamente durante el curso 2015-16 y el 2016-17. “Los alumnos y alumnas que obtengan un título de Formación Profesional Básica en los cursos 2015/2016 o 2016/2017, en tanto no sea de aplicación la evaluación prevista en el artículo 44.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, podrán obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria, siempre que, en la evaluación final del ciclo formativo, el equipo docente considere que han alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y adquirido las competencias correspondientes” (Real Decreto 1058/2015, de 20 de noviembre, por el que se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de Educación Primaria establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).
 - b. Con la superación de los módulos profesionales asociados a Unidades de Competencia (UC) con cualificación completa se

obtienen Certificados de Profesionalidad y, se puede realizar la prueba de acceso a Grado Medio.

3. En el caso de que el alumno se encuentre en un ciclo formativo de Grado Medio (CFGM) puede tener acceso a:
 - a. Bachillerato
 - b. Otro ciclo de Grado Medio (dentro de la oferta formativa de ciclos de FP)
 - c. Ciclos Formativos de Grado Superior (para el curso 2016-2017, relativamente reciente). Con el fin de cumplir el artículo 41 de la LOMCE en referencia a los requisitos que debe reunir quien acceda a un Grado Superior de Formación Profesional (punto 3), se está incluyendo el título de Técnico (esta modificación se realiza a nivel autonómico).
4. Finalmente, desde los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) el alumnado accede a:
 - a. Estudios universitarios (vía de acceso a la universidad desde la FP)
 - b. Otro ciclo formativo de Grado Superior (dentro de la oferta formativa de ciclos de FP)

A continuación, se detallará en qué consiste la Formación Profesional Básica, objeto principal de este estudio.

5. LOS CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Como se ha mencionado con anterioridad, para poder acceder a un ciclo de FPB es necesario que el alumnado, de manera general, tenga quince años o los cumpla durante el curso, haya cursado el primer ciclo de ESO y haya sido propuesto por el equipo docente (LOMCE, modificación del artículo 41 de la LOE). Los ciclos de FPB, además de adoptar los objetivos generales para la formación profesional enunciados en la LOMCE, pretenden que el alumnado “adquiera o

complete las competencias del aprendizaje permanente”, aunque no especifica a cuáles se refiere.

En relación a aspectos curriculares, se establece que se incluya formación práctica en una fase que se realiza en los centros de trabajo, salvo el alumnado que acredite la experiencia laboral que corresponda a los estudios cursados (esta exención es reglada por las Administraciones educativas). Asimismo, durante toda la formación profesional se promueve que sean integrados los contenidos científicos, tecnológicos y organizativos del ámbito profesional así como los de las materias instrumentales, y se debe garantizar que el alumnado adquiera y amplíe las competencias necesarias para su desarrollo profesional, personal y social (punto treinta y cinco de la LOMCE como modificación del artículo 42 de la LOE). Con este objeto, los ciclos de Formación Profesional Básica quedan organizados en bloques comunes de contenidos, que son:

- a) Bloque de Comunicación y Ciencias Sociales, que incluirá las siguientes materias: 1º Lengua Castellana; 2º Lengua extranjera; 3º Ciencias Sociales; 4º En su caso, Lengua Cooficial.
- b) Bloque de Ciencias Aplicadas, que incluirá las siguientes materias: 1º Matemáticas Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje en un Campo Profesional; 2º Ciencias Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje en un Campo Profesional.

Es de interés la mención que se realiza en la LOMCE a las características específicas del alumnado como eje rector en la toma de criterios pedagógicos a desarrollar en los programas formativos. Otra cuestión que se menciona es el fomento del trabajo en equipo. Asimismo, esta Ley otorga una especial consideración a la tutoría y a la orientación educativa y profesional. Todas estas cuestiones serán expuestas con mayor detenimiento en el capítulo dedicado al profesorado (capítulo 4).

Si se ha analizado la consideración que se hace en los ciclos de FP Básica a la formación académica, no es menos importante atender a la cualificación obtenida a finalizar los estudios en el ámbito profesional. Al respecto, hay que decir que el alumno obtiene una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de las

Cualificaciones Profesionales a que se refiere el artículo 7 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Atendiendo al periodo de duración, este es de dos años, aunque se establece que los alumnos pueden permanecer cursando un ciclo de Formación Profesional Básica durante un máximo de cuatro años. Por otra parte, la LOMCE menciona un nuevo sistema de Formación Profesional denominado Dual. Queda definido del siguiente modo:

“El conjunto de acciones e iniciativas formativas que, en corresponsabilidad con las empresas, tienen por objeto la cualificación profesional de las personas, armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y los centros de trabajo” (LOMCE, artículo único, punto treinta y seis que modifica el artículo 42 bis de la LOE).

Esta función se encarga a las Administraciones educativas que regularán tanto las condiciones como los requisitos a cumplir. En cuanto a la evaluación, tanto en los ciclos de FP Básica como en los de Grado Medio y Superior, se divide en módulos profesionales y materias o bloques (modificación del artículo 43 de la LOE por el punto 37 de la LOMCE). Se requiere en todos los casos mencionados una evaluación positiva en cada uno de ellos y, en su caso, en las materias y bloques que los componen para que se estime superado el ciclo al que se refieran.

El título que se obtiene tras superar un ciclo de Formación Profesional Básica es el de *Profesional Básico* correspondiente a los estudios cursados. Con dicho título se permite el acceso a los ciclos formativos de Grado Medio. A su vez, y como se mencionó en el apartado anterior, los alumnos y alumnas que se encuentren en posesión de dicho título pueden optar al título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por cualquiera de las dos opciones a las que se refiere el artículo 29.1 de la LOMCE, una de enseñanzas académicas y otra de enseñanzas aplicadas. El alumnado que cursa un ciclo de FP básica no es eximido de realizar la misma evaluación final que la derivada de los estudios de Educación Secundaria Obligatoria, salvo en los cursos 2015-16 y 2016-17 (en tanto no sea de aplicación la evaluación prevista en el artículo 44.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), siempre que el equipo docente considere que el alumno

ha alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y adquirido las competencias correspondientes (Real Decreto 1058/2015, de 20 de noviembre, por el que se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de Educación Primaria establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Dicha evaluación se referirá a las materias del bloque de asignaturas troncales que como mínimo se deban cursar en la opción que escoja el alumno o alumna. La calificación final de Educación Secundaria Obligatoria será la obtenida en la evaluación final.

Para concluir, es preciso añadir que “las personas mayores de 22 años que tengan acreditadas las unidades de competencia profesional incluidas en un título profesional básico, bien a través de certificados de profesionalidad de nivel 1 o por el procedimiento de evaluación y acreditación establecido, recibirán de las Administraciones educativas el título Profesional Básico” (LOMCE, modificación del artículo 44 de la LOE). A su vez, quienes no superen en su totalidad las enseñanzas de los ciclos de Formación Profesional Básica recibirán un certificado académico de los módulos profesionales y, en su caso, bloques o materias superados con “efectos académicos y de acreditación parcial acumulable de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional”.

Tras realizar este análisis de los ciclos de FP Básica, creemos que no puede evaluarse el logro o las posibles carencias de estos sin conocer qué estudios los han precedido. También sería de utilidad constatar los efectos y resultados que se generaron a través de los mismos. Con este fin, en el siguiente capítulo se realizará un breve resumen de los Programas de Garantía Social (PGS) y de los posteriores Programas de Formación Profesional Inicial (PCPI). Poder caracterizarlos aporta una visión más amplia de lo que ha supuesto cada uno de los cambios en la formación profesional inicial a nivel organizativo, curricular y, sobre todo, personal, tanto en el alumnado como en el profesorado. Además, como se verá en los siguientes capítulos, nuestro estudio comenzó analizando los PCPI en sus últimos años de vigencia, y los datos obtenidos proporcionan una comparativa de interés en esta investigación.

6. RESUMEN

A lo largo de este capítulo se ha revisado el papel que la Formación Profesional, y concretamente la Básica, ha tenido a lo largo de los años en nuestro país. Se ha analizado la necesidad social que se pretendió cubrir a través de los Programas de Garantía Social, en este caso, a través de la externalización de los servicios. Puede indicarse que dichos programas pretendieron dar respuesta a la diversidad de alumnos que no acababan los estudios básicos tras la prolongación de la obligatoriedad en dos cursos más y la falta de soluciones del sistema educativo, si bien la formación ocupacional como medida preventiva del fracaso y abandono escolar prematura no es entendida hasta la puesta en marcha de los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de atención a la diversidad concerniente a los centros educativos. Es en este momento cuando adquiere un cariz diferenciador conjugando de un modo manifiesto la formación profesional con la necesidad de formación académica apremiante de este grupo de alumnos. Asimismo, el sistema de cualificaciones adoptado a nivel europeo iguala al alumnado en competencias propias de cada uno de los niveles que las componen.

Finalmente, se define el marco de formación profesional actual de acuerdo a los tres ciclos que lo integran (Básica, Media y Superior) y el sistema de “pasarelas” que la ley formula así como los requisitos del alumnado y la caracterización de los ciclos de Formación Profesional Básica, que es la que en este estudio nos concierne.

CAPÍTULO 3:
CARACTERIZACIÓN DEL ALUMNADO DE FORMACIÓN
PROFESIONAL BÁSICA

1. Introducción
2. Perfil del alumnado que cursa Formación Profesional Básica
3. Precepción del alumnado sobre sí mismo y sus estudios
4. Las cualidades deseables en el profesional de Nivel 1
5. Resumen

1. INTRODUCCIÓN

Caracterizar al alumnado que cursa Formación Profesional Básica es una cuestión difícil. Al margen de un posible etiquetado, evitado en todo momento en esta investigación, el interés radica en la posibilidad de elaborar programas y propuestas pedagógicas que supongan un avance en el conocimiento del perfil de los estudiantes y, ante todo, la mejora de la práctica educativa y de orientación, acciones en las que, en ocasiones, el profesorado se puede encontrar sin herramientas adaptadas. Pretendemos con todo esto generar mayor conocimiento respecto a la Formación Profesional y los principales agentes involucrados en la misma, alumnos y profesores.

En este capítulo se abordará el perfil del alumnado que cursa Formación Profesional Básica más allá de las trayectorias fallidas, de acuerdo a la edad, su condición de jóvenes, recorrido académico previo y actitud hacia acciones formativas, posibles condicionantes familiares y sociales, marco de empleabilidad, itinerarios individualizados en su transición a la vida adulta, entre otros aspectos. También es de utilidad conocer la propia percepción del alumnado respecto a sí mismo y a los estudios previos para futuras líneas de acción tutorial y orientación, y las cualidades que se entienden deseables en el profesional de nivel 1, que es el que nos ocupa.

2. PERFIL DEL ALUMNADO QUE CURSA FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

El alumnado que cursa Formación Profesional Básica se puede situar dentro de la población adolescente o joven (recordemos, entre quince y diecisiete años en el momento de acceso al curso natural en el que se inician las enseñanzas, de acuerdo al artículo 15.1 del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero). Es necesario resaltar que, al hablar sobre la juventud (de los 15 a los 24 años), estamos tratando situaciones y condiciones muy diversas. Esto no se debe solamente a las diferencias de género, clase social, grupo étnico o (desde una perspectiva europea) diferencias de contextos nacionales. También es debido a la fragmentación y la individualización de la juventud en términos de debilitamiento de los modelos colectivos de socialización y una mayor auto-responsabilidad, lo que no implica una reducción de la desigualdad social (Beck, 1992). En este periodo del ciclo vital, el individuo aprende a participar en la sociedad y el mundo laboral.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2014) incide en la vulnerabilidad a la marginación de los jóvenes en el mercado laboral por la necesidad de experiencias profesionales, redes sociales eficaces, habilidades enfocadas a la búsqueda de trabajo y caudal económico. En el *Informe sobre Desarrollo Humano 2014* (PNUD, 2014) se estima la tasa de desempleo juvenil mundial de 2012 en un 12,7%, cifra casi tres veces superior a la relativa a adultos. Las consecuencias que manifiestan la vulnerabilidad de este grupo son la alta probabilidad de no tener empleo, estar sub-desempleados o con contratos precarios. Asimismo, las transiciones durante la juventud se vuelven inciertas, y la “desestandarización” de los modelos “normalizados” (de carácter más fiable y predecible) revela el final de la “relación lineal de causa - efecto, de un antes y un después” (Pais, 2002; Walther, Stauber et al, 2002).

La Comisión Europea, en el Libro Blanco *Un nuevo impulso para la juventud europea* (2001), menciona tres importantes desafíos relativos al análisis de la

situación de los jóvenes así como a las políticas y medidas dirigidas a este colectivo:

1. La juventud dura más tiempo: Los demógrafos han observado que, bajo la presión de factores económicos (empleabilidad, desempleo, etc.) y socioculturales, los jóvenes alcanzan las diversas fases de la vida, por término medio, a una edad más tardía: finalización de la educación formal, acceso al mercado laboral, formación de una familia, entre otros factores.
2. Un segundo punto se refiere a los itinerarios vitales de carácter no lineal. Hoy, "nuestros diversos roles vitales se vuelven confusos" (Comisión Europea, 2001): es posible ser simultáneamente estudiante, tener responsabilidades familiares, tener un empleo, estar buscando un trabajo y vivir con los padres, y los jóvenes actualmente suelen moverse entre estos distintos roles. Los itinerarios vitales se vuelven menos lineales debido a que la sociedad no ofrece las mismas garantías que antes (estabilidad laboral, prestaciones sociales, etc.).
3. Los modelos colectivos tradicionales van perdiendo terreno dado que las trayectorias personales están cada vez más individualizadas.

Por su parte, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2014) sitúa el bienestar en las libertades individuales y la capacidad para enfrentarse a acontecimientos contravenidos, sean naturales, o en este espacio, humanos, de modo que la recuperación sea factible. Se define la resiliencia, de acuerdo al último análisis independiente realizado por el PNUD (2014), como la herramienta que debe construirse oculta o por debajo de cualquier enfoque relacionado con la sostenibilidad del desarrollo humano. Es "la capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos" (RAE, 2014). El empoderamiento y la protección de los jóvenes, eliminando barreras que anulen la posibilidad de actuación de estos, son la esencia que puede favorecer que no solo conozcan sus derechos sino que los practiquen; sean interlocutores y agentes activos de su propio destino; y, en definitiva, tengan la libertad de vivir la vida del modo que cada uno considere valioso, con competencias adecuadas para afrontar distintas circunstancias de un modo

efectivo. Para esto, el programa propone: reforzar las oportunidades, ampliar la acción humana y promover competencias sociales (PNUD, 2014).

En cuanto al ámbito educativo, los jóvenes pasan a ser considerados como adultos una vez que han finalizado la escuela o aprendido una profesión, mientras en el plano laboral se les considera como *jóvenes*, o, en el caso del desempleo, como *jóvenes desempleados*, hasta los 25 años de edad.

En referencia al concepto de transición, se subraya la adquisición de habilidades y derechos asociados a la vida y al estatus adulto. El desarrollo personal y la individualización se ven como procesos basados en el aprendizaje y la internalización de determinadas reglas culturales (socialización), las cuales a su vez son necesarias para que la sociedad reconozca al individuo, con todas sus consecuencias. La diversificación de las rutas que llevan a la madurez (tendencia que, desde una perspectiva más general, está relacionada con la individualización y la pluralización) surge, por un lado, como señalan Manuela du Bois-Reymond y Andreu López Blasco (2004), como consecuencia de una extensión de la educación obligatoria y post-obligatoria y, por otro, debido a la difusión y variedad de formas de cultura juvenil y consumismo (Mørch, 1999; Vinken 2003). El concepto de individualización implica que es el o la joven quien tiene que construir su propia biografía sin depender de la estabilidad de los contextos o de las tradiciones entre las que se mueve. Cuando la transición a la vida adulta varía de la normalidad a la incertidumbre, los jóvenes sufren una presión cada vez mayor. Se ven obligados a tomar decisiones individuales en materias relacionadas con la educación o el empleo, que pueden ser de gran influencia para su vida futura, sin ser capaces de prever claramente todas las implicaciones de sus opciones.

Los jóvenes deben tomar las decisiones correctas y, debido a la amplitud del abanico de opciones presentes en la sociedad, deben tomarlas de forma razonada y justificada (Bois-Reymond 1998). Coincidiendo con ello, el riesgo de equivocarse y resultar socialmente excluido. La desigualdad social en los recursos y oportunidades persiste también en las trayectorias individualizadas, llevando a opciones biográficas más amplias o más estrechas. La capacidad del individuo de gestionar su propia transición a la vida adulta depende fundamentalmente del conocimiento cultural, el apoyo recibido por su familia y las oportunidades o

restricciones relativas a la educación, el género y el origen social (Bois-Reymond y López, 2004).

La red EGRIS (European Group for Integrated Social Research) ha sido financiada por la Unión Europea (1998-2001) dentro del IV Programa Marco para realizar la investigación socioeconómica dirigida por la red temática *Trayectorias fallidas: evaluación de las políticas de mercado laboral para jóvenes en Europa*, la cual versa sobre los efectos no deseados de la exclusión social. En dicha red han participado equipos de investigación procedentes de Dinamarca, Alemania, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, España y Reino Unido. Diversos autores definen las "trayectorias fallidas" como estructuras (políticas) que intentan y prometen llevar a los jóvenes a la integración social a través de la orientación, la educación, la formación y las políticas de bienestar y mercado laboral, pero de hecho reproducen o refuerzan los riesgos de exclusión social que sufre este colectivo. La investigación sobre la juventud y el mercado de trabajo demuestra que muchos jóvenes eligen, o se ven obligados a elegir, unas opciones educativas que no llevan a empleos estables ni a un estatus socialmente aceptado; otros abandonan los programas o se retiran completamente del sistema, prefiriendo un "estatus cero" en el que experimentan alienación y humillación. La investigación estudia los efectos de la incertidumbre y los riesgos que sufren las transiciones juveniles en las sociedades europeas contemporáneas y sus implicaciones para las agendas de las políticas de transición nacionales y europeas (Walther, Stauber et al, 2002).

Un punto de partida para el análisis es la distinción de cuatro grandes categorías de transiciones de la escuela al trabajo, trayectorias que difieren en cuanto al estatus, el nivel de cualificación y el grado de precariedad:

- Trayectorias descualificadas: entrada directa en el mercado laboral tras haber finalizado la educación obligatoria o haber abandonado la post-obligatoria, incluyendo la participación en programas compensatorios que no son más que "loops de espera" (Morch, 1999).
- Trayectorias semicualificadas: una cualificación obtenida a través de la formación o de la educación post-obligatoria, sin valor en términos de

carrera profesional por su falta de conexión con las demandas del mercado laboral o por la baja calidad de la formación recibida.

- Trayectorias cualificadas (profesionales): cualificación (especializada) obtenida en la educación post-obligatoria o en la formación profesional que lleva a la integración en importantes sectores del mercado laboral.
- Trayectorias académicas: certificados obtenidos en la Educación Superior gracias a los cuales es posible acceder a puestos de trabajo altamente cualificados.

Es en este punto en el que se enfatiza la necesidad de promover programas como el que nos ocupa para evitar estados precarios posteriores, que tiene la variabilidad de trayectorias personales y el abandono y fracaso escolar como factores que limitan estas trayectorias tanto académicas como profesionales. Las que no tienen éxito sistémico o satisfacción subjetiva deben ser consideradas como potencialmente fallidas. El éxito sin satisfacción puede llevar al abandono, mientras que la satisfacción sin éxito puede funcionar en el corto plazo pero llevará a un indudable fracaso a medio o largo plazo (Walther, Stauber et al, 2002). Las sociedades actuales se caracterizan por una brecha creciente entre la lógica de la educación y la formación, el mundo laboral y las perspectivas y necesidades subjetivas de los individuos (especialmente los jóvenes). Por otro lado, cuando aumenta la motivación en relación con el aprendizaje, el individuo se convierte en protagonista del mismo.

Conviene, por otra parte, que la Formación Profesional Inicial o Básica reconozca perfiles y candidatos potenciales, ya que cualquier opción más allá de lo real supondría desajustes entre las propuestas legales y las opciones reales. Los estudios de más de una década realizados desde el Grup de Recerca Educació i Treball de la Universidad Autónoma de Barcelona (en adelante, GRET) para esclarecer criterios sobre los perfiles de la población candidata a cursar PCPI así como sobre la articulación que estos programas hayan podido tener en los dispositivos locales de inserción han profundizado en los perfiles de los candidatos y aportan una redefinición de términos que propone vincular la propuesta formativa de la Formación Profesional a los dispositivos locales de transición escuela- trabajo.

Tabla 4

Variación del alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias respecto al curso anterior, por enseñanza

	Previsión Curso 2015-2016	Variación absoluta con curso anterior	%
Formación profesional	784540	35952	4.8
Ciclos Formativos de FP Básica	68308	27840	68.8
Programas de Cualificación Profesional Inicial	-	-24691	-100

Nota. Elaborado a partir de: Datos y cifras. Curso escolar 2015/2016. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016, p. 3)

Son varias las caracterizaciones que se han hecho de los jóvenes que acudían a los PCPI (Vélaz de Medrano, 2004 y 2005; Aparisi y otros, 1998). Destaca la heterogeneidad de situaciones y el fracaso sin motivo aparente que parecen incorporarse al perfil de la educación compensatoria, dando lugar a lo que Eckert (2006) denomina “jóvenes insuficientemente formados”. Uceda (2006) recurre a tres pilares para explicar esta problemática: la “desafiliación”, definida por Robert Castel (1997) y que apunta a las rupturas en los procesos de socialización; la descalificación social, de la que da razón Paugam (1997), explicando cómo quedan fuera de la esfera productiva franjas importantes de población; y la estigmatización, definida por Goffman (1963) como el proceso por el que la reacción de los demás daña la identidad de la persona afectada. Uceda (2006) señala que estos tres mecanismos pueden operar de modo conjunto reforzando así procesos de exclusión económica (incapacidad de asegurar ingresos suficientes, empleo inseguro, dificultad de acceso a los recursos), privación social (ruptura de lazos sociales, alteración de los comportamientos sociales, deterioro de la salud) y privación política (falta de participación, escasa representación, carencia de poder).

El GRET ha abordado varias veces la cuestión acerca de los perfiles, aun a riesgo de generalizar excesivamente. Diversos autores (Merino, García y Casal, 2006) ponen de manifiesto tres perfiles:

Un primer perfil de jóvenes que habiendo interiorizado la “ideología del don” interpreta el fracaso escolar como un fracaso personal, pero que personalmente tienen una valoración positiva de la formación escolar y la prosecución de su formación, aunque esta sea de carácter profesionalizador y no académica. En ausencia de graduación en ESO y con una perspectiva inmediata de trabajo, una parte de este colectivo sería susceptible de participar en programas de “segunda oportunidad” para mejorar su posición en el mercado de trabajo mediante la formación ocupacional.

Un segundo perfil sería el de aquellos jóvenes que expresan una actitud negativa hacia la escuela con retraimiento y desafección a las acciones formativas, aunque estas tengan una clara orientación ocupacional.

El tercer perfil, minoritario pero muy complejo de abordar desde la intervención socioeducativa, está definido por los jóvenes con desafección escolar y laboral, es decir, aquellos que reúnen formas de empleo no cualificado bajo formas de precariedad, intensidad, inseguridad y baja remuneración: un colectivo de jóvenes con expectativas de futuro poco definidas y desmotivados para la actividad laboral.

Martínez Domínguez (2011) recoge conclusiones extraídas de diversos proyectos de investigación llevados a cabo por un equipo de la UPV/EHU (Martínez Domínguez, 2008; Martínez, Mendizábal y Pérez-Sostoa, 2009) en las que se aprecian algunas consideraciones relativas al alumnado que se encontraba cursando programas complementarios de escolarización y de iniciación profesional. Estas son:

- Los alumnos que se encuentran en esta vía formativa son muy diversos, presentan carencias escolares en relación a los aprendizajes básicos para la vida y sentimientos de rechazo por el estudio. Su autoestima como aprendices está rota, no presentan expectativas futuras y no poseen competencias para realizar proyectos reales. El profesorado coincide en que el alumnado ha terminado cursando estudios de iniciación profesional por no haberse adaptado al medio escolar, tener problemas fuera de los

centros educativos, tener prejuicios hacia la escuela, mostrar abandono y, finalmente, no tener capacidad para seguir estudiando la ESO.

- Presentan trayectorias diversas, singulares y de diferente impacto, pero comparten en todos los casos haber recibido por parte de los centros escolares las mismas medidas de atención: repeticiones que no han respondido al desfase curricular, ruptura de vínculos afectivos con el grupo de pertenencia, aburrimiento y condición de alumno repetidor, promoción de curso con “aprobados generosos” y suspensos, falta de conciencia del riesgo de la situación y tendencia apática hacia el estudio, proceso gradual y continuado de medidas de atención específica (desde las más inclusivas hasta las más excluyentes, en ocasiones, incluidas expulsiones), cambios de centro y etapa (caracterizados por la incapacidad para trabajar al ritmo del nivel de estudios, la falta de conocimientos previos para poder promocionar, la falta de interés por su persona y por su esfuerzo, quedando estos meramente en el resultado obtenido), atribución a características personales del fracaso e impacto negativo causado por el mismo (aluden a su falta de interés, de motivación, esfuerzo, incapacidad, comportamiento disruptivo; en relación al impacto indican aburrimiento, número elevado de materias de estudio y de docentes que intervienen en cada grupo, aprendizajes memorísticos teóricos sin utilidad para la vida y para sus intereses, cambio de centro entre primaria y secundaria y poca personalización de la segunda etapa obligatoria).
- Han tenido otras vivencias menos visibles aunque dolorosas en sus historias de vida caracterizadas por el rechazo de otros compañeros y del profesorado; están desatendidos en aspectos personales por parte de los docentes; no sienten reconocido su esfuerzo, discriminación y prejuicios injustos y suplen la falta afectiva mediante “malas compañías”.

No obstante, y de acuerdo a los autores mencionados, podemos afirmar que no todos los alumnos sin graduación en ESO son iguales y los itinerarios seguidos por los adolescentes afectados por fracaso escolar son distintos entre sí: desde la desescolarización precoz, el absentismo crónico y la animadversión laboral hasta

la falta de graduación en ESO, fruto de limitaciones referidas exclusivamente al aprendizaje de contenidos y habilidades. Por otro lado, una cuestión clave es el porcentaje de alumnos que no superan la ESO, que acaban, por así decirlo, la escolaridad obligatoria sin el Graduado en Secundaria. Los candidatos a Formación Profesional Básica forman parte de este colectivo, aunque no todos los que salen del sistema escolar sin el Graduado están motivados a seguir un programa de formación.

Es conveniente añadir el hecho de que el porcentaje de graduación depende de los criterios de evaluación de los equipos docentes (Merino, García y Casal, 2006). El hecho de que sin el Graduado no se pueda seguir estudiando ni en la Formación Profesional hace que en algunos institutos se siga un criterio flexible en la graduación y se otorgue el título condicionado a matricularse en un CFGM, aunque no siempre el alumno y su familia siguen la orientación del centro. Recordemos que en el porcentaje de fracaso, aparte de las variables estrictamente individuales de los alumnos (capacidad de aprendizaje e identificación instrumental y expresiva), hay que tener en cuenta el diseño institucional del sistema educativo y las estrategias de los profesores.

El GRET hace referencia también a la necesidad de diferenciar tres conceptos sobre población (Merino, García y Casal, 2006):

1. La población potencial a la no graduación en ESO: identifica los alumnos que reciben un informe negativo en el paso de la Primaria a la Secundaria y los que se incorporan a los IES de forma espuria (con expulsiones definitivas, etc.).
2. La población real en la no graduación identifica a los alumnos que salen de la Secundaria Obligatoria sin graduación.
3. La población efectiva es la población que finalmente asiste a una oferta de Formación Profesional Básica.

Como señalan Merino y otros autores (2006), la distinción no es superflua ni mucho menos. La distancia entre población potencial y real mide la capacidad de los Institutos de Educación Secundaria para reconvertir situaciones de itinerarios directos al fracaso escolar; es decir, mide la capacidad recuperadora de las

acciones de atención a la diversidad en la ESO. La distancia entre población real y efectiva mide la capacidad de los dispositivos locales de transición escuela-trabajo, específicos para adolescentes sin acreditación de la ESO; es decir, mide la capacidad de atracción y captación de los Ciclos de Formación Profesional Básica sobre alumnos que van a dejar la ESO sin graduación. Se trata, pues, de magnitudes muy importantes para la planificación educativa y permiten diseñar estrategias de intervención adecuadas en el tiempo y el espacio (durante la ESO y en el marco de los IES). Si la población potencial y real no difieren (a veces aumenta, señala Merino, 2005), supone que la capacidad de recuperación de los IES y sus programas de diversificación curricular es más bien nula o poco eficaz. Por todo esto, cualquier dispositivo local de transición escuela-trabajo tiene dos dimensiones: una relativa a la filosofía política que inspira al dispositivo, esto es, la integralidad de las acciones de transición escuela-trabajo, y otra relativa a su aplicación, es decir, su diseño metodológico para hacer posible el acompañamiento y el nexo entre los IES y los recursos, servicios y programas del territorio.

Tabla 5

Alumnado en Enseñanzas no universitarias por sexo y titularidad del centro. Curso 2014-2015

	Alumnado	Sexo ⁽¹⁾		Titularidad/Financiación		
		% Hombres	% Mujeres	% Centros públicos	% Ens. Concertada ⁽²⁾	% Privada no concertada ⁽²⁾
Enseñanzas de Régimen General	8.090.611	51,7	48,3	68,1	25,4	6,5
E. Infantil	1.836.606	51,7	48,3	64,1	25,2	10,7
Primer ciclo E. Infantil ⁽³⁾	440.593	51,9	48,1	52,0	15,1	32,9
Segundo ciclo E. Infantil	1.396.013	51,6	48,4	68,0	28,2	3,8
E. Primaria	2.904.948	51,5	48,5	67,7	28,4	3,8
E. Especial	34.544	63,0	37,0	57,6	42,3	0,2
ESO	1.840.071	51,4	48,6	65,7	30,8	3,5
Bachillerato	690.228	47,6	52,4	76,4	9,9	13,7
Bachillerato (presencial)	637.370	47,3	52,7	74,8	10,7	14,5
Bachillerato a distancia	52.858	50,9	49,1	95,9	0,0	4,1
Formación Profesional	748.588	54,3	45,7	77,2	14,6	8,2
Ciclos Formativos de FP Básica	40.468	-	-	78,2	-	-
Ciclos Form. G. Medio (presencial)	331.695	57,5	42,5	75,2	18,8	5,9
Ciclos Form. G. Superior (presencial)	320.243	53,6	46,4	76,5	12,8	10,7
Ciclos Formativos de FP a distancia	56.182	38,9	61,1	92,3	0,0	7,7
Programas de Cualificación Profesional Inicial	24.691	69,4	30,6	83,6	16,1	0,2
Otros Programas Formativos	10.935	-	-	67,7	-	-

Nota. Extraído del Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo. Curso 2013/2014 (2015)

Los estudios regulares sobre los itinerarios formativos y laborales que han descrito estos jóvenes (Casal, García, Merino y Quesada, 2006) son sin duda un buen instrumento para evaluar los dispositivos existentes y sus efectos en términos de inserción laboral, formativa y social. En términos absolutos, el número de alumnos que cursó Ciclos formativos de FP Básica en el curso 2013-2014 es de 40.468 (ver tabla 5).

Claudia Jacinto (2006), coordinadora de la redEtis (Red sobre Educación, Trabajo e Inserción Social) así como del Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO, aborda cuestiones pertinentes para los jóvenes en situación de riesgo y nos muestra la posibilidad de estos de salir de los “circuitos cerrados”. Otros investigadores de la temática tratada, Zacarés y Llinares (2006), señalan la necesidad de experiencias positivas, el desarrollo positivo de la identidad personal y el significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes, cuestiones de vital importancia para los Ciclos de FPB.

Quizá convendría que dichos ciclos acertaran a encontrar su espacio de intervención así como a proporcionar a los jóvenes los recursos apropiados al momento o la dimensión de privación, vulnerabilidad y exclusión que atraviesan, oponiendo a esta otra de integración que permita frenar y corregir las trayectorias de deterioro. Parece que esta puede ser una respuesta apropiada y capaz de intervenir sobre la socialización e identidad laboral de los jóvenes, como proponen diversos autores (Abdala, Jacinto y Solla, 2006; Laparra, Obradors, Pérez Eransus, Pérez Yruela, Renes, Sarasa, Subirats, Trujillo, 2007).

Por su parte, el autor Antonio García Fernández (2006) presenta al alumnado que cursaba los Programas de Garantía Social, en general, con una problemática compleja (Orengo, 1998) que puede ser de utilidad frente a la de los que cursan ciclos de FP Básica. Esta es:

1. En el ámbito familiar:

- Pertenecientes a familias desfavorecidas que viven en barrios marginales.
- Con fuerte dependencia institucional para afrontar los problemas más cotidianos.

- Graves problemas de relación derivados de situaciones de desestructuración familiar y que derivan en carencia de hábitos y de habilidades sociales.
- Escasa participación en el proceso de formación escolar de sus descendientes pues consideran lo que en ella se aprende alejado de su realidad.
- Pertenecientes a familias inmigrantes y minorías étnicas.

2. En el ámbito escolar:

- Trayectorias personales de fracaso escolar continuado.
- Expectativas negativas y etiquetados dentro del sistema escolar.
- Absentistas con periodos frecuentes de no escolarización antes incluso de los 12 años.
- Escasa motivación de logro.
- Fuerte rechazo hacia la cultura escolar que no recoge sus vivencias cotidianas.

3. En el ámbito de relación social:

- Tendencia a establecer relaciones de dependencia o de dominación con su grupo de iguales.
- Socialización sin referentes adultos adecuados y por tanto sin actitudes y habilidades que les permitan tener una relación apropiada con el entorno.
- Desconocimiento de los canales de participación en la comunidad.
- Fundamentalmente su ámbito de relación está en la calle como ámbito de relación.

Otra cuestión que puede tener una influencia considerable en la definición del alumnado que cursa los ciclos de FP Básica es la orientación que tengan estos, es decir, si se marcan unos objetivos profesionales, académicos o ambos. Olmos y Mas (2013) se cuestionaron si los jóvenes menores de 21 años en riesgo de exclusión podían mejorar su desarrollo social, profesional y sus oportunidades educativas a partir de los programas de formación profesional, mejorando asimismo su percepción, autoestima, motivación y responsabilidad, derivando en la mejora de la inclusión en contextos laborales y educativos. Mediante una

metodología mixta recogieron datos para su estudio a partir de un cuestionario dirigido a los jóvenes, entrevistas a tutores y empresarios, y el análisis documental de los programas de formación para el empleo. Esta investigación reveló que la situación de exclusión puede significar para ellos la pérdida de oportunidades que otros compañeros tienen porque sí decidieron permanecer en el sistema educativo (Daniels y Cole, 2010) e indica que, aparte del abandono prematuro de la escuela sin los estudios mínimos exigidos, tienen condiciones comunes de partida que se relacionan con el ámbito familiar, el perfil profesional, su conducta educativa en cursos anteriores y su perspectiva para el empleo. Surge un nuevo interrogante respecto a la vulnerabilidad de estos jóvenes ante el fracaso escolar (Olmos y Mas, 2013).

3. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE SÍ MISMO Y SUS ESTUDIOS

Si es importante conocer el perfil del alumnado que cursa los ciclos de FP Básica o que ha cursado estudios anteriores, igual de necesario es saber qué percepción tiene de sí mismo. Aramendi, Vega y Etxeberria (2011) realizaron un estudio para describir y comparar sus percepciones en torno al funcionamiento de los PCPI, entre otros (puede resultar de utilidad para conocer mejor al alumnado de los ciclos de PF Básica). Para ello, los investigadores se plantean como objetivos específicos describir y valorar las características de los programas de atención a la diversidad, entre ellos los PCPI, desarrollados en el País Vasco desde el ámbito curricular; conocer las percepciones del alumnado de los PCPI en relación con el rol desarrollado por el profesorado; y conocer las percepciones del alumnado sobre la organización y el funcionamiento de los programas de atención a la diversidad desarrollados en el País Vasco. Para seleccionar las dimensiones de la investigación, los autores tuvieron en cuenta las conclusiones de estudios anteriores (Vega y Aramendi, 2009; Vega y Aramendi, 2010) en los que se puso de manifiesto la importancia de analizar las dimensiones curriculares y organizativas de estos programas.

Entre los muchos testimonios que recogieron en las entrevistas (Aramendi, Vega y Etxeberria, 2011) seleccionaron algunos que reflejan las opiniones de los estudiantes sobre estos temas. Según los investigadores, no parecían estar demasiado contentos de su experiencia en la ESO:

“En la ESO me aburría mucho”; “Me sentía un bicho raro, no hacía nada”; “A la primera que me despistaba los profesores me mandaban a la calle”; “Me llevaba mal con ellos y tuvimos algunos malos rollos” (Testimonios recogidos del alumnado: Aramendi et al, 2011, p. 198).

Sin embargo, las opiniones son más optimistas en cuanto a los PCPI:

“El taller es distinto. Cada uno tiene su cabina, su trabajo y cada uno sabe lo que tiene que hacer”; “Tengo mi plan. Además te das cuenta que te has currao un baño tu solito”; “He hecho un buen trabajo y eso me gusta”; “Te quedas bien contigo mismo”; “Cuando terminamos el trabajo la gente se queda satisfecha”; “Nosotros curramos en serio” (Testimonios recogidos del alumnado: Aramendi et al, 2011, p. 198).

Los autores recogieron bastantes datos de interés en cuanto a la percepción que los alumnos tienen del desarrollo de los PCPI: creen que en ellos se trabaja con más creatividad, tienen la posibilidad de cambiar de actividad, se trabajan tareas prácticas, lo que se aprende se relaciona con la realidad, se explican los temas y se realizan ejercicios prácticos, se planifica el trabajo, les gustan las asignaturas, les parecen útiles, se tiene la posibilidad de elegir tareas, aprenden a “moverse” por la vida, el profesorado les explica adecuadamente los conocimientos, los ayuda cuando no entienden algo y se interesa por ellos e intenta comprenderlos.

Otro dato relevante del estudio es que los estudiantes de los PCPI se mostraban bastante satisfechos con la metodología en estos centros y sobre todo con los docentes:

Esto ha sido lo mejor que me ha pasado en mi vida. Te lo juro. Los profesores también ayudan mucho. Son más como nosotros, son “uno más”. Son educados, más flexibles, dispuestos a ayudarte, te hablan de otra manera, son más compañeros, te dan más confianza. En la ESO tenía un

profesor por asignatura (unos 13 profesores) y no los conoces. Aquí lo hacemos todo con uno o con dos profesores. Termina siendo tu compañero además de profesor [...]. Es más relajado, puedes salir en los descansos a compartir algo. Aquí los profesores son majos, se preocupan de ti, te hacen caso, vienes a gusto, estoy mejor aquí que en la ESO (Testimonios recogidos del alumnado: Aramendi et al, 2011, p. 200).

Las opiniones de los estudiantes de los PCPI dan a entender, por otro lado, que en estos se trabaja con métodos más prácticos. Parece que también perciben la importancia de su trabajo:

Tú aquí tienes una aspiración, una ilusión. Vengo a trabajar y merece la pena, te esfuerzas un montón. Los compañeros también son muy buenos y eso también ayuda. Aquí es más fácil trabajar. A veces nos lo enseñan, otras veces tú te lo inventas. Aparte de esto te ves más tranquilo. Tu examen es hacer bien tu trabajo, tu examen diario es ese (Testimonios recogidos del alumnado: Aramendi et al, 2011: 202).

Respecto al papel del docente, los estudiantes de los PCPI, según señala este estudio, considera que el profesorado los ayuda a comprender mejor los temas de estudio, los evalúa de forma justa, los orienta para tomar decisiones y aprender a vivir mejor, los anima y motiva a aprender, a comportarse bien con los demás, a trabajar en equipo, a resolver sus problemas y lograr sus objetivos, les da pautas, impulsa el buen ambiente en clase y los anima cuando hacen mal las tareas. Manifiestan su satisfacción respecto al profesorado del siguiente modo:

“Aquí te explican, te ayudan; estudiar se hace más práctico. En la ESO casi todo es teoría. En el instituto te repiten las cosas dos veces y aquí las que tú quieras” (Testimonios recogidos del alumnado: Aramendi et al, 2011, p. 203).

Desde la perspectiva del alumnado, el buen funcionamiento del aula en los programas de atención a la diversidad que este estudio ha analizado está estrechamente relacionado con el papel docente sensibilizado con el currículo y la didáctica, la metodología de trabajo centrada en la utilidad, el impulso de la orientación y la tutoría permanente, la metodología relacionada con la vida cotidiana, la ayuda proporcionada por el docente al alumnado, el fomento de

actitudes, pautas y valores, la metodología de trabajo práctica y creativa, la planificación de las tareas por parte del alumnado, las actividades de debate, el impulso del gusto por las asignaturas, las actividades relacionadas con el estudio de casos, las demostraciones de ejemplos y modelos por parte del docente, el repaso de lo aprendido y la libertad de acción en clase (flexibilidad en interacciones, comunicación, tiempos, ritmos, espacios...). Un joven cree que la clave del éxito de los PCPI está en las personas y, concretamente, en los docentes:

“En la ESO había más gente, más clases, más horas, más asignaturas, los profesores pasaban de ti... La clave está en el profesorado. Aquí te ayudan a aprender, te animan, te dicen si entiendes los temas” (Testimonios recogidos del alumnado: Aramendi et al, 2011, p. 205).

Los datos de este estudio reflejan la satisfacción de los estudiantes con los programas evaluados y, especialmente, con los PCPI. Es de tal importancia el dato que lleva a los investigadores a reflexionar sobre los factores que producen este cambio tan radical hacia el aprendizaje por parte de un colectivo de alumnos que se mostró incómodo e incluso rechazado en la ESO. Esta etapa, señalan, necesita un cambio en su orientación y en sus finalidades.

En el ámbito curricular, las tendencias del estudio apuntan hacia la conveniencia de fomentar la interdisciplinariedad, el acercamiento a la vida real (enseñar a vivir), la indagación, el respeto a la diversidad y el gusto por el aprendizaje. Una de las claves de la capacitación de los futuros ciudadanos es la educación a lo largo de la vida. Y para ello es necesario que la enseñanza sea más inclusiva, práctica, útil y atractiva, motivos que justifican y hacen imperiosa esta investigación. En este sentido, se encuentran investigaciones que conectan el rendimiento académico del alumnado a diferentes factores vinculados a variables personales, motivacionales, sociales y culturales, referidos a actitudes y al ámbito académico. Como ejemplo citemos los trabajos realizados por García-Aretio (1989), que analizaron los factores que inciden en el rendimiento académico de los alumnos de la UNED, y destacan la significatividad del rendimiento previo del alumno, o la indicación de que otras variables identificativas, como el sexo, el estatus socioeconómico, la actitud cívica y social mostrada y el contexto, influyen en los resultados escolares (Tejedor, Sabucedo, Sobral, Serrano, y Caride, 1991).

En cuanto a la confianza que despiertan los PCPI en los alumnos que los cursan, Olmos (2011) opina que estos programas hacen pensar o repensar sus metas. De este modo, muchos de los alumnos señalan al final del programa que les gustaría seguir aprendiendo, hacer un programa de formación media, formarse para desempeñar un trabajo (Olmos, 2011; Olmos y Mas, 2013). Será necesario conocer si recoge la misma percepción el alumnado que cursa los ciclos de FP Básica.

4. LAS CUALIDADES DESEABLES EN EL PROFESIONAL DE NIVEL 1

Aunque ya se han mostrado algunas consideraciones referidas al concepto competencia, de manera global entendemos que “la competencia de una persona abarca la gama completa de sus conocimientos, destrezas, capacidades y actitudes tanto en el ámbito personal como en el profesional y académico, adquiridas, todas ellas, por diferentes vías y que atienden a los diferentes niveles de cualificación” (Instituto Nacional de las Cualificaciones: INCUAL, 2016, p.5). Aparejada a esta definición las *key competencies* o “competencias básicas” se apoyan en el planteamiento de que la formación del alumno no puede ni debe ser concebida “exclusiva ni principalmente como la adquisición de un conjunto de conocimientos distribuidos en diferentes ámbitos disciplinares, sino que debe tenerse también en cuenta la capacidad de utilizar los aprendizajes adquiridos para afrontar las situaciones nuevas que se plantean cotidianamente en la vida adulta” (Ferrer, 2011, p.64).

El proyecto DeSeCo (Design and Selection of Competencies) de la OCDE no deja dudas en cuanto a la necesaria capacidad que la persona debe poseer de responder a demandas de complejidad mediante distintas tareas, que ponen en valor “habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Ferrer, 2011, p. 63). Saber cuáles son las competencias clave es en este proyecto necesario cuando se trate de etapas

básicas y obligatorias. Entendemos, por la franja de edad que comprenden los ciclos de FP Básica, que suponen una etapa fundamental para la formación de la persona, una vía más de acceso a la formación.

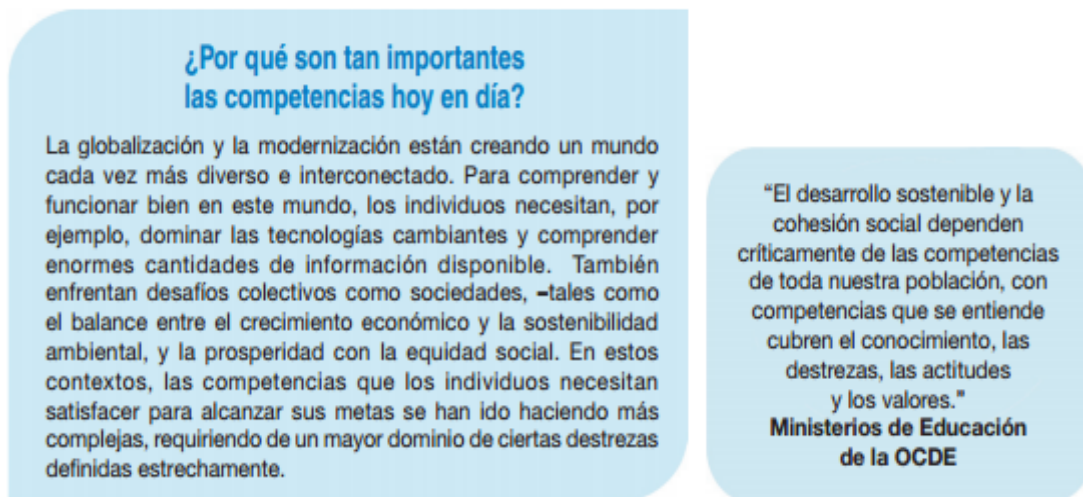


Figura 13. Justificación de las competencias clave. Extraído de OCDE (2005): *La Definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*.

Se detectaron a través del proyecto DeSeCo tres competencias clave, divididas al mismo tiempo en otras menos genéricas: “actuar con autonomía, usar herramientas de forma interactiva, interactuar en grupos heterogéneos” (OCDE, 2011). Esta diferenciación es compartida en el enfoque que Bisquerra y Pérez (2007) proponen al poner “el acento en dos dimensiones que podemos denominar como competencias de desarrollo técnico-profesional y competencias de desarrollo socio-personal” (p. 64). Entendidas las primeras como competencias funcionales, la formación profesional pretende la adquisición de conocimientos conceptuales y procedimentales relacionados con la especialidad o el ámbito profesional. Bisquerra y Pérez (2007) mencionan subgrupos de competencias dentro de las mismas, tales como: motivación, autoconfianza, autocontrol, paciencia, autocrítica, autonomía, control de estrés, asertividad, responsabilidad, capacidad de toma de decisiones, empatía, capacidad de prevención y solución de conflictos, espíritu de equipo y altruismo. En cuanto a las segundas, se entienden a nivel personal o interpersonal. El mismo autor indica algunas competencias incluidas: dominio de los conocimientos básicos y especializados, dominio de las

tareas y destrezas requeridas en la profesión, capacidad de organización, capacidad de gestión del entorno, capacidad del trabajo en red y capacidad de adaptación e innovación.

Brunner (2005), de acuerdo con el proyecto DeSeCo, informa de que se perfilan condicionantes que al trasladarse al mundo profesional deben integrarse en las habilidades de empleabilidad de la persona, entre las que figuran las competencias socio-emocionales. Sirva como dato la tendencia a presentar una “hoja de vida emocional y mapa emocional del candidato” (Bisquerra y Pérez, 2007, p.66) en procesos selectivos. Goleman (1995) ya dividió la inteligencia emocional en diferentes dominios que incluían competencias concretas. Estos son autoconciencia emocional, manejo de emociones, automotivación y, empatía y habilidades sociales.

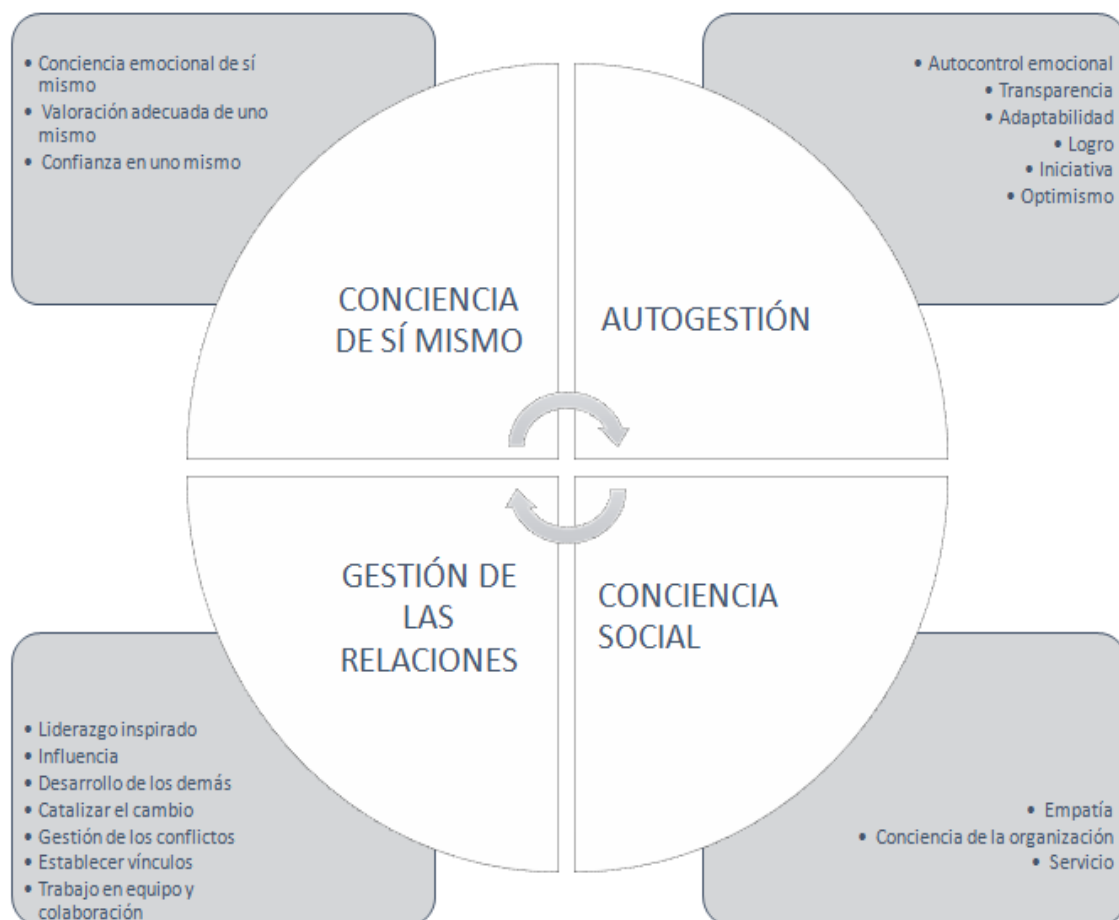


Figura 14. Dominios de la inteligencia emocional. Elaborado a partir de Goleman, Boyatzis y Mckee (2002, p. 72 y 73).

Con anterioridad se mostró la evaluación, la potencia y la actividad como los tres factores que pueden acotar series de adjetivos y se hizo una clasificación de acuerdo a la definición de rasgos así como su tipificación según fuesen aceptables o no socialmente. En cualquier caso, a lo largo de esta investigación un dato de especial interés que se pretende es conocer la atribución interna o externa del alumnado en relación a sus fracasos académicos en estudios previos o, como se ha definido en Psicología y Educación, “lugar de control” (Valecha y Ostrom, 1974). Dando continuidad a esta teoría, Goleman, Boyatzis y Mckee elaboran “dominios de la inteligencia emocional” (2002, p. 72-73), que conllevan asociadas distintas competencias personales y sociales (ver figura 14). Bisquerra y Pérez (2007) agrupan las competencias emocionales en cinco bloques:

- Conciencia emocional: para identificar y conocer las emociones tanto propias como de otros así como detectar el clima y significado de situaciones y expresiones verbales o no verbales.
- Regulación emocional: dominio de las emociones a nivel cognitivo y comportamental, expresión y regulación de estas, capacidad de afrontarlas y generación y autorregulación de emociones positivas.
- Autonomía emocional: gestión emocional a través de la autoestima, motivación, empoderamiento, responsabilidad del comportamiento propio, auto-eficacia emocional, revisión crítica de normas sociales y resiliencia.
- Competencia social: dominio de habilidades sociales básicas, respeto a las demás personas, receptividad y expresividad en actos comunicativos, compartir emociones, adopción de comportamientos prosociales y cooperativos, asertividad, prevención y solución de conflictos, gestión de situaciones emocionales.
- Competencias para la vida y el bienestar: fijación de objetivos adaptativos, positivos y realistas, adopción de decisiones, búsqueda de ayuda y recursos de manera apropiada, sostenimiento de una ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida. Entendimiento del bienestar como algo subjetivo y fluido, propiciando experiencias óptimas en distintas facetas de la persona.

Las competencias emocionales subrayan la importancia de distinguir rasgos de personalidad necesarios en la formación profesional, y concretamente, en el Nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), siendo este el alcanzado por el alumnado de ciclos de FP Básica. Entre las competencias que se diferencian referidas a una cualificación profesional, las generales “definen de forma abreviada el cometido y funciones esenciales del profesional”, mientras las profesionales son “el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (INCUAL, 2008, p. 2014).

Si se vinculan competencias emocionales a puestos de trabajo o tareas profesionales a desempeñar por el alumnado en un futuro laboral, es necesario que se diferencien en función del puesto al que se puede aspirar. Tenemos en cuenta para esto que el Nivel 1 de Cualificaciones Profesionales responde a un grado de complejidad, autonomía y responsabilidad muy reducido para realizar una actividad profesional, pues es el nivel inferior (ver anexo 1). Concretamente se define como un “conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples correspondientes a procesos normalizados, siendo los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas a aplicar limitados” (INCUAL, 2008, p. 12).

El Instituto Nacional de las Cualificaciones (2008) define las “realizaciones profesionales (RP)” como “elementos de la competencia que establecen el comportamiento esperado de la persona, en forma de consecuencias o resultados de las actividades que realiza” (p. 214). Tras un repaso detenido de cada una de las cualificaciones profesionales de nivel 1 otorgadas a los ciclos de FP Básica y siguiendo el Catálogo Modular de Formación Profesional (CMFP), es evidente que se asocia a unidades de competencia destinadas a “realizar operaciones auxiliares” o a “realizar actividades auxiliares” (INCUAL 2008, p. 44-195) en materias del campo profesional. Esto indica que el grado de complejidad es muy reducido y, por tanto, las tareas del profesional de nivel 1 son secundarias o de refuerzo a otro profesional de nivel superior en el catálogo.

Es muy amplia la diferenciación realizada en la literatura acerca de los rasgos de personalidad. También son numerosos los adjetivos que tanto en definiciones vulgares como en bibliografía pueden encontrarse (sirvan como

ejemplo Perugini y Leone, 1996; Saucier, 1997; Trenchera, 1997; en Morales Vallejo, 2006). Tomás-Miquel, Expósito-Langa y Sempere-Castelló (2014) indican diferentes atributos que pueden facilitar la medida de factores de actitud/personalidad y que conceptualizan la personalidad del estudiante. Dichos autores hacen uso de una escala de diferencial semántico con atributos bipolares positivos y negativos a cada extremo. Concretamente los atributos mostrados son: “personalidad activa, personalidad constante, personalidad sociable y personalidad tolerante” (p. 385).

Hooghiemstra (1992) analizó funciones que eran esperadas para distintos puestos de trabajo en una organización así como las competencias genéricas que debían atribuirse en la definición de un perfil profesional, diferenciando si se trataba de un puesto de ejecutivo, de director o de empleado. Sintetizamos las competencias que el empleado, de acuerdo a la realización de labores auxiliares anteriormente mencionada, debe mostrar: flexible, motivado para la búsqueda de información, con capacidad de aprender, orientado hacia el logro, motivado para el trabajo aun bajo la presión del tiempo, colaborando en grupos multidisciplinares y orientado hacia el cliente. Se ha revisado diverso material bibliográfico para una mejor categorización. Artunduaga (2008) propone que el rendimiento de una persona depende de factores demográficos, como edad o sexo, cognitivas (aptitud, rendimiento académico anterior), actitudes (interés, concepto personal, habilidades sociales) y variables de contexto (experiencia y formación del profesor, tamaño del grupo, clima de la clase), institucionales (tipo y tamaño del centro), de entorno social, familiar y cultural (nivel educativo del padre o de la madre, ocupación de ambos), entre otras. Como se aprecia, se añaden variables cognoscitivas. González Cabanach, Valle, Suárez y Fernández (1999) señalaron que son necesarias diversas habilidades relacionadas cognitivas y motivacionales para obtener resultados óptimos, como la buena disposición, intencionalidad o motivación. Córdoba Caro y otros (2011) indican que influyen factores internos y externos del estudiante en su rendimiento. Por otra parte, Tomás-Miquel, Expósito-Langa, Sempere-Castelló (2014) muestran resultados en los que “el deseo de aprender, la inserción laboral o el sentirse autorrealizado, si bien parecen importantes a priori, no se observa que sean buenos discriminantes entre aquellos alumnos que obtienen mayor o menor rendimiento académico” (p. 389).

Si recapitulamos, puede definirse el perfil del profesional de Nivel 1 de Cualificación de acuerdo a las siguientes cualidades: abierto (afectuoso, comunicativo, participativo), emocionalmente estable (tranquilo, maduro), consciente (juicioso, perseverante), sensible (algo dependiente para llevar a cabo labores auxiliares), integrado (que sigue las normas sociales), paciente (activo, no excitable), prudente (no demasiado entusiasta, tampoco sobrio), no necesariamente emprendedor (algo tímido), sumiso (obediente, dócil, que ceda con facilidad), seguro (activo, vigoroso), sereno (apacible, seguro, confiado), sociable (atento, buen compañero) y relajado (tranquilo, sosegado, tolerante). Gil Flores evalúa las competencias laborales y enfatiza su utilidad para el empleado realizando una adaptación de Grados.

Beutelspacher y Castro (2007) coinciden en que la evaluación del profesional es un medio “para conocer su situación en relación con las competencias exigidas por el puesto de trabajo que ocupa, como punto de referencia para identificar competencias que deben mejorarse o desarrollarse, como medio para lograr una mejor situación dentro de la organización” (p. 89). Nuestro interés respecto a la situación de empleado pretende antepoernos en el proyecto laboral del estudiante, pues de este modo puede conocer las competencias que debe contemplar para un futuro profesional y encaminarse a su mejora o potenciación. Parece necesario reflexionar sobre el nuevo perfil y las funciones del profesorado de la ESO. Los datos mostrados con anterioridad reflejan la satisfacción del alumnado con sus docentes, con el currículo, con los procesos de orientación y tutoría y con el fomento de las actitudes. Por el contrario, en la ESO existen ciertas dudas en cuanto a su identidad como etapa y, además, entre los docentes conviven dos culturas profesionales bastante diferentes: los maestros y maestras generalistas de la antigua Enseñanza General Básica y el profesorado especialista del Bachillerato Unificado Polivalente. La ESO necesita plantearse un cambio en sus finalidades que conllevaría también una nueva definición del papel del docente en esta etapa (Aramendi, Vega y Etxeberria, 2011). En el siguiente capítulo se indican algunas características del profesorado así como datos relacionados con su percepción acerca del alumnado y de los ciclos de FP Básica.

5. RESUMEN

En este capítulo se ha caracterizado al alumnado que cursa FPB como población adolescente o joven y, lo propio del ciclo vital que vive es que aprende a participar en la sociedad y en el mundo laboral. Esta transición se ve afectada por la diversificación de rutas que llevan a la madurez que, en muchas ocasiones, no prevé todas las implicaciones de las opciones tomadas. La desigualdad social en los recursos y oportunidades ve afectada la capacidad de transición del alumno. Se han definido cuatro trayectorias que difieren en estatus, nivel de cualificación y precariedad de la persona: descualificadas, semicualificadas, cualificadas (profesionales) y académicas. Asimismo, se han tomado como referencia datos obtenidos de los anteriores PCPI y PGS como punto de partida para conocer el perfil del alumnado que cursa los aún recientes ciclos de FPB y, por tanto, faltos en datos comparativos. Desde la interiorización del fracaso personal como fracaso personal hasta actitudes negativas hacia la escuela o, en menor medida, desafecciones escolares y laborales, es evidente la necesidad de llevar a cabo actuaciones al respecto que eliminen en lo posible la vulnerabilidad de muchos jóvenes que son derivados a estos estudios. Los datos obtenidos en diversas investigaciones que comparan los anteriores PCPI con la ESO suponen mayores logros no solo académicos sino también de empoderamiento y percepción de sí mismo por parte de los alumnos y alumnas de los primeros.

Se enumeran cualidades deseables en el profesional de Nivel 1 de acuerdo a la clasificación propuesta por el INCUAL. Las competencias socio-emocionales y los dominios de la inteligencia emocional que conllevan distintas competencias personales y sociales son imprescindibles en la empleabilidad de la persona. No obstante, los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas a aplicar son limitados y supeditados, en cada una de las cualificaciones profesionales del CMFP, a realizar operaciones o actividades auxiliares. Finalmente se define el perfil del alumnado de acuerdo a distintas cualidades que pueden ser de utilidad para encaminar al alumnado en su mejora o potenciación cuando elabore su proyecto profesional.

CAPÍTULO 4:

**FORMACIÓN E INNOVACIÓN DEL PROFESORADO DE FORMACIÓN
PROFESIONAL BÁSICA**

1. Introducción
2. Perfil del profesorado que imparte Formación profesional
Básica
 - 2.1. La innovación en la Formación Profesional
 - 2.2. Aplicación de estrategias de Aprendizaje Cooperativo
3. Percepción del profesorado sobre la Formación Profesional
Básica
4. Papel de la Orientación y la Tutoría
5. Resumen

1. INTRODUCCIÓN

Para conocer cómo es el profesorado de Formación Profesional Básica debemos partir del análisis y conocimiento de la profesión docente. Dicha información se sitúa en dos marcos interconectados que aportan nuevas consideraciones profesionales, “un marco más externo y otro más interno” como indica Imbernon (2006, p. 3). Siguiendo las ideas del autor, en el marco externo es inevitable el debate previo acerca de los siguientes aspectos: el actual concepto de profesión; los grandes cambios sociales que se han producido en los últimos años; el papel que la sociedad otorga a las instituciones educativas y a las diferentes etapas del Sistema Educativo; la actual situación laboral y la carrera docente; y la distinta forma de ser, de ver la realidad y de aprender del alumnado respecto a épocas anteriores. En cuanto al marco interno sería conveniente recordar que el acceso masivo de la población a la educación, o lo que es lo mismo, la *Educación Para Todos* (EPT), ha aumentado las demandas educativas. Se constituye la figura docente de manera activa, esto es, como sujeto que aprende, se forma, es autónomo, tiene emociones y actitudes propias; en definitiva, no es un simple “objeto perteneciente a una profesión subsidiaria” (Imbernon, 2006, p. 5).

A lo largo de este capítulo revisaremos cuál es el perfil del profesorado que imparte en los ciclos de Formación Profesional Básica y qué papel se le otorga en la actualidad a la innovación educativa en dichos estudios. También nos parece relevante conocer distintas estrategias participativas que el profesorado puede utilizar a lo largo de su práctica docente, como puede ser el aprendizaje cooperativo, y cuál es su percepción en relación a los estudios en los que ejerce y al alumnado que a ellos acude. Para concluir, situamos en un lugar preferente la Orientación y la Acción Tutorial en la Formación Profesional Básica y dedicamos un apartado para su tratamiento.

2. PERFIL DEL PROFESORADO QUE IMPARTE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

La reconstrucción del concepto de la profesión docente como nuevo paradigma se hace visible en distintos escenarios como la formación, las estructuras organizativas, las situaciones laborales o las nuevas profesiones educativas. Son numerosos los cambios que se asumen, ya se deban a la idiosincrasia de los contextos (multiculturales, multilingües y multiétnicos) o a otros factores: epistemología variante en diferentes ámbitos de conocimiento, distintas formas de enseñar y aprender o nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Francisco Imbernon, catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, señala:

Quizá uno de los aspectos importantes a considerar para poder ir entendiendo toda esa complejidad es desarrollar en la profesión docente una mayor capacidad de relación, de comunicación, de colaboración, de transmitir las emociones y actitudes, de compartir con los colegas la problemática originada por lo que sucede y lo que me sucede (2006, p. 7).

De acuerdo con el autor, este nuevo paradigma se refleja en la multifuncionalidad de la profesión docente (figura 15).

MULTIFUNCIONALIDAD DE LA PROFESIÓN DOCENTE. NUEVO PARADIGMA	
Mediación más que instrucción	Educación en valores
Conocimiento disciplinar	Solución de conflictos
Capacidad profesional autónoma	Trabajo comunitario a partir del conocimiento del entorno
Atención a la diversidad	Educación con pensamiento crítico
Actitud colegial: comunicación y procesos colaborativos	Conexión de la educación con la vida y la realidad social

Figura 15. Las nuevas competencias docentes. Elaborado a partir de Imbernon, F. (2006). *La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento*.

Esta idea es compartida y genera un panorama en el que el profesorado “se enfrenta en la actualidad a una realidad educativa compleja que le obliga a revisar los contenidos escolares y la forma de organizarlos así como a la introducción de nuevas metodologías que permitan la mejora de los rendimientos académicos” (Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la Formación Inicial y Permanente del Profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado). Con el fin de promover estas competencias, asumidas desde el papel docente, los centros son el escenario idóneo para el trabajo cooperativo, integrado, diversificado y en equipo, a través de metodologías activas y de participación. “El profesorado de las aulas del siglo XXI trabaja en entornos colaborativos y ayuda a los jóvenes a aprender de forma autónoma” (Decreto 93/2013) y, por tanto, tendremos que saber cómo se adapta profesionalmente a los cambios anteriormente mencionados.

Lledó y Arnáiz (2010) manifestaron a través de la investigación que la formación del profesorado modifica las prácticas educativas, su organización y planificación. Aunque realizaron cuestionarios en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria, los datos mostraron que el concepto de inclusión es conocido, comprendido y aceptado por profesores y tutores, si bien esta última labor educativa se lleva a cabo con formación insuficiente para atender la diversidad.

Centrado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el análisis realizado por Arnáiz (2010) postuló que las medidas de atención a la diversidad llevadas a cabo podían estar propiciando la exclusión de los alumnos frente a la inclusión pretendida. Mediante entrevistas semiestructuradas con organismos del centro educativo (Equipo Directivo, Departamento de Orientación y profesorado) estudió la organización del centro, el diseño curricular, el modo de gestionar y usar los recursos, los canales de coordinación y colaboración docente, el modo de participación en la vida escolar y, en general, su práctica educativa. Los datos señalaron que la formación del profesorado, el número de profesionales por aula y los apoyos, la organización y las medidas específicas pueden componer contextos inclusivos. Destaca el papel de la tutoría en la organización escolar, considerada, junto a la orientación educativa, en el Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero,

por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las Enseñanzas de Formación Profesional del Sistema Educativo.

Respecto a la acción tutorial, la sitúa en el “proceso educativo individual y colectivo de los alumnos y las alumnas” que ayuda “a la adquisición de competencias sociales y a desarrollar la autoestima de los alumnos y las alumnas, así como a fomentar las habilidades y destrezas que les permitan programar y gestionar su futuro educativo y profesional” (apartado 2, art. 14). La tutoría se materializa en una hora lectiva semanal en cada uno de los cursos de FPB, para la que el tutor o la tutora debe realizar una programación anual de sus acciones, recogidas en el proyecto educativo del centro. Las actividades específicas de información y orientación que se realicen estarán en dicha programación incluidas con la pretensión de garantizar al alumnado “una adecuada toma de decisiones sobre su itinerario educativo y profesional al término del ciclo de Formación Profesional Básica” (apartado 4, art. 14, Decreto 93/2013).

En cuanto a la formación del profesorado, sería adecuado diferenciar entre la formación inicial que debe ostentar el docente antes de ejercer su profesión y la que de modo permanente debe incluir como perfeccionamiento de su práctica diaria.

La formación de cualquier profesional implica un proceso continuo, con diferentes fases y momentos de aprendizaje. Por este motivo, la formación inicial no debe aspirar a que los alumnos finalicen sus estudios universitarios como «profesionales expertos», sino que esta etapa ha de entenderse como la primera fase de un proceso de desarrollo profesional (Medina, Jarauta e Imbernon, 2010, p. 13).

La formación inicial del profesorado tiene que ser ajustada a “las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo” (Decreto 93/2013). Su regulación se encuentra en el artículo 100 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y en la correspondiente normativa de desarrollo. La formación inicial debe contener las competencias profesionales apropiadas para “afrentar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas del

alumnado” (Decreto 93/2013, art. 3). Se puede entender que el objetivo de la formación inicial es que el futuro docente adquiera aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales:

La formación inicial del profesorado abarcará tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de capacidades y aptitudes. Deberá permitir, en consecuencia, el desarrollo de las competencias profesionales docentes del futuro profesorado. El componente esencial será la relación permanente e interactiva entre la teoría y la práctica y la preparación para la dirección de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de desarrollo personal del alumnado, y su objetivo final será preparar al profesorado para dar respuesta a los retos del sistema educativo que se recogen en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre (Decreto 93/2013, art. 4).

El mismo Decreto, en su artículo 4, identifica las siguientes funciones:

- a. Desempeñar las funciones y deberes que implica su práctica profesional en el contexto educativo del centro docente en el que desarrolla su trabajo, participando de forma activa en el diseño y aplicación del proyecto educativo del centro.
- b. Reflexionar críticamente sobre su práctica docente en su ejercicio profesional, a través de procesos de autoevaluación, que le permitan contrastarla con otras experiencias y utilizando los resultados para mejorar.
- c. Actualizar su práctica docente en su ejercicio profesional, reconociendo la necesidad del aprendizaje permanente, la renovación pedagógica y la actualización científico-didáctica.
- d. Trabajar en equipo, sacar provecho de su participación en un grupo heterogéneo y compartir su experiencia y conocimiento para la consecución de un objetivo común.
- e. Establecer relaciones entre los contenidos curriculares de las distintas áreas y materias para enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma interdisciplinar.
- f. Utilizar estrategias metodológicas y recursos didácticos que propicien el desarrollo integrado de las competencias básicas en el

alumnado, entre los que se encuentran el trabajo por tareas y proyectos.

- g. Adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a la diversidad del alumnado, a sus necesidades, experiencias y peculiaridades, así como a sus expectativas formativas o laborales.
- h. Desarrollar estrategias y recursos que estimulen el interés del alumnado, promoviendo su aprendizaje autónomo y su capacidad de reconocimiento de lo que es información relevante.
- i. Reconocer el valor de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje y utilizarlas de forma habitual en la práctica docente y para facilitar la cooperación de las familias en los procesos educativos de sus hijos e hijas.
- j. Gestionar situaciones de conflicto derivadas de actitudes negativas ante el aprendizaje o de prejuicios culturales, de género o de cualquier índole que impliquen discriminación.
- k. Establecer canales eficaces de comunicación y colaboración con las familias y su entorno, que faciliten el proceso de integración y aprendizaje del alumnado.
- l. Utilizar adecuadamente una lengua extranjera y desarrollar estrategias de enseñanza bilingüe.
- m. Reconocer el valor de la evaluación como instrumento de mejora.

Siguiendo la misma normativa, estos estudios iniciales son necesariamente completados con planes de estudios de grado y máster “relativos a la formación inicial del profesorado realizados por las universidades que contemplen el máximo número de créditos establecido reglamentariamente para la fase de prácticas”, para que el futuro profesional de la docencia pueda participar de las actividades propias de un centro educativo, como son “la docencia directa, reuniones de órganos de coordinación docente, planificación y programación de las actividades docentes y complementarias y funciones de tutoría con el alumnado y sus padres, madres o quienes ejerzan su tutela” (Decreto 93/2013, art. 5). Esta formación debe contener conocimientos pedagógicos, metodología y didáctica que proporcione la atención a la diversidad del alumnado, su integración social desde las primeras

edades y la resolución de conflictos, facilitando que las familias se incorporen en los procesos educativos de sus hijos. Contenidos transversales que el docente debe adquirir a lo largo de su formación son la coeducación, la lucha contra la violencia de género y la educación sexual.

La fase de prácticas deberá proporcionar al futuro profesorado una adecuada competencia profesional, dotándole del conocimiento de sus derechos, funciones y deberes, así como de los distintos aspectos del trabajo en un centro docente con especial énfasis en la importancia del trabajo en equipo, en el sentido de pertenencia a una organización y en la necesidad de contribuir a la mejora continuada de la misma [...]. En este sentido, las actividades formativas se enfocarán desde una perspectiva práctica, combinando ideas y experiencias para proporcionar estrategias metodológicas, materiales y recursos en un contexto educativo real. (Decreto 93/2013, art. 5).

Atendiendo al acceso al Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional, para la admisión a procesos selectivos los candidatos deben estar en posesión o haber solicitado la expedición de alguna de las siguientes titulaciones: diplomatura, arquitectura técnica, ingeniería técnica o título de grado correspondiente u otros títulos equivalentes a efectos de docencia (Orden de 15 de marzo de 2016, Título 1, apartado 2.2). En el anexo 9 se indica la titulación necesaria para cada especialidad (ver anexo 9). Asimismo, los candidatos deben estar en posesión del Título de Especialización Didáctica o del Título Oficial de Máster que acredite la formación pedagógica y didáctica tal como señala el artículo 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, regulado en el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre.

Respecto al temario que deben conocer los aspirantes al Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional, este se guía por la Orden de 1 de febrero de 1996 por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional, y por la Orden de 9 de septiembre de 1993 por la que se aprueban los temarios que han de regir en los

procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio. El contenido es distinto dependiendo de la especialidad y oscila entre 65 y 75 temas (dependiendo de la especialidad).

Si es imprescindible la formación inicial del profesorado, la formación permanente “constituye un derecho y una obligación” (Decreto 93/2013, de 27 de agosto, Artículo 10). Para facilitarla, son proporcionadas actividades formativas variadas, de acuerdo a la demanda de los centros y al diagnóstico de necesidades que cada Consejería competente en materia educativa señala tras desarrollar planes de evaluación. La formación permanente se caracterizará por ser contextualizada (basada en las necesidades del centro y del propio profesorado), flexible y diversa en cuanto a estrategias. Su finalidad es mejorar la práctica docente y la organización escolar, para lo que se sirve de la investigación-acción. Tomando como ejemplo el Decreto 93/2013, algunos de los objetivos que contiene la formación permanente del profesorado son:

- a. Mejorar la calidad [...] a través de procesos de autoevaluación y de la mejora de la competencia profesional docente.
- b. Perfeccionar la práctica educativa y la función tutorial, de forma que incida en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su desarrollo personal y social, a través de la atención a sus peculiaridades y a la diversidad del mismo.
- c. Vincular los procesos de enseñanza y aprendizaje así como el funcionamiento de los centros docentes a la renovación pedagógica, a la innovación y a la investigación, al desarrollo de la equidad y a la mejora de la convivencia.
- d. Incorporar las actividades de formación a las funciones que desarrolla el profesorado de forma habitual en los centros docentes.
- e. Ayudar al profesorado a desempeñar puestos de trabajo bilingües y otros que requieran una competencia específica.

- f. Impulsar el desarrollo y la actualización de las competencias profesionales del profesorado ante la evolución científica y tecnológica y las demandas y necesidades sociales.
- g. Capacitar al profesorado de formación profesional y enseñanzas artísticas en nuevas técnicas, avances tecnológicos y procesos relacionados con el sector productivo o artístico de su especialidad.
- h. Potenciar el desarrollo profesional del profesorado, favoreciendo la adquisición de una cultura profesional orientada a la actualización constante de su práctica docente y a la innovación educativa.
- i. Contribuir a una mayor dignificación de la profesión docente y a un mayor reconocimiento profesional y social del profesorado, facilitándole la actualización permanente de sus competencias.
- j. Mejorar el funcionamiento de los órganos de coordinación docente de los centros.

En definitiva, la profesión docente supone formación inicial y permanente, ambas necesarias para poder adquirir la competencia profesional que en términos generales se define a través de distintas competencias: técnicas, metodológicas, personales y participativas. La planificación de la educación permanente en la profesión docente puede estructurarse de acuerdo a la “valoración de necesidades de formación y establecimiento de las competencias a conseguir, construcción de un programa de formación, evaluación del proceso y mejora permanente del programa” (Barrero González, 2007, p.44).

Parece necesario reformular una nueva forma de pensar la profesión docente, para lo que Imbernon (2006, p. 11) indica que es necesaria una cultura que desarrolle lo siguiente: “un nuevo proceso de la formación inicial y de la permanente; una nueva formación inicial, más larga, más reflexiva, más práctica; una mayor formación permanente contextual y basada en proyectos de innovación; realizar proyectos de innovación y recibir formación para llevarlos a cabo”. Por otra parte, y siguiendo al mismo autor, “la formación también ha de servir para destruir prácticas laborales basadas en el sexismo, la xenofobia, la intolerancia y la individualidad y, por el contrario, para establecer prácticas solidarias, de colaboración, de mayor comunicación, etc.” (p. 11). En definitiva,

“una carrera docente [entendida en toda su extensión] que favorezca la progresión horizontal dentro de las instituciones educativas y la motivación para realizar proyectos de innovación, de investigación, de desarrollo profesional más allá del emolumento económico según la formación recibida” posibilitará mayores logros en el desarrollo académico y profesional del alumnado. El mismo autor propone la necesidad de colaboración entre profesionales para el desarrollo del docente (personal y profesional) y de la propia institución educativa, y muestra cómo “es necesario interactuar y aprender con los iguales. Delante del paradigma de la competición, de la individualidad, de la automarginación escolar, hemos de anteponer el paradigma de la colegialidad” (2006, p.12).

De acuerdo a lo expuesto, la innovación educativa y la aplicación de diferentes estrategias participativas, como sería el aprendizaje cooperativo, son diferentes maneras de acercarse a la realidad de los centros educativos, y en el caso que nos ocupa, de los estudios de formación profesional básica. A continuación se tratarán ambos aspectos que mayor detalle.

2.1. LA INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

El vínculo entre educación e innovación se materializa en la aspiración de la Formación Profesional por alcanzar la calidad y la excelencia en todos sus centros, entendiendo que profesionales de la FP y empresas deben estrechar lazos que fomenten la investigación, la innovación y la experimentación. Un aspecto a destacar en los ciclos de FP Básica es la innovación didáctica y la tecnológica (Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 2013).

La innovación didáctica supone la implementación de procesos de profundización e innovación en didácticas de interés para la enseñanza de las diferentes profesiones así como todos aquellos procesos que puedan suponer una mejora en la organización del centro o de las relaciones con las empresas. Respecto a la innovación tecnológica, hace referencia a los procesos de profundización e innovación en técnicas y tecnologías de las distintas familias profesionales, e

incluye la creación de nuevos productos o mejora de los procesos y la resolución de problemas prácticos y concretos procedentes de la realidad de la empresa.

La Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación añade que “es necesario impulsar en el modelo productivo español un cambio a través de la apuesta por la investigación y la innovación como medio para conseguir una economía basada en el conocimiento que permita garantizar un crecimiento más equilibrado, diversificado y sostenible”. Por esto, uno de los retos planteados en la Formación Profesional es la apuesta por desarrollar destrezas personales y profesionales, la creatividad, el talento y los valores emprendedores.

Uno de los medidores de este impulso a la innovación es la alta capacitación que debe poseer el profesorado que, junto a la dotación de equipamientos técnicos y la colaboración estable y duradera con las empresas, puede posibilitar la incorporación de la últimas tecnologías en la formación de los futuros técnicos de FP. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte atribuye los cambios continuados de la formación profesional a los cambios del mercado laboral como medida de permanente evolución y adaptación, actualización y mejora “para ofrecer a la sociedad una formación competitiva y polivalente” (2016). Alcanzar esta tarea requiere integrar los conceptos de investigación e innovación en toda su extensión.

Llegados a este punto, parece inevitable discriminar qué tipos de acciones llevadas a cabo por el profesorado son entendidas como innovadoras. Libedinsky (2001) facilita dicha diferenciación de acuerdo a la reflexión que el concepto de innovación genera, destacando que el mismo no debe caracterizarse únicamente por la introducción de elementos novedosos al contexto educativo, sino que tiene que basarse en la revisión y eliminación de prácticas pedagógicas rígidas propias de otros tiempos. Proponemos un breve repaso de los modelos teóricos en educación, desde dos enfoques bien diferenciados (ver figura 16): por una parte, el enfoque tradicional se caracteriza por actuaciones docentes en las que el alumno tiene un papel pasivo y memorístico; por la otra, entendemos que el enfoque progresivo aporta un papel activo y destacado al alumnado, que genera su propio aprendizaje guiado por el docente.

Como actividades tradicionales señalamos de manera genérica la exposición oral del profesor, la exposición oral del alumno, estudiar el contenido de las distintas asignaturas o materias, ver vídeos complementarios, leer y resumir diferentes textos de estudio, realizar trabajos individuales, completar fichas y ejercicios de clase. No se pretende categorizar las distintas actividades, pues su clasificación dependerá en gran medida del modo en que se desarrollen y las particularidades de la tarea, si bien resulta de utilidad hacer un escrutinio que a grandes rasgos ayude en la diferenciación de ambos modelos. Respecto a actividades innovadoras, se proponen a modo de ejemplo las prácticas con ordenadores, el análisis de noticias de prensa o revistas, las actividades de tutoría con el profesor tutor, la búsqueda de información sobre diferentes temas de materia, la resolución de problemas, los trabajos en equipo, los debates sobre temas de interés, las visitas a instituciones y realización de excursiones.

	ENFOQUE TRADICIONAL		ENFOQUE PROGRESIVO	
	ALUMNO	PROFESOR	ALUMNO	PROFESOR
ACTITUD /RESPUESTA	Aversión a la educación. Perverso	Órdenes, coacción, prohibición. Ejercicio de autoridad y fuerza	Dispuesto, curiosidad e interés espontáneo. Toma la iniciativa, explora su entorno.	Satisfacer la curiosidad de modo cooperativo. Proporciona ayuda.
SIMILITUD	Recipiente vacío	Recipiente lleno	Proponedor	Guía
PAPEL	Sujeto pasivo. Aprende por imitación	Transmite conocimientos de las distintas disciplinas por separado	Sujeto activo. Aprende espontáneamente	Sujeto Facilitador de experiencias y aprendizajes nuevos

Figura 16. Modelos teóricos en educación. Elaborado a partir de Pozo Andrés, M. M., Álvarez Castillo, J. L., Luengo Navas, J., y Otero Urtaza, E. (2004/2009). Teorías e instituciones contemporáneas de educación.

La innovación didáctica como ruptura de esquemas rígidos del diseño curricular y la propuesta de generar las acciones educativas se basa en la

elaboración de las actividades de clase como medio de motivación de los estudiantes en contexto. Esta última es considerada por Libedinsky (2001) como el derecho que el profesor tiene de expresarse libremente sin imposiciones por religión, política o tipo de sociedad (libertad académica), promoviendo cambios de estructura, contenido, métodos, formación y evaluación, financiación y gestión de la educación. En otras palabras, se trataría de propulsar reformas educativas. Los cambios, de acuerdo a la autora, tienen que generarse en el currículum y la enseñanza, desde modelos democráticos de toma de decisiones, la creatividad y la resolución de problemas.

El MECD (2016) afirma que la FP fomenta la innovación a todos los niveles en diversas formas con el uso de nuevos métodos de aprendizaje y evaluación, el empleo de la tecnología, la cooperación con las empresas, la movilidad, la celebración de concursos y premios así como la aplicación de nuevos mecanismos de financiación. Desde los currículos de formación profesional, el Ministerio promueve una constante actualización y creación de nuevas enseñanzas de FP, incorporando así mismo competencias transversales tales como: la resolución de problemas, la reflexión, la creatividad, el pensamiento crítico, el aprender a aprender, la iniciativa, la asunción de riesgos y la colaboración. Se busca responder a las necesidades de nuevos perfiles profesionales en el mercado laboral cambiante y a la adaptación a las necesidades de un mercado futuro.

Tales competencias se propician desde metodologías participativas en las que el papel del alumno sea el detonante de la propia acción educativa. A continuación se revisarán algunas propuestas de aprendizaje colaborativo, pues supone un medio viable para la consecución de la innovación en la Formación Profesional Básica.

La organización de los estudios de Formación Profesional Básica tiene carácter flexible y debe adaptarse a las situaciones particulares que presenten los alumnos. El Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, aprueba catorce títulos profesionales básicos, fija sus currículos básicos, modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación e indica que se procurará que el número de profesores que impartan en un mismo grupo de FP Básica sea lo más reducido posible.

Respecto a la metodología, dicho Real Decreto establece que “tendrá carácter globalizador y tenderá a la integración de competencias y contenidos entre los distintos módulos profesionales que se incluyen en cada título. Este carácter integrador deberá dirigir la programación de cada uno de los módulos y la actividad docente” (art. 12). Igualmente, se atenderá a las necesidades del alumnado adaptando la metodología para que pueda adquirir progresivamente las competencias de aprendizaje permanente, su “transición a la vida activa y ciudadana” y la continuidad de su formación académica y profesional. Esto supone “el desarrollo de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social, con particular atención a la igualdad efectiva entre hombres y mujeres así como a la prevención de la violencia de género, y al respeto a los derechos de las personas con discapacidad” (art. 12).

Si antes se mencionaba lo importante de la innovación dentro del ámbito educativo, también lo es implicar al alumnado en un aprendizaje activo. Para originarlo, en distintos ámbitos educativos se está promoviendo incorporar en la metodología didáctica el uso del aprendizaje colaborativo (Barkley, Major et al, 2007). Conocer cómo formar grupos, crear espíritu de equipo, resolver problemas, utilizar diferentes maneras de evaluar y calificar la participación y el trabajo del

alumnado son algunas de las cuestiones que recobran especial interés. Numerosa bibliografía consultada enfatiza la necesidad de saber cómo aprende el estudiante. Partir de los conocimientos previos, saber motivar, escuchar, generar interés, saber resaltar lo importante y significativo o la organización de trabajo posterior para la asimilación y memorización (Bain, 2006; Sams y Bergman, 2013; Medina, Jarauta e Imbernon, 2010) son algunas de las consideraciones que el profesional de la educación deberá plantearse antes de iniciar la labor educativa.

Son diversos los procedimientos que el profesorado, a partir de su enseñanza, tiene a su alcance para poder conseguir que el alumnado aprenda de forma significativa. Analizarlos y buscar alternativas a la transmisión del conocimiento unidireccional, en la que se realiza un discurso sobre un tema por parte del profesorado frente a un grupo de estudiantes que escucha pasivamente o, como máximo, toma notas o apuntes e interviene, ocasionalmente, cuando es requerido (Imbernon, 2006), serán algunas de las cuestiones a tratar en este apartado.

A continuación se señalarán algunas prácticas docentes que pueden ser de utilidad para su puesta en práctica en los ciclos de FP Básica. Para comenzar, destacaremos el proceso y la práctica reflexiva, de indudable valor cuando se incorpora en la metodología del docente. Se han indicado cinco maneras de aplicarla: académica (orientada a la reflexión sobre la materia a impartir generando estructuras comprensibles de conocimiento para el alumnado), eficiencia social (desde la racionalidad técnica, elegir estrategias y metodologías que se hayan considerado eficaces a través de la investigación pedagógica), de desarrollo (a partir de los intereses y el desarrollo del alumnado y del profesor, como docente y como persona), de reconstrucción social (desde el contexto social, económico y político, para fomentar relaciones democráticas en el aula, igualitarias y justas para trasladar al ámbito social) y genérica (no especificando contenidos ni la finalidad de los programas, tampoco las estrategias para fomentar aprendizajes reflexivos sino de un modo más general).

La primera dificultad reside, como muestran Medina, Jarauta e Imbernon (2010) en conceptualizar la práctica reflexiva, polifacética y multidimensional. En

cualquier caso, los autores señalados consideran necesarios los siguientes componentes o procesos intelectuales:

- La meditación sobre sucesos recientes, es decir, pensar sobre lo que hacemos durante su ejecución. Se incluye en este proceso la deliberación sobre el sentido y el valor ético de las actuaciones.
- Una valoración posterior de la coherencia de las acciones seleccionadas en función de los objetivos pretendidos. Una primera aproximación a la noción de reflexión podría realizarse teniendo en cuenta o bien el proceso o bien el contenido u orientación de la misma. (Medina, Jarauta e Imbernon, 2010, p. 7).

Dichos autores alertan de la posibilidad de referirnos a dos acciones simultáneas pero distintas: una meta a lograr o un medio para alcanzar este propósito (la reflexión).

Estrategias de aprendizaje participativo son: Conocimiento y uso de estrategias de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Conocimiento y uso de estrategias de Aprendizaje por Proyectos y Conocimiento y uso de estrategias de Aprendizaje Servicio. Considerando diferencias entre ellas, su finalidad es ayudar al alumnado a comprender el contexto social en el que se encuentra y las necesidades que a partir de dicho contexto deben ser atendidas. Para su consecución se establecen objetivos de tipo pedagógico y profesional. Ambos se planifican conjuntamente identificando las destrezas y habilidades específicas para la ejecución del proyecto.

Abordaremos el método de trabajo a partir del denominado “aprendizaje reflexivo-experiencial”. Este sucede cuando el alumnado, a partir de su experiencia, observa, comparte la percepción de su experiencia con los compañeros y reflexiona sobre la misma. A partir de la puesta en común se realiza alguna abstracción que integre las reflexiones surgidas en sus conocimientos previos, usadas como guías para futuras acciones. Para comprender mejor este proceso se puede comparar con una espiral, que parte de la premisa de que el estudiante es la fuente y origen de todo su aprendizaje profesional y que a través de este puede

articular aprendizajes formales y abstractos con las experiencias prácticas. Las fases de las que consta este procedimiento son las siguientes:

1. De manera individual, el alumnado contrasta las experiencias prácticas que se presentan en el aula con su propia experiencia. Se genera un proceso reflexivo en el que el conocimiento previo del alumno es objeto de análisis y consideración.
2. En pequeños grupos, cada alumno comparte con el resto de compañeros el resultado de su proceso reflexivo. La idea es que el alumnado disponga de las experiencias de los demás, ampliando así su punto de vista.
3. Cada grupo planifica el modo de abordar las prácticas planteadas en función de sus necesidades e intereses. Para llevarlo a cabo, el grupo realiza un examen sistemático de las estrategias presentadas, cómo se sintieron, qué vieron, qué entendieron, qué significó para ellos, qué conclusiones pueden extraer y cómo aplicarlo a situaciones posteriores.
4. La generalización de la información adquirida a situaciones semejantes es la clave del proceso y, por lo tanto, se vuelve al punto de partida. La actividad finalizada es tomada como objeto de análisis.

La importancia de dicho análisis se mantiene en que el alumnado y el profesorado implicado son sujetos de aprendizaje, creándose estructuras de diálogo contenido en las cuales el método usado es parte del contenido. Este escenario proporciona beneficios a todos los integrantes, desde la participación e implicación personal hasta el análisis reflexivo de la situación protagonizada.

Se proponen a continuación algunas estrategias que pueden activar la participación del alumnado:

1. Elaboración de un proyecto: desarrolla el espíritu de iniciativa y creatividad y la responsabilidad. Permite establecer hipótesis, planificar, encontrar soluciones, consultar fuentes de información o redactar informes. Puede realizarse de manera individual, dual o en grupo y de acuerdo a una secuencia de pasos (ver figura 17).

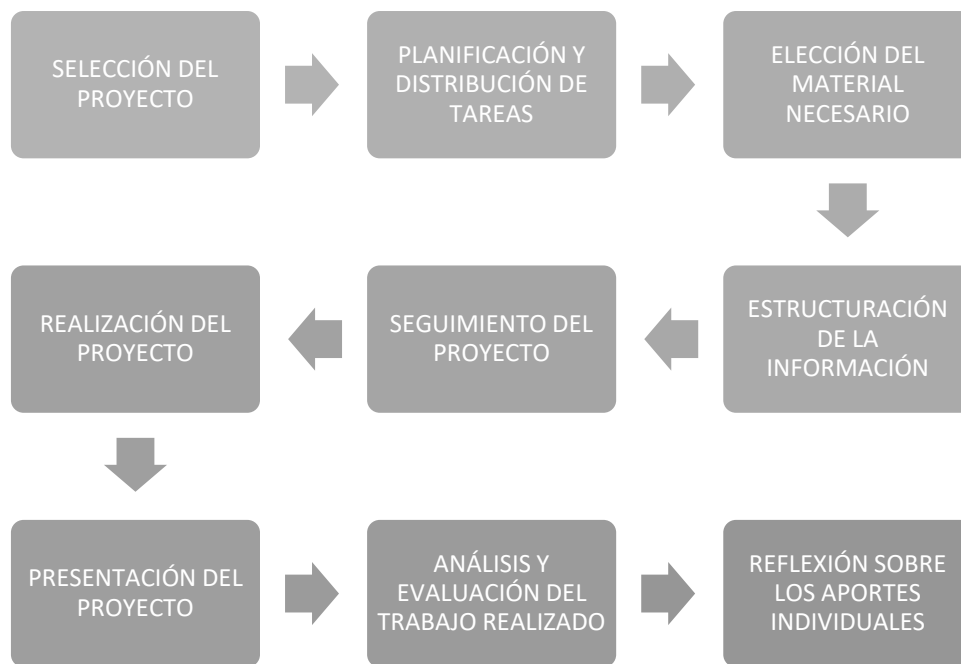


Figura 17. Etapas características de un proyecto. Elaborado a partir de Imbernon, F., & Medina, J. L. M. M. (2005).

2. Estudio dirigido: se pretende la autogestión del estudiante respecto al tema objeto de estudio tras la exposición del tema inicial por parte del profesor. El docente prepara previamente las pautas del estudio dirigido. Puede hacerse individual o grupalmente (entre 5 y 12 estudiantes). Finaliza con la exposición al gran grupo.
3. Debate dirigido: Mediante el intercambio de ideas sobre un tema determinado se hace una aproximación al tema de estudio desde distintos puntos de vista. El tema debe ser susceptible de distintas interpretaciones. El alumnado debe ser informado de la estrategia previamente. El número de alumnos sugerido es de 12, mas tendrían que dividirse. La duración no debe ser mayor a una hora. La planificación debe partir de la presentación del profesor, explicando el tema y las condiciones de la realización, destacando:
 - a. La participación de todo el grupo
 - b. Agotar el tema, situación o conflicto
 - c. Basarse en la lógica al argumentar
 - d. Respetar y aceptar al otro

La misión del profesor es estimular la discusión y centrar el tema, promover la síntesis final, favorecer la actitud crítica y el intercambio de opiniones.

4. Discusión rápida: Se pretende generar discusión cuando el alumnado aún no conoce la técnica a través del siguiente esquema (los tiempos son aproximados):
 - e. Orientación del tema por parte del profesor (2 minutos)
 - f. Clarificación del vocabulario por parte del profesor (2 minutos)
 - g. Declaración general del problema, del contenido (5 min.)
 - h. Identificación de problemas subordinados o aspectos importantes (10 min.)
 - i. Aplicación de los principios fundamentales a otras cuestiones y a sí mismo, en caso necesario (15-20 min.)
 - j. Evaluación del rendimiento del grupo y de sí mismo (6 min.)
5. El foro: Es otra modalidad de discusión, en este caso en gran grupo. Puede hacerse tras una sesión expositiva o charla de un experto. Se ha de seguir rigurosamente las reglas establecidas: pedir la palabra, guardar el orden de intervención, ser breves, hablar en voz alta, limitar la duración. Se finaliza mediante un resumen, anotando las conclusiones y señalando las divergencias.
6. La demostración: es una estrategia expositiva que permite participar en la experimentación de la demostración a través de la inducción. Suele ser de utilidad en procesos experimentales, usos de aparatos o de herramientas. Se practica en pequeños grupos.
7. Juegos de roles: la dramatización y el sociodrama. Mediante la asunción de roles se reviven situaciones que permiten comprender por qué ocurrieron y la actitud de los demás. En la dramatización, las personas son representadas por los alumnos participantes, generando emociones y estructurándose con la personalidad de los participantes. Los actores presentan limitaciones en líneas generales de comportamiento. En cambio, en el sociodrama se atribuyen papeles pero no se hace ninguna prescripción a los actores, que han

de intentar identificarse con su figura y comportamiento como parte del juego. En ambos casos, su utilidad se encuentra en el análisis de situaciones, practicar técnicas y habilidades y cambiar actitudes. Los actores cuentan cómo se han sentido, el grupo analiza la situación en general, el profesor analiza particularidades y el grupo expresa su opinión.

8. Seminarios: Su fin es analizar un tema determinado, acercándose a las fuentes primarias de información. El nivel de conocimiento entre las personas que componen el seminario debe ser similar, y el tema a trabajar algo nuevo. Suele hacerse uso de un coordinador (fijo o rotativo) y se establece la periodicidad y el calendario de sesiones planificadas.
9. Estudio de casos: En este método se discute un caso al que dar solución intelectual, si bien no hay una solución única ni correcta. El objetivo del estudio de casos es provocar el análisis y la reflexión (individual o grupal) a través de temas interesantes para el alumnado relacionados con su realidad académica desde distintos puntos de vista. Para que sea efectivo, el caso debe nacer de la experiencia personal cercana a la realidad, ser factible, darse por escrito y estar abierto a discusión.

Existen dos modos distintos de abordarlos:

- a. Tras la lectura individual, cada participante contesta las cuestiones aportadas y comienza la discusión general.
 - b. Se trabaja por grupos que discuten la solución durante treinta minutos aproximadamente y un portavoz realiza la discusión final. En la puesta en común participa todo el grupo.
10. El incidente crítico: Se presenta al alumnado una situación problemática que tiene una solución para que el grupo recabe información y analice si es la solución más adecuada. Posteriormente se buscan otras soluciones y se hace una puesta en común para la reflexión sobre el proceso y la decisión adoptada. El esquema de trabajo suele ser primero individualmente, luego en pequeño grupo y, finalmente, la puesta en común en gran grupo.

11. Estrategias de organización por adelantado: Mediante estructuras (gráficos, esquemas, mapas conceptuales o semánticos, elaborados por el profesor o por el estudiante) se organiza el conocimiento previo. Expertos en la materia como Novak y Gowin (1988), indican que mediante mapas conceptuales representaremos las relaciones significativas de conceptos a través de proposiciones. A partir de este esquema jerárquico se explora lo que el alumnado sabe para que conozca la ruta del proceso de aprendizaje, puedan leerse textos complejos y se preparen trabajos escritos o exposiciones orales.
12. Flash o rueda de intervenciones: Los estudiantes, siguiendo el turno establecido, opinan respecto a un problema planteado o muestran una experiencia personal al respecto. Cuando todos han hablado comienza la discusión. Se puede usar el flash para hacer preguntas directas al alumnado.
13. Diálogos simultáneos: Pequeño intervalo de tiempo para intercambiar ideas o dudas con los compañeros. Se denomina también colmena o zumbar, o parejas cuando se hace entre dos compañeros. Sirve para romper la fatiga en sesiones expositivas o comprobar conocimientos previos.
14. Técnica cuatro: Cada estudiante recibe cuatro fichas de colores distintos. El significado de cada color es explicado por el profesor, y puede ir desde la aprobación total de las declaraciones que se hagan a continuación hasta el rechazo total. Los alumnos deben manifestar su actitud respecto a dichas declaraciones explicando su decisión al optar por un color. Otra variante se realiza a mano alzada.
15. Cuatro esquinas: Se seleccionan cuatro o más soluciones a una situación en la que no haya criterios objetivos para su evaluación y se distribuyen por las cuatro esquinas del aula. Los asistentes pasean y leen las declaraciones, escogiendo la esquina con la que coinciden. Cada grupo (o esquina) elige un portavoz que expone su decisión para que los alumnos puedan cambiar de esquina o mantenerse. Finalmente se realiza una puesta en común. Esta estrategia ayuda a conocer otros puntos de vista y respetarlos.

16. Rompecabezas de grupos: Tras constituir pequeños grupos, se divide la materia, según dificultad y extensión, en partes iguales, y se reparte su totalidad en cada grupo por componentes. Para tratar esta materia, cada miembro del grupo debe reunirse con el miembro de los demás grupos que coincida constituyéndose un grupo de expertos. Posteriormente, cada componente vuelve a su grupo inicial, que debe unir las distintas aportaciones. Cada uno de ellos presenta y explica su conocimiento a los demás. Después, un miembro del grupo experto explica su parte al plenario, y el profesor matiza, amplía y expone la materia. Esta técnica es de utilidad al revisar o presentar nueva materia.
17. Rally de grupos: Supone un aprendizaje colaborativo forzoso que comienza con la presentación habitual de la información. Se forman grupos de trabajo, pequeños y heterogéneos en rendimiento, para que cada miembro ayude a los otros durante la práctica. El resultado se mide con pruebas o actividades individuales, siendo el del grupo la adición de todas las evaluaciones particulares.
18. Phillips 6.6: Se realizan grupos de 6 personas para que den su opinión al grupo durante 6 minutos. Se lleva a cabo una reflexión grupal posterior y un coordinador de cada grupo lee el informe, anotándose en la pizarra la síntesis de las conclusiones. Es útil para tomar decisiones, conocer la opinión general del grupo, confrontarlas e intercambiarlas para que participen todas las personas en grupos numerosos.
19. Bocadillo: Se considera una pregunta, lectura o problema de manera individual para posteriormente, en pequeños grupos, comparar sugerencias individuales y ponerse de acuerdo. Se extraen conclusiones que se exponen al profesor o al plenario.
20. Sandwich: Tras los dos niveles de la técnica del bocadillo (individual y pequeño grupo), se realizan conclusiones entre grupos (también denominado puzle de grupos).
21. Técnica de colocar estructuras: Consiste en escribir conceptos centrales en fichas o enumerarlos en una hoja de papel para que el

alumnado los organice en una estructura de vinculaciones o en grupos de conceptos. Puede ejecutarse individualmente, por parejas o por grupos. Se usa para comprobar conocimientos previos o para evaluar. Siempre ha de existir una determinada estructura invariable.

22. Red de conceptos: Se escriben conceptos centrales sobre fichas que se reparten a los estudiantes al azar. Estas pueden intercambiarse con el fin de que todos conozcan su concepto. Después, uno de los alumnos explica el suyo, tras lo cual se vincula el de otro estudiante que significa lo contrario, lo mismo... El profesor relaciona los conceptos o amplía la temática. Se usa para analizar conceptos y diferenciarlos.
23. Acuario: Los alumnos se organizan en dos círculos concéntricos. El más pequeño, situado en el interior, discute sobre un tema, dejando una o dos sillas para que quienes se encuentran en el grupo exterior puedan entrar a participar por momentos. El círculo exterior observa la discusión y la analiza. Se usa para generar discusión sobre un determinado tema y analizar roles en el estudiante.
24. Rodamiento de bolas o círculos concéntricos: Los alumnos se sientan en dos círculos concéntricos de cara uno a otro. El turno de palabra lo tiene uno de los círculos, que durante 1-3 minutos habla sobre el tema que propone el profesor. Los círculos giran en direcciones opuestas para que cada alumno tenga varios interlocutores (dos o tres por alumno).
25. Taller directivo: Se resumen conceptos e ideas de un taller corto y estructurado para que cada alumno lo estudie de manera individual. Se resuelven tareas con posterioridad de manera individual, en parejas o en grupos reducidos.
26. La instrucción entre pares (peer instruction): Es una estrategia adecuada para grupos grandes que se usa para que el alumnado se implique activamente en el estudio. Heller, Keith y Anderson (1992) vieron aumentado el compromiso de los alumnos hacia su aprendizaje. Las clases son estructuradas en presentaciones cortas

de los puntos clave de la materia de estudio (7-10 minutos) seguidas de tests conceptuales de elección múltiple que son respondidos de manera individual. Posteriormente las respuestas son compartidas con el compañero cercano, revisadas y retroalimentadas por el docente (5 minutos). Este proceso se puede repetir cuatro veces en una hora.

27. La enseñanza a tiempo (Just in time Teaching): Se trata de una modalidad de aula invertida. Comienza con una actividad de estudio guiada y la respuesta a un cuestionario online, que debe realizarse entre 1 y 24 horas antes. El docente prepara la clase en base a explicar las respuestas a las cuestiones. Una ventaja de este método es que el alumnado lleva preparadas las cuestiones a clase y ha realizado un estudio previo, aumentando la calidad y su participación en clase y, por consiguiente, mejorando su rendimiento (Prieto, 2011). El docente prepara la clase de acuerdo a las necesidades reales de su alumnado y las respuestas obtenidas a las cuestiones planteadas. La clase se utiliza para la discusión y aplicación del contenido.
28. El aprendizaje basado en equipos: En este método, el alumnado debe leer y estudiar el material facilitado antes de clase. La misma comienza contestando de manera individual un test de respuesta múltiple y consensuando las respuestas en grupo pequeño. Posteriormente se hace una puesta en común en gran grupo en la que el alumnado recibe la retroalimentación y justifica sus respuestas. Se termina con un tiempo de aclaraciones para resolver dudas y afianzar conocimientos adquiridos (Moraga, 2011). Asimismo, se realiza un trabajo grupal en el que se aplican los conceptos estudiados. Cada ciclo de aprendizaje puede realizarse durante un mes o mes y medio. En este proceso se ve claramente cómo el alumno deja de ser sujeto pasivo para adquirir autonomía y realizar trabajos colaborativos.
29. Ludificación (gamificación): Se trata de aplicar a actividades no recreativas dinámicas que pertenecen a los juegos y al ocio. Con ella

se consigue un aumento del interés del alumnado (Prieto Martín, Díaz Martín, Monserrat Sanz y Reyes Martín, 2014). Actividades que de antemano podían resultar aburridas se hacen motivantes. Son usadas en medios digitales y a través de videojuegos (Imbernon y Medina, 2005). Para premiar al alumnado se usan colecciones (de recompensas o logros), puntos (para la fidelidad), ranking (clasifica y compara resultados), niveles (de acuerdo a los logros alcanzados), progresiones (hasta completar la actividad).

3. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Antes de comenzar es necesario advertir que sobre la Formación Profesional Básica aún no hay investigaciones y por este motivo nos remitimos a las que sobre los PCPI pueden conocerse. Begoña Martínez Domínguez (2011) plantea si el éxito cuestionable de las medidas excepcionales de atención a la diversidad como la que nos ocupa puede provocar que se renuncie a la búsqueda de vías ordinarias. Estudios anteriores (Sellman y otros, 2002; ISEI/IVEI, 2007, 2008 y 2009; Martínez, Mendizábal y Pérez-Sostoa, 2009; Jiménez, Luengo y Taberner, 2009) evidencian que el profesorado implicado en la iniciación profesional muestra reticencias en tal cuestión. Si el alumnado volviese a la organización de medidas ordinarias se repetiría de un modo bastante posible su fracaso. Asimismo, se puede deducir de las palabras de la autora a la que nos hemos referido al comenzar este epígrafe la tendencia del sistema educativo, y del profesorado ordinario, a no sentir la responsabilidad de la educación del alumnado que opta por esta vía de iniciación profesional y, en concreto, del que estando dentro de este grupo resulta más conflictivo.

Investigaciones recientes indican que los alumnos que cursan estudios de este tipo tienen como punto de partida experiencias educativas negativas, ya sea por no haberse insertado en la educación ordinaria o porque han manifestado

indisciplina y falta de interés por los estudios (Real y Fernández, 2016). La prioridad por afrontar esta realidad situaría acciones de tutoría frente a actuaciones académicas. Los docentes opinan, según Real y Fernández (2016), que el éxito de este tipo de programas supone “mejorar la autoestima y la imagen personal de los alumnos y alumnas” (p.12). No obstante, los autores manifiestan que la utilidad es mayor respecto a la mejora de actitudes en el alumnado que frente a las dificultades de aprendizaje que los acompañan desde etapas educativas previas.

Resulta poco habitual, desde la percepción del profesorado de formación profesional inicial, la realización de proyectos coordinados entre los centros de prácticas y los educativos promoviendo diferentes actividades profesionales. Durante el desarrollo de los PCPI, el profesorado participante en ellos pudo exteriorizar recelos en referencia al grado de inclusión que finalmente obtendría el alumnado tras cursar dichos estudios (Martínez Domínguez, 2011). Se consideró pretenciosa la idea de que el alumnado pudiera adquirir la enorme cantidad de contenidos abstractos que se incorporaron al programa, que a su vez eran percibidos poco prácticos para la vida cotidiana, y para los que se debía contar con conocimientos previos que por descontado no poseía. Otra de las dudas manifestadas en relación al refuerzo de aspectos academicistas y a su desarrollo en centros ordinarios mencionada en un estudio anterior (Martínez, Mendizábal y Pérez-Sostoa, 2009) fue precisamente que los PCPI se llevaran a cabo dentro de la cultura y el modelo de enseñanza que habría expulsado a los estudiantes del sistema. Si no es revisable el método, no es lógico que el resultado sea distinto.

En relación a las percepciones del profesorado en cuanto al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en programas de prevención del fracaso escolar en Secundaria, concretamente en los PCPI, Real y Fernández (2016) revelan en estudios recientes “poca colaboración del profesorado, del orientador y de otros miembros de la comunidad educativa en la elaboración de dicho programa”. El poco tiempo de duración de dichos estudios deriva en la selección de contenidos y objetivos a veces poco factibles en temporalidad. Asimismo, la planificación que puede ponerse en práctica de manera usual es a corto plazo y adaptada a las

necesidades e intereses del alumnado, teniendo que renunciar en ocasiones a los intereses propios de los estudios.

Parece constatarse que la valoración del profesorado respecto a los anteriores programas de cualificación profesional inicial es positiva, aunque un “análisis más profundo evidencia los problemas asociados a su aplicación real en los correspondientes centros educativos” (Real y Fernández, 2016, p. 12). Cuando se pretende conocer su efectividad para encauzar nuevamente al alumnado en el sistema educativo, el profesorado piensa que se trata de una medida necesaria. Otro dato que destaca del estudio expuesto es la obtención del título de Educación Secundaria Obligatoria como otro atractivo que los PCPI poseían.

Real y Fernández (2016) estudiaron los PCPI a través de una gran muestra en la que participaron profesores y profesoras de la provincia de Granada. Tras analizar los resultados detectaron poca participación del profesorado en la planificación y elaboración del currículum. Según manifestaron los entrevistados, el corto periodo de duración del programa hace que se deban escoger los objetivos y contenidos más relevantes para la formación del alumnado. El profesorado participante indicó en dicho estudio que los contenidos son inalcanzables y que se deben planificar a corto plazo mediante adaptaciones al interés del alumnado e incluso saltando contenidos propios de los programas. Real y Fernández (2016) indican que “es una realidad que implica la puesta en práctica de los PCPI y que se debería revisar en un futuro para mejorar la calidad de la enseñanza” (p.6).

Esta investigación reveló datos muy interesantes para nuestro análisis. Más de tres cuartas partes del profesorado (77%) destaca que los objetivos deben preparar para el mundo laboral, y el 89,2% considera importante preparar para un ciclo de grado medio. No obstante se identifica falta de recursos. Otro aspecto tratado es la preparación del alumnado para que se desenvuelva en la vida, algo destacado para los docentes que participaron en el estudio. “La imagen personal, las expresiones, el comportamiento y otros aspectos relacionados con valores como el esfuerzo, solidaridad, compañerismo, etc. son aprendizajes transversales a todos los módulos del programa” (Ritacco y Amores, 2016, p.8).

Los autores mencionados afirman que algo más de un 75% del profesorado encuestado (75,1%) cambia su metodología respecto a la usada en Secundaria. Esta varía según las necesidades del alumnado (86% de los encuestados) y, a veces, es diseñada por ellos mismos (86%). “Ya se ha visto que son estudiantes que han fracasado en el sistema tradicional, con lo cual no se les puede ofrecer más de lo mismo, y esto es algo que tiene en cuenta el profesorado del programa” (Real y Fernández, 2016, p.9).

Finalmente, respecto a la evaluación, la gran mayoría del profesorado (93,9%) ha realizado una prueba inicial al alumnado. Afirman usarla para “reagrupar a los estudiantes para conseguir trabajar con ellos de la mejor manera posible” (Real y Fernández, 2016). Asimismo, el profesorado pretende generar confianza en el alumnado a sabiendas de su complicada experiencia educativa previa. Los autores indican que “la flexibilidad en las evaluaciones iniciales es un hecho deseado en el programa; con ello el alumno refuerza su confianza en sí mismo y comprende que es capaz de superar los retos del sistema” (p.10). Las conclusiones a las que llegaron los autores indican que la forma en la que los docentes valoran los PCPI es positiva y útil para prevenir el fracaso escolar, si bien el análisis ha denotado que su aplicación real se acompaña de dificultades. El profesorado cree que son acciones necesarias para “reenganchar al alumno en el sistema educativo”, aportando una “una formación de base que le permite seguir estudiando y/o transitar al mundo laboral; así mismo, también estiman su efectividad como medio para obtener el título de Graduado en ESO” (p.11).

4. PAPEL DE LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA

La relación del alumnado que cursa Formación Profesional Básica y los docentes, incluidos los tutores, es muy importante, del mismo modo que la actitud del profesorado hacia las capacidades de los alumnos (Kim, 2011). Es por este motivo que se muestra necesario dedicar un apartado a la orientación y la tutoría en los ciclos de FP Básica apoyándonos en los datos generados en las

investigaciones anteriormente citadas y en otras. La orientación cobra especial importancia, como mencionan Olmos y Mas (2013) en su estudio, teniendo en cuenta que muchos de los alumnos que cursan dichos programas son guiados de manera insatisfactoria durante la Educación Secundaria Obligatoria. Como afirman estos últimos autores, el profesorado de Educación Secundaria opina que los Programas de Formación Profesional Básica son la mejor manera de que los alumnos obtengan credenciales académicas, pues el trabajo que se requiere para superar los mismos es inferior al de Secundaria. Sin embargo, recordemos que en los anteriores PCPI los alumnos sí obtenían dicha credencial, algo que no es directo en los actuales ciclos de FPB. Asimismo, los tutores de los PCPI respondieron que el alumnado que cursaba dichos estudios trabajaba tan duro y estudiaba tanto como otros, pues estos presentan un grado alto de dificultad.

Asimismo, Real y Fernández (2016) extraen conclusiones relacionadas no tanto con los aprendizajes académicos como con los de comportamiento y actitudinales, fuente en muchas ocasiones del fracaso escolar del alumnado. Para los autores, que el alumnado pueda adquirir las habilidades necesarias para vivir en sociedad y desarrolle su madurez son los principales éxitos perseguidos por los PCPI. La relatividad con la que puedan reconocerse diferentes objetivos es perentoria si atendemos a lo que realmente urge, esto es, recuperar el tiempo para atender la diversidad del alumnado frente a dificultades personales, familiares o sociales. Los FPB, sea de manera implícita o manifiesta (Zacarés y Llinares, 2006), son lugares idóneos para la maduración personal que restablecen trayectorias de vida en los adolescentes y constituyen en sí mismos instrumentos de “optimización evolutiva”.

Si los estudiantes han tenido experiencias educativas negativas a lo largo de su escolarización, por falta de adaptación o indisciplina, verán mermada su capacidad de motivación, interés por estudiar y autoestima. La primera necesidad que detecta el docente, antes de tratar aspectos académicos, es restaurar el interés perdido por el ámbito académico. Conclusiones recientes de Real y Fernández (2016) hallan la manera de fortalecer la autoestima y de resolver los problemas de actitud en el alumnado por medio de Programas de Formación Profesional Inicial,

si bien no pueden ofrecer la garantía de que se mejoren los hábitos de estudio o solucionen dificultades de aprendizaje.

En definitiva, los programas de Formación Profesional Básica, como hemos mencionado con anterioridad, se destinan principalmente a jóvenes en riesgo de abandonar la escuela y, por consiguiente, deben fomentar estrategias educativas diferentes de las habituales en la escuela (Adame y Salvá, 2010). Considerada la educación como un acto de comunicación entre personas con el fin de lograr el desarrollo personal de quienes se educan, esta se convierte en un encuentro personal donde se propicia un vínculo emocional profundo y auténtico entre profesorado y alumnado. Para que la educación sea inclusiva, la aceptación, consideración y cuidado de los educandos se enfatiza (Medina y Villar, 1995). Es por tanto que la tutoría en los ciclos de FPB debe ocupar un lugar prioritario.

De acuerdo al Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema Educativo (BOE 05-03-2014), en los ciclos de FPB, “la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración [...], para cuyo desarrollo las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias” (art. 14). Las acciones que se destinen a la acción tutorial serán individualizadas y colectivas, facilitando que el alumnado adquiera competencias sociales y desarrolle su autoestima, promoviendo proyectos educativos y profesionales.

El tiempo destinado es de una hora lectiva semanal como mínimo en cada uno de los dos cursos que componen los ciclos, para lo que el tutor debe realizar una programación que contenga el contenido a trabajar en el aula. La programación estará incluida en el Proyecto Educativo de Centro. En cuanto al posible contenido programático de la tutoría, hay que definirlo de acuerdo a las características del colectivo y a los objetivos propuestos para los ciclos de FPB.

La metodología a seguir en la acción tutorial para los ciclos de FP Básica exige los siguientes principios: atención más individualizada, responsabilización, refuerzo positivo, visión integral de la persona, desarrollo de trabajo cooperativo, comunicación, participación, partir de los intereses del alumno (Junta de

Andalucía, 2017). Para ahondar en cada uno de ellos puede revisarse el anexo 11. La finalidad de estas actuaciones es favorecer la toma de decisiones del alumnado tanto académicas como profesionales tras acabar dichos estudios. De esta manera, el Real Decreto 127/2014 hace referencia a la atención a la diversidad y entiende que tiene que ser incluida dado el carácter obligatorio de estos ciclos:

Las medidas de atención a la diversidad estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas de los alumnos y las alumnas y a la consecución de los resultados de aprendizaje vinculados a las competencias profesionales del título, y responderá al derecho a una educación inclusiva que les permita alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente, según lo establecido en la normativa vigente en materia de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (art. 13).

Cuando el docente no adquiere el rol de transmisor de contenidos del enfoque tradicional sino que se centra y apoya en la orientación y enfatiza en su labor docente la importancia del desarrollo personal, social y profesional del alumnado, su labor tutorial dirige todo el proceso educativo, lo vertebrando (García Fernández, 2006). De acuerdo con esto, García Fernández (2006) propone los siguientes ejes temáticos:

- La autoestima: algunas estrategias que sirven para trabajar la autoestima son plantear objetivos realistas de aprendizaje, planificar acciones adecuadas para superarlos, reconocer los avances, y considerar las situaciones en las que no se obtienen los resultados deseados, no como un fracaso personal sino como problemas relacionados con la forma de enseñar y con la forma de aprender.
- Las relaciones interpersonales, tanto en su dimensión conductual como en su dimensión emocional: habilidades sociales; ello supone el respeto tanto a lo que hacen los otros como a la expresión de sus opiniones y sentimientos.
- Relaciones con las familias o tutores legales: que las familias estén al tanto de lo que sus hijos están realizando es un acicate para estos; para ello se promueve la programación de tutorías con las familias, incluyendo indicaciones que permitan a estas valorar el trabajo de sus hijos e hijas y el

esfuerzo y progreso de los mismos para que puedan estimularles de manera positiva.

- Orientación y apoyo al proceso de aprendizaje: actitudes, hábitos de trabajo y habilidades; a este respecto, el apoyo continuo al alumnado y el trabajo coordinado y consensuado por parte de los distintos profesionales que participan en la formación del alumno son puntos de partida para el buen desarrollo de su aprendizaje.
- Orientación laboral: es preciso programar actividades para que el alumnado conozca el perfil profesional en el que se está formando: sus características, los requisitos formativos del perfil, las posibilidades reales de inserción adecuadas a la formación en curso y aspectos legales relacionados, por tanto, programar visitas a empresas del sector e intervenciones puntuales de profesionales será de gran utilidad.

Con la intención de agrupar contenidos, las actividades de tutoría pueden contenerse en tres ejes temáticos (ver figura 18).

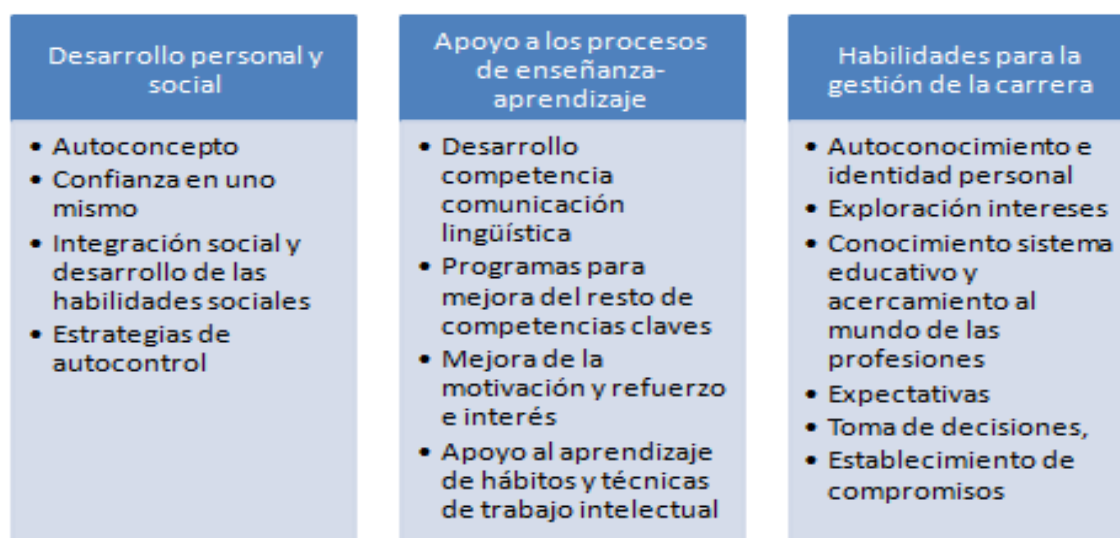


Figura 18. Ejes temáticos de la acción tutorial en los FPB. Elaboración propia a partir del *Manual de Planificación y Desarrollo de la tutoría lectiva en la F.P Básica. Recursos y materiales.*

Para poder efectuar la programación anual conviene partir del perfil del alumnado, las necesidades educativas que presenta y las características del contexto (se explica en qué consisten en el anexo 10). Estos factores son tenidos en cuenta en la investigación que nos concierne (ver capítulos 5 y 6).

La tutoría como acción inherente al proceso educativo es tarea de todos los profesionales implicados en dicho proceso: todos los docentes son tutores. Ahora bien, la existencia de un profesor-tutor referente a lo largo del proceso facilita el encuentro personal, pues ejerce de aglutinador de los esfuerzos de la comunidad educativa para adaptar el programa a las necesidades específicas de cada miembro de la misma.

El tutor se convierte en el elemento de referencia para el alumnado, el resto de profesionales del programa, las familias y otros agentes educativos del entorno. Es, en definitiva, dinamizador estimado por sus alumnos como experto y consecuente, respetado porque él respeta la individualidad de cada uno de ellos, les presta un apoyo incondicional en cada uno de los problemas que se les presentan y les ayuda a superar la despersonalización que en ocasiones sufrieron en su paso por la institución escolar y su percepción de la actividad formativa como una actividad rutinaria, fría y estéril despojada de la vitalidad y trascendencia que toda acción educativa debe tener (García Fernández, 2006). Podemos señalar algunas cualidades que debe reunir el tutor o tutora:

- Persona que conozca y viva la educación de forma apasionada para poder transmitir ilusión a sus alumnos; cuando el alumnado detecta desmotivación en sus profesores se refuerza su indisposición hacia el hecho de aprender; ser tutor significa gusto por educar, saber por qué es importante para los alumnos y saber discernir entre lo importante y lo superfluo.
- Buen conocedor de las necesidades y peculiaridades de los alumnos: el tutor debe conocer sus necesidades vitales (alimentación, higiene, salud, afecto, etc.), de desarrollo integral (personalidad, madurez, realización personal, equilibrio, etc.), de aprendizaje (adquisición de conocimientos, hábitos, etc.) y de inserción socio-laboral.
- Consecuente con sus propias convicciones: es el profesor que permite y comprende que su alumnado le evalúe sobre las cosas que él les exige; esta forma de hacer permite que el alumnado considere opciones que no contemplaba, ampliando su campo de decisión.

- Capaz de respetar al alumno no solo por lo que es ahora sino también por lo que puede y debe llegar a ser. Supone la consideración positiva de que toda persona aspira al crecimiento, de que sus alumnos quieren aprender y madurar y de que son capaces de hacerlo y de juzgar sus progresos; el tutor que respeta a sus alumnos agudiza su ingenio para demostrarles que son capaces de desarrollar sus posibilidades porque realmente cree en ello; evita compararlos entre sí y aprecia a todos por igual.
- Fomenta la autonomía personal de los alumnos: no se preocupa solo de los resultados sino del proceso de desarrollo de sus alumnos.

Se aconseja el uso de la evaluación como práctica reflexiva antes, durante y al finalizar la acción tutorial, de modo que el docente pueda cerciorarse de la adecuación de su planificación a la situación real del grupo-clase y del contexto. Dicha evaluación será formativa y puede partir de los siguientes indicadores (Junta de Andalucía, 2017):

- Grado de consecución de los objetivos propuestos y aspectos que han influido en la metodología, en la elaboración de la programación y en los materiales y recursos materiales empleados.
- Grado de cumplimiento de la temporalización prevista.
- Nivel de satisfacción del alumnado.
- Grado de efectividad de las dinámicas y organización de las actividades de tutoría.
- Grado de implicación de las familias y profesorado.
- Nivel y clima de las relaciones de grupo.
- Grado de mejora en la madurez vocacional del alumnado.
- Grado de mejora del rendimiento académico del alumnado.

Para su realización se podrán usar cuestionarios y actividades de satisfacción, escalas de observación, un cuestionario previo al comienzo del curso escolar y un cuestionario final tras acabar las acciones tutoriales. En cuanto a la evaluación de los aprendizajes que ha alcanzado el alumnado se incluirán en la programación objetivos que deben ser alcanzados tras la aplicación de la misma.

Se comenzará con la contextualización de los indicadores que se establezcan para dicha evaluación a través de actividades destinadas a los tres ámbitos propios de la acción tutorial: desarrollo personal y social, apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de habilidades para la gestión de la carrera. Como alternativa a la evaluación tradicional, la Junta de Andalucía, a partir de la información facilitada por el *proyecto iCOBAE: innovación en competencias básicas en educación*, considera como adecuadas las siguientes técnicas: “portafolios, observación, diarios de aprendizaje, rúbricas, reuniones con el profesorado de ámbito a lo largo del desarrollo de curso (ajuste de las necesidades y posibles mejoras)”. Al respecto, Medina, Jarauta e Imbernon (2010) definen la “reflexión sobre la reflexión en la acción” del siguiente modo:

Tras la reflexión en la acción pueden realizarse procesos de análisis sobre los procesos y resultados implicados en ella. De manera más sosegada y sin las demandas de inmediatez de las situaciones prácticas, el profesional puede reconstruir y comprender retrospectivamente sus procesos de reflexión en la práctica. En este caso, el análisis no se centrará únicamente en las características de la situación o contexto del problema, sino que también se cuestionarán los procedimientos llevados a cabo para designar el problema y determinar su naturaleza, la formulación de objetivos, la selección de los cursos de acción y, sobre todo, las teorías implícitas y los modos de entender y de representar la realidad durante la acción. El análisis supone, en definitiva, una metarreflexión en torno al conocimiento en la acción y la reflexión en la acción (p.17).

Una vez enmarcada la teoría, es conveniente exponer en qué ha consistido esta investigación, qué sistema y técnicas se han desarrollado para configurarla, delimitando las fases de que ha constado, variables analizadas, objetivos e hipótesis planteadas, la muestra facilitada para el estudio y la aplicación de instrumentos. Para poder realizar el presente estudio hemos tomado como base un trabajo previo realizado en los PCPI con carácter exploratorio. Tras explicar en qué consistió y qué resultados se obtuvieron (capítulo 5) se mostrará de una manera más clara en el siguiente capítulo (6) que trata sobre el marco metodológico utilizado.

5. RESUMEN

La investigación nos lleva a indagar sobre cuál es el perfil del profesorado que imparte en los ciclos de FPB. Tomando como punto de partida la conceptualización de la profesión docente, se aprecia un nuevo paradigma en el que la multifuncionalidad caracteriza las acciones desempeñadas. Se ha definido en líneas generales en qué consiste la formación del profesor que imparte dichos ciclos y se ha mostrado la importancia de la formación permanente para la docencia.

En la delimitación del perfil profesional se ha establecido la innovación didáctica como uno de los requisitos que debe contemplar el profesorado en su práctica diaria y se han diferenciado actuaciones propias del enfoque progresivo en contraposición del tradicional. Otro de los aspectos tratados como deseable en el docente que participa de dichos ciclos es el uso de estrategias participativas, como el aprendizaje cooperativo, y se han indicado algunas con la finalidad de activar la participación del alumnado. También se ha analizado la percepción del profesorado sobre la Formación Profesional Básica a partir de diferentes investigaciones recientes que la enmarcan como una acción positiva de atención a la diversidad pero difícil de poner en marcha de manera real.

Finalmente se enmarcan la orientación y la tutoría como acciones que el docente debe asumir y potenciar a lo largo de los cursos que contienen el ciclo de FPB, teniendo en cuenta los ámbitos de actuación y las peculiaridades del contexto y del propio alumnado. Se ha realizado una propuesta de temáticas y se han señalado algunas cualidades que el tutor debe poseer. Concluimos expresando la importancia de la reflexión sobre las prácticas docentes y la evaluación que del proceso de acción tutorial se puede desprender.

SECCIÓN II

APROXIMACIÓN EMPÍRICA: METODOLOGÍA,
DISEÑO E INTERPRETACIÓN

CAPÍTULO 5:

**APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO:
ESTUDIO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL
INICIAL DESDE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO**

1. Introducción
2. El análisis de los Programas de Cualificación Profesional Inicial desde la percepción del alumnado
3. Metodología del estudio a partir del Modelo CIPP
 - 3.1. Definición del problema
 - 3.2. Objetivos e hipótesis
 - 3.3. Variables de estudio
 - 3.4. Diseño de la investigación
 - 3.4.1. Fases del diseño de la investigación
 - 3.5. Instrumentos de medida de la información
 - 3.6. Descripción de la muestra
 - 3.7. Estrategias de análisis de datos
4. Interpretación de los resultados
 - 4.1. Bloque I: Personalidad del alumno
 - 4.2. Bloque II: Antecedentes escolares
 - 4.3. Bloque III: Desarrollo del PCPI
5. Discusión y propuestas de intervención
6. Resumen

1. INTRODUCCIÓN

Tras el análisis de la situación actual, conviene introducirnos en el problema de este estudio de investigación, dentro de una realidad concreta, describiendo cada uno de los objetivos que pretendemos conseguir así como las hipótesis planteadas.

El poco tiempo transcurrido desde que se implantasen los ciclos de Formación Profesional Básica y la metodología de análisis longitudinal de esta investigación han permitido que se puedan comparar, al menos de manera general, los actuales ciclos con los anteriores Programas de Cualificación Profesional, los PCPI. Nuestra investigación arranca en el curso escolar 2011-2012 con una primera fase exploratoria, analizando la percepción del alumnado acerca de los estudios cursados (en ese momento, los PCPI) y finaliza en el curso 2016-2017, ahondando en la percepción no solo del alumnado sino también del profesorado implicado (en este caso ya, de los ciclos de FP Básica). En este capítulo se mostrará el primer estudio, que, con carácter exploratorio, pretendió dar luz a la investigación principal que nos ocupa.

2. EL ANÁLISIS Y LA EVALUACIÓN DE LOS PCPI A PARTIR DE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO

Los PCPI, como se ha visto en el capítulo 2, se diseñaron como medidas de atención a la diversidad destinadas al alumnado de Educación Secundaria con carácter preventivo ante el fracaso y abandono escolar sin haber alcanzado los estudios básicos obligatorios. Son pocos los datos que han analizado la eficacia de estos programas debido a su escasa vigencia. El diseño y la puesta en marcha de estudios que señalen el valor de estos programas pasados se hace imprescindible para la formulación de políticas reales y efectivas que no dispersen los esfuerzos de formadores, orientadores y de los propios jóvenes para conseguir trazar

itinerarios y rumbos fijos. En este sentido, cabe esperar una contribución de la investigación educativa en torno a ellos que permita una aproximación más allá de determinar las trayectorias de fracaso y éxito y sirva como cuestionamiento de cara a los actuales ciclos de FP Básica. Así, nos pareció de utilidad disponer de un dispositivo de seguimiento que recogiese datos sobre la evolución cuantitativa de los PCPI, el perfil de los alumnos y los itinerarios posteriores y que fuese punto de arranque de nuestra investigación. El objetivo de esta primera fase de la investigación fue la indagación, conocer de primera mano datos sobre el funcionamiento de los PCPI, para lo que se hizo uso de una metodología cuantitativa por medio de la encuesta, diseñada a partir del modelo CIPP. Uno de los propósitos fue conocer desde el punto de vista del alumnado que los cursaba, primer agente de este estudio, la apreciación del desarrollo de los programas y la valoración que de los mismos tiene. Por otra parte, quisimos acercarnos más a su realidad socioeconómica, antecedentes escolares y, en términos generales, a las características que presentaban desde su propia percepción. Por último, se analizaron las expectativas que mostraban en relación al término del programa cursado.

En muchas ocasiones se investigan los procesos educativos desde un enfoque externo, que aún centrándose en el sujeto beneficiario, el alumno, no lo tiene en consideración al vertebrar el estudio. Esto puede achacarse a que en determinadas etapas educativas, como la Educación Infantil y la Educación Primaria, el alumnado que recibe formación es de corta edad. No ocurre lo mismo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, pues quienes la cursan comienzan con la edad de doce años y terminan, en caso de no repetir ningún curso, con dieciséis. Es una etapa en el desarrollo de la persona caracterizada por grandes cambios a nivel psicológico (desarrollo del pensamiento formal, consolidación de la identidad y la personalidad) y a nivel social (búsqueda de autonomía, ética y moralidad, procesos de conformismo e influencia en el grupo de iguales, interacción con distintos grupos sociales). Este proceso se pone aún más de relieve en los ciclos de FP Básica, que tienen comienzo, como ya se indicó, a los quince años de edad (como mínimo). Los estudiantes que acuden a dichos ciclos se encuentran por otra parte en un momento de “socialización para el trabajo”

(Zacarés y Llinares, 2006) y la “familia, iguales y contextos educativos juegan el papel más importante” (Real y Fernández, 2016).

Sería inviable analizar qué ocurre en dichos ciclos obviando la información que los protagonistas, es decir, los alumnos, pueden ofrecer de primera mano. Partimos de la concepción de la educación “como el conjunto de influencias externas (socialización, educatividad) que permiten el desarrollo de las potencialidades internas del sujeto (individualización, educabilidad)” (Pozo-Andrés et al, 2004). El sujeto es capaz a nivel personal de desarrollarse en interacción con su medio de manera individual y social. Comenzaremos conociendo al sujeto en el que se concreta el efecto de la acción, el educando, y no al educador (este se analizará en la siguiente fase de investigación).

Este informe abre camino a una segunda fase de investigación más amplia (desarrollada en los capítulos 6 y 7) aunque ya en sí mismo ofrece algunas reflexiones útiles para la discusión actual sobre el funcionamiento de estas medidas de atención a la diversidad en Secundaria. Desde el punto de vista del alumnado que los cursaba, intentamos entender un poco mejor las motivaciones y expectativas que presentaron y enlazarlas con una posible disminución del abandono y fracaso escolar en la ESO.

3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO A PARTIR DEL MODELO CIPP

Esta primera aproximación al objeto de estudio se centró en el paradigma racionalista o positivista a través de la estadística.

Como objetivo fundamental se planteó la disminución del fracaso y el abandono escolar por medio de los PCPI como medidas de atención a la diversidad preventivas. A lo largo de este apartado se indica con mayor profundidad el problema estudiado, los objetivos que propusimos, las variables que se tuvieron en cuenta y el diseño utilizado para llevar a cabo la investigación.

3.1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

En los estudios referidos a educación existe una infinidad de aspectos a investigar que pueden ofrecer significativas mejoras a nuestro sistema educativo y, en definitiva, a toda la sociedad. Este primer acercamiento se basó en la necesidad de acabar con el fracaso escolar como factor que de modo apremiante debe desarrollar actuaciones tanto a nivel remedial como preventivo. Poder identificar qué programas y medidas de las que se llevaron a cabo a lo largo del tiempo reportaron éxitos es algo necesario para dotar de calidad a la enseñanza desde la diversidad.

Aunque existen variadas medidas que propician una escuela inclusiva, o lo pretenden, en este primer acercamiento nos interesamos por los PCPI por ser, posiblemente, la última oportunidad de cursar estudios presenciales desde los cuales el alumno podía promocionar en su vida escolar y establecer un vínculo directo con el mundo laboral. Saber cómo funcionaron los PCPI y realizar una investigación científica al respecto, en la que se detectasen prácticas beneficiosas para el alumnado que los cursaba y aspectos a reestructurar o modificar dentro de lo posible en posteriores estudios similares así como plantear futuras líneas de actuación fueron aspectos que por diversas inquietudes personales aportan interés a este estudio. Por otra parte, y tras una exhaustiva revisión, constatamos la poca bibliografía existente al respecto.

La escasa vida de estos programas puede ser el motivo de la falta de atención a un colectivo necesitado de medidas eficaces contra el abandono y fracaso escolar que, de no recibir una adecuada respuesta, constituiría un nutrido conjunto de personas no cualificadas profesionalmente y sin haber superado y obtenido los estudios básicos obligatorios.

3.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo general de esta investigación es conocer, con vistas a su disminución, el fracaso y el abandono escolar por medio de los PCPI. Dentro de este marco general, se proponen los siguientes objetivos específicos. Estos son:

1. Conocer con mayor detalle el perfil del alumnado que cursa los PCPI.
2. Conocer las razones por las que el alumnado cursa un PCPI desde su punto de vista.
3. Detectar la frecuencia de casos de fracaso escolar y en qué nivel educativo se ve incrementada, Primaria o Secundaria.
4. Señalar las actividades realizadas por los alumnos y alumnas a lo largo del PCPI.
5. Conocer la satisfacción mostrada por el alumnado en cuanto a la labor docente y tutorial, el trabajo desempeñado por el profesorado y la formación recibida a lo largo del curso.
6. Entender qué metas son las que persigue en general el alumnado que cursa dichos estudios.

En cuanto a las hipótesis planteadas, señalamos las siguientes:

- a. La percepción de cualidades o características positivas mostradas por el alumnado varía en función del sexo.
- b. Las cualidades y características del alumnado son diferentes en función de la especialidad cursada.
- c. La variedad de actividades puestas en marcha por el profesorado depende de la especialidad cursada.
- d. El grado de satisfacción del alumnado en cuanto al profesorado varía en función del grado de satisfacción con la formación teórica y práctica.
- e. La especialidad influye en el grado de satisfacción del alumnado en cuanto al tutor y al profesorado.

3.3. VARIABLES DE ESTUDIO

Las variables dependientes e independientes que se tienen en cuenta en la elaboración de este estudio preliminar hacen referencia a diferentes bloques. Estos son los que aparecen en la siguiente figura (19):

Bloque I: Datos personales. Identificación y personalidad del alumnado

Edad, sexo, nº de hermanos, puesto ocupado entre los hermanos, estudios del padre, estudios de la madre, profesión del padre, profesión de la madre, centro de estudios, curso, especialidad, variables relacionadas con las características personales.

Bloque II: Antecedentes escolares

Seguir estudiando, hacer un ciclo formativo, preparar el futuro profesional, superar la ESO, falta de atención, aburrimiento, decisión de los padres, sentimiento de orgullo de los demás, decisión del centro, falta de gusto por el estudio, falta de planteamientos previos, nº de repeticiones en primaria y secundaria.

Bloque III: Desarrollo del PCPI

Exposición oral del profesor, del alumno, prácticas con ordenadores, resolución del problemas, visionado de vídeos, lectura y resúmenes, noticias de prensa, tutoría, controles y exámenes, estudio sistemático, trabajos en equipo, trabajos individuales, realización de proyectos, fichas y ejercicios, visitas a instituciones, labor tutorial, trabajo del profesorado, formación en centros, formación teórica y práctica, hacer un ciclo medio, incorporación al mundo laboral, sentimiento de orgullo, tener la ESO, hacer carrera universitaria, ser útil para la sociedad.

Figura 19: Variables relacionadas con los bloques estructurales de la encuesta del estudio exploratorio

Para la realización de la investigación se parte de una metodología de corte cuantitativo. Tal elección se debe a la consideración de que se adapta mejor a los propósitos planteados, posibilitando la obtención de datos de forma rigurosa y ajustándose a las posibilidades reales de tiempo.

A través de dicha metodología se pretende informar con objetividad, claridad y precisión a través de los datos e informaciones que del mundo social y de sus propias experiencias aportan los sujetos estudiados, proporcionando unos resultados que, según Briones (1995) “son especialmente apropiados para las investigaciones descriptivas” a los cuales “pertenecen las encuestas”. Se posibilita de esta forma una aproximación a un grupo de sujetos reales que pueden ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones y valores por medio de instrumentos como el cuestionario.

Por otro lado, se hace necesario señalar que, si bien esta investigación presenta unos resultados netamente cuantitativos, ello no significa que se haya prescindido por completo de la valiosa adaptación que aportan las informaciones cualitativas. Se ha considerado útil incluir en las interpretaciones y conclusiones finales la información recogida de las observaciones realizadas del alumnado y, en general, de los centros participantes, en el momento de la recogida de los datos o en la revisión de los documentos.

Cabe señalar la adopción del método descriptivo desde el cual se pretende una recogida de información significativa, fiable y útil sobre la situación en contextos naturales, describiendo la realidad educativa de tres centros específicos de Educación Secundaria Obligatoria que ofertan PCPI, pretendiendo una descripción de acciones, pensamientos y sentimientos del alumnado que los cursa.

Según la perspectiva intencional, esta investigación tiene una triple orientación: por un lado es descriptiva, ya que el fin es conocer el funcionamiento de los programas y no realizar una valoración de ningún tipo. Es, por otro, comparativa, dando lugar a diferencias inter-grupos que pudieran ser o no

significativas. También es evaluativa, atendiendo como norma o criterio a la legislación.

Teniendo en cuenta la manera en que usamos el diseño, en función de la selección de grupos de sujetos posteriormente investigados, desde una perspectiva temporal, puede señalarse la elección de un diseño evolutivo de tipo transversal al escoger los sujetos, pues se recoge información de alumnos de distintas edades y cursos, sexo y especialidades, para comprobar si los datos varían o no en función de estos factores. Por otro lado, según el grado de abstracción, esta investigación se define como aplicada ya que está dirigida a solucionar un problema práctico, el funcionamiento o no de los PCPI.

Atendiendo al grado de generalización, se trata de una investigación activa, centrándonos en el problema concreto que supone la puesta en marcha y satisfacción respecto a dichos programas, de modo que los datos son extraídos del grupo formado por alumnado de los centros que cursa los programas.

La investigación se centra en la toma de decisiones, de acuerdo con los datos que se obtienen, siendo, de este modo, aplicada e idiográfica, ya que se relaciona con el caso particular de los centros seleccionados.

3.4.1. FASES DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se centró en tres Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de Córdoba – IES Zoco, IES Maimónides, IES Góngora- (ver también centros con PCPI del curso académico 2011/2012 en Córdoba, anexo 12), cuya elección obedece a las siguientes razones fundamentalmente:

- Son centros incluidos dentro de la oferta educativa del curso académico 2011/2012 en la provincia de Córdoba.
- Se trata de centros en los que se cursa más de una especialidad de PCPI, lo que supone la posibilidad de recoger una muestra más amplia.

- Uno de los centros seleccionados es conocido desde antiguo por su trayectoria de formación profesional (FP), albergando con anterioridad muchas ramas de la misma. Otro, de nueva construcción, ha heredado sin duda la misma línea, absorbiendo los estudios de FP de otra zona de Córdoba. Sin embargo, el tercer centro presenta como camino posiblemente más directo el bachillerato, y es por diferencia uno de los centros que más años lleva con sus puertas abiertas al estudiantado. Esta diversidad es positiva para la obtención de datos no sesgados.

Aunque para la admisión del alumnado en los PCPI no es uno de los criterios baremados la proximidad del instituto a la vivienda del alumno, entendiéndose distrito único toda la provincia, sí es cierto que el alumnado y el contexto (el primero ya por ser un centro próximo y cercano, ya porque cursaba previamente estudios en él, caso en que sí obtiene mayor baremo), presentan en cada uno de los seleccionados ciertas diferencias relacionadas con el nivel socioeducativo y económico.

Tales características en los IES encajan perfectamente con el perfil inicial trazado en esta investigación y, en definitiva, obedecen al objetivo fundamental pretendido, analizando el funcionamiento de los PCPI desde el punto de vista del alumnado. De este modo, la elección permite partir de la existencia de un problema de fracaso y abandono escolar manifiesto así como de diversidad de experiencias clara derivada de trayectorias fallidas durante los periodos previos de escolaridad. Previamente solicitamos cita con el Equipo Directivo y/o Departamentos de Orientación de cada centro para obtener su aprobación y apoyo en el desarrollo de este estudio, aportando una carta de presentación en la que se exponen las finalidades del estudio y las posibilidades de actuación y fortalecimiento que de él pueden derivar, agradeciendo, además, la colaboración prestada y ofreciendo los datos que posteriormente derivasen del mismo. Con este objetivo, y a fin de informar de las características fundamentales de la investigación, realizamos varias entrevistas iniciales de toma de contacto con los respectivos equipos directivos y los Departamentos de Orientación. De forma análoga, los centros se comunicaron con los órganos competentes para su aprobación y puesta en marcha.

Con estos antecedentes, establecimos los momentos de recogida de información del alumnado participante, siempre de manera anónima y totalmente confidencial, así como los horarios. La principal limitación en el acceso al campo de estudio fue la dificultad para establecer el momento en que el alumnado cumplimentase los cuestionarios debido a los periodos de prácticas externas, si bien pudimos solventarla sin más inconvenientes. Al mismo tiempo hemos enmarcado la fundamentación teórica referente a la temática estudiada por medio de una búsqueda documental y revisión bibliográfica exhaustiva en continuo proceso. Para ello, utilizamos de forma activa las bases de datos pertinentes, fuentes en castellano y extranjeras y artículos con alto índice de impacto, entre otros. Con respecto al tiempo en el cual prolongamos esta primera parte de la investigación podemos enmarcarlo en la siguiente figura (20):

Noviembre - toda la investigación	<p>Búsqueda de información relevante a tema de estudio en las siguientes fuentes principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revistas científicas especializadas en educación - Bibliografía específica sobre el tema de estudio estableciendo parámetros de búsqueda adecuados - Documentos de entidades oficiales públicos <p>Redacción de un marco teórico aproximado a la temática y reelaboración a partir de la nueva documentación y bibliografía encontrada. Marco teórico en continuo cambio.</p>
Febrero	<p>Elección de centros y muestra.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas con órganos directivos y departamentos de orientación - Entrega de cartas de presentación de la investigación y obtención de los permisos necesarios - Establecimiento de próximas entrevistas y recogida de datos
Marzo - abril	<ul style="list-style-type: none"> - Elección de instrumentos de recogida de datos - Concreción de las sesiones de recogida de datos - Elaboración del cuestionario a partir del marco teórico
Mayo - Junio	<ul style="list-style-type: none"> - Recogida de la información - Análisis e interpretaciones de las mismas
Julio - Septiembre	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de conclusiones de investigación - Elaboración de propuestas de investigación - Revisión del informe de investigación

Figura 20. Temporalización de la investigación exploratoria durante el curso 2011-2012

Con posterioridad, el trabajo es puesto en conocimiento de la comunidad científica por medio de comunicaciones en congresos y publicaciones en revistas

especializadas, aportando futuras líneas de investigación y siendo referente de la segunda parte de nuestra investigación.

Tras explicar las fases de las que consta esta primera aproximación al campo de estudio conviene señalar los instrumentos de medida utilizados. La realidad educativa es compleja y no puede abarcar su comprensión con un solo instrumento, no existiendo camino único para la recopilación de información sobre una parcela de la realidad que pretendemos conocer, explorar e interpretar en esta investigación. Al escoger los métodos exploratorios hemos atendido a criterios necesarios para que la selección sea la más acertada posible y tenga en cuenta las características de los sujetos, del entorno y del tiempo disponible.

3.5. INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA INFORMACIÓN

Para llevar a cabo la investigación se plantea la utilización del modelo CIPP de Stufflebeam. Este modelo se originó hacia finales de los años 1960. Daniel Stufflebeam planteó una metodología de la evaluación de programas educativos que supuso el fin de un periodo evaluativo en el que lo prioritario había sido la comprobación de resultados y, si acaso, la del proceso para lograrlos (Colás y Rebollo, 1993). El propio autor definía así su método de evaluación de programas:

Se trata de un procedimiento de identificación, obtención y puesta a disposición de información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objetivo determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Con este método no se trata solo de determinar si el programa es eficaz o no sino de conocer cuáles son las partes del mismo que funcionan mejor o peor con el fin de optar por la ratificación, supresión o mejoramiento de las mismas (Fernández, 1991). Para la recogida de datos que permita, en definitiva, articular las decisiones sobre el conjunto o sobre alguna de las partes del programa,

Stufflebeam propone tanto el empleo de técnicas basadas en la observación (con instrumentos como el análisis del contenido de documentos y otros para la recogida de información) como las de tipo interrogativo (Castillo y Gento, 1995). Él mismo hace referencia a aspectos habituales dentro de los sistemas de evaluación en relación con la naturaleza del objeto a evaluar, su fundamentación, contexto, puesta en funcionamiento, los recursos puestos a disposición y los resultados o productos logrados.

	Evaluación del contexto	Evaluación de entrada	Evaluación del proceso	Evaluación del producto
Objetivo	Definir en contexto institucional, identificar la población objeto de estudio y valorar sus necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.	Identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias de programa alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.	Identificar o pronosticar durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones pre programadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso e interpretar su valor y su mérito.
Método	Utilización de métodos como al análisis de sistemas, la inspección, la revisión de documentos, las audiciones, las entrevistas, los test diagnósticos y técnicas que tiendan al consenso.	Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, variabilidad y economía.	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real y la continua interacción.	Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados mediante la recopilación de los juicios del alumnado y la realización de análisis.
Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio	Decidir el marco que debe ser abarcado, las metas relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades y los objetivos relacionados con la solución de problemas.	Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias y las planificaciones de procedimientos; estructurar las actividades de cambio.	Llevar a cabo y perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa; efectuar un control del proceso y usarlo en la interpretación de los resultados.	Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de la actividad del cambio. Presentar un informe de los efectos (deseados y no deseados, positivos y negativos).

Figura 21. Ámbitos contemplados por el CIPP. Elaborado a partir de Medina Rivilla y Villar Angulo (1995): *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*.

A través de un enfoque sistémico global, este método tiene en cuenta cuatro ámbitos: contexto, entrada o “input”, proceso y producto (figura 21). Es, por tanto,

un modelo integral que combina la perspectiva por fases y áreas con la perspectiva global y que aporta como novedad a modelos anteriores su propuesta de evaluar el proceso, lo cual permite observar cómo el sistema educativo en general y los centros educativos en particular llegan a alcanzar sus objetivos, si bien en este estudio es patente la fijación en aspectos de tipo psicosocial.

De acuerdo al método mencionado, elaboramos un cuestionario en el que se abordan los diferentes ámbitos del modelo CIPP readaptado a las necesidades de este primer estudio (ver anexo 13). El cuestionario se presenta con una estructura dividida en tres bloques: datos personales y de contexto; antecedentes escolares; y desarrollo del PCPI.

En el apartado dedicado a los datos personales y de contexto se recoge información relacionada con la descripción de la muestra. Para ello, se usan preguntas de respuesta cerrada y abierta y un diferencial semántico conceptual que aporta información relacionada con las características del alumno.

El segundo bloque, antecedentes escolares, hace referencia a los motivos por los que el alumno se encuentra cursando un PCPI así como el número de veces que ha repetido y la etapa escolar en la que lo ha hecho, datos que se recogen por medio de preguntas de respuesta cerrada. En cuanto a los motivos por los que el alumnado se encuentra cursando el programa, se solicita que señalen tres motivos en orden de prioridad, siendo tan importante conocer estos como la relevancia final de cada uno.

En el tercer bloque, dedicado al desarrollo del PCPI, las cuestiones versan sobre el tipo de actividades que se prestaban a ser realizadas en el transcurso del PCPI y la asiduidad de las mismas. Para ello se realiza una escala tipo Likert con tres grados de elección: muchas, suficientes y pocas. También se elaboran preguntas relacionadas con el grado de satisfacción del alumnado en relación a diferentes cuestiones por medio de una escala tipo Likert de 5 grados de elección. Posteriormente se solicita información relativa a las expectativas del alumnado al finalizar el PCPI y se piden tres respuestas en orden de prioridad para acercarnos en mayor medida a las metas del alumno. Por último se plantea una pregunta de respuesta abierta para aclaraciones.

Para la elaboración de las cuestiones se toman como modelos algunos cuestionarios validados por parte de la Dirección General de Formación Profesional Ocupacional y de los miembros del Grupo de Investigación IDEA de la Universidad de Sevilla, a través del Proyecto Prometeo, puestos en conocimiento de la comunidad escolar y científica por medio del portal de e-Learning para la Formación Profesional Ocupacional (Proyecto Prometeo) bajo la dirección de Carlos Marcelo García. También se han tenido en cuenta instrucciones referentes a técnicas de evaluación de García-Aretio (2008) y de la CUED (Cátedra UNESCO de Educación a Distancia), la elección de una muestra representativa y la calidad metodológica del instrumento de evaluación (González López, 2006). A continuación se presenta en detalle la muestra estudiada así como los datos contextuales recogidos.

3.6. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El número de alumnos y alumnas encuestado asciende a un total de 59 que, en relación a su diversidad, se describen de acuerdo a las siguientes características socioculturales y económicas.

El 74.6% del alumnado son hombres ($n = 44$) y el 25.4% mujeres ($n = 15$). Por otra parte, la franja de edad media con la que cursan los programas se encuentra entre 17 y 18 años (17.34), siendo la edad mínima exigida 14, en casos excepcionales, y 20 la edad máxima registrada, aunque en un número bajo de alumnos.

En relación a los miembros que componen la unidad familiar, los mayores porcentajes se encuentran en familias compuestas por 4 o 5 miembros (34.5% de cuatro y 29.3% cinco miembros) (ver tabla 6). No obstante, han sido registradas familias desde un mínimo de 2 miembros (8.5%) hasta un máximo de 9 (1.7%). Si atendemos al número de hermanos, lo más frecuente son familias con un número aproximado de 2 o 3, con un porcentaje válido de 39.7% y 34.5% en cada caso. Es necesario añadir que un porcentaje bastante significativo de la muestra de

alumnado, el 44.8 por ciento, ocupa el segundo puesto entre sus hermanos, seguidos del alumnado que ocupa el tercer lugar (24.1%) y el que se encuentra en primer lugar (20.7%).

Tabla 6

Miembros de la unidad familiar, hermanos y puesto ocupado por los encuestados (curso 2011-2012)

		Datos familiares									
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nº Miembros	n	0	0	5	8	20	17	4	3	0	1
	%	-	-	8.6	13.8	34.5	29.3	6.9	5.2	-	1.7
Nº hermanos	n	3	0	23	20	8	2	1	10	1	0
	%	5.2	-	39.7	34.5	13.8	3.4	1.7	20.4	1.7	-
Puesto ocupado por el alumno/a	n	1	12	26	14	1	3	0	0	1	0
	%	1.7	20.7	44.8	24.1	1.7	5.2	-	-	1.7	-

En referencia a los estudios de las madres, el 75.6% de ellas, según declaran sus hijos, presenta un nivel básico, dato aún mayor en el caso de los padres, con un porcentaje válido de 78.3% con este nivel educativo (tabla 7).

Tabla 7

Estudios de los padres y madres de los alumnos encuestados (curso 2011-2012)

		Estudios			
		Sin estudios	Básicos	Bachiller o Formación Profesional	Diplomatura y/o licenciatura
Madres	f	3	34	4	4
	%	6.7	75.6	8.9	8.9
Padres	f	2	36	5	3
	%	4.3	78.3	10.9	6.5

La profesión más repetida de las madres con un porcentaje del 49.1% es empleadas por cuenta ajena, siendo una parte importante de este porcentaje

trabajadoras de limpieza. Las ama de casa suponen el 34%, las funcionarias el 5.7% y las autónomas el 3.8% (ver tabla 8). En relación a la profesión de los padres puede apreciarse un paralelismo con la de las madres. También el mayor porcentaje lo constituyen empleados por cuenta ajena, si bien es destacable que el 20.4% no trabaja, mismo porcentaje que el de padres autónomos.

Tabla 8

Profesión padres y madres del alumnado encuestado (curso 2011-2012)

		Profesiones				
		No trabaja	Ama de casa	Funcionario	Empleado por cuenta ajena	Autónoma
Madres	f	4	18	3	26	2
	%	7.5	34	5.7	49.1	3.8
Padres	f	10	0	4	25	10
	%	20.4	-	8.2	51	20.4

Por lo que atañe a la procedencia de la muestra, esta proviene, como ya dijimos anteriormente, de tres centros públicos de Educación Secundaria de la capital de Córdoba: el *IES Zoco* (n = 26, 44.1%), el *IES Maimónides* (n = 18, 30.5%) y el *IES Góngora* (n = 15, 25.4%), previa autorización para llevar a efecto las encuestas. Se trata de centros grandes, con varias líneas en Educación Secundaria, estudios de Grado Medio, Grado Superior y Bachillerato. El número de alumnos de cada centro es equiparable.

En cuanto a los cursos, los PCPI, como se indicó en apartados previos, se componen de dos, primero y segundo. La muestra está constituida por un número mayor de alumnos de segundo curso (n = 40, 67.8%), y ello debido a la disponibilidad de la misma en la fecha de aplicación del instrumento de recogida de datos.

Tabla 9

Número de alumnos encuestados por especialidades (curso 2011-2012)

ESPECIALIDAD	%	n
Auxiliar de mantenimiento de vehículos	18.6	11
Auxiliar de soldaduras y construcciones metálicas y tecnoplásticas	23.7	14
Auxiliar de gestión administrativa	16.9	10
Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones	15.3	9
Auxiliar de comercio y almacén	25.4	15
TOTAL	100	59

Como se aprecia en la tabla 9, la muestra se extrae de cinco especialidades distintas con un peso equilibrado de cada una de ellas: auxiliar de mantenimiento de vehículos, auxiliar de soldaduras y construcciones metálicas y tecnoplástica, auxiliar de gestión administrativa, auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones, y auxiliares de comercio y almacén (ver perfiles profesionales, anexos 15-18).

3.7. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Para cada una de las dimensiones se alternan preguntas estructuradas con respuesta cerrada con otras de respuesta libre, por orden de prioridad, escalas de tipo Likert con 5 y 3 grados de elección y un diferencial semántico. El proceso de elaboración del cuestionario se lleva a cabo en varias etapas, la última de las cuales consistió en la revisión del mismo por expertos pertenecientes a diferentes especialidades científicas. La validación del cuestionario se basa en la puntuación de valores de claridad, pertinencia, aportación de un posible formato alternativo y comentarios al respecto. Asimismo, se aplican pruebas de discriminación de datos y de validez de constructo por medio de un análisis factorial exploratorio y la T de

Student. Se halla también a la fiabilidad del instrumento por medio del análisis de constitución interna Alfa de Cronbach.

En cuanto al análisis de datos, este se lleva a cabo evaluando el funcionamiento de las variables de modo descriptivo a través de medias aritméticas y de desviación típica. Por otra parte, se comparan medias entre grupos de modo que se puedan contrastar las hipótesis planteadas y los valores predictivos a través de la prueba T de Student, atendiendo al sexo, y por medio de análisis de varianza de un factor, agrupando la muestra en función de su especialización. A su vez, se concierta una cita con cada uno de los centros participantes en el estudio para informar y solicitar colaboración en el estudio. Tras aplicar los cuestionarios, se codifican las respuestas recibidas y se vuelcan en una matriz de datos que permite el análisis a través del programa estadístico SPSS 18.0 y la presentación de resultados del trabajo.

4. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se recogen los resultados ofrecidos por el cuestionario, separados por bloques de acuerdo a la estructura del mismo para facilitar su comprensión y las consiguientes propuestas de trabajo y líneas de investigación (ver anexo 13).

4.1. BLOQUE I: PERSONALIDAD DEL ALUMNO

A continuación se exponen, desde un enfoque descriptivo, los resultados obtenidos sobre la personalidad del alumnado en referencia a una serie de cualidades o características personales por medio de diferenciales semánticos, lo cual nos permite observar coincidencias y diferencias en las mismas.

Tabla 10

Autovaloración de las características personales del alumnado encuestado (curso 2011-2012)

Dicotomía cualidades del alumnado	M	S	N
Reservado - abierto	3.00	.772	57
Afectado en sentimientos – estable emocionalmente	3.23	.682	57
Calmado - excitable	2.75	.714	57
Sumiso - dominante	2.22	.992	58
Sobrio - entusiasta	2.91	.892	57
Despreocupado - consciente	2.67	.970	57
Cohibido - emprendedor	3.04	.944	57
Sensibilidad dura - sensible	2.25	.987	57
Seguro - dubitativo	2.05	.833	58
Sereno - aprensivo	1.91	.714	57
Sociable - autosuficiente	1.88	.993	57
Poco integrado - integrado	3.07	.884	57
Relajado - tenso	2.07	.961	58

Una primera aproximación a los resultados del estudio se presenta en los datos de la tabla 10, donde se expone la valoración que el grupo muestral efectúa en uno de los grupos de ítems planteados en el cuestionario. En primer lugar, y atendiendo a la dicotomía semántica o de significados presentada al alumnado, se trata de un grupo bastante abierto, esto es, afectuoso, comunicativo y participativo. En una media alta, los alumnos y alumnas se sienten emocionalmente estables, tratándose de jóvenes tranquilos y maduros, desde su propia percepción. Por otra parte, aunque en menor escala, el alumnado se muestra algo excitable, levemente impaciente, exigente y algo hiperactivo. Se trata de alumnos animados, impetuosos y entusiastas. En cuanto a la actitud juiciosa y consciente, o en contraposición, despreocupada, no existe tendencia hacia ningún extremo, siendo la media el punto central. Sí hay distinciones, sin embargo, en relación a la actitud cohibida o emprendedora, otorgando importancia a su actitud proactiva en cuanto a toma de decisiones y personalidades socialmente atrevidas.

En relación a la sensibilidad y seguridad mostrada por los alumnos en sus respuestas, son más bien realistas, confían en sí mismos y son activos, aunque no se muestren vigorosos en extremo. Destaca la preferencia a afirmarse como personas apacibles, seguras y confiadas, del mismo modo que se identifican con actitudes sociables y atentas y se definen como buenos compañeros. En este punto, se valoran como integrados, personas que siguen en buena medida las normas sociales establecidas. Finalmente, no perciben actitudes definidas en relación a temperamentos relajados y tolerantes o tensos e inquietos.

A continuación pretendemos mostrar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la percepción que el alumnado tuvo de sí mismo en relación al sexo mediante la aplicación de una prueba *t* para muestras independientes (*n.s.* = 0.05). De dicho análisis se deduce una serie de aspectos que destacamos seguidamente. La percepción del alumnado en relación a los distintos campos semánticos careció de relevancia, salvo en los siguientes casos (ver tabla 11):

- “sensibilidad dura- sensible”: En esta consideración existen diferencias significativas, definiéndose los alumnos masculinos como personas con menor sensibilidad y mayor confianza que las mujeres ($t = 3.041, p = .004$), lo que indica que estas se sienten más dependientes e impresionables que los hombres.
- “sereno-aprensivo”: En esta diferenciación conceptual los alumnos vuelven a afirmarse como más apacibles, seguros y confiados ($t = 2.325, p = .024$), mientras las alumnas se muestran con actitudes personales inseguras y preocupadas. Esta afirmación refleja que el alumnado, en relación al sexo, posee tópicos de confianza en el sexo masculino e inseguridad en el femenino.
- “sociable-autosuficiente”: El alumnado de sexo femenino se percibe algo más determinante al preferir tomar sus propias decisiones que el alumnado del sexo masculino, que se siente bastante más social y atento ($t = 2.819, p = .007$), lo que indica cualidades de mayor compañerismo por parte de los alumnos que de las alumnas, que se definen más aptas y capaces.

Tabla 11

Cualidades personales con diferencias significativas por sexos (curso 2011-2012)

		Características personales		
		Sensibilidad dura - sensible	Sereno - aprensivo	Sociable - autosuficiente
Hombres	M	2.02	1.79	1.67
	S	.950	.750	.944
Mujeres	M	2.87	2.27	2.47
	S	.834	.458	.915

Por último, agrupando a los estudiantes de acuerdo a la especialidad del PCPI que cursan (ver tabla 12), podemos advertir los siguientes resultados tras la realización de un Análisis de Varianza para un Factor ($n.s. = 0.05$). En relación a los distintos grupos semánticos, es reveladora la diferencia en el ítem “Sereno-aprensivo”. El alumnado de la especialidad Auxiliares de *Instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones* es el que muestra mayores rasgos personales de serenidad, caracterizándose como seguro, confiado o apacible, frente a la valoración personal que en este campo semántico presenta el resto de especialidades, con tendencia a percepciones más aprensivas e inseguras de sí mismos ($F [4, 52] = 3.152, p = 0.021, \epsilon^2 = .195$).

Tabla 12

Cualidades personales con diferencias significativas por especialidades (curso 2011-2012)

ESPECIALIDAD	Sereno-aprensivo	
	M	S
Auxiliar de mantenimiento de vehículos	1.91	.701
Auxiliar de soldaduras y construcciones metálicas y tecnoplásticas	2.08	.760
Auxiliar de gestión administrativa	2.20	.422
Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones	1.22	.667
Auxiliar de comercio y almacén	2.00	.679

4.2. BLOQUE II: ANTECEDENTES ESCOLARES

En este apartado se presentan, desde un enfoque descriptivo, los resultados obtenidos acerca de las razones por las que el alumnado cursa un PCPI a partir de la valoración de una serie motivos en orden de prioridad de uno a cuatro (de mayor a menor prioridad) que nos permiten observar semejanzas y diferencias en las respuestas. Como refleja la siguiente tabla, las respuestas que el grupo muestral aporta en cada uno de los ítems planteados muestran algunas similitudes.

Tabla 13

Motivos por los que el alumnado se encuentra cursando un PCPI (curso 2011-2012)

Actitudes del profesorado	M	S	N
Quiero seguir estudiando	1.66	.930	32
No iba a superar la ESO	1.97	1.098	30
Quiero hacer un ciclo formativo	2.03	.906	29
Me preparo para mi futuro profesional	2.41	1.181	29
No me lo he planteado antes	2.67	1.528	3
En la ESO no me prestaban atención	2.69	1.032	13
La ESO me aburría mucho	2.88	.993	17
Mis padres decidieron lo que debía hacer	3.00	.816	4
Quiero que se sientan orgullosos de mí	3.11	.937	19
El centro decidió cuál era mi mejor opción	3.13	.835	8
No me gusta estudiar	3.16	.898	19

En primer lugar, es sugerente el resultado obtenido en relación a querer seguir estudiando. Un número muy elevado de alumnos afirma que esta es la principal razón por la que se encuentra cursando estudios de PCPI. Esto nos lleva a indicar que la principal razón por la que el alumnado se decanta por estudiar estos programas es personal y se debe, por tanto, a motivaciones de superación personal

en el ámbito académico. A colación con la razón expuesta, destaca la unicidad de respuestas en el punto en que el alumnado no piensa que vaya a superar la ESO, al menos, de un modo convencional. La muestra considera no estar capacitada para superar los estudios básicos obligatorios, expresando limitaciones al menos a nivel interno en el ámbito escolar.

En otro sentido, ponemos la atención en la opción formativa que el alumnado demanda a posteriori y que entra dentro de sus prioridades al escoger estos estudios, siendo hacer un ciclo formativo uno de los motivos por los que el alumnado cursa el PCPI. Este dato enlaza directamente con su finalidad educativa, pues los PCPI fomentan y canalizan al alumnado al estudio de ciclos formativos de Grado Medio y Superior para la dotación social de profesionales adecuadamente cualificados. Consideran por tanto muy importante la cualificación profesional inicial para su formación.

El alumnado que cursa estudios de PCPI se inclina de un modo notable hacia la formación profesional, y es una de las razones que más señala en segundo orden, prepararse para su futuro laboral. Son alumnos con miras a medio plazo, con deseos e intereses de adecuarse a las demandas profesionales de cada uno de los sectores para los que se forman, y claramente identifican, que tras haber alcanzado los estudios básicos gracias a estos programas, su siguiente meta es formarse para el mundo laboral. Otros motivos que la muestra señala, aunque en menor coincidencia, es la falta de planteamientos anteriores al respecto, la percepción de que en la ESO no les prestaban atención o el hecho de que en dichos estudios secundarios se aburrían mucho.

Llegados a este punto, pasamos a un tercer nivel de prioridad en el que observamos respuestas en las que la decisión de cursar un PCPI no ha sido tomada, al menos exclusivamente, por los alumnos, sino que se ha estado condicionada por la toma de decisiones de los padres o del centro. Se sitúa en el mismo orden el deseo de que se sientan orgullosos de ellos o el hecho de que no les gusta estudiar, si bien, como se ha mostrado, no se trataría de razones principales.

Tabla 14

Número de repeticiones del alumnado en las etapas obligatorias (curso 2011-2012)

	Nº repeticiones primaria			Nº repeticiones secundaria		
	0	1	2	0	1	2
n	26	32	1	5	34	20
%	44.1	54.2	1.7	8.5	57.6	33.9
TOTAL	44.1	55.9		8.5	91.5	
	% válido	97	3	% válido	63	37

Por otro lado, la tabla 14 muestra cómo la cifra de alumnos que han repetido alguna vez en Educación Primaria asciende al 55.9%, de los cuales, el 97% ha repetido una vez en esta etapa. Dato más importante es que el 91.5% de los mismos ha repetido a lo largo de la Educación Secundaria, de los que el 63% lo ha hecho una vez y el 37% dos. Son cifras muy altas, sobre todo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, encontrándonos con antecedentes de fracaso escolar a lo largo de la vida escolar.

4.3. BLOQUE III: DESARROLLO DEL PCPI

A lo largo de este bloque se presentan los resultados registrados desde un enfoque descriptivo sobre las actividades que se pueden desarrollar en el aula a lo largo del PCPI. El alumnado señala si se realizan muchas (3), suficientes (2) o pocas (1). La tabla 15 recoge cada una de las actividades planteadas.

En primer lugar, se manifiesta la gran incidencia con la que el grupo muestral afirma realizar controles y exámenes. Se deduce, por tanto, el uso del sistema de evaluación continua y seguimiento del alumnado, si bien no conocemos la valoración de este en tal cuestión. Otra actividad que se realiza muchas veces en el aula es la exposición oral del profesor/a. Posiblemente, las clases se desarrollen habitualmente a partir de explicaciones del docente, realizándose casi en la misma

cantidad fichas y ejercicios, actividades que, acompañadas de la explicación del docente, pueden ser complementarias, si bien en exceso pueden resultar monótonas o tediosas (Hueso y Calvillo, 2008).

En cuanto al trabajo en equipo, existen datos positivos al respecto, señalando un uso bastante habitual o más que suficiente de esta metodología. El trabajo cooperativo y en equipo son positivos en cuanto aportan a los alumnos experiencias significativas y enriquecedoras, partiendo de la coordinación de los que presentan distintos ritmos de aprendizaje, diferentes niveles y distintas vivencias previas (Marcelo, Puente, Ballesteros, Palazón, 2002). Su uso en los PCPI resulta muy adecuado, aportando la práctica y la riqueza de conocimientos puesta en común en el grupo.

Tabla 15

Actividades desarrolladas en el aula durante los PCPI analizados (curso 2011-2012)

Relación de actividades planteadas	M	S	n
Controles y exámenes	2.68	.571	59
Exposición oral del/de la profesor/a	2.60	.528	58
Fichas y ejercicios	2.34	.801	59
Trabajamos en equipo	2.31	.654	58
Trabajamos de forma individual	2.17	.620	59
Leer y resumir	2.17	.699	59
Actividades de tutoría con el/la profesor/a.	2.07	.785	58
Resolución de problemas	2.05	.686	58
Estudiar de forma sistemática.	2.03	.700	58
Ver videos	2.00	.725	59
Exposición oral del/de la alumno/a.	1.95	.539	59
Debates sobre temas de interés.	1.93	.785	59
Realizar proyectos.	1.92	.702	57
Buscar información sobre temas	1.81	.639	59
Prácticas con ordenadores	1.76	.751	58
Analizar noticias de prensa, revistas.	1.69	.706	58
Visitas a instituciones.	1.41	.650	58

No obstante, el alumnado señala en un índice similar aunque algo menos elevado el trabajo de forma individual. Este ayuda en la interiorización de conceptos, procedimientos, actitudes y, en definitiva, competencias que se desarrollan en clase y mide con mayor exactitud la eficacia o no de la adquisición personal de conocimientos, que es la evaluación individualizada y adaptada a cada alumno que se pretende alcanzar en todo proceso de aprendizaje (Carrasco, 1997). El trabajo en equipo utilizado en una proporción similar con el trabajo individualizado puede garantizar éxito en los aprendizajes si el alumno se encuentra motivado.

Las lecturas y resúmenes son también actividades que el alumno dice utilizar suficientemente en clase. Sin embargo, en las tareas de tutoría con el o la profesora la muestra no destaca una cantidad excesiva ni escasa. En este sentido, parece necesario incidir en el hecho de que estas actividades de tutoría no se están evaluando como labores exclusivas de la figura del tutor, pues son responsabilidad de todos los profesionales de la docencia.

Seguidamente, actividades de resolución de problemas, estudio sistematizado, visionado de vídeos o exposiciones orales del alumno son valorados en su cuantía como suficientes, no destacando un uso elevado ni escaso. Sí señalan un uso algo escaso por parte del profesorado de actividades que fomentan el debate acerca de temas de interés, la realización de proyectos o la búsqueda de información sobre temas relevantes. De este dato podemos deducir que el uso de este tipo de estrategias formativas no resulta muy útil al profesorado de los PCPI, puesto que lo pone en práctica poco, siempre desde la perspectiva del alumnado.

Las actividades que pueden derivarse del estudio como menos usadas por el profesorado, o que para el alumno se aplican poco, son las prácticas con ordenadores, dato a tener en cuenta al manifestarse su escasa presencia en algunas de las especialidades de los PCPI muestreados como, por ejemplo, auxiliar de gestión administrativa ($M = 1.80$). No sabemos si este escaso uso es debido a preferencias docentes o a falta de recursos necesarios para tal efecto.

Tabla 16

Análisis descriptivo actividades de aula por especialidades

		Factores					
		Auxiliar mantenimiento vehículos	Auxiliar soldaduras y construcciones metálicas y tecnolásticas	Auxiliar gestión administrativa	Auxiliar Instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones	Auxiliar comercio y almacén	TOTAL
Exposición oral del/de la profesor/a.	Media	2.64	2.77	2.40	2.67	2.53	2.60
	S	.505	.439	.516	.500	.640	.528
Exposición oral del/de la alumno/a.	Media	1.91	2.00	2.00	2.22	1.73	1.95
	S	.539	.555	.000	.441	.704	.539
Prácticas con ordenadores.	Media	2.00	1.43	1.80	1.33	2.13	1.76
	S	.632	.756	.789	.500	.743	.751
Resolución de problemas	Media	2.27	2.36	2.00.	2.11	1.57	2.05
	S	.647	.842	.667	.333	.514	.686
Ver videos	Media	2.00	2.29	1.80.	2.00	1.86	2.00
	S	.894	.611	.789	.707	.663	.725
Leer y resumir.	Media	2.18	2.29	2.20	2.33	1.93	2.17
	S	.874	.726	.789	.500	.594	.699
Debates sobre temas de interés.	Media	2.09	2.07	2.20.	1.56	1.73	1.93
	S	.701	.730	.789	.726	.884	.785
Analizar noticias de prensa, revistas.	Media	2.18	1.71	1.90	1.44	1.29	1.69
	S	.603	.726	.876	.527	.469	.706
Actividades de tutoría con el/la profesor/a.	Media	2.73	2.00	2.00	1.89	1.80	2.07
	S	.467	.877	.667	1.054	.561	.785
Controles y exámenes.	Media	2.45	2.86	2.60	2.56	2.80	2.68
	S	.820	.363	.516	.527	.561	.571
Estudiar de forma sistemática.	Media	2.00	1.93	2.10	2.00	2.14	2.03
	S	1.000	.730	.568	.000	.770	.700
Trabajamos en equipo.	Media	2.00	2.64	2.20	2.67	2.07	2.31
	S	.632	.497	.422	.707	.730	.654
Trabajamos de forma individual.	Media	2.45	2.21	2.20	1.44	2.33	2.17
	S	.522	.699	.422	.527	.488	.620
Realizar proyectos.	Media	2.00	2.29	2.10	1.67	1.53	1.92
	S	.632	.726	.738	.500	.640	.702
Fichas y ejercicios.	Media	2.27	2.36	2.30	1.78	2.73	2.34
	S	.905	.633	.823	.833	.704	.801
Visitas a instituciones.	Media	1.64	1.36	1.50	1.11	1.43	1.41
	S	.674	.633	.707	.333	.756	.650
Buscar información sobre temas	Media	1.90	2.07	2.00	1.33	1.64	1.81
	S	.738	.267	.816	.500	.633	.639

Otra de las actividades menos usadas es el análisis de noticias de prensa o revistas y las visitas a instituciones. Esta última puede entenderse deficitaria, pues los PCPI deben conectar directamente con el mundo laboral y no estar al arbitrio de la preferencia metodológica y la elección de actividades del docente. Vemos necesario que el alumno o alumna visite centros laborales, instituciones o empresas, aparte de aquellos en los que realizan sus prácticas, para poder entender en su globalidad la tarea profesional a la que se dedicarán en un futuro (Ramírez, Cañedo y Clemente, 2012).

Por último, agrupando a los estudiantes en función de la especialización cursada en el PCPI, podemos advertir, tras la realización de un Análisis de Varianza para un Factor ($n.s. = .05$), que existen diferencias en el desarrollo de algunas actividades inter-grupos (ver tabla 16). Estas son:

- Las prácticas con ordenadores son empleadas en menor medida por los estudiantes de *Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones* en comparación con el resto de especialidades. ($F = 2.984, p = .027, \varepsilon^2 = .181$).
- Los ejercicios o actividades de resolución de problemas son muy poco empleados por los estudiantes de *Auxiliar de comercio y almacén* ($F = 3.131, p = .022, \varepsilon^2 = .191$).
- Por su parte, son los alumnos de *Auxiliar de mantenimiento de vehículos* los que hacían en mayor grado actividades de análisis de noticias de prensa, revistas, etc. ($F = 3.503, p = .013, \varepsilon^2 = .209$) así como actividades de tutoría con el profesor/a ($F = 2.867, p = .032, \varepsilon^2 = .175$).
- Al mismo tiempo, los estudiantes de *Auxiliar de soldaduras y construcciones mecánicas y tecnoplásticas* y de *Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones* son los que usan en mayor medida actividades de trabajo en equipo ($F = 3.135, p = .022, \varepsilon^2 = .191$) en comparación con el resto de especialidades. Son a su vez estos últimos los que mostraron menos uso de trabajo individual ($F = 5.042, p = .002, \varepsilon^2 = .271$).

- Finalmente, son los estudiantes de *Auxiliar de comercio y almacén* quienes, al contrario del resto de especialidades, realizan en menor medida proyectos ($F = 2.923, p = 0.029, \varepsilon^2 = .177$).

Por otro lado, para conocer el desarrollo del PCPI, resulta necesario detectar el grado de satisfacción manifestado por el alumnado de la muestra en relación a una serie de ítems planteados. Para el registro de las respuestas obtenidas se ha elaborado la siguiente tabla (17), que refleja, a grandes rasgos, puntuaciones muy altas.

Tabla 17

Grado de satisfacción alumnado encuestado de PCPI (curso 2011-2012)

Ítems	M	S	n
La labor tutorial y docente del/la tutor/a	3.85	1.27	59
El trabajo realizado por el profesorado	3.85	1.11	59
La formación práctica adquirida con el PCPI	3.76	1.26	59
La formación teórica adquirida con el PCPI	3.63	1.12	58
La formación en centros de trabajo	3.39	1.22	57

Como recoge la tabla, la satisfacción mostrada por el alumnado en general es alta, siendo 1 “nada satisfecho” y 5 “muy satisfecho”, con puntuaciones que oscilan desde 3.39 a 3.85, de lo que se constata que los alumnos/as se muestran satisfechos a grandes rasgos. Es revelador el dato referido a la labor tutorial y docente del tutor/a. Entendemos que la clave del éxito académico es la motivación, independientemente de factores internos y/o sociales (Sáenz y Salvador, 1997).

Un/a tutor/a que transmita sus inquietudes e intereses, su gusto por las materias y por todo lo que implica la labor docente es más efectivo. Sería conveniente que la administración entienda cómo pueden afectar las reformas en el sistema de acceso del profesorado de Secundaria a los llamados “puestos específicos” solicitados voluntariamente por el profesorado por su formación concreta y su vocación.

Modificaciones al respecto, como el uso de la bolsa para puestos de tutor de aulas contempladas desde la atención a la diversidad, restarían calidad a los PCPI o ciclos posteriores reduciendo su efectividad. Por otra parte, el trabajo realizado por el profesorado en general satisfacía en gran medida al alumnado así como la formación teórica y práctica adquirida con los PCPI.

No es tan valorada, si bien cumple con grados adecuados de satisfacción, la formación en centros de trabajo. Los institutos facilitan al alumno un cuadernillo de prácticas de formación en centros de trabajo para que lleve un registro de las actividades que diariamente realiza y así poder superar esta formación, si bien, al autocompletarlo con las tareas, es obligatorio que el tutor de prácticas lo firme. Este dato hace cuestionable la veracidad del registro, pues ¿cómo un alumno que no recibe ningún tipo de formación profesional o no esté satisfecho en la empresa donde realiza las prácticas va a contemplar dicha situación en su cuadernillo cuando es el mismo tutor de prácticas quien se lo debe firmar?

Podemos advertir los siguientes resultados tras la realización de un análisis de varianza para un factor ($n.s. = .05$):

- La labor tutorial y docente del/la tutor/a obtiene índices muy elevados de satisfacción en la especialidad de *Auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones* ($F = 2.939, p = .029, \varepsilon^2 = .178$). El alumnado de esta especialidad, a su vez, es el que se siente más gratificado en relación al trabajo realizado por el profesorado ($F = 2.885, p = .031, \varepsilon^2 = .176$).
- Finalmente, son los alumnos de *Auxiliar de comercio y almacén* los que menos satisfacción muestran en relación a la formación en centros de trabajo ($F = 6.711, p < .01, \varepsilon^2 = .340$).

Por último, la tabla 18 despliega, desde un enfoque descriptivo, los resultados obtenidos en relación a las metas o expectativas del alumnado tras la finalización del PCPI que cursa y que enumera por orden de prioridad (de 1 a 4).

Tabla 18

Metas del alumnado encuestado al finalizar el PCPI (curso 2011-2012)

Ítems	M	S	N
Me gustaría poder hacer un ciclo de grado medio	1.70	1.02	44
Quiero incorporarme al mundo laboral	2.19	.94	42
Quiero que se sientan orgullosos de mí	2.52	1.09	29
Quiero tener la ESO	2.20	.89	54
Quiero hacer una carrera universitaria	2.80	1.30	5
No lo he pensado aún	2.80	1.13	10
Quiero ser útil para la sociedad	3.66	.61	29

El primer motivo presentado por la mayor parte de los sujetos de la muestra es que les gustaría hacer un ciclo de Grado Medio. Se trata de una respuesta muy ajustada a las finalidades de los PCPI, vinculada directamente a los motivos por los que el alumnado cursa los estudios expuestos anteriormente.

En un segundo orden, el alumnado plantea su interés por incorporarse al mundo laboral, seguido del deseo de tener la ESO y de que se sientan orgullosos de ellos. Como vemos, estos motivos cumplen con expectativas sociales y de adecuación a la norma: quieren tener los estudios obligatorios, exigidos por la sociedad y establecidos como requisito mínimo e indispensable para cualquier profesión y, a su vez, que su círculo próximo se sintiese orgulloso de ellos. Son motivos que afectan a su propia proyección personal y repercuten en su inclusión social. Con una media cercana al tercer orden encontramos que el alumnado no lo ha pensado aún y/o que quiere hacer una carrera universitaria, si bien el número que ha registrado estas respuestas no es alto.

Para finalizar esta cuestión, el alumnado muestra en un tercer orden de prioridad la expectativa de ser útil para la sociedad. Se trata de una meta muy difusa y, aunque tuvo bastantes repuestas, carece de la practicidad que el alumnado de los PCPI manifiesta querer alcanzar.

5. DISCUSIÓN Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

A continuación mostramos las conclusiones alcanzadas con esta primera aproximación al objeto de estudio así como la confirmación y refutación de las hipótesis formuladas. Asimismo, exponemos las limitaciones encontradas, avanzando que sería necesario añadir información complementaria procedente de otro agente principal de los programas que nos ocupan, el profesorado interviniente. Este, como actor indiscutible, es tenido en cuenta en la segunda parte de la investigación.

Otra de las limitaciones encontradas ha sido la adecuación temporal al alumnado que cursaba los PCPI, teniendo en cuenta que se trataba de grupos de dos cursos diferentes que mostraban distintos horarios y que en uno de ellos el alumnado se ausenta del centro para cursar las prácticas. Sumamos a este hecho que el cuestionario debía completarse en el tercer trimestre para poder contestar a preguntas relacionadas con resultados finales.

Atendiendo a los datos personales del alumnado, queda patente cómo la percepción positiva en relación a sus cualidades y características potencia la satisfacción mostrada en cuanto a los PCPI, lo cual varía en relación al sexo y a la especialidad cursada. Existe una percepción positiva del alumnado en relación a sus propias cualidades, hecho que confirma nuestra primera hipótesis. Respecto al sexo, se convierte en un factor diferenciador de percepciones propias del sujeto entre conceptos diferenciados semánticamente, señalando actitudes ligeramente estereotipadas. Merino, García y Casal (2006) dan cuenta de ello refiriéndonos los perfiles del alumnado. La respuesta aportada los sujetos participantes muestra la necesidad de desarrollar actuaciones tutoriales que refuercen e incidan en distintos aspectos de la autoestima y proyección personal de los mismos, sobre todo si tenemos en cuenta al alumnado que interpreta el fracaso escolar como un fracaso personal o que expresa una actitud negativa hacia la escuela.

Por otra parte, y atendiendo a los antecedentes personales del alumnado, se corrobora el nivel de autonomía mostrado por el alumnado en su toma de

decisiones relacionada con los motivos de cursar un PCPI, y la participación, en menor medida, de padres, profesorado y del centro. Se confirma también como planteamiento previo del alumnado el hecho de querer seguir estudiando y/o hacer un ciclo formativo de Grado Medio como principales motivos de cursar un PCPI. Se refuta, por otra parte, la simultaneidad en la percepción del alumnado de no superar la ESO con la respuesta de que no le presten atención los profesores de dichos estudios y/o de que no le guste estudiar.

Por otro lado, se hace visible la relación de repeticiones del alumnado que cursa un PCPI y la mayor probabilidad de que estas acontezcan en la etapa de Secundaria. En este sentido, se confirma el hecho de que el alumnado que cursa un PCPI ha presentado mayor número de repeticiones a lo largo de la ESO que de Primaria.

A la luz de los datos expuestos podemos afirmar que el funcionamiento y desarrollo de los PCPI se asentó en dos elementos básicos: por un lado, el perfil del alumnado que lo cursaba, la percepción que tenía de sí mismo, su vivencia relacionada con su trayectoria académica, y por otro, la labor desarrollada por los docentes, concretamente la capacidad de motivación del tutor.

Siguiendo el esquema de las hipótesis planteadas, en referencia a la variedad de actividades planteadas en clase, parece claro que las actitudes ejercen bastante influencia en la eficacia de los PCPI como medidas preventivas del fracaso y abandono escolar. En relación con la especialidad, el conocimiento y puesta en práctica del profesorado de metodologías docentes, la diferencia marcada de actividades desarrolladas en el aula y su utilización hacen que existan diferencias desde el punto de vista del alumno que repercuten en la valoración final de los PCPI analizados. Estos datos ratifican lo que otras investigaciones que se han expuesto a lo largo del marco teórico han mostrado (Aramendi, Vega y Etxeberría, 2011; Bolívar y López, 2009; FOESSA, 2008a y 2008b; Fuentes, 2009; Lacasa, 2009; Merino, García y Casal, 2006; Mckinsey, 2007; Rué, 2006; y Uceda, 2006) y nos permiten hacer hincapié en algunos aspectos con importantes consecuencias para las prácticas en el aula.

No obstante, no se muestran evidencias relacionadas con la dependencia de la poca o falta de variedad de actividades desarrolladas en el aula con el uso de exposiciones orales en índices altos. Sí es cierto que la variedad y frecuencia de actividades desarrolladas tiene relación con la especialidad cursada. Se detectan, por otra parte, altos índices de satisfacción con la formación teórica y práctica, al tiempo que estos índices son igualmente altos en cuanto al profesorado. La labor tutorial es bien valorada, aspecto que no tiene correspondencia con la formación recibida en centros de trabajo, que es valorada con menos grado de satisfacción. Parece confirmarse, a su vez, que existen diferencias en el grado de satisfacción del alumnado con el tutor y el profesorado en cuanto a la especialidad cursada.

En segundo orden, estos resultados muestran expectativas inequívocas en el alumnado que hacen ineludible introducir prácticas de orientación laboral eficientes en la labor del docente. Se ratifica la hipótesis planteada acerca de las metas del alumnado, que señala cómo las miras se encontraban, principalmente, a corto y medio plazo. Sería preciso estudiar en profundidad cuáles son los programas y métodos de orientación más utilizados en el momento para conocer su efectividad, por medio de entrevistas en profundidad al profesorado interviniente y a los tutores así como a los tutores de prácticas que se asignan al alumnado durante las mismas.

Además de analizar la formación recibida sobre técnicas, métodos, competencias a desarrollar, actividades, temporalización, puesta en práctica y demás aspectos de la didáctica y la programación académica, es interesante desarrollar líneas de investigación para conocer qué métodos autorreflexivos ponen de manifiesto utilizar en sus prácticas docentes que conecten concepciones pedagógicas de los profesores y sus creencias, por la vinculación que parece existir entre ambos factores, sin perder de vista cómo todo ello se verifica en los contextos prácticos donde realmente se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los PCPI, en definitiva, debían afrontar la complejidad de las situaciones de fracaso escolar y evitar, siempre que se fuese posible, los efectos estigmatizadores de los programas de segunda oportunidad. Un requisito indispensable sería evitar asociar un PCPI con un curso de formación específico y establecer una red, un

servicio o un dispositivo en el que los diferentes módulos del programa se puedan llevar a cabo en diferentes instituciones y con públicos variados, una red en la que los institutos de Secundaria tengan un papel esencial, no solo de meros derivadores de alumnos a los que no pueden atender.

6. RESUMEN

En este capítulo se ha analizado la percepción del alumnado que cursó los programas anteriores, los PCPI. Se optó por la realización de encuestas al alumnado como principal actor de dichos programas, pues consideramos interesante contar con su punto de vista para poder estructurar la segunda fase de investigación. Para el análisis diferenciamos datos personales, antecedentes escolares y desarrollo del PCPI, para lo que se marcaron objetivos generales y específicos y se plantearon hipótesis de partida. También se han señalado las variables de estudio. Para su diseño se optó por la encuesta siguiendo el modelo CIPP de Stufflebeam. El estudio exploratorio se realizó en el curso 2011-2012 y contó con una muestra compuesta por seis especialidades distintas de tres centros de la capital cordobesa. Se alternaron preguntas estructuradas de respuesta cerrada con otras de respuesta libre, escalas de tipo Likert y un diferencial semántico. Revisada y validada la encuesta, se aplicaron pruebas de discriminación de datos, la validez de constructo por medio de un análisis factorial exploratorio y la *T de Student*. La fiabilidad de la encuesta se halló por medio del análisis de consistencia interna Alfa de Cronbach.

Se analizaron e interpretaron los resultados y teniendo en cuenta las limitaciones del estudio, se mostró cómo la percepción positiva del alumnado en relación a sus cualidades y características potenciaba la satisfacción mostrada en cuanto a los PCPI, lo cual varió en relación al sexo y a la especialidad cursada. El alumnado poseía una percepción positiva de sí mismo, con ligeras diferencias respecto al sexo. Por otra parte, fue autónomo en la decisión de estudiar un PCPI y había repetido en Secundaria con mayor frecuencia que en Primaria. Finalmente, se detectaron altos índices de satisfacción con la formación teórica y práctica y la labor tutorial fue bien valorada. Existían diferencias por especialidad. Todo esto hace evidente seguir la línea de investigación, en esta ocasión con los ciclos de FPB y de un modo más profundo, continuando con el alumnado e indagando en la percepción del profesorado.

CAPÍTULO 6:

ESTUDIO DE LOS CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA DESDE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción
2. Análisis y evaluación de los ciclos de FPB atendiendo a diferentes agentes involucrados
3. Metodología de estudio
 - 3.1. Definición del problema
 - 3.2. Objetivos e hipótesis de la investigación
 - 3.3. Variables de estudio
4. Diseño de la investigación
 - 4.1. Fases del diseño de la investigación
5. Instrumentos de medida de la información
 - 5.1. Cuestionario para el alumnado de Formación profesional Básica
 - 5.2. Cuestionario para el profesorado de Formación Profesional Básica
6. Descripción de la muestra
 - 6.1. Alumnado participante en la investigación
 - 6.2. Profesorado participante en la investigación
7. Estrategias de análisis de datos
8. Resumen

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se describe la metodología de investigación a partir de la definición del problema. Para ello, se ha definido el objetivo general y se han planteado objetivos específicos que nos trasladan a las hipótesis de estudio. Con el propósito de hacer operativa la investigación se ha optado por plantear una hipótesis general, completa e integradora de todas las demás, que poseen un carácter más específico. Se han delimitado las variables de este estudio y, con posterioridad, se refleja el diseño de la investigación, la lógica que del mismo se desprende y las fases en las que se ha programado.

A continuación se explican cuáles son los instrumentos de medida de la información utilizados, a través del modelo CIPP, en referencia al cuestionario realizado para el alumnado que cursa los ciclos de FPB y al realizado para el profesorado, ambos aplicados en Córdoba capital y provincia. Se analizan ambos instrumentos, tras lo cual se hace una descripción de la muestra de alumnos y profesores de los ciclos de FPB. Este capítulo finaliza con la presentación de las estrategias de análisis de datos utilizadas.

2. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LOS CICLOS DE FPB ATENDIENDO A DIFERENTES AGENTES INVOLUCRADOS

Tras la presentación de la primera aproximación al objeto de estudio a partir de la experiencia del alumnado que cursaba los PCPI, ya en esta ocasión nos centraremos en los ciclos de FPB abarcando no solo al alumnado sino también al profesorado, principales actores que intervienen en dichos ciclos.

Conocer qué percibe el alumnado que cursa los ciclos que nos ocupan es la raíz de esta investigación, pues, como se explicó en el capítulo anterior, la edad y caracterización de los estudiantes hace indispensable que sean escuchados. En

gran medida, el éxito o fracaso de los ciclos de FPB dependerá del modo en el que estos los aprecien, de si se sienten pertenecientes a los estudios cursados y de la utilidad que crean que tienen. Nos parece de sumo interés conocer los motivos por los que el alumnado se encuentra cursando los ciclos y cómo se caracteriza de acuerdo a diferentes cualidades que pueden ser vinculadas, en mayor o menor medida, al perfil profesional de Nivel 1 de Cualificación. Asimismo, hemos indagado acerca de los antecedentes escolares de los encuestados y su interés formativo actual.

Nos interesa obviamente conocer el desarrollo de los ciclos según los alumnos y, para ello, recabamos información acerca de las actividades formativas que según ellos, se usan en las diferentes sesiones, su valoración respecto a la labor del profesorado, la satisfacción mostrada por los estudios cursados y, finalmente, las metas que se plantean a corto y medio plazo. En este estudio nos parece importante tanto el desarrollo de los ciclos como el proyecto profesional que el alumnado desarrolle tras su finalización, pues entendemos que estos estudios son punto de arranque en su trayectoria académico-profesional, por lo que debe haberlo diseñado previamente.

Respecto al profesorado, no podemos olvidar que es el responsable en gran medida de la puesta en marcha de los ciclos. Por ello, en nuestro estudio prestaremos atención a los recursos materiales y humanos destinados a la realización de los estudios, que supondrá que el profesorado tenga más herramientas con las que afrontar su tarea y alcanzar sus objetivos. No obstante, prestaremos el máximo cuidado a la planificación curricular, con el convencimiento de que su adecuación y diseño son indicadores de éxito en el análisis y evaluación de cualquier acción educativa dentro del marco formal. Nos interesará también recabar información acerca de los objetivos y contenidos de estos estudios, las estrategias metodológicas usadas y el uso de prácticas reflexivas.

Nos ha parecido interesante indagar sobre el conocimiento y uso de estrategias participativas del alumnado, y con este propósito nos hemos decantado por el análisis del aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos,

el aprendizaje-servicio y algunas otras estrategias innovadoras. Por otro lado, nos interesa saber la importancia que el profesorado otorga al trabajo en grupo.

Tras lo anterior, nos centramos en la evaluación del aprendizaje e intentamos identificar si es individual, grupal o ambas a la vez, y conocer los instrumentos que habitualmente son utilizados por el profesorado para tal tarea. Finalmente, resulta útil identificar el uso de acciones de orientación y asesoramiento, la utilidad que el profesorado otorga a los ciclos en cuestión, y saber si la formación que ha recibido y recibe se adapta a la casuística de su labor educativa. Con estos propósitos avanzamos en la metodología de estudio que se detalla a continuación.

3. METODOLOGÍA DE ESTUDIO

No es necesario legitimar el valor y la necesidad de la investigación educativa: está plenamente justificado su uso. No obstante, recordamos los beneficios que para quien la realiza puede suponer, de acuerdo a Booth y otros (2001): la investigación facilita la comprensión del tema estudiado de una manera que no puede igualarse con ninguna otra tarea; favorece el trabajo autónomo; propicia la interpretación de numerosa información con capacidad crítica; permite conocer el trabajo de expertos y entender sus propuestas; responde a cuestiones vinculadas a intereses personales y de relevancia social.

El análisis de la situación actual de la Formación Profesional Básica respecto al sistema de estudios vigente y al ámbito profesional, unido al mayor conocimiento del alumnado que acude a dichos estudios y del profesorado que en los mismos participa, nos adentra en el problema de este estudio de investigación, en consonancia con una realidad concreta, describiendo los objetivos marcados y las hipótesis que para ello se han planteado.

Nuestro principal interés es la disminución del fracaso y abandono escolar por medio de los ciclos de FPB como medida de atención a la diversidad destinada a la Educación Secundaria Obligatoria. Una de las funciones de los profesionales de

la educación consiste en investigar sobre el uso de las prácticas docentes existentes y su repercusión en el alumnado así como divulgar los resultados obtenidos entre la comunidad educativa. La evaluación del aprendizaje y del proceso de enseñanza aporta valor al sistema educativo, debiendo constituirse proyectos pedagógicos a partir de trabajos de investigación.

A continuación se mostrará cómo se ha llevado a cabo esta investigación, centrada en el paradigma racionalista o positivista, a través de la estadística, detallando los instrumentos de recogida de datos y el modo o procedimiento en el que se ha realizado.

3.1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La búsqueda sistemática y exhaustiva de información a través de diferentes bases de datos y bibliografía específica delató el escaso número de estudios que toman en consideración estos ciclos y las pocas las referencias que existen sobre ellas. Poder desarrollar actividades “con la finalidad de incrementar el caudal de conocimientos sobre la educación y el aprendizaje, y la utilización de ese conocimiento acumulado para promover nuevas aplicaciones o para mejorar el esfuerzo deliberado y sistemático en aras de transmitir, evocar o adquirir conocimiento, actitudes y sensibilidades, y cualquier tipo de aprendizaje que resulte de ese esfuerzo” (OCDE, 1998, p. 37) es la base que sustenta esta labor de investigación.

Este estudio se define como novedoso y parte de la necesidad de conocer resultados de investigaciones previas. Aunque se limiten en cantidad, existen datos suficientes que fundamentan esta investigación e indican su significatividad más allá del marco español, pues el análisis de dichos ciclos puede producir posteriores comparativas con otras medidas similares que atiendan la diversidad en la etapa secundaria en otros países. Asimismo, y siguiendo los aspectos que Best (1982) expone para que un problema de investigación sea apropiado, el trabajo es factible, pues contamos con las competencias y los conocimientos básicos suficientes que

nos permiten abordarla y, aunque la tarea ha sido en intentos previos infructuosa, tenemos acceso a la información y al campo además de los permisos necesarios y disponer del tiempo suficiente para poder desarrollarla.

El análisis riguroso y objetivo de la situación educativa en sentido amplio (Martínez González, 2007) es la premisa que acompaña desde su inicio a esta investigación. Con ella pretendemos conocer con cierta precisión la realidad educativa en la que se enmarcan los ciclos de FP Básica, las características que los definen y su funcionamiento así como la relación de algunos elementos que la configuran como son el profesorado que participa en su docencia y el alumnado que recibe su enseñanza y aprende. La finalidad que subyace es la realización de valoraciones y diagnósticos adecuados de los ciclos así como predicciones de futuro funcionamiento en un marco tan cambiante como es la formación profesional inicial o básica. No olvidemos que nuestro estudio comenzó con los programas previos y no hay garantía de perdurabilidad de los actuales.

3.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

En esta investigación se han propuesto diferentes objetivos distinguiendo en su definición si hacen referencia al alumnado o al profesorado y definiendo en ambos casos lo que se pretende alcanzar y a qué se aspira.

En relación al alumnado se han marcado los siguientes objetivos:

1. Conocer con mayor detalle el perfil del alumnado que cursa un ciclo de FP Básica. Con ello se hace referencia a las situaciones de partida para su posterior análisis (edad, sexo, número de hermanos, puesto ocupado, número de componentes de la unidad familiar, estudios y ocupación de la madre y del padre).
2. Conocer las razones por las que el alumnado se encuentra cursando un ciclo de FP Básica desde su perspectiva, detectar si la decisión ha sido tomada de manera autónoma, por el profesorado o por la familia y qué la ha motivado.

3. Señalar las cualidades o características personales que prevalecen del alumnado para detectar si se identifican con las deseables de acuerdo al Nivel 1 de Cualificación Profesional para fortalecerlas y/o mejorarlas y comprobar si hay diferencias en la percepción en relación a los distintos sectores que componen el marco de especialidades de Formación Profesional.
4. Detectar la frecuencia de repeticiones del alumnado y en qué nivel educativo previo es más alto el número de repeticiones, si en Primaria o en Secundaria.
5. Conocer percepciones que el alumnado ha podido tener en relación a su paso por estudios previos no superados para analizar posibles situaciones negativas en cuanto a la trayectoria académica para su posterior tratamiento desde la orientación y la acción tutorial, en su caso.
6. Señalar el interés formativo del alumnado respecto a los ciclos de FP Básica para detectar si prevalecen intereses profesionales, académicos o ambos y conocer la valoración que hace de la formación recibida a nivel profesional y académico.
7. Señalar las actividades que son realizadas por los alumnos y alumnas a lo largo del ciclo para detectar la asiduidad de actividades más tradicionales o innovadoras y su uso en relación a los distintos sectores que componen el marco de especialidades de Formación Profesional.
8. Conocer la satisfacción mostrada por el alumnado que cursa los ciclos en cuanto a la labor docente y tutorial, el trabajo desempeñado por el profesorado y la formación recibida a lo largo del curso.
9. Mostrar el grado de satisfacción del alumnado respecto a los estudios actuales para detectar si se encuentra motivado para superarlo.
10. Entender qué metas a corto, medio o largo plazo son las que persigue el alumnado e identificar si se corresponden con motivos personales, académicos o laborales.

Los objetivos planteados con relación al profesorado son los que se detallan a continuación:

1. Conocer el perfil del profesorado que imparte actualmente ciclos de FP Básica. Con ello se hace referencia a detectar situaciones de partida para su posterior análisis (sexo, curso en el que imparte docencia, estudios previos, formación para impartir en secundaria, experiencia profesional, experiencia docente en ciclos de FPB o similares anteriores).
2. Detectar si existen suficientes recursos materiales y personales para el buen funcionamiento de los ciclos de FPB para comprobar si es posible cumplir los objetivos del currículum con los recursos disponibles.
3. Detectar si la planificación y el diseño curricular se ha realizado siguiendo un programa ya establecido y de acuerdo a las características del alumnado y si se priorizan contenidos prácticos o asignaturas instrumentales.
4. Identificar si se incorporan prácticas reflexivas en la metodología docente para saber si se priorizan cambios en relación al alumnado, a la investigación pedagógica, al contexto social o a aspectos genéricos.
5. Conocer el uso de estrategias metodológicas formativas que permiten introducir la participación del alumnado en los ciclos de formación profesional básica. Asimismo, analizar el uso de estrategias de Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje por Proyecto y Aprendizaje-Servicio, así como el modo en que se emplean.
6. Constatar el uso y la frecuencia de distintas estrategias participativas y la utilidad otorgada al trabajo en grupo tanto a nivel individual como colectivo.
7. Detectar el uso de evaluaciones iniciales, continuas y grupales, saber su finalidad y conocer los instrumentos utilizados para la evaluación de trabajos grupales e individuales.

8. Detectar si los aprendizajes adquiridos a lo largo del ciclo son útiles para la vida y a qué responden (nuevos perfiles profesionales, competencias transversales, pautas de comportamiento, adquisición de valores).

En atención a las hipótesis, se ha decidido plantear una general que engloba toda la investigación y la representa de manera completa e integradora. Artunduaga (2008) propone -si bien para la Universidad aunque puede usarse como guía- que se relacione con variables personales del estudiante, como las demográficas (edad, sexo, experiencia laboral, etc.), las cognoscitivas (aptitudes, rendimiento académico previo, capacidades y habilidades, etc.) y las actitudinales (interés, autoconcepto, habilidades sociales, etc.), y con variables contextuales como las pedagógicas (entre otras, actitud, formación, experiencia y personalidad del profesor, tamaño del grupo, clima de la clase, etc.), institucionales (tipo y tamaño del centro y políticas educativas) y del entorno social, familiar y cultural como, por ejemplo, nivel educativo del padre y de la madre, clima educativo familiar o integración social del estudiante (figura 22).

La hipótesis general de esta investigación queda redactada como aparece a continuación: El profesorado valora la utilidad de los ciclos de FP Básica como aprendizajes para toda la vida y el alumnado se plantea a través de los mismos proyectos socio-profesionales cuando este se muestra satisfecho, motivado y valora positivamente al profesorado que, a su vez, adecúa el currículum, muestra planteamientos reflexivos y hace uso de estrategias metodológicas participativas.

Por estrategias metodológicas participativas entendemos prioritariamente las siguientes: Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje por Proyectos, Aprendizaje-Servicio y distintas estrategias participativas.

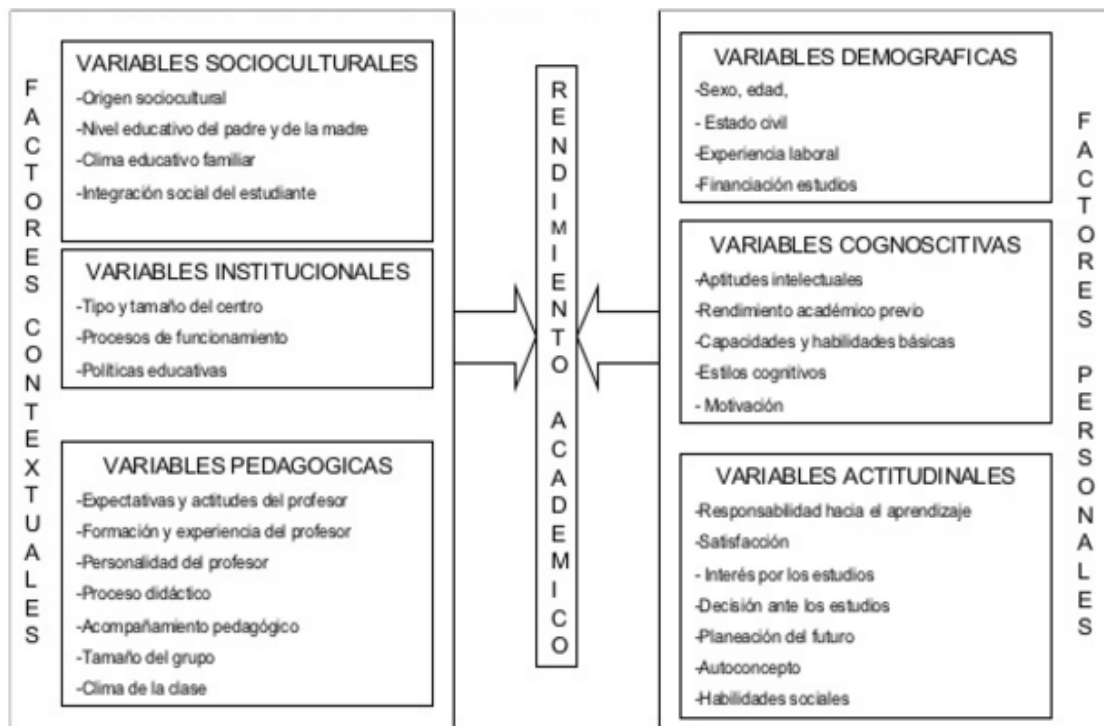


Figura 22: Factores asociados al rendimiento académico. De Martha Artunduaga (2008a): Variables que influyen en el rendimiento académico en la Universidad

Simplificando el proceso, se señalan afirmaciones comprobables de acuerdo a los planteamientos previos (Bisquerra, 2004) sometidas a prueba en la investigación, asociadas al criterio de objetividad, con probabilidad de ser aceptadas o rechazadas y, sobre todo, útiles en el ámbito científico que nos ocupa (Hernández Sampieri, 2006). Con este propósito, hemos de señalar, en relación al alumnado, las siguientes hipótesis:

- El uso percibido por el alumnado de actividades innovadoras o tradicionales depende del sector de pertenencia del ciclo.
- La satisfacción por el desarrollo de los estudios realizados varía según el uso percibido de actividades innovadoras.
- La especialidad cursada por el alumnado en el ciclo de FP Básica influye en su grado de satisfacción en cuanto al desarrollo de los estudios realizados.
- La satisfacción del alumnado con los estudios realizados es elevada cuando se valora altamente la labor realizada por el profesorado.

- e. La aparición de metas socio-profesionales y de niveles académicos medios está condicionada por las atribuciones del alumnado respecto a las repeticiones de cursos anteriores.
- f. Las metas socio-profesionales y de niveles académicos medios varían en función de la satisfacción mostrada por el alumnado respecto a los ciclos de FP Básica.

Atendiendo al profesorado, las hipótesis de partida se detallan a continuación:

- a. El ajuste de objetivos y contenidos en la planificación curricular se relaciona con el uso de prácticas reflexivas por parte del profesorado.
- b. El conocimiento de estrategias participativas varía en función de la experiencia profesional del profesorado.
- c. El conocimiento que el profesorado posee de distintas estrategias participativas varía en función del valor aportado a los trabajos grupales.
- d. La valoración de los trabajos grupales en cuanto a la adquisición de conductas solidarias se ve modificada en función del uso de estrategias de Aprendizaje Servicio.
- e. El valor de los trabajos de grupo referido a la adquisición de conductas solidarias se ve relacionado con el uso del aprendizaje basado en problemas y de estrategias de aprendizaje cooperativo.
- f. Existe relación entre el valor que el profesorado aporta a los trabajos de grupo para el aumento de aprendizajes y autonomía en el alumnado y el uso de estrategias de Aprendizaje por Proyectos.
- g. La experiencia del profesorado en ciclos de FP básica y afines (PCPI y GPS) influye en la concepción que del aprendizaje permanente posea.
- h. La valoración que el profesorado hace de su formación se ve condicionada por sus estudios previos y su formación específica para impartir docencia en Secundaria.

A continuación señalaremos las variables de estudio de las que se recoge información para dar a conocer qué valores y factores se van a medir.

3.3. VARIABLES DE ESTUDIO

Las variables son, en consonancia con Bisquerra (2004), características que pueden variar en relación a cada sujeto, adquiriendo, pues, distintos valores. Las que se enumeran a continuación pueden medirse y observarse. Se formulan de manera precisa para no perder la objetividad de la ciencia y su posterior réplica o continuación por otros investigadores afines al tema. Las variables dependientes e independientes que se han tenido en cuenta en la elaboración de este estudio hacen referencia a diferentes bloques tanto para el alumnado como para el profesorado. Pueden conocerse a través de las siguientes figuras (23 y 24), en las que se aprecia cómo se han intercalado variables cualitativas y cuantitativas:

Bloque I: Datos personales y de contexto. Datos familiares, estudios actuales y características personales.

VARIABLES RELATIVAS A DATOS PERSONALES: Edad, sexo, número de hermanos, puesto ocupado, número total de la unidad familiar, estudios del padre, estudios de la madre, ocupación del padre, ocupación de la madre.

VARIABLES RELATIVAS A ESTUDIOS ACTUALES: Curso realizado y especialidad, sector de pertenencia del ciclo (1º, 2º, 3º o 4º sector).

VARIABLES RELACIONADAS CON LOS MOTIVOS PARA CURSAR UN CICLO: seguir estudiando, hacer un CFGM, preparación para el futuro profesional, falta de gusto por el estudio, no superación de la ESO, deseo de un empleo, aburrimiento en la ESO, cambio de empleo actual, deseo de independencia, deseo de formar una familia, decisión de los padres, decisión del centro, falta de planteamientos previos, falta de atención prestada, , necesidad por cargas familiares.

VARIABLES RELACIONADAS CON CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD: reservado-abierto, emocionalmente inestable-estable, calmado-impaciente, obediente-agresivo, prudente-animado, despreocupado-consciente, tímido-emprendedor, realista-impresionable, seguro-dudoso, apacible-inseguro, sociable-autosuficiente, poco integrado-integrado, tranquilo-inquieto.

Bloque II: Antecedentes escolares

VARIABLES RELACIONADAS CON LA REPETICIÓN PREVIA: Repetición en Primaria, repetición en Secundaria, número de veces que se ha repetido en secundaria.

VARIABLES DE ATRIBUCIONES RESPECTO A HABER REPETIDO*: Falta de integración y no superación (IS), Externalización del fracaso (EF), Multiplicidad de recursos dificultando el aprendizaje (MR), Conductas disruptivas e indiferencia (CD), Internalización del fracaso (IF), Nuevo comienzo sin apoyo (CA).

Bloque III: Desarrollo del ciclo de FP Básica

VARIABLES RELACIONADAS CON EL INTERÉS FORMATIVO ACTUAL: interés por la formación académica y profesional, interés solo por la formación profesional (no académica), interés solo por la

formación académica (no profesional), falta de interés por la formación profesional y la académica.

Variables relacionadas con las actividades formativas detectadas por el alumnado*: Análisis profundo e innovación (PI): **Actividades de ruptura (AR)**, **Aprendizaje auto-dirigido o autónomo (AA)**, Enfoque superficial y tradicional.

Satisfacción mostrada por la labor del profesorado.

Variables relacionadas con la satisfacción mostrada por los ciclos*: Empoderamiento y apoyo del profesorado (EP), Valor del compañerismo (VC), Valor de la familia y mejora de la persona (FP).

Variables relacionadas con las metas tras finalizar el ciclo*: Metas socio-profesionales y de niveles académicos medios (MP), **Metas a largo plazo (LP)**.

Figura 23: Variables relacionadas con los bloques estructurales de la encuesta del estudio exploratorio realizada al alumnado que cursa ciclos de FPB (curso 2016-2017).

Nota*. Variables resultado de diferentes análisis factoriales (ver capítulo 7). En negrita se recalcan las variables que se muestran fiables para su uso en análisis críticos posteriores.

Bloque I: Datos personales y de contexto. Recursos materiales y personales destinados a los ciclos de FP Básica

Variables relativas a datos personales y de contexto: Sexo, curso en el que imparte docencia, estudios previos, formación para impartir en secundaria, experiencia profesional, experiencia docentes en ciclos de FPB y similares.

Variables respecto a recursos: Cantidad de recursos disponibles, conocimiento de la administración de los recursos disponibles, cumplimiento de objetivos, conexión objetivos-contenidos-recursos, uso de recursos exclusivos de FBB, uso de recursos de CFGM y CFGS.

Bloque II: Planificación curricular

Variables relacionadas con la planificación de los ciclos*: Adaptación al alumnado y selección de contenidos (ADAP), Cooperación y nuevos planteamientos por parte de la comunidad (COOP).

Variables relacionadas con el diseño del ciclo: diseño establecido, diseño del profesorado, diseño del profesorado y el orientador, diseño de toda la comunidad.

Variables relacionadas con los objetivos del ciclo: preparación para el mundo laboral, preparación académica, preparación CFGM, destrezas fundamentales, destrezas demandadas por el alumno.

Variable relativas a: la cantidad de objetivos profesionales, la adaptación a las prácticas, cantidad de objetivos de bloques comunes, adaptación a nivel académico.

Variables referidas a los contenidos y objetivos planteados*: Adecuación de objetivos/contenidos y capacitación del alumnado (AC), Concreción, caracterización y plazo de objetivos (CCC), **Medio plazo de objetivos (MO)**.

Variables referidas a estrategias metodológicas: cambio de estrategias respecto a la ESO, cambio de metodologías según alumnado, diseño de materiales adaptados, metodología individualizada, niveles en una tarea.

Variables referidas al uso de prácticas reflexivas: a través de la investigación, a partir del alumnado y el docente, a partir del contexto, de manera general.

Variables relacionadas con el uso de estrategias participativas: fomento trabajo en grupo, aumento del rendimiento, aumento de la autonomía, desarrollo de competencias profesionales, innovación.

Variables relacionadas con el uso del Aprendizaje Cooperativo*: Planificación y organización comprometida (PC), Conocimiento e interdependencia del grupo (GRUP), **Intencionalidad en la estructura de las tareas (INT).**

Variables relacionadas con el uso de Aprendizaje Basado en Problemas (APB)*: Facilitación del razonamiento y conocimiento (RC), **Cubrir objetivos cambiando el formato (OBJ), Contextualización y autonomía (CONT).**

Variables relacionadas con el uso de Aprendizaje por Proyectos*: Autonomía y resolución de problemas (ARP), Diseño del proyecto y dirección del profesorado (DDIR), Creación y responsabilidad del alumnado (CRE).

Variables relacionadas con el uso del Aprendizaje Servicio (APS)*: Análisis crítico e implicación social (CRIT), Exposición oral y ejecución del proyecto (EJEC).

Variables relacionadas con el conocimiento de estrategias participativas*: Participación y estudio conceptual (CONC), Discusión e iniciativa (DISC), Solución y significatividad (SOLUC), Colaboración y consenso (COLAB).

Variables relacionadas con el uso del trabajo en grupo*: Adquisición de conductas solidarias (SOLID), Aumento de aprendizajes y autonomía (AUTON), **Aumento del ritmo y rendimiento (RITM).**

Variables en relación a la evaluación: Uso de la evaluación inicial, motivo del uso de la evaluación inicial, uso de la evaluación continua, motivo del uso de la evaluación continua, resultado de la evaluación de trabajos grupales, porcentaje de nota en trabajos grupales, porcentaje de nota en trabajos individuales.

Variables relacionadas con los instrumentos de evaluación usados para trabajos grupales*: Autoevaluación y puesta en práctica (APR), Evaluación externa y de compañeros (EXTERN), Evaluación de conocimientos (CONOC), Evaluación de contenidos y objetivos (CONT), Evaluación del proceso (PROC).

Variables relacionadas con los instrumentos de evaluación usados para trabajos individuales*: Registro de procesos de aprendizaje (REG), **Pruebas puntuales (PUNT), Actividades recopilatorias en el aula (RECOP), Exposiciones y presentaciones (PARC).**

Bloque IV: Asesoramiento y orientación

Variables relacionadas con el aprendizaje permanente*: Valores y comportamiento deseable profesional (DESE), Destrezas personales y de adaptación al mercado laboral (MERCA).

Variables relativas a la necesidad de orientación y formación*: Importancia de la formación (IMPO), Adecuación de la formación (FORM).

Figura 24: Variables relacionadas con los bloques estructurales de la encuesta del estudio exploratorio realizado al profesorado que imparte en los ciclos de FPB (curso 2016-2017)

Nota*. Variables resultado de diferentes análisis factoriales (ver capítulo 7). En negrita se recalcan las variables que se muestran fiables para su uso en análisis críticos posteriores.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La “lógica de la investigación” (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992) plantea cómo se desarrolla el trabajo. A través del estudio sistemático y lógico de los principios que nos han decantado por esta investigación se coordinan para su diseño: la búsqueda de solución al problema manifiesto del fracaso y abandono escolar en Secundaria, el planteamiento de objetivos y las hipótesis de trabajo.

El diseño de esta investigación o, como define Bisquerra (2004, p.120), “el plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere, dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses del estudio”, parte de una perspectiva cuantitativa de carácter flexible y adaptada al contexto de aplicación.

Nuestro objetivo es descriptivo y evaluativo y cuenta con los recursos materiales, económicos y humanos necesarios así como con el plazo preciso para llevarla a término. Se ha procurado, por tanto, que el diseño sea viable, cuente con los recursos imprescindibles y se pueda llevar a cabo en los límites temporales prefijados (Cea D’Ancona, 1996). Estando la investigación vinculada a la práctica educativa, se define como aplicada. Nos interesa conocer los efectos que las distintas prácticas educativas pueden originar para establecer con posterioridad un plan de mejora e innovaciones progresivas que, llegado el caso, puedan ser estudiadas y analizadas para alcanzar objetivos de mayor complejidad, tal como este estudio persigue. Asimismo, deseamos poder iniciar planes no solo de mejora sino también de mantenimiento y fortalecimiento.

De acuerdo a la modalidad del tipo de investigación por el que se opta, enmarcamos la muestra dentro de la descriptiva, pues buscamos conocer las relaciones existentes entre las variables anteriormente enumeradas, de correlación o variación conjunta (García Llamas, Pérez Juste y Río Sadornil, 2006). Con este fin se usarán coeficientes de correlación que nos permitirán establecer cierto grado de predicción. Asumimos la investigación siguiendo las pautas de Martínez González (2007) para describir la situación del alumnado y del profesorado de los ciclos de FPB, predecir comportamientos del primero de

acuerdo a la consecución y continuación de estudios académico-profesionales, orientar-asesorar al alumnado y al profesorado y revisar programas de intervención o elaborar nuevos planes de acción.

Asimismo, tenemos la intención de describir la situación en la que se encuentran el profesorado y el alumnado que cursa actualmente los ciclos, paso previo al contraste de las hipótesis. Para ello, usamos la encuesta que nos ayudará a analizar el comportamiento de la muestra representativa, describir distribuciones de las variables presentadas y generalizar los resultados a la población a la que pertenece el alumnado. Nos interesa también indagar sobre hechos pasados (como la percepción por parte del alumnado de su paso por etapas anteriores), opiniones de diferente índole (la percepción que el alumnado hace de sí mismo o la manera en la que el profesorado asume su tarea docente), intereses (qué desea hacer el alumnado tras acabar los ciclos o si el profesorado observa beneficios en la formación permanente), intenciones (por ejemplo, a corto, medio o largo plazo por parte del alumnado) y actitudes (gusto por el estudio, satisfacción con la labor docente por parte del alumnado, o interés en el uso de técnicas innovadoras por parte del profesorado).

En los dos cuestionarios elaborados, uno para cumplimentar por parte del alumnado y otro por el profesorado (ver anexos 19 y 20), se distinguen, en primer lugar, datos de carácter clasificatorio de la muestra -en la encuesta del alumnado: sexo, edad, miembros de la unidad familiar, estudios de los progenitores y ocupación, motivos por los que actualmente se encuentra cursando un ciclo de FPB y características personales-; en la del profesorado: sexo, formación académica, experiencia profesional, experiencia docente en ciclos de FBP o similares...) y los referidos a las opiniones sobre la realidad de los ciclos de FPB.

Finalmente podemos definir la investigación como evaluativa, pues se destina a “evaluar los programas educativos [en este caso, los ciclos de FPB] en condiciones de rigor de cara a la mejora de las personas a las que se aplica” (Pérez Juste, 2005, p.405). El valor añadido de esta investigación es conocer la eficacia de los ciclos y analizar su proceso de aplicación desde la percepción del alumnado y del profesorado. Nos ha interesado analizar cómo se planifica el ciclo por parte del profesorado y la dinámica interna que se genera durante su desarrollo para, como

se indicó con anterioridad, tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos, siendo, de este modo, aplicada e idiográfica, ya que se relaciona con el caso particular de los centros de los que se ha extraído la muestra.

4.1. FASES DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se ha realizado en un total de 27 centros de Educación Secundaria de Córdoba capital y provincia seleccionados entre los 60 que ofertan estudios de FPB (ver centros que ofertan ciclos de FPB en la localidad para el curso académico 2016-2017, anexo 21). La elección se realizó de acuerdo a los siguientes criterios:

- Acotar el campo de investigación a una zona representativa del estado español que estuviese al alcance de esta investigación. Con esta idea, se decide realizar el estudio en Córdoba capital, ciudad de tamaño medio (326.609 habitantes en el año 2016, tercera ciudad más poblada de la Comunidad Autónoma de Andalucía, duodécima respecto a España) así como sus localidades.
- Los centros escogidos se encuentran incluidos en la oferta educativa del curso académico 2016-2017 en la provincia de Córdoba.
- Se pretendió que los centros fuesen de tipo tanto público como privado, en una representatividad similar al porcentaje en el que se encuentran en la población total.
- En algunos casos se tuvo en consideración que hubiera más de un ciclo en el mismo centro, para que la muestra de profesorado y alumnado fuera más amplia.
- Se trata de centros de la capital y de la provincia, repartidos en las ocho comarcas que componen la provincia de Córdoba.

Toda esta diversidad es positiva para la obtención de datos que aporten una visión amplia y ajustada de la realidad. Aunque para la admisión del alumnado en los ciclos de FPB en centros públicos no es uno de los criterios baremados la

proximidad del centro a la vivienda del alumno, apuntamos que la caracterización del contexto diferencia cada uno de los institutos seleccionados en relación al nivel socioeducativo y económico de los estudiantes que a estos acude. Asimismo, el alumnado de Educación Secundaria en un centro tiene prevalencia para cursar un ciclo de FPB en el mismo.

La caracterización de los centros de los que se ha obtenido la muestra se ajusta a la perfección con el perfil de esta investigación y satisface el objetivo fundamental pretendido, analizando el funcionamiento de los ciclos desde el punto de vista del alumnado y del profesorado. Esta elección nos ha permitido partir de la existencia de un problema de fracaso y abandono escolar en la etapa Secundaria Obligatoria, mostrando gran diversidad de experiencias tanto en el alumnado como en el profesorado.

En primer lugar, se solicitó participación en el estudio al Equipo Directivo y/o los Departamentos de Orientación de los centros elegidos. Hemos de añadir que la acogida por la gran mayoría fue bastante satisfactoria. A continuación, nuestros interlocutores se comunicaron con los órganos competentes para la aprobación del estudio y para la realización de los cuestionarios. Para el primer contacto se hizo uso de una carta de presentación acompañada de un resumen del proyecto en el que constaban las finalidades del mismo y algunos resultados obtenidos de su aplicación en una primera fase así como las ventajas que su puesta en práctica tendría para la comunidad educativa y para el centro, que se beneficiaría de la obtención de datos (nuestro compromiso es informar a todos los centros participantes de los resultados obtenidos) y de las propuestas de trabajo (planes de mejora y fortalecimiento). Queriendo mantener la colaboración establecida, se facilitaron datos de contacto.

Tras obtener la aprobación de los distintos centros, mantuvimos algunas entrevistas no formales con directores, orientadores y profesores. También tomamos en consideración información obtenida de antiguos alumnos de los programas previos. En todos los casos se mostró interés por el estudio.

Para poder abarcar toda la muestra se contó con la valiosa ayuda de alumnos colaboradores y una profesora colaboradora de la Universidad de

Córdoba, sin los cuales este estudio hubiera sido inasumible en el intervalo de tiempo en que se ha llevado a cabo. Seguidamente se establecieron los momentos (fecha y horario) de aplicación de cuestionarios del alumnado y del profesorado participante, siempre garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos recogidos. La principal limitación de acceso al campo de estudio fue la dificultad para establecer el momento en que el alumnado cumplimentase los cuestionarios, debiendo hacerlo ante la presencia del encuestador, si bien finalmente pudo solventarse sin más problema. Otra dificultad ha sido que parte del profesorado participe, dada la multiplicidad de tareas a las que debe responder en su labor profesional. Las reticencias mostradas por una parte del profesorado encuestado se solucionaron y han sido pocas las encuestas que finalmente no se completaron.

De forma pareja, se fue constituyendo la fundamentación teórica a través de una búsqueda documental y revisión bibliográfica exhaustiva en continuo proceso, que no finalizó hasta la culminación de la propia investigación. Para ello, se han utilizado de forma activa las bases de datos pertinentes, fuentes en castellano y extranjeras y artículos con alto índice de impacto, entre otros. La temporalidad y su planificación pueden apreciarse en la siguiente figura 25.

En la última etapa, el trabajo se encuentra en la fase de puesta en conocimiento de la comunidad científica por medio de comunicaciones en congresos y publicaciones en revistas especializadas, aportando futuras líneas de investigación.

Llegados a este punto, conviene señalar los instrumentos de medida utilizados. Admitiendo que la investigación educativa responde a una visión integradora en la que es posible el uso de diferentes estrategias metodológicas adaptadas a cada tipo de problema y que la realidad educativa es demasiado compleja para ser englobada y comprendida en un solo instrumento, somos conscientes de que no hay un único camino para recopilar información. Cuando nos decantamos por los métodos exploratorios atendimos a que los criterios para optar por una técnica tuviesen en cuenta las características de los sujetos, del entorno y del tiempo disponible, de ahí que optáramos por la encuesta, que pasamos a explicar en el siguiente apartado.

<i>Curso académico 2012 - 2013</i>	Inscripción del Plan de Investigación en el Macroárea de Ciencias Sociales y Jurídicas, Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Córdoba.
<i>2013 - mayo de 2017</i>	<p>Búsqueda de información relevante al tema de estudio en diferentes fuentes principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revistas científicas especializadas en educación - Bibliografía específica sobre el tema estudiado a partir de parámetros de búsqueda acordes - Documentos de entidades oficiales públicos - Manuales y libros de especial relevancia para la fundamentación teórica <p>Redacción de un marco teórico afín a la temática y su reelaboración a partir de nueva documentación e investigaciones posteriores. Marco teórico en continuo cambio.</p> <p>Elección de la metodología de estudio a partir del marco teórico y la fase previa de esta investigación (el análisis exploratorio de los anteriores PCPI)</p>
<i>Mayo 2015 – octubre 2016</i>	<p>Elección de los instrumentos de recogida de datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de los cuestionarios realizados para el profesorado y el alumnado de los ciclos de FPB. - Revisión y validez de los instrumentos por cuatro expertos a partir de una Ficha de validación del Cuestionario de Encuesta (Juicio de Expertos) - Reelaboración de los cuestionarios a partir de las sugerencias y propuestas de los expertos. <p>Elección de los centros y la muestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primeras entrevistas con órganos directivos y departamentos de orientación en los centros de la muestra. - Entrega de cartas de presentación del estudio resúmenes del proyecto. Obtención de permisos necesarios. - Establecimiento de momentos de recogida de los cuestionarios.
<i>Diciembre 2016 – Marzo 2017</i>	<p>Recogida de los cuestionarios e intercambio de impresiones con los centros colaboradores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concreción de las sesiones de recogida de datos. <p>Envío de un primer artículo a revista con índices de calidad.</p>
<i>Marzo – Noviembre 2017</i>	<p>Análisis e interpretación de los datos obtenidos.</p> <p>Aceptación y publicación del artículo en la revista.</p>
<i>Noviembre 2017</i>	<p>Elaboración de conclusiones de investigación.</p> <p>Discusión de datos y propuestas de investigación</p> <p>Revisión del resultado final. Depósito de la tesis doctoral.</p>

Figura 25: Temporalización de la investigación sobre los ciclos de FPB (curso 2016-2017)

5. INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA INFORMACIÓN

Para el desarrollo de esta investigación se optó por el uso de la técnica de encuesta a través de cuestionarios como instrumento de recogida de información por considerar que es la herramienta más adecuada en esta ocasión. El uso de la misma nos ha facilitado registrar la emisión de respuestas del amplio número de alumnos y profesores que conformaron la muestra.

La información requerida en los cuestionarios aludía a aspectos personales y de contexto, de personalidad y sociales de ambos grupos (alumnos y profesores). Podemos concretarla en dos tipologías principales de datos: los referidos a características sociales y demográficas, tales como la edad, sexo, nivel académico y profesional o años de experiencia, y los que tienen en cuenta las opiniones, actitudes, intereses, deseos o comportamientos de ambos grupos encuestados. Este segundo tipo es el que realmente sustenta nuestra investigación.

Siguiendo a Martínez González (2007) cumplimos algunos de los fines que propone en la investigación educativa: nos interesa hacer un análisis exploratorio sobre una temática poco analizada; nos gustaría acercarnos a tendencias de comportamiento del alumnado en función de su escolarización previa, edad o sexo, y del profesorado en función de sus estudios, experiencia profesional y años de dedicación en ciclos de FBP y anteriores; creemos que las investigaciones como la nuestra pueden ayudar en la toma de decisiones sobre futuros cambios gubernamentales en relación al tipo de estudios (aun con poco tiempo de aplicación de estos ciclos, la trayectoria de cambios acontecidos en poco espacio temporal hace prever más); suponemos que si hay relaciones entre los factores y las variables analizadas en este estudio puede que se comprenda mejor el funcionamiento de los ciclos; y dedicamos especial consideración a la pretensión de orientar acciones que puedan propiciar cambios en la situación analizada.

Para la realización de los cuestionarios se vio conveniente recoger la información a través de una interacción impersonal con los encuestados, modo en que se puede garantizar confidencialidad y rigurosidad en la obtención de

respuestas. Se preparó un interrogatorio que refleja el esquema conceptual del estudio, normalizado para cada uno de los grupos de interés, en el que se anotasen respuestas de forma categorizada (a través de preguntas cerradas) dando margen a otras cuestiones que debían ser recogidas de manera textual (con preguntas abiertas). Como se evidencia, en la elección primó el coste de esfuerzo y tiempo, manteniendo un formato común en las preguntas que facilitara la comprensión de quien las cumplimenta.

Para el alumnado, se usó un vocabulario cercano y de fácil conocimiento, si bien las encuestas se realizaron frente a un encuestador formado en la materia para saber responder las dudas que surgieran. Aun de este modo hubo profesores que indicaron que el alumnado carecía de competencias para poder comprenderlo, aunque esto no se constató en su realización en ningún caso. Sí se pudo ver cómo esta actividad, entendida “diferente” a lo habitual, en algunos casos supuso cierta confusión inicial que se pudo resolver sin problema. Para el profesorado no hubo que cuidar este detalle por su conocimiento del lenguaje técnico y otros aspectos formales utilizados. En ambos casos se agradeció la participación y se indicó un correo de contacto.

Del mismo modo que en la primera fase o fase exploratoria de esta investigación, y con la intención de aportar unicidad a todo el proceso, se utilizó el modelo CIPP de Stufflebeam, del cual se detalló información en el capítulo anterior (capítulo 5). Nos pareció que, si bien los resultados son interesantes, en muchas ocasiones no encierran toda la información que puede obtenerse y, de hecho, se escapan datos relativos al proceso, esencial en la evaluación de programas educativos.

En el cuestionario del alumnado (anexo 19), saber sus percepciones, opiniones o las metas que persigue nos aporta una guía en la toma de decisiones; en el del profesorado (anexo 20), saber cómo se planifica, como desarrolla y gestiona sus acciones docentes o qué impacto percibe en sus decisiones nos acercará al objeto de estudio y a conocer y comprender mejor los ciclos de FPB. En ambos nos interesa detectar funcionamientos óptimos y necesitados de mejora (Fernández Collado, 1991) y diferenciamos bloques de contenido que responden al esquema siguiente:

1. Contexto: bloque I en ambos cuestionarios.
2. Entrada o “input”: bloque II de los dos cuestionarios.
3. Proceso: comienzo del bloque III del cuestionario del alumnado y todo el bloque III del profesorado.
4. Finalmente, Producto: último grupo de ítems del bloque III del alumnado y bloque IV del profesorado.

Para recordar los detalles, se puede revisar nuevamente la figura 26 sobre los ámbitos contemplados por el CIPP (capítulo 5).

En ambos cuestionarios se han usado preguntas abiertas y cerradas, de opción múltiple y tipo Likert, con posibilidad de respuestas que oscilan de 1 a 5, siendo en unos casos *uno* “nada de acuerdo” y *cinco* “totalmente de acuerdo”; en otros casos, *uno* se refiere a “nada satisfecho” y *cinco* a “totalmente satisfecho”; finalmente y en una tercera casuística, *uno* quiere decir “nunca” y *cinco* “continuamente”.

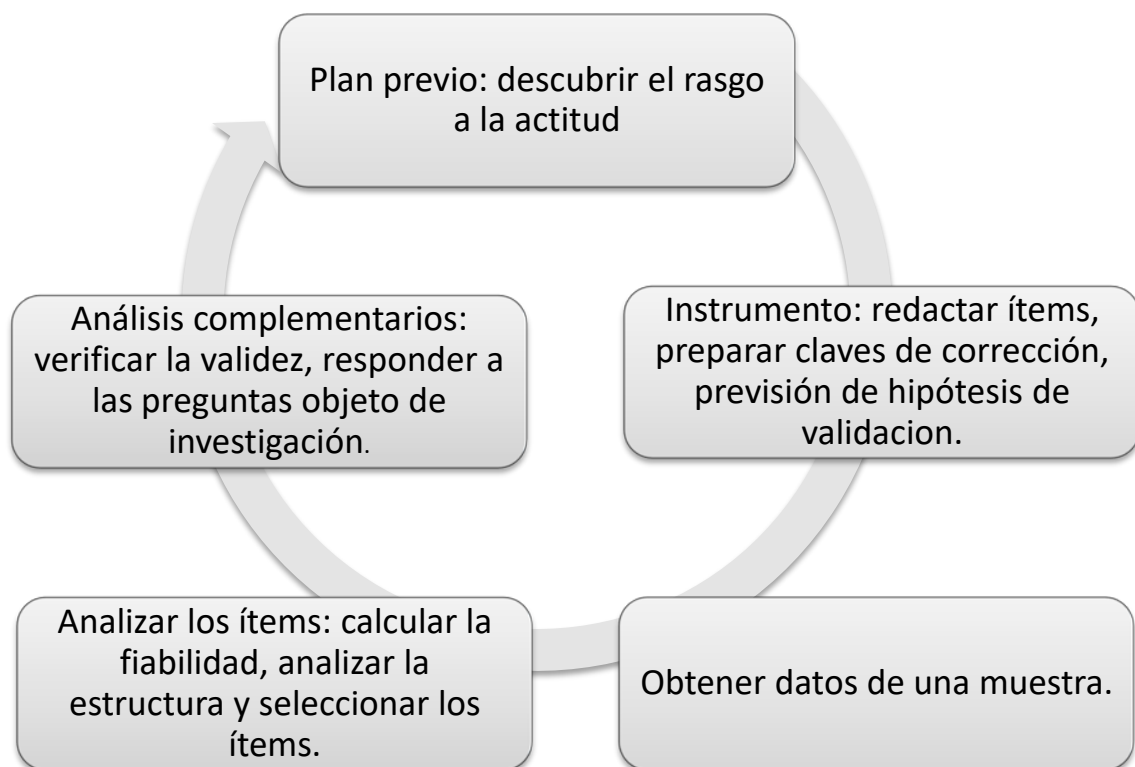


Figura 26: Elaboración de la escala tipo Likert de acuerdo a las indicaciones de Morales Vallejo (2011)

Los ítems han sido agrupados por temáticas. En algunos grupos se ha añadido una sexta respuesta con el lema “No sé/No contesto” como posible dato perdido. Cuando nos decantamos por la construcción de escalas tipo Likert tuvimos en cuenta las recomendaciones de Morales Vallejo (2011), que señala comenzar realizando una revisión de los modelos disponibles antes de preparar el instrumento (ver figura 26).

Asimismo se hizo uso de un diferencial semántico para el cuestionario destinado al alumnado que se tratará con detalle a continuación y de cuestiones de respuesta múltiple en las que se solicitó al profesorado otorgar un orden de preferencia. Estas últimas se verán en el apartado dedicado al cuestionario del profesorado.

5.1. CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Siguiendo el método indicado, realizamos un cuestionario en el que se abordaron los diferentes ámbitos del modelo CIPP readaptado a las necesidades manifestadas en esta investigación (ver anexo 19). Este presenta una estructura dividida en tres bloques: datos personales y de contexto, antecedentes escolares y desarrollo del PCPI.

BLOQUE I: DATOS PERSONALES Y DE CONTEXTO

En el primer bloque se recoge información relacionada con la descripción de la muestra. Para ello, comenzamos conociendo datos personales: edad, sexo, número de hermanos, puesto ocupado en la unidad familiar, número total de miembros de la unidad familiar, estudios y ocupación de la madre y del padre. Usamos preguntas de respuesta cerrada (ítems 2, 6, 7, 8 y 9) y abierta (ítems 1, 3 y 5). Seguidamente se hacen preguntas relacionadas con los estudios actuales: curso, especialidad y motivos por los que el encuestado está cursando un ciclo de FPB. Se

utilizan preguntas de respuesta abierta (ítems 10 y 28), cerrada (11) y escala Likert (12-27).

Terminamos este bloque conociendo las características personales del alumnado a través de un diferencial semántico conceptual que aporta información relacionada con sus características (ítems 29-41). En este aspecto, hacemos un pequeño inciso.

Para definir diferentes factores de actitud o personalidad que conceptualicen la personalidad del alumnado que cursa ciclos de FPB se ha utilizado como instrumento una escala de diferencial semántico con atributos bipolares en los cuales un extremo muestra el atributo de forma positiva y el otro extremo de forma negativa. Como indica Morales Vallejo, el primer paso es “clarificar el rasgo que se desea medir; una definición o explicación previa da coherencia al resto del proceso” (2011, p. 6).

Se han descrito previamente actitudes o rasgos de personalidad que se desean medir de manera positiva y negativa. Los extremos se han definido de acuerdo a las características que en capítulos anteriores han sido atribuidas a un buen profesional de Nivel 1 del Catálogo de Cualificaciones Profesionales (capítulo 3) y a la revisión de literatura que apoya esta clasificación (Tomás-Miquel, Expósito-Langa, Sempere-Castelló, 2014). De tal modo, se han suprimido las etiquetas o lemas de cada uno de los atributos y se ha optado por mostrar únicamente las características que recogen o son descritas en cada uno de los polos, evitando, por una parte, la visibilidad del etiquetado para el alumnado y, por otra, la posible deseabilidad social en la que el mismo hubiera podido incurrir.

En algunos casos, la descripción incluye el lema, para hacerlo inteligible. No obstante, esta diferenciación se realiza con la cautela propia de evitar etiquetados innecesarios y negativos en determinadas ocasiones para el alumnado. La siguiente figura (27) muestra los lemas eliminados de acuerdo a cada uno de los ítems, que se encuentran entre paréntesis.

29. RESERVADO – ABIERTO

(reservado, serio, prudente, crítico – abierto, afectuoso, comunicativo, participativo)

30. AFECTADO EN SENTIIMIENTOS- EMOCIONALMENTE ESTABLE

(emocionalmente inestable, algo turbado – emocionalmente estable, tranquilo, maduro)

31. CALMOSO – EXCITABLE

(calmado, poco expresivo, poco activo, cautela – impaciente, exigente, hiperactivo, excitable)

32. SUMISO – DOMINANTE

(obediente, dócil, cede con facilidad – agresivo, obstinado, autoritario)

33. SOBIO – ENTUSIASTA

(prudente, serio – animado, entusiasta, impetuoso)

34. DESPREOCUPADO – CONSCIENTE

(despreocupado, tranquilo, sin preocupaciones – consciente, juicioso, perseverante)

35. COHIBIDO – EMPRENDEDOR

(tímido, sensible a la amenaza, cohibido – emprendedor, socialmente atrevido, decidido)

36. SESIBILIDAD DURA – SENSIBLE

(realista, confianza en sí mismo – impresionable, dependiente)

37. SEGURO – DUBIITATIVO

(seguro, activo, vigoroso – dudoso, reservado, individualista)

38. SERENO – APRENSIVO

(apacible, seguro, confiado – inseguro, preocupado, aprensivo)

39. SOCIABLE – AUTOSUFICIENTE

/sociable, atento, buen compañero – autosuficiente, independiente, poco atento)

40. POCO INTEGRADO – INTEGRADO

(poco integrado, descuido de normas sociales – integrado, sigue las normas sociales)

41. RELAJADO – TENSO

(tranquilo, sosegado, tolerante – inquieto, tenso, rígido)

Figura 27: Lemas eliminados en el diferencial semántico

Entre las razones que nos han llevado a la construcción de una escala, con la disposición de distintos indicadores de rasgos a veces poco diferenciadores, nos apoyamos en la utilización de cuestionarios sociológicos, puesto que “con una serie de ítems describimos y medimos mejor constructos relativamente complejos” además de que “en conjunto una medida compuesta por varios ítems es más

válida” (Morales Vallejo, 2010, p.4). Asimismo, se han utilizado adjetivos simples evitando usar antónimos en la mayor medida posible para la no distorsión de las respuestas o la aparición de estereotipos.

Para evitar el efecto halo se han ido alternando de derecha a izquierda de manera aleatoria posibles atributos positivos y negativos. Se han definido los rasgos de la personalidad que de manera deseable debe mostrar el alumnado que cursa estudios profesionales de Nivel 1 para el mejor desempeño de su tarea profesional, basada en acciones auxiliares. Estas quedan expresadas en los siguientes valores:

A. Valores cercanos al grado 5 de la escala Likert:

- en el ítem 29 (reservado – abierto) con atributos próximos: abierto, afectuoso, comunicativo, participativo.
- en el ítem 30 (afectado en sentimientos – emocionalmente estable) con atributos que definen a la persona como emocionalmente estable, tranquila, madura.
- en el ítem 34 (despreocupado – consciente) con características como consciente, juicioso, perseverante.
- en el ítem 36 (sensibilidad dura – sensible), siendo la persona algo dependiente (para labores auxiliares).
- en el ítem 40 (poco integrado – integrado), definiendo a la persona como integrada que sigue las normas sociales.

B. Valores centrales en la escala Likert:

- en el ítem 31 (calmoso – excitable), con atributos como paciente o activo.
- en el ítem 33 (sobrio – entusiasta), con características como prudente, animado pero con prudencia.
- en el ítem 35 (cohibido – emprendedor), con atributos como tímido, con rasgos de emprendedor.

C. Valores cercanos al grado 1 en la escala Likert:

- en el ítem 32 (sumiso – dominante), con características que se atribuyen a una persona: obediente, dócil, que cede con facilidad.
- en el ítem 37 (seguro – dubitativo), con atributos que definan al profesional como seguro, activo, vigoroso.
- en el ítem 38 (sereno – aprensivo), definiendo a la persona como apacible, segura, confiada.
- en el ítem 39 (sociable – autosuficiente), con atributos como sociable, atento, buen compañero.
- en el ítem 41 (relajado – tenso), caracterizando al profesional como tranquilo, sosegado, tolerante.

Se trata de atributos entendidos como deseables para un profesional de Nivel 1 de un modo general, que pueden ser susceptibles de variaciones de acuerdo a la familia profesional que ostente y el campo sectorial al que se dedique. Por otro lado, estos atributos se han apoyado en los utilizados por Tomás-Miquel, José-Vicente; Expósito-Langa, Manuel; Sempere-Castelló, Saúl (2014) de manera que se han reagrupado en:

A. Personalidad activa:

- ítem 33: sobrio – entusiasta (valores cercanos a 3).
- ítem 35: cohibido – emprendedor (valores en torno a 3).
- ítem 37: seguro – dubitativo (valores cercanos a 1).

B. Personalidad constante:

- ítem 30: afectado en sentimientos – emocionalmente estable (valores próximos a 5).
- ítem 31: calmoso – excitable (valores cercanos a 3).
- ítem 36: sensibilidad dura – sensible (valores cercanos a 5).

C. Personalidad sociable:

- ítem 29: reservado-abierto (valores en torno a 5).
- ítem 34: despreocupado – consciente (valores próximos a 5).

- ítem 39: sociable – autosuficiente (valores cercanos a 1).
- ítem 40: poco integrado – integrado (valores próximos a 5).

D. Personalidad tolerante:

- ítem 32: sumiso – dominante (valores cercanos a 1).
- ítem 38: sereno – aprensivo (valores próximos a 1).
- ítem 41: relajado – tenso (valores en torno a 1).

BLOQUE II: ANTECEDENTES ESCOLARES

El segundo bloque hace alusión, en primer orden, al número de veces en las que el alumno ha repetido y la etapa escolar en la que ocurrió (ítems 42 y 43) a través de preguntas cerradas y abiertas. Seguidamente, y en caso de que el alumnado haya repetido en alguna ocasión, se presenta una escala Likert para que muestre su grado de acuerdo con distintas afirmaciones (ítems 44-65). Nos ha servido como guía el estudio de Real y Fernández (2016) que analizó efectos de partir de experiencias educativas negativas.

Para conocer la actitud hacia el estudio mostrada por el alumnado en cursos anteriores, en caso de haber repetido en alguna ocasión, se ha seguido como modelo la *Escala de actitud hacia el estudio* presentada por Morales Vallejo (2006) y usada para medir la motivación extrínseca e intrínseca del alumnado con modificaciones y adaptaciones al estudio presente. Dicha escala fue utilizada con una muestra de 150 alumnos de Formación Profesional con una fiabilidad de .854.

Para nuestro instrumento se han seguido atribuciones similares a las que el modelo sugiere añadiendo algunas más particulares. Estas atribuciones son: internas (facilidad o dificultad personal para seguir las clases, sentimiento de pertenencia o no al grupo-clase, interés, indiferencia o aburrimiento por los estudios, esfuerzo realizado, sentimiento de discriminación y etiquetado, gustos o preferencias, otras situaciones personales no mencionadas) y externas (número de profesorado implicado, número de asignaturas impartidas, apoyo familiar y del profesorado, conocimiento mostrado por el profesorado, benevolencia del

profesorado, rechazo de otros compañeros, falta de motivos personales, otros motivos ajenos al alumno).

Los ítems de atribución interna de nuestro cuestionario son: 44 (no seguía bien las explicaciones y las clases), 47 (no me encontraba integrado en la nueva clase, no era “mi grupo”), 49 (me aburría estudiar), 50 (no me esforcé lo suficiente), 51 (me sentía “el repetidor”), 55 (me sentí discriminado injustamente), 58 (el estudio me era indiferente, no me importaba nada), 60 (me gustaba tener refuerzo de distintas asignaturas) y 63 (no iba a superar la ESO por motivos personales).

Los ítems de atribución externa son: 45 (había demasiados profesores para el mismo curso), 46 (había demasiadas asignaturas de estudio durante el mismo curso), 48 (no tenía apoyo de mi familia), 52 (los profesores no me intentaban conocer), 53 (me “regalaban” algunos aprobados), 54 (lo que estudiaba no era útil), 56 (me suspendían sin motivo), 57 (sentí rechazo de otros compañeros/as), 59 (mi esfuerzo no era valorado), 62 (cambié de centro durante mis estudios para mejorar), 61 (me sancionaron en alguna ocasión sin motivo), 64 (me expulsaron del centro en alguna ocasión) y 65 (no iba a superar la ESO por motivos ajenos a mi persona).

Se añade un espacio para que el alumnado, de manera libre, pueda exponer otras circunstancias (66). El bloque acaba con el interés formativo actual (ítems 67-72) con una escala Likert que muestra el grado de acuerdo del alumnado con los enunciados presentados.

BLOQUE III: DESARROLLO DEL CICLO DE FP BÁSICA

En el tercer bloque, dedicado al desarrollo del ciclo, las cuestiones identifican algunas actividades formativas (73-88) para que el alumnado indique si ha percibido que se hayan usado en clase y el grado de uso a partir de una escala Likert (desde nunca usadas hasta continuamente). Para su elaboración nos apoyamos en la diferenciación realizada por Libedinsky (2001) en referencia a la

innovación docente y presentamos actividades innovadoras y tradicionales (expuestas en el apartado 2.1. del capítulo 4).

En nuestra agrupación, los ítems quedan estructurados del siguiente modo:

- Actividades tradicionales: 73 (exposición oral del profesor), 74 (exposición oral del alumno), 78 (controles y exámenes), 80 (estudiar el contenido de las asignaturas), 83 (ver vídeos), 84 (leer y resumir), 86 (trabajos individuales), 87 (fichas y ejercicios).
- Actividades innovadoras: 75 (prácticas con ordenadores), 76 (analizar noticias de prensa, revistas), 77 (actividades de tutoría con el profesor tutor), 79 (buscar información sobre temas), 81 (resolución de problemas), 82 (trabajos en equipo), 85 (debates sobre temas de interés), 88 (visitas a instituciones y excursiones).

También se han seguido las pautas de Simons, Dewitte y Lens (2004) consultadas en Morales Vallejo (2011). Con este fin, se ha realizado una adaptación del cuestionario indicado para enfoques en el estudio (superficial o profundo), no preguntando la frecuencia con la que el alumno o la alumna suele estudiar a través de distintas actuaciones sino analizando la variedad observada de las mismas durante el transcurso del curso escolar. De este modo se han definido: actividades desde un enfoque profundo (a través de distintas fuentes de información tales como apuntes, notas de clase, textos, haciendo resúmenes, relacionando distintas materias, diferenciando lo importante de los detalles, repasando hasta entender bien las lecciones, subrayando datos importantes) y actividades desde un enfoque superficial (repitiendo una y otra vez en diferentes ocasiones, aprendiendo de memoria aún sin entender, repitiendo literalmente, no estudiando lo que sabe o sospecha que no va a preguntar el profesor, dejando sin estudiar lo que no se entiende bien, dejando sin estudiar lo que no parece importante).

El cuestionario en que nos apoyamos mostró una fiabilidad de “0.90 (enfoque profundo) y 0.88 (enfoque superficial) con N = 184 alumnas de primer curso de enfermería (Bélgica)” (Simons, Joke; Dewitte, Siegfried; Lens, Willy, 2004 en Morales Vallejo, 2011).

Los ítems que en nuestro cuestionario aplicado al alumnado denotan un enfoque profundo son: 76 (analizar noticias de prensa, revistas), 77 (actividades de tutoría con el profesor/a tutor/a), 79 (buscar información sobre temas), 81 (resolución de problemas), 84 (leer y resumir) y 85 (debates sobre temas de interés). Los que denotan un enfoque superficial son los siguientes: 73 (exposición oral del profesor), 74 (exposición oral del alumno), 78 (controles y exámenes), 80 (estudiar el contenido de las asignaturas) y 87 (fichas y ejercicios). Los ítems no mencionados no se han tenido en cuenta para el análisis.

También se solicita que se indique el grado de satisfacción respecto a la labor realizada por el profesorado (ítems 89-93). En esta ocasión, entendemos que cabe la posibilidad de que los alumnos no tengan información respecto a alguna de las cuestiones presentadas, de modo que, aunque se presenta una escala Likert de 5 opciones de respuesta para el grado de satisfacción, se incluyen el valor 6 para la respuesta “no sé/ no contesto”. Seguidamente se analiza la satisfacción que el alumnado muestra por los estudios realizados (ítems 94-101), indagando a partir de afirmaciones relacionadas con factores personales y externos. Para esto se ha utilizado nuevamente una escala Likert.

Acabamos recogiendo información en relación a las expectativas que el alumnado tiene tras acabar el ciclo de FPB, para lo cual se usan enunciados y una escala Likert para que indique su grado de acuerdo (112-120). Esta parte del cuestionario es la que muestra el producto mencionado en el modelo CIPP. Hemos visto conveniente añadir tras la escala un espacio de respuesta libre para que el alumnado exponga aquella información de interés que no haya sido mencionada o para que realice cualquier sugerencia (121).

Junto a la bibliografía y autores mencionados, para el desarrollo del cuestionario se han tomado como ejemplo distintos cuestionarios validados de la Dirección General de Formación Profesional Ocupacional y de los miembros del Grupo de Investigación IDEA de la Universidad de Sevilla, impulsados a través del Proyecto Prometeo y difundidos a través del portal de e-Learning para la Formación Profesional Ocupacional bajo la dirección de Carlos Marcelo García. También se consideraron instrucciones de García Aretio (2008) y de la CUED (Cátedra UNESCO de Educación a distancia) respecto a técnicas de evaluación.

5.2. CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

El cuestionario usado para recabar información del profesorado puede ser consultado en el anexo 20. Para su elaboración se siguió también el modelo CIPP y, en este caso, se distribuyeron los cuatro bloques en agrupaciones de ítems de mayor o menor tamaño, bloques que se detallan a continuación.

BLOQUE I: DATOS PERSONALES Y DE CONTEXTO

En este apartado se comienza solicitando la información relacionada con la descripción de la muestra: sexo, curso en el que imparte docencia, estudios previos, formación para impartir en Secundaria, experiencia profesional y experiencia docente total en Ciclos de FP Básica, PCPI y PGS. Entendemos que es de interés añadir antiguos estudios similares por el poco tiempo desde la implantación de los ciclos analizados. Para recabar estos datos se usan preguntas de respuesta cerrada (ítems del 1 al 6).

A continuación se hace alusión a los recursos materiales y personales destinados a los ciclos de FP Básica, pues suponen el punto de partida para comenzar la planificación. A través de una pregunta cerrada buscamos saber la cantidad (ítem 7), tras lo cual se presenta una escala Likert para conocer el grado de acuerdo en referencia a la dotación de recursos y su conexión con los objetivos del ciclo (8-12).

BLOQUE II: PLANIFICACIÓN CURRICULAR

En este segundo bloque nos interesa conocer la planificación y adecuación del currículum en los ciclos de FPB. Para obtener información hemos empleado una escala Likert que muestra el grado de acuerdo del docente pero, en este caso,

entendemos que puede que haya algún enunciado en el que el encuestado desconozca la respuesta, por lo que se añade el valor 6 (no sé/no contesto). Se corresponde con los ítems del 1 al 8. Como puede apreciarse, se comienza la numeración al inicio de cada uno de los bloques debido a la extensión total del cuestionario, algo que no se realizó en el cuestionario del alumnado que era menos extenso. A continuación se solicita al profesorado que indique el modo en el que diseña el programa seguido durante el ciclo y, en esta ocasión, se usa una pregunta de respuesta cerrada (ítem 9).

Continuamos indagando en relación a los objetivos planteados en los ciclos de FP Básica, para lo que se solicita que se enumeren por orden de prioridad las distintas cinco opciones ofrecidas (ítem 10). Asimismo se realiza una pregunta de respuesta cerrada para conocer la cantidad de objetivos relativos a los módulos del perfil profesional (suficientes, insuficientes o lo desconozco) y su adaptación a las tareas que el alumno va a desempeñar en las prácticas: adecuada, inadecuada o lo desconozco (ítems 11 y 12 respectivamente).

Esta misma estructura se utilizó en cuanto a la cantidad de objetivos relativos a los bloques comunes de contenidos y la adaptación a las competencias que el alumno debe alcanzar a nivel académico (13 y 14). Nos hemos orientado por los resultados obtenidos por Real y Fernández (2016), que mostraron poca colaboración del profesorado, del orientador y de otros miembros de la comunidad educativa en aspectos de planificación.

Nos guía en este aspecto el estudio de Martínez Domínguez (2011) en el que los resultados mostraron opiniones del profesorado que indicaban que los anteriores programas (PCPI) incorporaban gran cantidad de contenidos abstractos y poco prácticos para la vida cotidiana. Para obtener más información concreta sobre el planteamiento de objetivos y contenidos se usa una escala Likert de cinco opciones de respuesta (del 15 al 24) para saber el grado de acuerdo mostrado en cada uno de los enunciados. A continuación se solicita que indiquen a través de la escala Likert su grado de acuerdo respecto a distintas afirmaciones que analizan las estrategias metodológicas del ciclo de FP Básica (25-29).

Para acabar este bloque indagamos sobre la incorporación o no de prácticas reflexivas con una escala Likert en la que se añade un sexto valor para el profesorado que no sabe si las usa o no quiere contestar (ítem 30). En caso de responder de manera negativa, o si desconoce si las usa, el profesorado saltará al siguiente grupo de ítems y comenzará el siguiente bloque. En caso afirmativo lo contestará ordenando cinco opciones de respuesta (ítem 31). Se finaliza con una pregunta de respuesta abierta para que el profesorado que lo desee añada alguna consideración respecto a planificación, diseño, objetivos, contenidos, estrategias metodológicas o prácticas reflexivas que no haya sido reflejada (31).

Para la elaboración del conjunto de ítems que conforman este bloque se utilizó como referente el análisis realizado por Arnáiz (2009), el análisis de los PCPI realizado por Real y Fernández (2016), el Decreto 93/2013, las definiciones de Echeverría (2002) y las consideraciones de Barrero González (2007) expuestas a lo largo del capítulo 4.

BLOQUE III: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARTICIPATIVO

Si en el segundo bloque analizamos datos de entrada, en este tercero nos interesa conocer el proceso del ciclo. Lo estructuramos en los siguientes apartados: aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos, aprendizaje-servicio y otras estrategias participativas. Ya desvelamos, como Martínez, Mendizábal y Pérez-Sostoa (2009) sostenían, que si el método de enseñanza no es revisable, el resultado respecto a estudios previos no será distinto y, por tanto, los alumnos no estarán mejor preparados. Para realizar esta parte del cuestionario se han revisado los resultados obtenidos por Real y Fernández (2016) en estudios previos sobre percepciones del profesorado en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en programas de prevención del fracaso escolar en Secundaria (en los PCPI).

Para comenzar usamos una pregunta de respuesta cerrada que indica si el profesorado usa o no estrategias participativas en clase (ítem 1). Si no las usa, se

salta al siguiente ítem (2) y puede comenzar el siguiente apartado. En caso de usarlas, se ofrecen cinco opciones de respuesta para ser ordenadas por prioridad.

Ahora se analizan las cuestiones relacionadas con el primer apartado dedicado al Aprendizaje Cooperativo. La estructura usada en este apartado se mantiene en los sucesivos. Se comienza solicitando que se responda si se usa o no esta estrategia (ítem 1) con una escala Likert (nunca-continuamente) en la que se añade el valor perdido “No sé /no contesto”. En caso negativo, debe irse a responder al siguiente apartado (2). En caso afirmativo, o si desconoce si lo usa, el docente responde a un grupo de afirmaciones (del ítem 2 al 15) con cinco opciones de respuesta tipo Likert. Las mismas hacen referencia a la finalidad o finalidades por las que se usa y el modo o las maneras en las que el docente lo aplica.

Como se ha indicado, mantenemos la misma estructura (cuestiones de respuesta cerrada tipo Likert) en los siguientes apartados. El segundo está dedicado al Aprendizaje Basado en Problemas. Se pregunta el uso (ítem 1) y, en caso afirmativo, se responde al siguiente grupo de ítems (del 2 al 10). Igual sucede con el apartado 3 destinado a recopilar información acerca del Aprendizaje por Proyectos, su uso (ítem 1) y enunciados que hacen alusión al mismo (del 2 al 12). Del mismo modo, el cuarto apartado solicita el uso o no de Aprendizaje-Servicio (ítem 1) y, si es así, la finalidad perseguida y la manera de hacerlo (del 2 al 20). En esta ocasión añadimos otro ítem (21) en el que debe ordenarse la respuesta por orden de prioridad de uno a cuatro para saber más sobre los fines.

Este bloque sigue con el apartado 5 referente a algunas estrategias participativas más. Se expone un listado de estrategias (del 1 al 29) con dos escalas tipo Likert, una para saber si se conocen, de nada a mucho, y otra para saber si se usan, de nunca a continuamente. Se añade otra cuestión abierta para que se indique si se conoce o usa otra estrategia no mencionada (30). También nos interesa saber el grado de acuerdo con un grupo de ítems que indagan sobre el trabajo de grupo, su uso y fines (ítems del 31 al 46).

Se finaliza este bloque con el apartado 6 destinado a la evaluación. Se pregunta el uso de la evaluación inicial (ítem 1) con una pregunta cerrada de respuesta múltiple tipo Likert de cinco valores y se añade una sexta para quien no

sabe o no contesta. Seguidamente se realizan preguntas de respuesta cerrada para saber sobre el uso de la evaluación inicial, la evaluación continua y la evaluación de trabajos grupales (2, 4, 5). Se deja una pregunta de respuesta abierta (3) para que se indiquen otros motivos de uso de evaluaciones iniciales. Respecto a la inclusión en el cuestionario de la evaluación inicial del alumnado, nos hemos servido de las indicaciones del estudio de Martínez Domínguez (2011) sobre cómo el profesorado percibía que el éxito de los programas anteriores debía partir de los conocimientos previos que los alumnos no poseían.

Si el docente indica no hacer uso de trabajos grupales debe ir a cumplimentar el siguiente bloque (III). En caso de usarlos, se presentan preguntas de respuesta abierta para saber el porcentaje destinado en la calificación al trabajo grupal y al individual (ítem 6) y se solicita que se indique de los instrumentos enumerados (ítems 7 al 23) cuáles se usan para evaluar trabajos individuales y cuáles para evaluar trabajos grupales.

El mismo instrumento puede usarse para los dos casos. Se termina con una pregunta de respuesta abierta para indicar, en caso necesario, otros instrumentos usados. Para la elaboración de este bloque nos resultó imprescindible revisar material bibliográfico de Imbernon y Medina (2005).

BLOQUE IV: ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN

Este bloque dedicado al asesoramiento y la orientación del alumnado por parte del profesorado comienza con una pregunta de respuesta cerrada en la que el docente debe indicar si cree que en los ciclos de FP Básica se prepara al alumno para aquellos aprendizajes que son de utilidad a lo largo de la vida (ítem 1).

Tras esta cuestión se presenta una escala tipo Likert en la que debe mostrar su grado de acuerdo con distintas afirmaciones (2-16) referidas a la orientación, el asesoramiento y la formación necesaria para tales tareas. El cuestionario se termina con una pregunta abierta para que se indiquen aspectos de interés para el estudio (ítem 17) con un agradecimiento por la colaboración prestada, no sin antes

facilitar un correo electrónico de contacto. Nos hemos ayudado de diversos estudios relacionados con la necesidad de realizar tareas de orientación y tutoría con el alumnado (Real y Fernández, 2016 y Zacarés y Llinares, 2006) para la maduración personal así como trazar trayectorias de vida en los adolescentes.

6. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra ha sido extraída del grupo que conforma el alumnado que cursa un ciclo de FPB y del profesorado que imparte su docencia en los mismos. Tratándose de una población tan amplia se consideró conveniente acotar el campo del estudio a la población de la provincia de Córdoba como grupo representativo. Ya se ha mencionado en las fases del diseño de la investigación (ver apartado 4.1.) que se trata de una provincia de tamaño medio respecto a España en cuanto a habitantes (791.610 en 2016).

En cuanto al número total de centros participantes en el estudio, de los 60 de Educación Secundaria que ofertan estudios de FPB en Córdoba capital y provincia (ver centros que ofertan ciclos de FPB en la localidad para el curso académico 2016-2017, anexo 21) hemos podido contar con 27 para el estudio (ver figura 28). Este dato supone exactamente el 45% de la población. Se trata por tanto de una muestra muy representativa.

El número total de alumnos encuestados fue de 352 y el de profesores 83. Todas las encuestas fueron administradas durante el curso escolar 2016-2017. A continuación se presentan los datos relativos a la muestra en cada uno de los casos.

Centro	Localidad	Ciclo/s FPB y especialidad
IES Los Pedroches	Pozoblanco	Administración y gestión (Informática de Oficina)
IES Ramón y Cajal	Córdoba	Administración y gestión (Informática de Oficina) Agraria (Agrojardinería y composiciones florales)
IES Maimónides	Córdoba	Administración y gestión (Informática de Oficina) Electricidad y electrónica (Electricidad y electrónica)
IES Juan de Aréjula	Lucena	Administración y gestión (Servicios Administrativos)
C.C.P. Greguerías	Fernán Núñez	Administración y gestión (Servicios Administrativos)
IES Colonial	Fuente Palmera	Administración y gestión (Servicios Administrativos)
IES Ategua	Castro del Río	Administración y gestión (Servicios Administrativos)
IES Villarrubia	Villarrubia	Agraria (Agrojardinería y composiciones florales)
IES Sierra de Aras	Lucena	Agraria (Agrojardinería y composiciones florales)
IES Galileo Galilei	Córdoba	Agraria (Agrojardinería y composiciones florales)
IES Felipe Solís Villechenous	Cabra	Electricidad y electrónica (Electricidad y electrónica)
IES Álvarez Cubero	Priego de Córdoba	Electricidad y electrónica (Electricidad y electrónica)
IES Ingeniero Juan de la Cierva	Puente Genil	Electricidad y electrónica (Electricidad y electrónica)
IES La Jara	Villanueva de Córdoba	Electricidad y electrónica (Electricidad y electrónica)
IES Averroes	Córdoba	Fabricación mecánica e instalación y mantenimiento (Fabricación y montaje)
IES Zoco	Córdoba	Fabricación mecánica e instalación y mantenimiento (Fabricación y montaje) Transporte y Mantenimiento de vehículos (Mantenimiento de Vehículos)
IES Gran Capitán	Córdoba	Hostelería y turismo (Cocina y restauración)
IES Tablero	Córdoba	Imagen Personal (Peluquería y estética)
IES Emilio Canalejo Olmeda	Montilla	Industrias alimentarias (Industrias alimentarias)
IES Luis Carrillo de Sotomayor	Baena	Informática y comunicaciones (Informática y comunicaciones)
IES Antonio Gala	Palma del Río	Informática y comunicaciones (Informática y comunicaciones)
IES Blas Infante	Córdoba	Informática y comunicaciones (Informática y comunicaciones)
IES Miguel Crespo	Fernán Núñez	Informática y comunicaciones (Informática y comunicaciones)
IES Nuestra Señora de la Estrella	Villa del Río	Informática y comunicaciones (Informática y comunicaciones)
IES La Fuensanta	Córdoba	Madera, mueble y corcho (Carpintería y mueble)
IES Manuel Reina	Puente Genil	Servicios socioculturales y a la comunidad (Actividades domésticas y limpieza de edificios)

Figura 28: Centros participantes en el estudio y especialidades que ofertan (curso 2016-2017)

Nota: *Solo estudios de segundo curso

6.1. ALUMNADO PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN

Los alumnos participantes en la investigación realizan primer o segundo curso de los distintos ciclos de FBP durante el curso escolar 2016-2017. Constituyen una muestra muy heterogénea. Presentamos a continuación sus características socioculturales y económicas.

Tabla 19

Edad registrada del alumnado encuestado de ciclo de FPB (curso 2016-2017)

EDAD	n	%
14	6	1,7
15	76	22,2
16	148	43,1
17	84	24,5
18	22	6,4
19	7	2,0
TOTAL	352	100

Como puede apreciarse en la tabla anterior (19), la franja de edad media del alumnado que cursa un ciclo de FPB es de 16 años (43.1%), siendo la edad mínima exigida 14, en casos excepcionales (se ha mostrado solo en el 1.7% de los encuestados), y 19 la edad máxima registrada, aunque en un número bajo de alumnos (2%). En relación al sexo, el 72.2% (n = 242) del alumnado son hombres y el 27.8% son mujeres (n = 93).

Por lo que atañe a la composición de la unidad familiar, los mayores porcentajes se han encontrado en familias compuestas por 4 miembros (48.6%) seguidas de las compuestas por 5 (25.4%) (tabla 20). No obstante, fueron registradas familias desde un mínimo de 2 (4%) hasta un máximo de 12, si bien solo en un caso puntual y nada representativo. Si atendemos al número de hermanos, lo más frecuente son familias con un número aproximado de 2 con un porcentaje válido de 45.7%. Es necesario añadir que un porcentaje bastante importante de la muestra de alumnado, el 41.5 por ciento, ocupa el primer puesto entre sus hermanos, seguido del alumnado que ocupaba el segundo lugar (39.9%).

Tabla 20

Miembros de la unidad familiar, hermanos y puesto ocupado por los encuestados (curso 2016-2017)

DATOS FAMILIARES		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
N ^a Miembros	n	0	0	13	36	157	82	15	11	4	3	1	0	1
	%	.0	0	4	11.1	48.6	25.4	4.6	3.4	1.2	.9	.3	.0	.3
N ^a Hermanos	n	27	44	155	77	17	10	4	3	1	1	0	0	0
	%	8	13	45.7	22.7	5	2.9	1.2	.9	.3	.3	0	.0	0
Puesto que ocupa el alumno	n	0	134	129	45	7	5	1	1	1	0	0	0	0
	%	.0	41.5	39.9	13.9	2.2	1.5	.3	.3	.3	.0	.0	.0	.0

En referencia a los estudios de la madre, el porcentaje mayor registrado es de 39.8% relativo a la categoría *Estudios Primarios o equivalente*, dato prácticamente igual al de los padres, que es de 39.6% (tabla 21). La cifra de padres y madres *Analfabetos o sin estudios* (20.7% y 23.9% respectivamente) es mayor que la cifra de los mismos con *Estudios profesionales superiores, universitarios o equivalentes* (10.2% de madres y 10.1% de padres).

Tabla 21

Estudios de los padres y madres de los alumnos encuestados (curso 2016-2017)

ESTUDIOS		Analfabeto/a	Sin estudios	Primarios o equivalentes	General Secundaria, 1 ciclo	Profesional segundo grado, 2 ciclo	General Secundaria, 2 ciclo	Enseñanzas profesionales superiores	Estudios universitarios o equivalentes
Madre	n	3	66	133	59	18	21	20	14
	%	.9	19.8	39.8	17.7	5.4	6.3	6	4.2
Padre	n	6	70	125	43	25	17	20	12
	%	1.9	22	39.3	13.5	7.9	5.3	6.3	3.8

El porcentaje más alto en cuanto a la ocupación de las madres corresponde a *Trabajadora no cualificada* y es de 40.6%. Otras ocupaciones de las madres

señaladas son *Trabajadoras de servicios de restauración, personales, protección y vendedoras de comercio* (15.3%) y *Artesanas y trabajadoras cualificadas* (11.5%). Anotamos que el alumnado señaló también como ocupaciones *Ama de casa* (3.1%) y *En paro* (2.1%) y que la cifra de datos perdidos es muy alta (64).

En relación con los datos obtenidos sobre los padres, no hay una frecuencia de respuesta tan alta como en el caso de la ocupación de las madres, si bien el mayor porcentaje corresponde a *Artesanos y trabajadores cualificados* (24.5%) seguido de *Trabajadores no cualificados* (19.3%) y *Trabajadores cualificados de la agricultura y la pesca* (14.1%). Los alumnos han añadido un porcentaje de 2% de padres *En paro* y un 0.7% de *Jubilados*, si bien no son cifras importantes. En esta ocasión, la cifra de datos perdidos se reduce a 46.

Tabla 22

Profesión padres y madres del alumnado encuestado (curso 2016-2017)

OCUPACIONES		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Madre	N	24	2	11	15	44	21	33	5	117	1
	%	8.3	.7	3.8	5.2	15.3	7.3	11.5	1.7	40.6	.3
Padre	n	28	6	8	13	36	43	75	25	59	4
	%	9.2	2	2.6	4.2	11.8	14.1	24.5	8.2	19.3	1.3

Notas:

1. DIRECCION DE EMPRESAS Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA
2. TECNICOS Y PROFESIONALES CIENTÍFICOS E INTELLECTUALES
3. TECNICOS Y PROFESIONALES DE APOYO
4. EMPLEADOS DE TIPO ADMINISTRATIVO
5. TRABAJADORES DE SERV DE RESTAURACION, PERSONALES, PROTECCION Y VENDEDORES DE COMERCIOS
6. TRABAJADORES CUALIFICADOS DE LA AGRICULTURA Y LA PESCA
7. ARTESANOS Y TRABAJADORES CUALIFICADOS (...)
8. OPERADORES Y MONTADORES DE INSTALACIONES Y MAQUINARIA FIJA Y CONDUCTORES Y OPERADORES DE MAQUINARIA MOVIL
9. TRABAJADORES NO CUALIFICADOS
10. FUERZAS ARMADAS

En referencia al curso en el que se encuentra el alumnado encuestado, con la totalidad de encuestas respondidas el mayor porcentaje cursa primero (67.6%, n = 238). Tengamos en cuenta que segundo es un curso voluntario al que asiste un número menor de alumnos respecto al primero (32.4%, n = 114).

Como puede verse en la siguiente tabla (tabla 23), la muestra cursa gran variedad de especialidades de FPB: *Informática y comunicaciones* es la especialidad más cursada (23%) seguida de *Electricidad y electrónica* (16.8%) y *Agro-jardinería y composiciones florales* (15.3%). Hay especialidades de las que se ha registrado menor muestra debido a que son pocos centros los que ofertan en Córdoba capital y provincia, mientras que otras se imparten en un número elevado de centros.

Tabla 23

Especialidad cursada por el alumnado encuestado (curso 2016-2017)

	n	%
INFORMÁTICA DE OFICINA	27	7.7
SERVICIOS ADMINISTRATIVOS	46	13.1
AGRO-JARDINERIA Y COMPOSICIONES FLORALES	54	15.3
ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA	59	16.8
COCINA Y RESTAURACIÓN	19	5.4
PELUQUERÍA Y ESTÉTICA	15	4.3
INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	7	2.0
INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES	81	23.0
CARPINTERIA Y MUEBLE	17	4.8
ACTIVIDADES DOMÉSTICAS Y LIMPIEZA DE EDIFICIOS	8	2.3
MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS	19	5.4
TOTAL	352	100.0

Para conocer a la muestra nos pareció interesante indagar en relación a diversos datos de contexto. En este sentido, nos interesamos por los motivos por

los que el alumnado cursa un ciclo de FP Básica. Como puede verse en la siguiente tabla (24), el grupo es bastante uniforme en su respuesta. En primer lugar, es sugerente el resultado obtenido en relación a *Tener un empleo* (ítem 22), con una media alta. Un número muy elevado de alumnos se ha mostrado totalmente de acuerdo con este motivo (n= 254), en un porcentaje válido del 74.5%, lo que lo sitúa como la principal razón para estudiar un ciclo de FPB.

Tabla 24

Motivos por los que el alumnado cursa un ciclo de FPB (curso 2016-2017)

Ítems	M	S	n
12.Quiero seguir estudiando	4.03	1.231	349
13. Mis padres decidieron lo que debía hacer	2.45	1.472	345
14.Quiero que se sientan orgullosos de mí	4.34	1.049	341
15.Quiero hacer un ciclo Formativo de Grado Medio	3.92	1.374	349
16.El centro decidió cuál era mi mejor opción	3.05	1.570	335
17.Me preparo para mi futuro profesional	4.07	1.167	338
18.No me gusta estudiar	3.19	1.409	335
19.No iba a superar la ESO	3.54	1.454	345
20.No me lo he planteado antes	2.99	1.348	328
21.En la ESO no me prestaban atención	2.70	1.445	340
22.Quiero tener un empleo	4.53	.972	341
23.La ESO me aburría mucho	3.47	1.498	343
24. Trabajo pero quiero cambiar de empleo	1.98	1.358	326
25.Me quiero independizar	3.59	1.496	339
26.Quiero formar una familia	3.60	1.501	337
27.Necesito formarme porque tengo cargas familiares	1.93	1.327	339

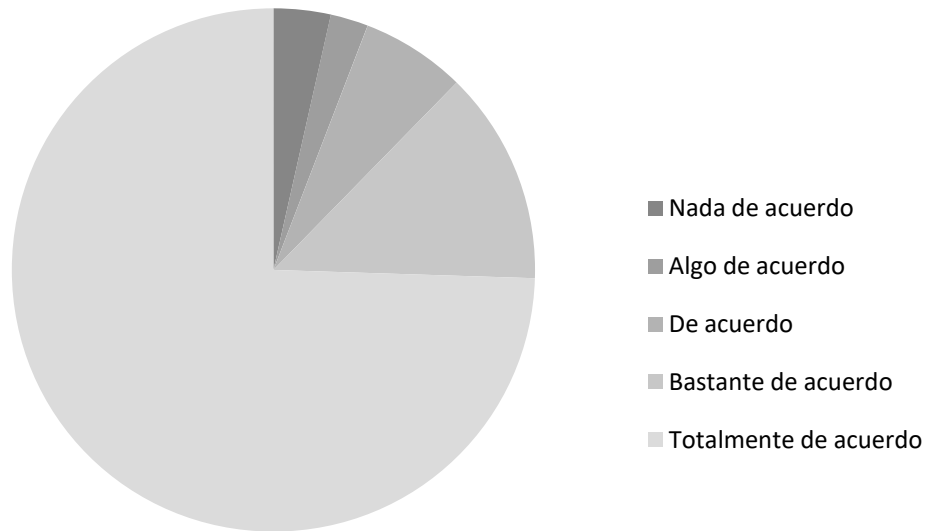


Figura 29. Respuestas del alumnado registradas que muestran querer seguir estudiando como primer motivo de cursar un FPB (curso 2016-2017)

Los alumnos encuestados indicaron como segunda razón que *Se sientan orgullosos de ellos* (el 65.1% de los alumnos está totalmente de acuerdo con este motivo; n = 222). El hecho de que esta respuesta ocupe el segundo lugar con una media de 4.34 denota necesidad de aprecio y aceptación en el alumnado, que quiere el aprecio de los demás. Esta respuesta indica la necesidad de abordarse a través de las tutorías (ver figura 30).

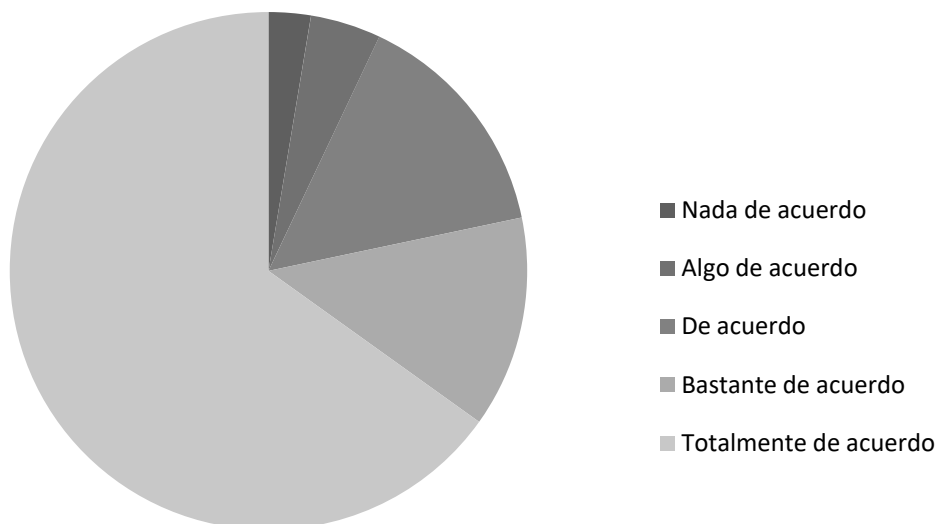


Figura 30. Respuestas del alumnado registradas que muestran querer que se sientan orgullosos de ellos (curso 2016-2017)

En tercer orden (tabla 31), con una media de 4.07, el grupo muestral indica que *Se prepara para su futuro profesional* (ítem 17). Sigue siendo un número elevado el que indica que está totalmente de acuerdo con este motivo (n = 171) con un porcentaje válido del 50.6%.

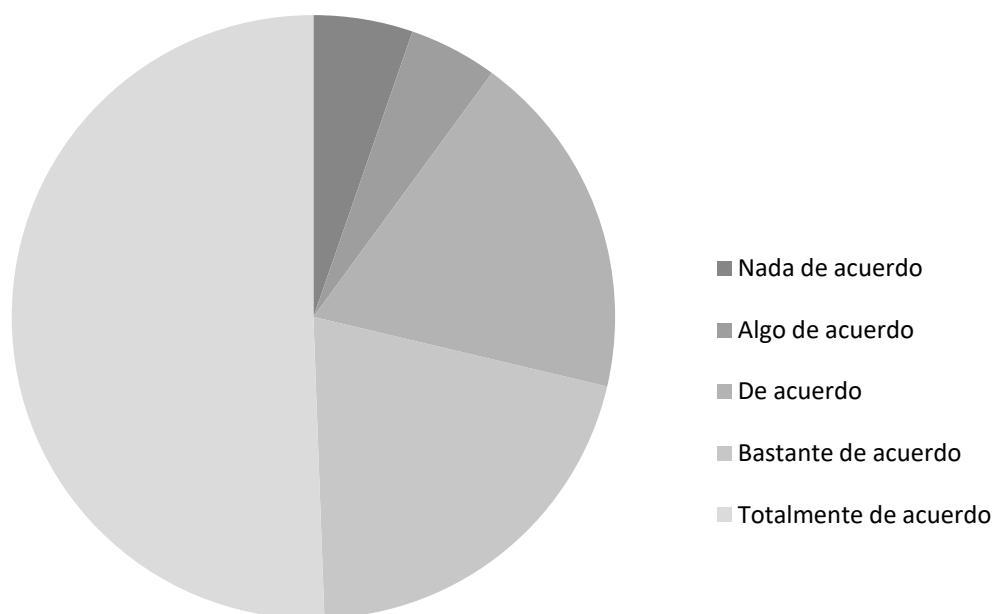


Figura 31. Respuestas del alumnado registradas que muestran prepararse para su futuro profesional (curso 2016-2017)

Si en el estudio exploratorio que se realizó con alumnos de PCPI la principal razón por la que cursaron dichos estudios fue *Querer seguir estudiando*, en esta ocasión ocupa el cuarto lugar (tabla 31). Recogiendo estos cuatro primeros puestos (ítems 14, 22, 17 y 12), nos encontramos con respuestas de tipo personal y social: *Desear un empleo* (M = 4.53), *Formarse para el futuro profesional* (M = 4.07) o *Querer seguir estudiando* (M = 4.03) son motivos que denotan superación, al tiempo que *Desear que los demás estén orgullosos de ellos* (M = 4.34) es un motivo social. La decisión de cursar estos estudios es tomada, por tanto, con autonomía y muestra capacidad de superación personal y mejora de las perspectivas personales a corto plazo.

Tabla 25

Frecuencia y porcentaje de respuesta sobre los motivos por los que el alumnado cursa un ciclo de FPB (curso 2016-2017)

		1. Nada de acuerdo	2. Algo de acuerdo	3. De acuerdo	4. Bastante de acuerdo	5. Totalmente de acuerdo
22. Quiero tener un empleo	n	12	8	22	45	254
	%	3.5	2.3	6.5	13.2	74.5
14. Quiero que se sientan orgullosos de mí	n	9	15	50	45	222
	%	2.6	4.4	14.7	13.2	65.1
17. Me preparo para mi futuro profesional	n	18	16	63	70	171
	%	5.3	4.7	18.6	20.7	50.6
12. Quiero seguir estudiando	n	25	15	54	66	179
	%	7.2	4.3	18.3	18.9	52.3
15. Quiero hacer un ciclo Formativo de Grado Medio	n	39	20	49	62	179
	%	11.2	5.7	14	17.8	51.3
26. Quiero formar una familia	n	54	29	61	46	147
	%	16	8.6	18.1	13.6	43.6
25. Me quiero independizar	n	57	22	68	48	144
	%	16.8	6.5	20.1	14.2	42.5
19. No iba a superar la ESO	n	51	35	68	58	133
	%	14.8	10.1	19.7	16.8	38.6
23. La ESO me aburría mucho	n	59	33	71	49	131
	%	17.2	9.6	20.7	14.3	38.2
16. El centro decidió cuál era mi mejor opción	n	89	45	54	55	92
	%	26.6	13.4	16.1	16.4	27.5
18. No me gusta estudiar	n	56	48	98	43	90
	%	16.7	14.3	29.3	12.8	26.9
21. En la ESO no me prestaban atención	n	98	64	84	31	63
	%	28.8	18.8	24.7	9.1	18.5
20. No me lo he planteado antes	N	66	41	112	49	60
	%	20.1	12.5	34.1	14.9	18.3
13. Mis padres decidieron lo que debía hacer	N	138	53	68	33	53
	%	40	15.4	19.7	9.6	15.4
24. Trabajo pero quiero cambiar de empleo	N	190	34	48	25	29
	%	58.3	10.4	14.7	7.7	8.9
27. Necesito formarme porque tengo cargas familiares	N	199	46	41	24	29
	%	58.7	13.6	12.1	7.1	8.6

Nota: En negrita se han marcado los porcentajes válidos más altos de cada uno de los ítems

En cuanto a los motivos con los que el alumnado se muestra menos de acuerdo son (tabla 24): *Necesito formarme porque tengo cargas familiares* (M = 1.93), *Trabajo pero quiero cambiar de empleo* (M = 1.98), y *Mis padres decidieron lo que debía hacer* (M = 2.45) (ítems 27, 24 y 13). Puede apreciarse cómo los factores externos al alumno no son valorados al tomar esta decisión. De tal modo, la muestra está de acuerdo con el hecho de que *El Centro decidió cuál era su mejor opción* (ítem 16), si bien esto no ha sido una razón a considerar, con una media de 3.05. En la tabla 24 se reflejan con mayor detalle todas las opciones de respuesta, la frecuencia y el porcentaje válido registrado. Siguiendo uno de los objetivos de este estudio, enumeramos las posibilidades de respuesta en orden según la media de respuesta con la intención de acercarnos un poco más a los motivos que el grupo muestral ha indicado.

Se han registrado otros motivos a través de una pregunta de respuesta abierta en la que el alumno que lo viese conveniente ha mostrado otras razones diferentes a las enumeradas con anterioridad. De un total de 40 respuestas distintas, se han categorizado y las más repetidas han sido reiteraciones a la afirmación de querer tener la ESO: “quiero tener la ESO”; “para sacarme la ESO”; “para tener un título”; “¡me quiero sacar la ESO!”. Otras respuestas indican no sentirse capaces de superar la ESO: “porque la ESO no me la hiba [sic] a sacar”; “porque no podría sacarme la ESO”. También hay respuestas que indican estudios posteriores, como querer cursar un “grado medio, grado superior”; “para acceder a otro ciclo”, o que afirman el gusto por lo que están haciendo: “me gusta lo que ago [sic]”; “porque me gusta”; “porque me gusta la jardinería” (Testimonios del alumnado encuestado). Otras respuestas registradas no han tenido una incidencia alta para ser mencionadas.

Para terminar la caracterización de la muestra hemos recabado información acerca de las cualidades personales (tabla 26). En primer lugar, y atendiendo a la dicotomía semántica o de significados presentada al alumnado, se trata de un grupo que se percibe abierto y afectuoso (M = 3.63), animado (M = 3.49), bastante integrado (M = 3.46), estable a nivel emocional (M = 3.56), levemente emprendedor (M = 3.43), con niveles medios en cuanto a paciencia mostrada (M = 3.13), algo despreocupado (M = 2.96), más tranquilo que inquieto (M = 2.84), más

obediente que agresivo o dominante (M =2.70) y realista (M = 2.73), algo seguro (M = 2.68), apacible (M = 2.69) y sociable (M = 2.61), todo esto desde su propia percepción.

Tabla 26

Cualidades mostradas en la respuesta del alumnado que cursa un ciclo de FPB (curso 2016-2017)

	M	S	n
29.Reservado - abierto	3.63	1.28	339
30.Emocionalmente inestable - estable	3.56	1.31	322
31.Calmado - impaciente	3.13	1.30	325
32.Obediente - agresivo	2.70	1.28	329
33.Prudente - animado	3.49	1.28	333
34.Despreocupado - consciente	2.96	1.30	324
35.Tímido - emprendedor	3.43	1.36	332
36. Realista - impresionable	2.73	1.36	325
37.Seguro - dudoso	2.68	1.30	331
38.Apacible - Inseguro	2.69	1.24	322
39.Sociable - autosuficiente	2.61	1.42	331
40.Poco integrado - integrado	3.46	1.26	327
41.Tranquilo - inquieto	2.84	1.30	330

Respecto a los rasgos de la personalidad que de manera deseable debe mostrar el alumnado que cursa estudios profesionales de Nivel 1 para el mejor desempeño de su tarea profesional, basada en acciones auxiliares, son coincidentes los siguientes:

- En el ítem 30 (*Afectado en sentimientos – emocionalmente estable*) se define la persona como emocionalmente estable tranquilo, maduro, con valores más próximos al 5 (3.53).
- En el ítem 40 (*Poco integrado – integrado*) se define la persona como alguien integrado, que sigue las normas sociales al acercarse a valores de 5 (M = 3.46).
- En el ítem 31 (*Calmoso – excitable*) se muestra a la persona con atributos como paciente o activo en valores medios. La media se muestra en 3.13.
- En el ítem 32 (*Sumiso – dominante*) se atribuye a la persona aspectos como obediente, dócil, que cede con facilidad en valores cercanos al 1. La media muestra un 2.70.
- En el ítem 37 (*Seguro – dubitativo*) se define a la persona como segura, activa, vigorosa en valores cercanos al 1. La muestra se sitúa en 2.68.
- En el ítem 38 (*Sereno – aprensivo*) que caracteriza a la persona como apacible, segura, confiada cuando la media es cercana al 1, y en este caso, es de 2.69.
- En el ítem 39 (*Sociable – autosuficiente*) se define con atributos como sociable, atento, buen compañero. La media debe estar próxima al uno y se encuentra en 2.61.
- En el ítem 41 (*Relajado – tenso*) se caracteriza a la persona como tranquila, sosegada, tolerante cuando se aproxima al 1 (la muestra se encuentra en 2.84).

No coinciden sin embargo los siguientes valores respecto a la caracterización del profesional de Nivel 1:

- En el ítem 34 (*Despreocupado – consciente*), con valores próximos al 5, se mostrarían características como consciente, juicioso, perseverante. La media se encuentra en 2.96.
- En el ítem 36 (*Sensibilidad dura – sensible*), con valores cercanos al 5, caracteriza a la persona como dependiente (para labores auxiliares). La media se sitúa en 2.73.

- en el ítem 33 (*Sobrio – entusiasta*), la media tiene tendencia a valores superiores ($M = 3.49$), y se muestran características como prudente, animado pero con prudencia en valores centrales.
- En el ítem 35 (*Cohibido – emprendedor*), la media es de 3.43, y se muestra a la persona con atributos como tímido, con rasgos de emprendedor en valores centrales.

Alcanzado el objetivo de identificar conductas deseables de acuerdo al Nivel 1 de Cualificación Profesional para poder fortalecerlas y/o mejorarlas, estas consideraciones inclinan a la idea de que ciertos aspectos relacionados con la personalidad del alumnado, al menos así indican los datos recogidos del grupo encuestado, deberán ser tratados en el asesoramiento y la orientación que puede desarrollarse a través de la acción tutorial. Debemos señalar que no se han detectado anomalías en la caracterización que el alumnado hace de sí mismo, otro objetivo fijado.

Atendiendo a la reagrupación que se hace de los ítems de acuerdo a los atributos usados por Tomás-Miquel, Expósito-Langa, Sempere-Castelló (2014), para identificar los tipos de personalidades (activa, constante, sociable o tolerante) expuestos en el apartado 5.1, los resultados indican que el alumnado puede incluirse en el tipo de personalidad activa, ya que muestra valores cercanos a 3 ($M = 3.49$) de media en el ítem 33, cercanos a 3 (3.43) en el ítem 35 y más próximos a 1 en el ítem 37 (2.68). No ocurre igual con la personalidad constante (no se obtienen valores próximos a 5 en los ítems 30 y 36; sí se han obtenido cercanos a 3 en el ítem 31). Por tanto, no caracterizamos de tal modo al alumnado encuestado. Tampoco lo consideramos por su personalidad sociable, pues no se define por algunos de los valores requeridos para ello (no posee valores próximos a 5 en los ítems 29 y 34 aunque sí cercanos a 1 en el ítem 39 y ligeramente cercano a 5 en el 40). Finalmente, entendemos al grupo muestral poseedor de una personalidad tolerante, según los valores reflejados (cercaos a 1 en el ítem 32 y ligeramente cercanos a 1 en los ítems 38 y 41).

6.2. PROFESORADO PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN

Como explicamos anteriormente, se ha contado con la participación de un total de 83 profesores y profesoras que imparten docencia en algún ciclo de FPB. Ha sido una muestra muy heterogénea en cuanto a especialidades y centros de desempeño profesional. A continuación especificamos sus características:

El porcentaje de mujeres y hombres participantes es muy similar, 53.7% (n = 44) y 46.3% (n = 38) respectivamente. Respecto al curso en el que se encuentran impartiendo su docencia, ocurre algo muy parecido. El 33.8% del profesorado imparte en primero (n = 27), el mismo porcentaje en segundo (n = 27) y el 32.5% en ambos (n = 26).

En cuanto a los estudios previos que el profesorado posee (tabla 27), el 62.5 de porcentaje válido tiene una licenciatura, grado universitario o equivalente. Solo el 8.8% del profesorado encuestado tiene estudios de grado superior o equivalente, algo que puede llamar la atención tratándose de docencia impartida en ciclos de grado profesional básico.

Tabla 27

Estudios que posee el profesorado de ciclos de FPB encuestado (curso 2016-2017)

ESTUDIOS	n	%
Diplomatura o equivalente	23	28.8
Licenciatura, grado universitario o equivalente	50	62.5
Grado superior o equivalente	7	8.8
TOTAL	80	100.0

Respecto a la formación que ostenta el profesorado para impartir docencia en Secundaria y Formación Profesional, casi la totalidad (92.6%, n= 63) ha realizado el antiguo Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). Por el contrario, estudios

de máster solo tiene el 7.4% de los docentes encuestados (n = 5). Aquí señalamos que un 18.1% no ha contestado a esta cuestión.

En la tabla 28 podemos apreciar cómo la experiencia profesional del profesorado se encuentra muy repartida entre los distintos intervalos establecidos, con mayor porcentaje aunque muy leve en profesionales que poseen entre 11 y 15 años de experiencia.

Tabla 28

Experiencia profesional del profesorado encuestado (curso 2016-2017)

EXPERIENCIA PROFESIONAL	n	%
Menos de 5 años	10	12.3
Entre 6 y 10 años	21	25.9
Entre 11 y 15 años	19	23.5
Entre 16 y 20 años	10	12.3
Entre 21 y 25 años	5	6.2
Más de 26 años	16	19.8
TOTAL	81	100.0

Tabla 29

Experiencia docente total en Ciclos de FP Básica, PCPI y PGS del profesorado encuestado (curso 2016-2017)

EXPERIENCIA DOCENTE	n	%
Menos de 5 años	58	69.9
Entre 6 y 10 años	14	16.9
Entre 11 y 15 años	7	8.4
Entre 16 y 20 años	3	3.6
Entre 21 y 25 años	1	1.2
TOTAL	83	100.0

Finalizamos la descripción de la muestra compuesta por el profesorado añadiendo que el 98.8% posee una experiencia docente total en Ciclos de FP Básica, PCPI y PGS de veinte años o menos. La mayor frecuencia se sitúa en el intervalo de menos de 5 años, con un porcentaje válido de 69.9. Solo un 1.2% del profesorado posee más de veinte años de experiencia en Formación Profesional (tabla 29).

Respecto a la dotación de recursos y su conexión con los objetivos de ciclo, algo más de la mitad de la muestra encuestada indica que la cantidad de recursos con los que el centro cuenta para el desarrollo del ciclo es suficiente (55.4%). En cuanto al conocimiento de la administración educativa de cuáles son los recursos necesarios para poder conseguir los objetivos propuestos en el currículum en relación a los módulos específicos, la media de respuesta indica que el profesorado encuestado no está de acuerdo con la afirmación ($M = 2.9$), llegando a un porcentaje acumulado de respuesta del 36.6% que indica no estar de acuerdo. No obstante, el 74.7% del porcentaje válido encuentra posible cumplir los objetivos del currículum con los recursos disponibles.

En cuanto a la conexión de los recursos disponibles con los objetivos y contenidos del programa, más de la mitad del profesorado que ha realizado la encuesta (68.2%) señala su existencia, cifra que se diferencia de la de los sujetos que afirman con bastante o total acuerdo que se usan los recursos destinados exclusivamente a los ciclos de FP Básica (46.4%).

Conocida la caracterización de ambas muestras (alumnado y profesorado), se procederá a detallar las estrategias de análisis de datos utilizadas en esta investigación.

7. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Para cada una de las dimensiones que componen los dos cuestionarios se alternan, como ya se ha mencionado, preguntas estructuradas con respuesta cerrada con otras de respuesta libre, de enumeración por orden de prioridad, escalas de tipo Likert con 5 grados de elección, escalas ordinales y un diferencial semántico. El proceso de elaboración de los cuestionarios se ha constituido en varias etapas, la última de las cuales consistió en la revisión por expertos pertenecientes a esta especialidad científica.

Tras informarles de los fines y objetivos de esta investigación, la validación del cuestionario consistió en la puntuación de valores de claridad, pertinencia, aportación de un posible formato alternativo y comentarios al respecto. Se les facilitó una tabla en la que debían indicar si dichos valores respecto a los ítems del cuestionario y su conjunto eran insuficientes o poco aceptables, suficientes o aceptables, muy suficientes o aceptables, en una escala de tres grados. También se les solicitó información referente a la pertinencia de las preguntas en relación con los objetivos, la redacción de las mismas así como sugerencias y recomendaciones.

Tras aplicar los cuestionarios, se codificaron las respuestas recibidas y se volcaron en una matriz de datos que permitió el análisis a través del programa estadístico SPSS 20.0. Por otra parte, se han aplicado pruebas de discriminación de datos. La validez de constructo se ha hallado por medio del análisis factorial exploratorio. Con estos fines, se ha aplicado en cada grupo de ítems la prueba de esfericidad de Bartlett, lo que permitió continuar con la extracción de factores y se ha tenido en cuenta la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin para conocer el grado aceptable de varianza común entre los ítems. La solución fue rotada al inicio con Varimax, pero en los casos de distribuciones de puntuaciones factoriales resultantes en los factores que se demostraron fiables que correlacionaron significativamente y con cierta intensidad, se replanteó la decisión inicial y adoptó un método oblicuo de rotación (Oblimin con normalización de Kaiser [$\Delta=0$]). Se ha hallado también la fiabilidad de la encuesta y de los

distintos factores resultantes por medio del análisis de constitución interna Alpha de Cronbach.

En el análisis de los datos obtenidos a través de los dos cuestionarios utilizados en este estudio, se ha utilizado la estrategia de análisis de datos expuesta de manera general, a través del análisis factorial exploratorio con SPSS mediante análisis de componentes principales así como el método de regresión para obtener una estimación de las puntuaciones factoriales. Tras la interpretación de los factores considerados fiables y la correlación elevada entre ellos se han realizado diversos análisis, evaluando el funcionamiento de las variables de modo descriptivo a través de medias aritméticas y de la desviación típica, y en las escalas ordinales, a través del rango y la mediana.

Por otra parte, se ha procedido a contrastar las hipótesis planteadas y los valores predictivos a través de las pruebas de correlación de Pearson (r), por medio de análisis de varianza de un factor (ANOVA) y de ANOVA de medidas repetidas, según su distribución normal y el tipo de variables analizadas en cada caso. Para tales análisis, se ha comprobado previamente el supuesto de homoscedasticidad en la prueba de Levene. En los casos en los que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas se decidió utilizar la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Con posterioridad, en los casos que así procede, se han realizado análisis post hoc mediante la prueba de comparaciones múltiples (criterio de Bonferroni).

8. RESUMEN

En este capítulo se ha presentado la metodología de estudio y el diseño de esta investigación. Se han analizado los dos grupos de actores que intervienen y hacen posible el funcionamiento de los ciclos de FPB, los alumnos y los profesores.

A grandes rasgos, esta investigación se realiza desde el paradigma racionalista. Para la definición del problema indicamos la necesidad de conocer la realidad educativa en la que se enmarcan los ciclos de FP Básica, las características que los definen y su funcionamiento así como la relación de algunos elementos que la configuran como son el profesorado que participa en su docencia y el alumnado que recibe su enseñanza.

Se han marcado objetivos generales y específicos relativos a cada uno de los bloques contenidos en dos cuestionarios, uno para la realización del alumnado y otro del profesorado. Estos objetivos se acompañan de las hipótesis pertinentes y de las variables de estudio, siendo las primeras sometidas a contraste en el siguiente capítulo dedicado a la interpretación de los resultados obtenidos (capítulo 7).

En cuanto al diseño de la investigación, se han establecido fases en su realización y se ha especificado el uso de los cuestionarios indicados como instrumentos de recogida de la información. Para elaborarlos se ha seguido el modelo CIPP de de Stufflebeam y se han dividido en tres bloques uno y en cuatro otro. Tras detallar ambos cuestionarios se han descrito las muestras del alumnado y del profesorado, extraídas ambas de los mismos centros educativos pertenecientes a Córdoba capital y provincia. Para finalizar se han descrito las estrategias de análisis de datos.

CAPÍTULO 7:

**INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DEL
ALUMNADO**

1. Introducción
2. Resultados en función de los antecedentes escolares
 - 2.1. Atribuciones respecto a las repeticiones de cursos anteriores
 - 2.2. Interés formativo actual
3. Desarrollo del ciclo de Formación Profesional Básica
 - 3.1. Actividades formativas detectadas por el alumnado a lo largo del ciclo de FP Básica
 - 3.2. Apreciación de la labor realizada por el profesorado interviniente
 - 3.3. Satisfacción manifestada respecto a los ciclos de FP Básica
 - 3.4. Metas o expectativas del alumnado tras finalizar el ciclo de FP Básica
4. Resumen

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se resumen los datos obtenidos del alumnado en la contrastación empírica de la tesis así como una mínima interpretación de los mismos. Con este propósito, se comenzará analizando de modo conciso los resultados extraídos de la encuesta realizada al alumnado (anexo 19).

Para facilitar su lectura, hemos dividido la información por bloques, tal como se encuentra estructurado el cuestionario (datos personales y de contexto, antecedentes escolares y desarrollo del ciclo de Formación Profesional Básica). No obstante, comenzaremos mostrando los resultados obtenidos en el bloque II, puesto que el primero se originó para representar al grupo muestral.

Asimismo, se ha optado por incorporar una secuenciación paralela entre la presentación de resultados en el texto y en las tablas con datos y figuras, destacando e ilustrando los datos obtenidos. La presentación de este capítulo sigue muy de cerca las hipótesis formuladas y presentadas en el capítulo 6, presentando los resultados relevantes para cada una de ellas, desde los hallazgos más simples (estadística descriptiva) hasta resultados más complejos basados en el análisis factorial exploratorio con SPSS mediante análisis de componentes principales.

2. RESULTADOS EN FUNCIÓN DE LOS ANTECEDENTES ESCOLARES

Para el análisis de este bloque comenzamos conociendo la frecuencia y el porcentaje de repeticiones que ha tenido el alumnado encuestado tanto en la etapa de Educación Primaria como en Secundaria, reflejando uno de los objetivos de este estudio. La siguiente tabla muestra las cifras obtenidas.

Tabla 30

Repeticiones señaladas por el alumnado de FPB en etapas de Educación Primaria y Secundaria (curso 2016-2017)

Repeticiones en primaria				Repeticiones en secundaria				Nº de repeticiones en Secundaria					
SI		NO		SI		NO		1		2		>2	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
171	50.6	167	49.4	316	92.4	26	7.6	144	49	128	43.5	18	6.1

Puede observarse que cerca de la mitad del alumnado ha repetido en Primaria (N = 352), con un porcentaje válido del 50.6%. Esta cifra se ve aumentada en Secundaria, indicando un 92.4% del alumnado haber repetido en dicha etapa obligatoria (n = 316), de los cuales, el 49% repitió una vez, y el 43.5% dos veces. El resto ha indicado repetir más veces, si bien la frecuencia de respuesta no es importante. Estos datos, cuando menos, evidencian antecedentes de fracaso a lo largo de la vida escolar de los estudiantes y hacen imprescindible revisar las atribuciones que el alumnado realiza sobre este hecho, detallado a continuación.

2.1. ATRIBUCIONES RESPECTO A LAS REPETICIONES DE CURSOS ANTERIORES

Un objetivo que nos marcamos fue conocer situaciones vividas y percepciones que el alumnado ha podido tener en relación a su paso por estudios previos no superados. Con este interés, se ha procedido a un análisis factorial exploratorio con SPSS mediante análisis de componentes principales. La prueba de esfericidad de Bartlett demostró una diferencia significativa entre la matriz empírica de correlaciones y la matriz de identidad ($\chi^2 [231] = 1400.08, p < .001$), lo que permitió continuar con la extracción de factores. Asimismo, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin informó sobre un grado adecuado de varianza común entre los ítems (KMO = .801).

Se mantuvo el criterio del autovalor mayor que 1, puesto que arroja una solución de seis factores bastante uniformes en cuanto a varianza explicada, de lo que se dedujo la adecuación del modelo para explicar la matriz correlacional. La varianza explicada por la solución de seis dimensiones quedó cifrada en el 55.89%, suficiente a efectos de los análisis posteriores.

La solución fue rotada al inicio con Varimax, pero las distribuciones de puntuaciones factoriales resultantes en los factores que se demostraron fiables correlacionaron significativamente y con cierta intensidad, lo que condujo al replanteamiento de la decisión inicial y a la adopción de un método oblicuo de rotación (Oblimin con normalización de Kaiser [$\delta=0$]). El modelo rotado se presenta en la tabla 31, en la que se muestran las saturaciones de los ítems en los factores.

Se utilizó el método de regresión para obtener una estimación de las puntuaciones factoriales, verificándose correlación elevada entre los factores 1 y 2 ($r = .510, p < .001$); moderadas entre los factores 1 y 6 ($r = .429, p < .001$), 3 y 5 ($r = .352, p < .001$), 2 y 6 ($r = .342, p < .001$), 4 y 5 ($r = .321, p < .001$); y ligeras entre los factores 2 y 4 ($r = .296, p < .001$), 2 y 3 ($r = .274, p < .001$), 2 y 5 ($r = .216, p < .001$), 3 y 4 ($r = .184, p = .001$), 1 y 5 ($r = .159, p = .003$) y, 1 y 4 ($r = .154, p = .005$).

De acuerdo al contenido de los ítems que saturan más en cada factor, se llegó a la siguiente interpretación:

a) *Factor 1: Falta de integración y no superación (IS)*. Este factor agrupa el mayor número de ítems, 6 en total. Incluye ítems que hacen referencia a la falta de integración del alumno en el grupo-clase, discriminación y rechazo (47, 55 y 57), e ítems que se relacionan con la creencia de no superar la ESO (53, 63 y 65).

b) *Factor 2: Externalización del fracaso (EF)*. Agrupa un total de 5 ítems (52, 54, 56, 59 y 60). Todos hacen referencia a causas externas por las que el alumno considera haber repetido en alguna ocasión, como la falta de utilidad de los aprendizajes, infravaloración del esfuerzo o el poco interés del profesorado hacia el alumno.

Tabla 31

Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Atribuciones del alumnado respecto a las repeticiones de cursos anteriores.

Items	Factores					
	1	2	3	4	5	6
47. No me encontraba integrado en la nueva clase, no era "mi grupo"	.754	.007	.126	-.030	.008	.121
57. Sentí rechazo de otros compañeros/as	.743	.250	-.089	-.082	-.030	.070
55. Me sentí discriminado injustamente	.707	.191	.034	-.088	-.048	.230
53. Me "regalaban" algunos aprobados	.568	.083	.084	.175	-.065	-.113
65. No iba a superar la ESO por motivos ajenos a mi persona	.446	.253	-.082	.220	.159	.331
63. No iba a superar la ESO por motivos personales	.423	.124	-.052	.192	.125	.363
60. Me gustaba tener refuerzo de distintas asignaturas	.127	.689	-.155	-.100	.210	-.027
59. Mi esfuerzo no era valorado	.283	.674	.073	.177	-.003	.090
56. Me suspendían sin motivo	.214	.543	.194	.226	-.324	.134
52. Los profesores no me intentaban conocer	.262	.542	.316	.036	.094	.220
54. Lo que estudiaba no era útil	-.012	.497	.371	.083	.066	.327
46. Había demasiadas asignaturas de estudio durante el mismo curso	-.086	.235	.763	-.039	-.076	.058
45. Había demasiados profesores para el mismo curso	.203	.101	.702	.037	.229	-.015
44. No seguía bien las explicaciones y las clases	.027	-.191	.647	.189	.274	-.126
64. Me expulsaron del centro en alguna ocasión	-.009	.017	-.052	.785	-.040	.128
61. Me sancionaron en alguna ocasión sin motivo	.075	.472	.089	.608	.085	-.195
58. El estudio me era indiferente, no me importaba nada	.059	.012	.240	.605	.275	.167
50. No me esforcé lo suficiente	-.041	.001	.114	.049	.817	.082
49. Me aburría estudiar	-.153	.102	.327	.289	.604	-.107
51. Me sentía "el repetidor"	.365	.266	.077	-.027	.454	.058
62. Cambié de centro durante mis estudios para mejorar	.001	.186	.007	.131	-.048	.789
48. No tenía apoyo de mi familia	.321	-.032	-.008	-.042	.033	.606
Varianza explicada	12.95	10.87	9.24	7.85	7.57	7.37

Nota. En negrita se destacan las saturaciones más altas de los ítems en cada factor.

c) *Factor 3: Multiplicidad de recursos dificultando el aprendizaje (MR)*. Incluye 3 ítems en los que se expone la gran cantidad de profesores y asignaturas a estudiar durante la ESO y la dificultad para seguir las explicaciones y las clases (ítems 44, 45 y 46).

d) *Factor 4: Conductas disruptivas e indiferencia (CD)*. En este factor se agrupan las consecuencias derivadas de comportamientos inadecuados en el centro/aula así como la pasividad y apatía del alumno hacia los estudios (ítems 58, 61 y 64).

e) *Factor 5: Internalización del fracaso (IF)*. Incluye 3 ítems que aluden al hastío causado por los estudios, la falta de esfuerzo del alumnado y el etiquetado de “repetidor” (49, 50 y 51). En los tres ítems se muestran causas de repetición intrínsecas.

f) *Factor 6: Cambio de centro sin apoyo (CA)*. Este factor incluye 2 ítems (48 y 62). Hacen referencia a la falta de apoyos familiares y a la búsqueda de mejoras a través del cambio de centro.

Explicada la estructura del constructo, se procedió al cálculo de la consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en los seis factores (alpha de Cronbach) fueron .735, .714, .603, .556, .505 y .404, siguiendo el orden. La consistencia interna del constructo es adecuada en los dos primeros factores, por lo que se mantiene su uso para los análisis críticos aunque se rechazan los sucesivos.

Considerados los factores fiables y la correlación elevada entre ellos, que muestran la existencia y asociación de varios factores para explicar la repetición durante la ESO, se decidió usar estas dos variables dependientes en los análisis realizados con posterioridad: Falta de integración y no superación (IS) y Externalización del fracaso (EF).

A continuación se presentan los resultados registrados desde un enfoque descriptivo sobre cada una de las nuevas variables. La siguiente tabla (32) muestra que el alumnado está poco de acuerdo respecto a la falta de integración y no

superación (IS), con una media de 2.18 (N = 341) y un porcentaje de respuesta acumulado del 56.7% (el 52.5% no está nada de acuerdo con valores inferiores a 2 en la escala). Esto indica que el alumnado no ha sentido discriminación o rechazo de otros compañeros ni se ha sentido distinto del grupo; tampoco cree que el profesorado le haya “regalado” aprobados o que no superar la ESO haya sido causado por motivos personales o ajenos a su persona.

Tabla 32

Respuesta registrada del alumnado de acuerdo con su repetición en etapas anteriores

	M	DT	N
<i>Factor 1: Falta de integración y no superación (IS)</i>			
47. No me encontraba integrado en la nueva clase, no era “mi grupo”	2.39	1.49	337
55. Me sentí discriminado injustamente	1.95	1.34	336
57. Sentí rechazo de otros compañeros/as	2.06	1.42	338
53. Me “regalaban” algunos aprobados	1.91	1.31	337
63. No iba a superar la ESO por motivos personales	2.31	1.45	337
65. No iba a superar la ESO por motivos ajenos a mi persona	2.42	1.50	334
Total:	2.18	.93	341
<i>Factor 2: Externalización del fracaso (EF)</i>			
52. Los profesores no me intentaban conocer	2.59	1.47	336
54. Lo que estudiaba no era útil	2.67	1.46	335
56. Me suspendían sin motivo	2.23	1.42	335
59. Mi esfuerzo no era valorado	2.67	1.50	335
60. Me gustaba tener refuerzo de distintas asignaturas	2.85	1.48	327
Total:	2.60	1.00	342

Asimismo, el alumnado se muestra poco de acuerdo en cuanto a la externalización del fracaso (EF), con una media total de 2.60 (N = 342) y un porcentaje acumulado de más de la mitad (53.8%). Esto indica que el alumnado

percibió en el profesorado interés por conocerlo. No obstante suspendía pero con motivos, pues su esfuerzo sí era valorado. Se aprecia la utilidad del estudio.

2.2. INTERÉS FORMATIVO ACTUAL

Para conocer el beneficio que el alumnado muestra obtener cursando un ciclo de formación profesional Básico se han tenido en cuenta las siguientes cuatro variables: interés por la formación académica y profesional, interés solo por la formación profesional (no académica), interés solo por la formación académica (no profesional) y falta de interés por la formación profesional y la académica.

Tabla 33

Diferencias registradas intrasujetos respecto a su interés formativo en relación a los ciclos de FPB

(I) factor1	(J) factor1	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia ^b	
					Límite inferior	Límite superior
Académico y profesional	Profesional	.766*	.122	.000	.526	1.006
	Académico	1.532*	.105	.000	1.324	1.739
	Ninguno	2.044*	.109	.000	1.830	2.259
Académico	Académico y profesional	-.766*	.122	.000	-1.006	-.526
	Académico	.766*	.093	.000	.582	.950
	Ninguno	1.278*	.096	.000	1.089	1.468
Académico	Académico y profesional	-1.532*	.105	.000	-1.739	-1.324
	Profesional	-.766*	.093	.000	-.950	-.582
	Ninguno	.513*	.085	.000	.345	.680
Ninguno	Académico y profesional	-2.044*	.109	.000	-2.259	-1.830
	Profesional	-1.278*	.096	.000	-1.468	-1.089
	Académico	-.513*	.085	.000	-.680	-.345

Notas*. $p < .05$.

b. Ajuste para varias comparaciones: menor diferencia significativa (equivalente a sin ajustes).

Para el análisis de las diferencias se ha realizado un ANOVA de medidas repetidas con las cuatro variables intrasujetos. Se han encontrado diferencias significativas que afectan al grupo muestral para todas las variables de interés formativo actual ($F [3, 945] = 151.95, p < .0001, \varepsilon^2 = .325$).

Respecto al valor que el alumnado otorga a la formación académica y profesional, la unión de ambas es valorada por casi la mitad de los estudiantes encuestados (41.8%, $n = 141$), con una media de respuesta de 3.85 ($N = 316$). Como se aprecia en la figura 32, el porcentaje mayor de respuesta indica que el alumnado no está nada de acuerdo con que solo le interese la formación académica y no la profesional ($n = 126, 38.3\%$), con una media de 2.32, si bien la formación profesional únicamente es más valorada ($M = 3.09$). La media menor de respuesta es la referida a la falta de interés por la formación académica y la profesional ($M = 1.81$).

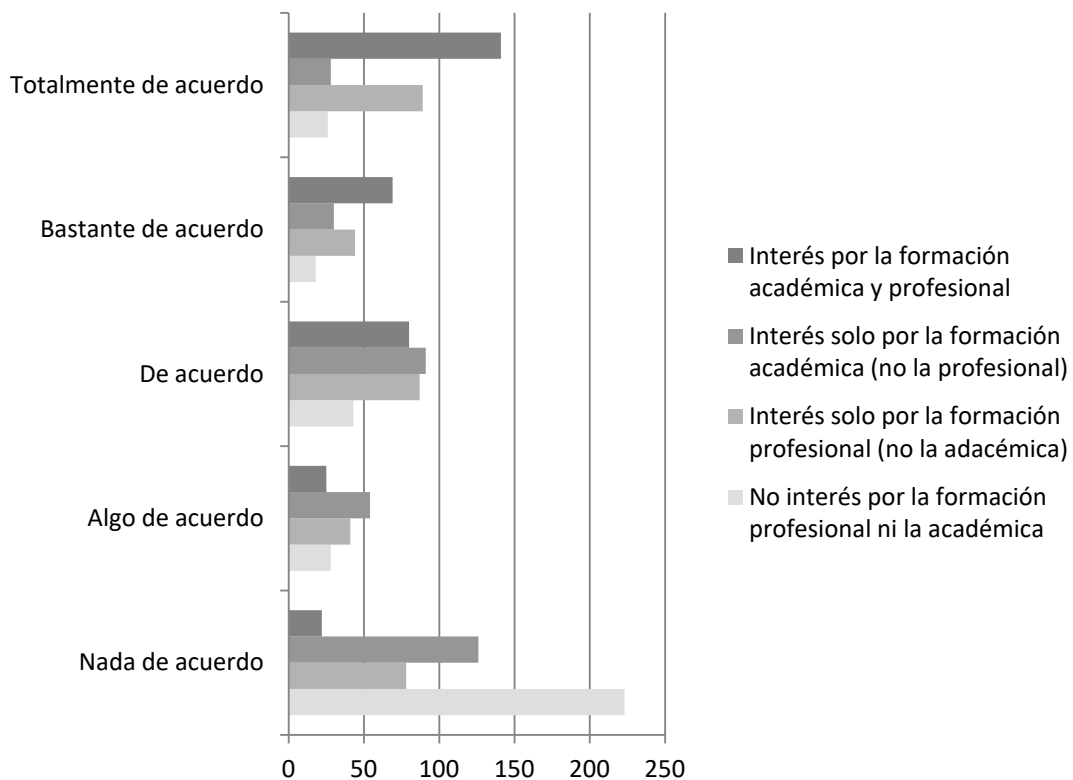


Figura 32. Interés por la formación académica y profesional del alumnado que cursa FPB

3. DESARROLLO DEL CICLO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

En este apartado se mostrarán los resultados obtenidos referidos al proceso formativo de los ciclos de FPB, desde las actividades académicas percibidas por el alumnado hasta su grado de satisfacción mostrado por la labor realizada por el profesorado y por los propios estudios (Bloque III de la encuesta). Acabamos este apartado mostrando datos referidos a las metas y expectativas que el alumnado proyecta para el momento de finalizar el ciclo.

3.1. ACTIVIDADES FORMATIVAS DETECTADAS POR EL ALUMNADO A LO LARGO DEL CICLO DE FP BÁSICA

Se ha realizado un análisis factorial exploratorio con SPSS mediante análisis de componentes principales. La prueba de esfericidad de Bartlett demostró una diferencia significativa entre la matriz empírica de correlaciones y la matriz identidad ($\chi^2 [120] = 794.53, p < .001$), lo que permitió continuar con la extracción de factores. Asimismo, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin informó sobre un grado aceptable de varianza común entre los ítems ($KMO = .770$).

Se mantuvo el criterio del autovalor mayor que 1, puesto que arroja una solución de cuatro factores acordes en relación a la varianza explicada, de lo que se dedujo la adecuación del modelo para explicar la matriz correlacional. La varianza explicada por la solución de seis dimensiones quedó cifrada en el 51.03%, apta a efectos de los análisis posteriores.

La solución fue rotada al inicio con Varimax, pero las distribuciones de puntuaciones factoriales resultantes en los factores que se demostraron fiables correlacionaron significativamente y con cierta intensidad, lo que condujo al replanteamiento de la decisión inicial y a la adopción de un método oblicuo de rotación (Oblimin con normalización de Kaiser [$\delta=0$]). El modelo rotado se

presenta en la tabla 34, en la que se muestran las saturaciones de los ítems en los factores.

Tabla 34

Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Actividades formativas detectadas por el alumnado a lo largo del ciclo de FP Básica

Ítems	Factores			
	1	2	3	4
75. Prácticas con ordenadores	.727	.019	-.004	.123
79. Buscar información sobre temas	.688	.003	.401	.205
85. Debates sobre temas de interés	.646	.313	.234	.078
76. Analizar noticias de prensa. revistas	.604	.478	.099	-.133
84. Leer y resumir	.550	-.099	.238	.510
77. Actividades de tutoría con el profesor/a tutor/a	.453	.162	.426	-.001
88. Visitas a instituciones y excursiones	.070	.783	.056	-.057
83. Ver vídeos	.420	.605	.255	.072
81. Resolución de problemas	.306	-.089	.715	.265
80. Estudiar el contenido de las asignaturas	.001	-.208	.670	.404
74. Exposición oral del alumno/a	.021	.368	.654	.185
82. Trabajos en equipo	.270	.266	.506	.087
86. Trabajos individuales	.057	.266	.081	.757
78. Controles y exámenes	.297	-.154	.239	.641
87. Fichas y ejercicios	.053	-.100	.314	.640
73. Exposición oral del profesor/a	.100	-.144	.414	.530
Varianza explicada	12.25	13.15	12.33	10.29

Nota. En negrita se destacan las saturaciones más altas de los ítems en cada factor.

Se utilizó el método de regresión para obtener una estimación de las puntuaciones factoriales, verificándose correlaciones moderadas entre los factores 3 y 4 ($r = .457, p < .001$), 1 y 4 ($r = .406, p < .001$) y 1 y 2 ($r = .364, p < .001$); y ligeras entre los factores 1 y 4 ($r = .268, p < .001$) y 2 y 3 ($r = .215, p < .001$).

De acuerdo al contenido de los ítems que saturan más en cada factor, se llegó a la siguiente interpretación:

a) *Factor 1: Análisis profundo e innovación (PI)*. Este factor agrupa el mayor número de ítems, 6 en total (75, 76, 77, 79, 85 y 84). Incluye ítems que hacen referencia a un enfoque profundo (Morales Vallejo, 2011) en las actuaciones por parte del docente, todas ellas innovadoras.

b) *Factor 2: Actividades de ruptura (AR)*. Agrupa un total de 2 ítems (83 y 88). Ambos hacen referencia a actividades que pueden ser lúdicas y que rompen la monotonía diaria, una mediante salidas externas o excursiones y otra a través de un soporte diferente como es el vídeo.

c) *Factor 3: Aprendizaje auto-dirigido o autónomo (AA)*. Incluye 4 ítems en los que se presentan actuaciones en las que el alumno dirige su propio aprendizaje, resolviendo un problema, estudiando el contenido o mediante exposiciones y trabajos grupales (ítems 74, 80, 81 y 82).

d) *Factor 4: Enfoque superficial y tradicional (ST)*. En este factor se agrupan actividades tradicionales que desde un enfoque poco superficial del aprendizaje pueden ser desarrolladas en el aula. Se corresponde con los ítems 73, 78, 86 y 87.

Explicada la estructura del constructo, se procedió al cálculo de la consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en los cuatro factores (alpha de Cronbach) fueron .700, .420, .585 y .752, respectivamente. La consistencia interna del constructo es buena en el primer y último factor, por lo que se mantiene su uso para los análisis críticos. No ocurre lo mismo con los restantes, que son rechazados.

Considerados los únicos factores fiables, se decidió usar estas dos variables dependientes en los análisis realizados con posterioridad: Análisis profundo e innovación (PI) y Enfoque superficial y tradicional (ST).

En el análisis descriptivo de las dos nuevas variables se muestra una media de 3.20 en las actividades que conforman el análisis profundo y superficial (52.8%), lo que indica una asiduidad moderada o central en el uso de dichas actividades (ver tabla 35). En cuanto al enfoque superficial y tradicional, se observa una media de 3.70, algo más elevada que en la anterior, con un porcentaje acumulado de respuesta de 51.2. Son, por tanto, más usadas las actividades consideradas tradicionales, primando la repetición del contenido o el aprendizaje memorístico.

Tabla 35

Actividades formativas usadas en clase según el alumnado que cursa FPB

	M	DT	N
<i>Factor 1: Enfoque profundo e innovación (PI)</i>			
75. Prácticas con ordenadores	3,13	1,53	336
79. Buscar información sobre temas	3,35	1,26	334
85. Debates sobre temas de interés	3,28	1,37	338
76. Analizar noticias de prensa, revistas	2,40	1,41	333
84. Leer y resumir	3,48	1,24	337
77. Actividades de tutoría con el profesor/a tutor/a	3,53	1,30	332
Total:	3,20	0,85	341
<i>Factor 4: Enfoque superficial y tradicional (ST)</i>			
86. Trabajos individuales	3,54	1,35	282
78. Controles y exámenes	3,79	1,18	336
87. Fichas y ejercicios	3,95	1,12	282
73. Exposición oral del profesor/a	3,64	1,35	341
Total:	3,70	0,89	344

A continuación queremos comprobar la hipótesis que afirma que el uso de actividades innovadoras o tradicionales depende del sector de pertenencia del ciclo. Para ello usaremos las variables PI y ST y agruparemos las distintas especialidades cursadas de FPB por sectores (1º sector: salud y producción; 2º sector: industrial y construcción; 3º sector: manufacturas y próximo a servicios; 4º sector: servicios) de acuerdo a *La Guía Sectorial de la Formación de Profesionales en España* elaborada por INCUAL en 2002.

Para la contrastación de la hipótesis se ha procedido a un análisis de varianza de un factor (ANOVA) de acuerdo con las variables indicadas. Con este fin, no se ha optado por la realización de la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov para conocer si los datos se ajustan a una distribución con normalidad puesto que ANOVA es considerada por sí misma una prueba robusta. No obstante, sí se ha verificado previamente el supuesto de homoscedasticidad en la prueba de Levene en la variable PI ($F [3, 337] = .922, p = .431$) y en la variable ST ($F [3, 340] = 1.777, p = .151$).

Tabla 36

ANOVA. Factor de agrupación: sector de la especialidad del ciclo de FPB cursado. Actividades detectadas por el alumnado que cursa FPB

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	ϵ^2
Análisis profundo e innovación (PI)	Entre grupos	265,182	3	88,394	3,778	,011*	,034
	Dentro de grupos	7370,567	315	23,399			
	Total	7635,749	318				
Enfoque superficial y tradicional (ST)	Entre grupos	66,787	3	22,262	1,528	,208	,016
	Dentro de grupos	3904,330	268	14,568			
	Total	3971,118	271				

Nota*. $p < .05$.

El análisis de varianza (tabla 36), indica el nivel de significación obtenido en las variables PI ($F = 3.778, p > .05, \varepsilon^2 = .034$) y en ST ($F = 1.528, p = .208, \varepsilon^2 = .016$). Se puede concluir que existen diferencias significativas solo entre el uso de actividades de análisis profundo e innovación por parte del profesorado respecto al sector de pertenencia de la especialidad del ciclo de FPB cursado por el alumnado.

Los análisis *post hoc* mediante la prueba de comparaciones múltiples (criterio de Bonferroni) comparando los cuatro sectores ($p < .05$) han mostrado que son los alumnos del cuarto sector (servicios) los que presentan mayores diferencias con el primer sector (salud y producción), haciendo el profesorado del 4º sector de actividades más uso del enfoque superficial y tradicional que el resto, según la percepción del alumnado (ver tabla 37).

Tabla 37

Comparaciones múltiples de medias entre los distintos sectores de las especialidades de FPB. Actividades detectadas por el alumnado que cursa FPB

	(I) Sectores	(J) Sectores			
		Sector 1	Sector 2	Sector 3	Sector 4
Enfoque superficial y tradicional (ST)	Sector 1		-1,53	-1,65	2,58*
	Sector 2	-1,53		-,11	1,04
	Sector 3	-1,65	-,11		,93
	Sector 4	2,58*	1,04	,93	

Notas*. $p < .05$.

SECTORES: 1 (Salud y producción), 2 (Industrial y construcción), 3 (Manufacturas y próximo a servicios) y 4 (Servicios)

3.2. APRECIACIÓN DE LA LABOR REALIZADA POR EL PROFESORADO INTERVINIENTE

En este punto queremos conocer la satisfacción mostrada en cuanto a la labor docente y tutorial, el trabajo desempeñado por el profesorado y la formación recibida a lo largo del curso. El análisis de fiabilidad realizado muestra una consistencia interna aceptable con un coeficiente alpha de Cronbach de .771.

El análisis descriptivo se refleja en la siguiente tabla (tabla 38). Los resultados en general indican que el alumnado se encuentra bastante satisfecho con la labor realizada por el profesorado ($M = 3.83$), sobre todo con la formación práctica adquirida en el ciclo, con una media de 4.04 ($n = 296$). Este dato conecta con el carácter eminentemente práctico de la FPB. Estos resultados son tenidos en cuenta para análisis posteriores que requieren conocer la *satisfacción mostrada por el alumnado respecto a la labor del profesorado (SP)*.

Tabla 38

Satisfacción mostrada por el alumnado en cuanto a la labor realizada por el profesorado de FPB

Items	M	DT	N
89. La labor tutorial y docente del tutor/a	3,76	1,24	291
90. El trabajo realizado por el profesorado con el alumnado	3,82	1,08	300
91. La formación impartida en los centros de trabajo	3,75	2,07	272
92. La formación teórica adquirida en el ciclo de FP Básica	3,78	1,07	303
93. La formación práctica adquirida en el ciclo de FP Básica	4,04	1,13	296

Se ha realizado un análisis factorial exploratorio con SPSS mediante análisis de componentes principales. La prueba de esfericidad de Bartlett demostró una diferencia significativa entre la matriz empírica de correlaciones y la matriz identidad ($\chi^2 [153] = 2197.633, p <.001$), lo que permitió continuar con la extracción de factores. Por otra parte, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin informó sobre un grado bueno de varianza común entre los ítems ($KMO = .925$).

Se forzó la extracción de factores a dos, puesto que arroja una solución más uniforme y adecuada para explicar la matriz correlacional. La varianza explicada por la solución de tres dimensiones quedó cifrada en el 49.32%, aceptable a efectos de los análisis posteriores.

La solución fue rotada al inicio con Varimax, pero las distribuciones de puntuaciones factoriales resultantes en los factores que se demostraron fiables correlacionaron significativamente y con cierta intensidad, lo que condujo al replanteamiento de la decisión inicial y a la adopción de un método oblicuo de rotación (Oblimin con normalización de Kaiser [$\delta=0$]). El modelo rotado se presenta en la tabla 39, en la que se muestran las saturaciones de los ítems en los factores.

Se utilizó el método de regresión para obtener una estimación de las puntuaciones factoriales, verificándose correlaciones elevadas entre los factores 1 y 2 ($r = -.614, p <.001$).

De acuerdo al contenido de los ítems que saturan más en cada factor, se llegó a la siguiente interpretación:

a) *Factor 1: Apoyo externo y adecuación del ciclo (AP)*. Este factor agrupa 11 ítems en total. Incluye ítems que hacen referencia a la ayuda del profesorado y adecuación en número (99, 98, 97, 106 y 95), la ayuda de compañeros (105) y familias (109) y, aspectos relativos a la adecuación del ciclo (100, 107, 96, 108).

Tabla 39

Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Satisfacción del alumnado respecto a los ciclos de FPB

Ítems	Componente	
	1	2
99. Los profesores me conocen bastante, se preocupan por mí	,858	,205
100. El Ciclo es más relajado, me deja tiempo para aprender	,669	-,123
98. Valoro tener menos profesores por curso	,631	,102
108. Estudiar un Ciclo mejora mi autoestima	,622	-,188
97. Los profesores me facilitan el estudio, son compañeros	,611	-,096
105. Tengo buenos compañeros y eso me ayuda	,560	-,110
107. Estudiar un Ciclo es útil	,523	-,244
109. Estudiar un Ciclo me ayuda a estar bien con mi familia	,487	-,152
96. En clase me siento integrado, soy uno más y me prestan atención	,440	-,347
106. Si no entiendo algo, me lo repiten hasta que lo comprendo	,440	-,287
95. Los profesores de los ciclos me ayudan	,381	-,378
102. Estoy mejor en el Ciclo que en la ESO	-,176	-,887
104. Vengo a estudiar ilusionado, merece la pena el esfuerzo	,068	-,729
94. Esto es de lo mejor que me ha ocurrido en relación a los estudios	-,007	-,728
103. Ahora me veo capacitado para emprender proyectos propios	,102	-,703
101. Vengo a estudiar a gusto, contento	,162	-,656
110. Mi actitud ha mejorado	,155	-,572
111. Creo que superaré el Ciclo sin problema	,081	-,560
Varianza explicada	42,93	6,38

Nota. En negrita se destacan las saturaciones más altas de los ítems en cada factor.

b) *Factor 2: Empoderamiento y mejora de situación (EE).* Agrupa un total de 7 ítems. Se refieren a actitud positiva del alumno e ilusión por aprender (104, 103,

101, 110, 111) así como la ganancia percibida respecto a estudios anteriores (102, 94).

Tabla 40

Satisfacción del alumnado respecto a los ciclos de FPB

	M	DT	N
<i>Factor 1: Apoyo externo y adecuación del ciclo (AP)</i>			
99. Los profesores me conocen bastante, se preocupan por mí	3.66	1.16	331
100. El Ciclo es más relajado, me deja tiempo para aprender	4.00	1.11	331
98. Valoro tener menos profesores por curso	3.95	1.16	326
108. Estudiar un Ciclo mejora mi autoestima	3.84	1.19	326
97. Los profesores me facilitan el estudio, son compañeros	3.81	1.18	333
105. Tengo buenos compañeros y eso me ayuda	3.97	1.15	332
107. Estudiar un Ciclo es útil	4.15	1.09	330
109. Estudiar un Ciclo me ayuda a estar bien con mi familia	3.73	1.22	329
96. En clase me siento integrado, soy uno más y me prestan atención	4.05	1.15	332
106. Si no entiendo algo, me lo repiten hasta que lo comprendo	4.04	1.13	330
95. Los profesores de los ciclos me ayudan	3.86	1.16	331
Total	3.90	1.15	335
<i>Factor 2: Empoderamiento y mejoría de situación (EE)</i>			
102. Estoy mejor en el Ciclo que en la ESO	4.22	1.20	327
104. Vengo a estudiar ilusionado, merece la pena el esfuerzo	4.08	1.04	328
94. Esto es de lo mejor que me ha ocurrido en relación a los estudios	3.80	1.26	329
103. Ahora me veo capacitado para emprender proyectos propios	4.00	1.09	334
101. Vengo a estudiar a gusto, contento	3.95	1.13	328
110. Mi actitud ha mejorado	4.03	1.17	328
111. Creo que superaré el Ciclo sin problema	4.05	1.08	331
Total	4.01	1.13	335

Conocida la estructura del constructo, se procedió al cálculo de la consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en los dos factores (alpha de Cronbach) fueron .876 y .848 respectivamente. La consistencia interna del constructo es muy buena en los dos factores, por lo que se mantiene su uso para los análisis críticos.

Considerados los factores fiables y la correlación entre ellos, que muestran la existencia y asociación de varios factores para explicar la satisfacción mostrada respecto a los estudios realizados, se decidió usar estas dos variables dependientes en los análisis realizados con posterioridad: Apoyo externo y adecuación del ciclo (AP) y Empoderamiento y mejoría de situación (EE).

Tras el análisis descriptivo de cada una de las nuevas variables (ver tabla 40) puede observarse en la siguiente tabla un grado elevado de acuerdo en el grupo muestral respecto a la satisfacción otorgada al apoyo externo y a la adecuación del ciclo ($M = 3.90$, $N = 335$). Asimismo, el grupo está bastante de acuerdo con el valor otorgado al empoderamiento y a la mejoría de la situación ($M = 4.01$, $N = 335$).

Nos planteamos como hipótesis que el uso de actividades innovadoras y del enfoque profundo (PI) varía la satisfacción del alumnado por los estudios realizados. Se han tenido en cuenta la variable PI (Análisis profundo e innovación) y las dos resultantes del análisis factorial: apoyo externo y adecuación del ciclo (AP) y empoderamiento y mejoría de la situación (EE).

Tras realizar la correlación de Pearson (r) se detecta significatividad al nivel .01 (bilateral) con una relación baja entre el uso de actividades de análisis profundo e innovación (PI) y la satisfacción del alumnado respecto al apoyo externo y adecuación del ciclo (AP) ($r = .278$, $p < .001$). La relación sigue siendo ligera respecto al valor empoderamiento y mejoría de la situación (EE) ($r = .175$, $p = .001$). Estos datos confirman la relación entre las distintas variables relativas a la satisfacción del alumnado respecto a los ciclos de FBP y el uso de actividades innovadoras del enfoque profundo por parte del profesorado, si bien es baja o muy baja la relación ($N = 329$). Posiblemente la relación indicada sea debida a la autonomía que en estudios anteriores (Aramendi, Vega y Etxeberria, 2011)

mostraron los alumnos enfatizando el uso de la creatividad, el desempeño práctico y la conexión con la realidad así como la utilidad de los aprendizajes adquiridos.

Otra hipótesis planteada es que la especialidad influya en el grado de satisfacción del alumnado en cuanto al desarrollo de los estudios realizados. Para poder comprobarla se ha procedido al análisis de varianza de un factor ($n.s. = 0.05$). Nuevamente se han tenido en cuenta para la satisfacción respecto a los estudios realizados las dos variables resultantes del análisis factorial: apoyo externo y adecuación del ciclo (AP) y empoderamiento y mejoría de la situación (EE).

Se realizó la prueba de homogeneidad de varianzas de Levene con cada una de las variables relativas a la satisfacción del alumnado respecto a los ciclos de FBP, mostrando valores superiores a .05 en las dos variables: AP ($F [3, 331] = .143, p = .934$) y EE ($F [3, 331] = .237, p = .870$).

Como puede verse en la tabla 41, tras el ANOVA de un factor se aprecia que hay diferencias significativas en la puntuación de AP ($F = 2.636; p = .050, \epsilon^2 = .023$), no existiendo diferencias en EE por sectores ($F = 1.032; p = .379, \epsilon^2 = .009$).

Tabla 41

Diferencias en el grado de satisfacción mostrado en cuanto a sectores de pertenencia del ciclo cursado

Satisfacción hacia los ciclos de FBP		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	ϵ^2
Apoyo externo y adecuación del ciclo (AP)	Entre grupos	4,580	3	1,527	2,636	,050*	0,023
	Dentro de grupos	191,658	331	,579			
	Total	196,238	334				
Empoderamiento y mejoría de la situación (EE)	Entre grupos	2,085	3	,695	1,032	,379	0,009
	Dentro de grupos	222,975	331	,674			
	Total	225,061	334				

Nota*. $p < .05$.

En relación al apoyo externo y adecuación del ciclo (AP), fueron realizados los análisis *post hoc* mediante la prueba de comparaciones múltiples (criterio de Bonferroni) comparando los cuatro sectores ($p < .05$), tras lo que se observa que las diferencias se sitúan entre los grupos 2º y 4º sector. Con estos resultados se puede afirmar que el sector de pertenencia del ciclo de FPB influye únicamente en el grado de satisfacción mostrado acerca del apoyo externo y adecuación del ciclo, si bien esto ocurre solo con los sectores relativos a la industria y construcción (2º sector) y servicios (4º sector) y no con el grado de satisfacción de la variable empoderamiento y mejoría de la situación (EE).

Tabla 42

Comparaciones múltiples del apoyo externo y adecuación del ciclo (AP) respecto al sector del ciclo de FPB

	(I) Sectores	(J) Sectores			
		Sector 1	Sector 2	Sector 3	Sector 4
Apoyo externo y adecuación del ciclo (AP)	Sector 1		,227	,082	,091
	Sector 2	-,227		,144	,319*
	Sector 3	-,082	-,144		,174
	Sector 4	-,091	-,319*	-,174	

Nota*. $p < .05$.

Siendo una diferencia muy puntual la detectada, rechazamos que la especialidad influya en el grado de satisfacción del alumnado en cuanto al desarrollo de los estudios realizados que, por otra parte, se muestra muy elevado en todos los sectores.

A continuación, procedemos a comprobar la hipótesis planteada que afirma que la satisfacción con los estudios realizados es elevada cuando se valora altamente la labor realizada por el profesorado (SP). Se han tenido en cuenta la

variable SP (satisfacción respecto a la labor del profesorado) y las variables resultantes del análisis factorial referidas a la satisfacción por los estudios realizados: apoyo externo y adecuación del ciclo (AP) y empoderamiento y mejoría de la situación (EE).

Una vez realizada la correlación de Pearson (r) se detecta significatividad al nivel .01 (bilateral) con relación moderada entre la satisfacción respecto a la labor del profesorado (SP) y la satisfacción del alumnado respecto al empoderamiento y mejoría de la situación (EE) ($r = .547, p < .001$) y respecto al apoyo externo y adecuación del ciclo (AP) ($r = .538, p < .001$). Puede afirmarse que el alumnado se siente satisfecho con el transcurso de los ciclos de FPB al tiempo que valora la labor del profesorado.

3.4. METAS O EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO TRAS FINALIZAR EL CICLO DE FP BÁSICA

Se analizarán los resultados obtenidos en cuanto a planes de futuro a corto, medio o largo plazo del alumnado, proyectos que contemplan tras finalizar los estudios del ciclo y sus expectativas. Se comenzó procediendo a un análisis factorial exploratorio con SPSS. Para comenzar se eliminó el ítem 120 (“no lo he pensado aún”) del análisis al comprobar que no contribuía a la fiabilidad del instrumento. Esta se incrementaba hasta .762 usando solo los 8 ítems restantes. Por otra parte, la prueba de esfericidad de Bartlett demostró una diferencia significativa entre la matriz empírica de correlaciones y la matriz metas o expectativas tras finalizar el ciclo de FPB ($\chi^2[28] = 585.50, p < .001$), lo que permitió continuar con la extracción de factores.

Asimismo, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin informó sobre un grado adecuado de varianza común entre los ítems (KMO = .790).

Se utilizó el criterio del autovalor mayor que 1 ya que arrojaba una solución de dos factores similares. La varianza explicada por la solución bidimensional quedó cifrada en el 54.14%, valor que se considera suficiente a efectos de los

análisis posteriores. La solución fue rotada con Varimax. El modelo rotado se presenta en la tabla 43, en la que se muestran las saturaciones de los ítems en los factores.

Tabla 43

Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores)

Items	Componente	
	1	2
113. Quiero incorporarme al mundo laboral	,712	-,212
119. Quiero ser útil para la sociedad	,708	,171
115. Quiero que se sientan orgullosos de mí	,670	,227
114. Quiero cualificarme profesionalmente	,666	,297
112. Me gustaría poder hacer un Ciclo de Grado Medio	,583	,464
117. Quiero obtener la ESO	,581	,126
118. Quiero hacer un grado superior o universitario	,036	,830
116. Quiero seguir estudiando	,207	,758
Varianza explicada	32,79	21,35

Nota. En negrita se destacan las saturaciones más altas de los ítems en cada factor.

Se usó el método de regresión para obtener una estimación de las puntuaciones factoriales, verificándose una correlación moderada entre los dos factores ($r = .371$, $p < .001$). De acuerdo a este resultado, se mantuvo el criterio de rotación con Varimax.

Considerando el contenido de los ítems que saturan más en cada factor, se llegó a la siguiente interpretación:

a) *Factor 1: Metas socio-profesionales y de niveles académicos medios (MP).* Es el factor que agrupa un mayor número de ítems: 6 en total. Incluye ítems que hacen referencia a metas a corto y medio plazo a nivel profesional y académico, incluyendo estudios básicos y medios. Asimismo añade fines sociales relacionados

con el deseo de ser útil y motivo de orgullo de los demás (ítems 112, 113, 114, 115, 117, 119).

b) *Factor 2: Metas académicas a largo plazo (LP)*. En este factor confluye querer hacer estudios universitarios o superiores y el deseo de seguir estudiando, entendido a largo plazo (ítems 116 y 118).

Tras revisar la estructura del constructo, se procedió al cálculo de la consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en los dos factores (alpha de Cronbach) fueron .765 y .574, respectivamente. Siendo la consistencia interna adecuada solo en el primer caso, se ha mantenido únicamente esta variable para su uso en los análisis críticos. Se decidió, por tanto, utilizar esta variable dependiente en los análisis posteriores: Metas socio-profesionales y de niveles académicos medios (MP).

En un análisis descriptivo puede apreciarse cómo el alumnado valora altamente ($M = 4.17$) las metas socio-profesionales y de niveles académicos medios, otorgando mayores valores a querer obtener la ESO. Este análisis se aprecia en la tabla 44.

Tabla 44

Satisfacción del alumnado respecto a los ciclos de FPB

	M	DT	N
<i>Factor 1: Metas socio-profesionales y de niveles académicos medios (MP)</i>			
112. Me gustaría poder hacer un Ciclo de Grado Medio	3,97	1,34	332
113. Quiero incorporarme al mundo laboral	4,04	1,23	327
114. Quiero cualificarme profesionalmente	4,19	1,03	327
115. Quiero que se sientan orgullosos de mí	4,29	1,12	331
117. Quiero obtener la ESO	4,37	1,09	332
119. Quiero ser útil para la sociedad	4,18	1,10	332
Total	4,17	1,15	332

En este sentido, procedemos a analizar la hipótesis planteada de que la aparición de metas socio-profesionales y de niveles académicos medios (MP) está influenciada por las atribuciones del alumnado respecto a las repeticiones de cursos anteriores. Se han tenido en cuenta la variable MP (Metas socio-profesionales y de niveles académicos medios) y las variables resultantes del análisis factorial referido a las atribuciones que el alumnado hace respecto a las repeticiones de cursos anteriores: Falta de integración y no superación (IS) y Externalización del fracaso (EF).

Tras realizar la correlación de Pearson (r) no se detecta significatividad al nivel .01 (bilateral) entre las metas socio-profesionales y de niveles académicos medios (MP) y la falta de integración y no superación (IS) ($r = .036, p = .515$) ni tampoco en la externalización del fracaso (EF) ($r = .002, p = .976$). Se trata por tanto de relaciones muy bajas o nulas que no pueden confirmar la hipótesis planteada. Teniendo en cuenta que tanto en la falta de integración del alumnado, discriminación y rechazo (IS) como en las causas externas por las que podría haber repetido en etapas previas (EF), los datos indicaban que no eran atribuciones con las que se mostrase acuerdo ($M = 2.18$ y 2.60 , respectivamente),

Con la hipótesis planteada de que las metas socio-profesionales y de niveles académicos medios varían en función de la satisfacción mostrada por el alumnado respecto a los ciclos de FP Básica, se han tenido en cuenta la variable MP (metas socio-profesionales y de niveles académicos medios) y las variables resultantes del análisis factorial referido a la satisfacción del alumnado respecto a los estudios cursados: Apoyo externo y adecuación del ciclo (AP) y Empoderamiento y mejoría de situación (EE). Mediante la correlación de Pearson (r) se detecta significatividad al nivel 0.01 (bilateral), con una relación moderada entre las expectativas del alumno tras finalizar el ciclo y el apoyo externo y adecuación del ciclo (AP) ($r = .569, p < .001$) y, por otra parte, el empoderamiento y mejoría de situación (EE) ($r = .522, p < .001$). Podemos afirmar que, efectivamente, las metas que el alumno se marca tras finalizar los estudios de FP Básica sí se encuentran relacionadas con su satisfacción actual al cursarlos.

4. RESUMEN

Tras la interpretación de los resultados obtenidos a través del alumnado se mencionarán los hallazgos a grandes rasgos. Un porcentaje muy alto de alumnos que acuden a los ciclos de FPB han repetido a lo largo de su trayectoria académica, sobre todo, en la etapa de Educación Secundaria. Un análisis factorial exploratorio muestra como factores la falta de integración y no superación y la externalización del fracaso. Los alumnos no perciben la falta de integración y no superación como atribuciones a su fracaso escolar en etapas previas. Tampoco han externalizado el fracaso a otros agentes educativos. En relación con su interés formativo actual, se ha utilizado un ANOVA de medidas repetidas que indica que valoran con diferencia la formación académica y profesional.

Respecto a las actividades formativas percibidas, en un análisis factorial exploratorio se desvelan acciones propias de un enfoque profundo e innovador y de un enfoque superficial y tradicional. Las segundas son más usadas según el alumnado. Tras la realización de un análisis de varianza de un factor, son las actividades del enfoque profundo e innovador las que presentan diferencias significativas según el ciclo de pertenencia, de acuerdo a los análisis *post hoc* mediante la prueba de comparaciones múltiples (criterio de Bonferroni) en el sector salud y producción (1º sector) y en el de servicios (4º sector).

Por otra parte, el alumnado valora y se encuentra satisfecho por la labor realizada por el profesorado y con los ciclos de FPB. En cuanto a los ciclos, de un análisis factorial se desprenden como factores el apoyo externo y la adecuación del ciclo y el empoderamiento y la mejoría de la situación. En una correlación de Pearson (r) se aprecia poca relación entre la satisfacción del alumnado respecto a los ciclos de FPB y el uso de actividades innovadoras del enfoque profundo. En un análisis de varianza de un factor se aprecian diferencias significativas en cuanto a la satisfacción del alumnado respecto a los ciclos en la variable apoyo externo y adecuación del ciclo por sectores de pertenencia que, concretamente, tras un análisis *post hoc* mediante la prueba de comparaciones múltiples (criterio

Bonferroni), se sitúan entre el sector de industria y construcción (2º sector) y el de servicios (4º sector).

Asimismo, tras realizar una correlación de Pearson (r) se detecta significatividad en relación con la satisfacción del alumnado respecto a los estudios realizados y la labor del profesorado. Finalmente, se ha realizado un análisis factorial exploratorio que indica como variable en relación a las metas o expectativas del alumnado tras finalizar los estudios actuales las concernientes a factores socio-profesionales y de niveles académicos medios. Estas no se encuentran relacionadas con las atribuciones que el alumnado hace respecto a su repetición en cursos anteriores, aunque sí con su satisfacción respecto a los estudios de FPB, de acuerdo a las correlaciones de Pearson (r).

1. Introducción
2. Planificación curricular
 - 2.1. Planificación y diseño de los ciclos de FP Básica
 - 2.2. Percepción del profesorado sobre los objetivos y contenidos planteados para los ciclos de FP Básica
 - 2.3. Estrategias metodológicas manifestadas por el profesorado participante respecto a los ciclos de FP Básica
 - 2.4. Incorporación de prácticas reflexivas en la labor docente del profesorado participante
3. Estrategias de aprendizaje participativo
 - 3.1. Conocimiento y uso de estrategias de Aprendizaje Cooperativo
 - 3.2. Conocimiento y uso de estrategias de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)
 - 3.3. Conocimiento y uso de estrategias de Aprendizaje por Proyectos
 - 3.4. Conocimiento y uso de estrategias de Aprendizaje Servicio
 - 3.5. Utilización de diferentes estrategias participativas
 - 3.6. Evaluación realizada por el profesorado que imparte en los ciclos de FP Básica
4. Asesoramiento y orientación
 - 4.1. Aprendizaje permanente que potencian los ciclos de FP Básica
 - 4.2. Orientación, asesoramiento y la formación necesaria para el profesorado que imparte FP Básica
5. Resumen

1. INTRODUCCIÓN

En este segundo capítulo de interpretación se exponen los datos obtenidos del profesorado en la contrastación empírica de la tesis. Se comenzará analizando de modo conciso los resultados extraídos de la encuesta realizada a este colectivo (anexo 20).

Siguiendo la estructura del capítulo anterior 7, se ha dividido la información de acuerdo a la estructura interna del cuestionario por bloques: datos personales y de contexto, planificación curricular, estrategias de aprendizaje participativo (aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos, aprendizaje servicio, otras estrategias participativas, evaluación), y asesoramiento y orientación.

A continuación se mostrarán los resultados obtenidos en el bloque II, puesto que los datos personales y de contexto han sido utilizados para la representación de la muestra (datos personales y de contexto y recursos materiales y personales destinados a los ciclos de FP Básica).

Por otra parte, hemos optado por incorporar una secuenciación paralela entre la presentación de resultados en el texto y en las tablas con datos y figuras, destacando e ilustrando los datos obtenidos. La presentación de este capítulo sigue las hipótesis formuladas y presentadas en el capítulo 6, presentado resultados relevantes para cada una de ellas, desde los hallazgos más simples (estadística descriptiva) hasta los más complejos basados en el análisis factorial exploratorio con SPSS mediante análisis de componentes principales.

2. PLANIFICACIÓN CURRICULAR

En este bloque se extraerán e interpretarán los resultados obtenidos de la planificación y adecuación de los ciclos de FPB y aspectos curriculares referidos a los siguientes aspectos: diseño, establecimiento de objetivos -tanto de bloques comunes como de módulos de perfiles profesionales- y planteamiento de contenidos y estrategias metodológicas, entre las que se analiza el uso que el profesorado hace de prácticas reflexivas.

2.1. PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DE LOS CICLOS DE FP BÁSICA

Con el propósito de detectar si la planificación y el diseño curricular se ha realizado siguiendo un programa ya establecido y de acuerdo a las características del alumnado y si se priorizan contenidos prácticos o asignaturas instrumentales, se ha procedido a un análisis factorial exploratorio con SPSS mediante el análisis de componentes principales. La prueba de esfericidad de Bartlett demostró una diferencia significativa entre la matriz empírica de correlaciones y la matriz de identidad ($\chi^2[28] = 70.16, p < .001$), lo que permitió continuar con la extracción de factores.

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin informó sobre un grado adecuado-bajo de varianza común entre los ítems ($KMO = .606$).

Se mantuvo el criterio del autovalor mayor que 1, puesto que arroja una solución de dos factores bastante uniformes en cuanto a varianza explicada, de lo que se dedujo la adecuación del modelo para explicar la matriz correlacional. La varianza explicada por la solución de seis dimensiones quedó cifrada en el 56.03%, suficiente a efectos de los análisis posteriores.

La solución fue rotada al inicio con Varimax, pero las distribuciones de puntuaciones factoriales resultantes en los factores que se demostraron fiables

correlacionaron significativamente y con cierta intensidad, lo que condujo al replanteamiento de la decisión inicial y a la adopción de un método oblicuo de rotación (Oblimin con normalización de Kaiser [$\Delta=0$]). El modelo rotado se presenta en la tabla 45, en la que se muestran las saturaciones de los ítems en los factores.

Tabla 45

Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Planificación y adecuación de los ciclos de FP Básica

Ítems	Componente	
	1	2
4. La escasa duración del ciclo requiere seleccionar, modificar o adaptar los objetivos y contenidos más importantes del ciclo para la formación integral del alumnado.	.767	.439
7. Durante el primer curso se intenta que el alumnado no pierda contacto con las asignaturas instrumentales.	.677	-.228
5. Se seleccionan y priorizan contenidos prácticos orientados a la vida laboral, que se puedan aplicar en el ámbito profesional del perfil del ciclo.	.668	-.133
3. El ciclo se planifica a corto plazo, adaptando el programa a las necesidades e intereses del alumnado, obviando los objetivos y contenidos del propio ciclo.	.662	.173
8. El currículum necesita un nuevo planteamiento que otorgue mayor protagonismo a las asignaturas instrumentales.	.080	.830
1. Existe colaboración del profesorado, del orientador, y de otros miembros de la comunidad educativa en la elaboración del ciclo.	.528	-.628
2. La planificación de las programaciones didácticas de cada una de las materias está sujeta a las características de los estudiantes del ciclo.	.535	-.594
6. Las horas de "libre configuración" se enfocan a trabajar con el alumnado los contenidos de la prueba de acceso al ciclo formativo.	-.056	-.408
Varianza explicada	36.52	19.51

Notas. En negrita se destacan las saturaciones más altas de los ítems en cada factor.

Se ha utilizado el método de regresión para obtener una estimación de las puntuaciones factoriales, verificándose correlaciones moderadas entre ambos factores ($r = .359, p = 001$).

De acuerdo al contenido de los ítems que saturan más en cada factor, se llegó a la siguiente interpretación:

- a) *Factor 1: Adaptación al alumnado y selección de contenidos (ADAP)*. Este factor agrupa cuatro ítems. Estos hacen referencia a la adecuación de contenidos y objetivos para la formación integral y el perfil profesional del alumnado (4, 5 y 3) y la relevancia de priorizar contenidos (7).
- b) *Factor 2: Cooperación y nuevos planteamientos por parte de la comunidad (COOP)*. En este factor se agrupan otros cuatro ítems, que aportan valor a nuevos diseños curriculares (8, 2, 6) y la necesaria colaboración de toda la comunidad educativa (1).

Explicada la estructura del constructo, se procedió al cálculo de la consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en los dos factores (alpha de Cronbach) fueron .562 y .661. En ambos casos es baja, por lo que no se mantiene su uso para los análisis críticos.

En cuanto al diseño del ciclo o los ciclos en los que el profesorado imparte clase, el 44% del mismo indica que se siguió un programa ya establecido (figura 33), algo más de un cuarto (25.3%) señala que se elaboró un programa exclusivamente por el profesorado participante, el 16% apunta que dicho programa se elaboró por el profesorado con la colaboración del orientador o la orientadora y solo un 14.7% añade que el mismo es fruto de la participación de otros miembros de la comunidad educativa. El resultado indica, con un porcentaje acumulado de algo más de la mitad del profesorado (56%), que el programa ha sido diseñado como mínimo por quienes lo ejecutan.

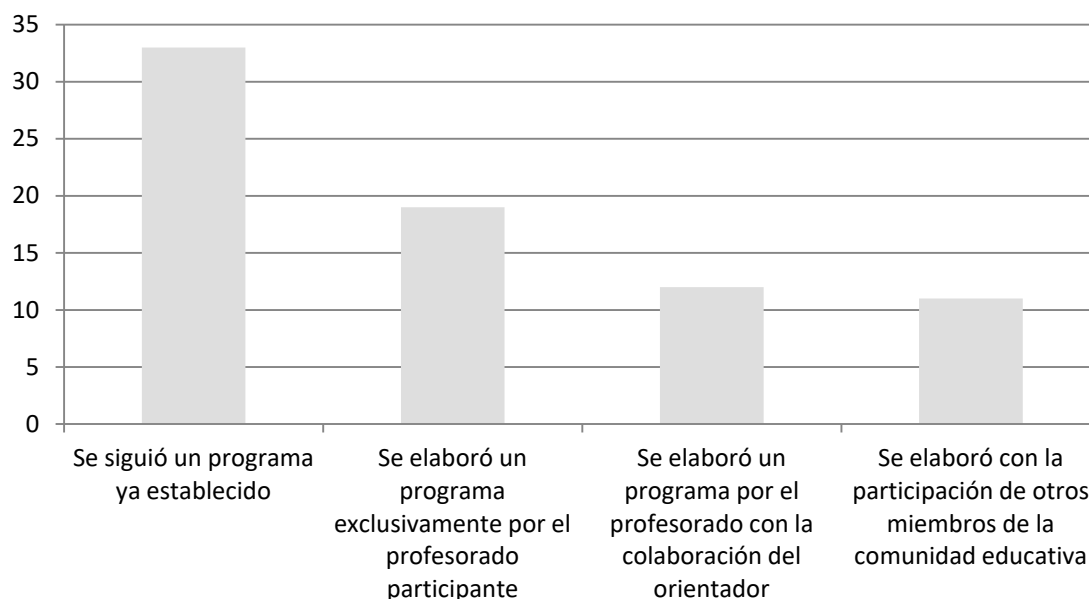


Figura 33. Diseño de los programas de los ciclos de FPB en el que se imparte

A continuación se muestran los resultados recogidos respecto a los objetivos que los ciclos de FP Básica deben atender prioritariamente, con la intención de conocer si hay diferencias significativas que afecten a la muestra. Para ello se han tenido en cuenta las siguientes cinco variables: las demandas en relación a la preparación para el mundo laboral, las demandas en relación a la adecuación y preparación académica en general, las demandas en relación a la preparación para un Ciclo de FP de Grado Medio, las destrezas fundamentales del alumnado y las destrezas y demandas que el alumnado considere oportunas.

En un análisis descriptivo referido a datos no paramétricos el profesorado indica, en primer lugar, que se centra en las demandas en relación a la preparación para el mundo laboral ($n = 77$, Med = 1.00) con un porcentaje de respuesta en primer orden de 58.4 y un rango de 4. En el segundo lugar se atienden, según el profesorado, las demandas en relación a la preparación para un ciclo de Formación Profesional de grado medio, con una mediana de 3.00 ($N = 74$), mismo valor obtenido que en relación al cuidado de las destrezas fundamentales del alumnado. Asimismo, se consideran las demandas en relación a la adecuación y preparación académica en general, con un porcentaje válido de respuesta del 39.5% en este orden. Por último, y por tanto atendido en menor medida, el profesorado indica

tener en cuenta las destrezas y demandas que el alumnado considere oportunas (N = 74, Med = 5.00). Coincide el 66.2% del profesorado al señalar esta respuesta en último caso.

Tabla 46

Descriptivos referidos al orden de prioridad al establecer los objetivos por parte del profesorado

Ítems	Med	DT	N
Las demandas en relación a la preparación para el mundo laboral	1.00	4	77
Las demandas en relación a la adecuación y preparación académica en general	3.00	4	76
Las demandas en relación a la preparación para un ciclo de Formación Profesional de grado medio	3.00	4	74
Las destrezas fundamentales del alumnado	3.00	4	74
Las destrezas y demandas que el alumnado considere oportunas	4.00	4	74

Indagando acerca de la cantidad de objetivos programados para los ciclos de FPB y de acuerdo a las consideraciones del profesorado, tres cuartas partes del mismo (75.6%) cree que son suficientes los relacionados con el perfil profesional, porcentaje que disminuye al 66.7% al referir su adaptación teórico-práctica. En este sentido, destaca que el 25.9% del profesorado desconoce esta cuestión (n = 21).

Si nos centramos en los objetivos relativos a los bloques comunes de contenido, un 72.8% del profesorado (n = 59) considera suficiente su cantidad, y un 70.7% cree que la adaptación a las competencias que el alumnado debe alcanzar a nivel académico es adecuada. En esta ocasión el 29.2% la considera inadecuada o lo desconoce (n = 24).

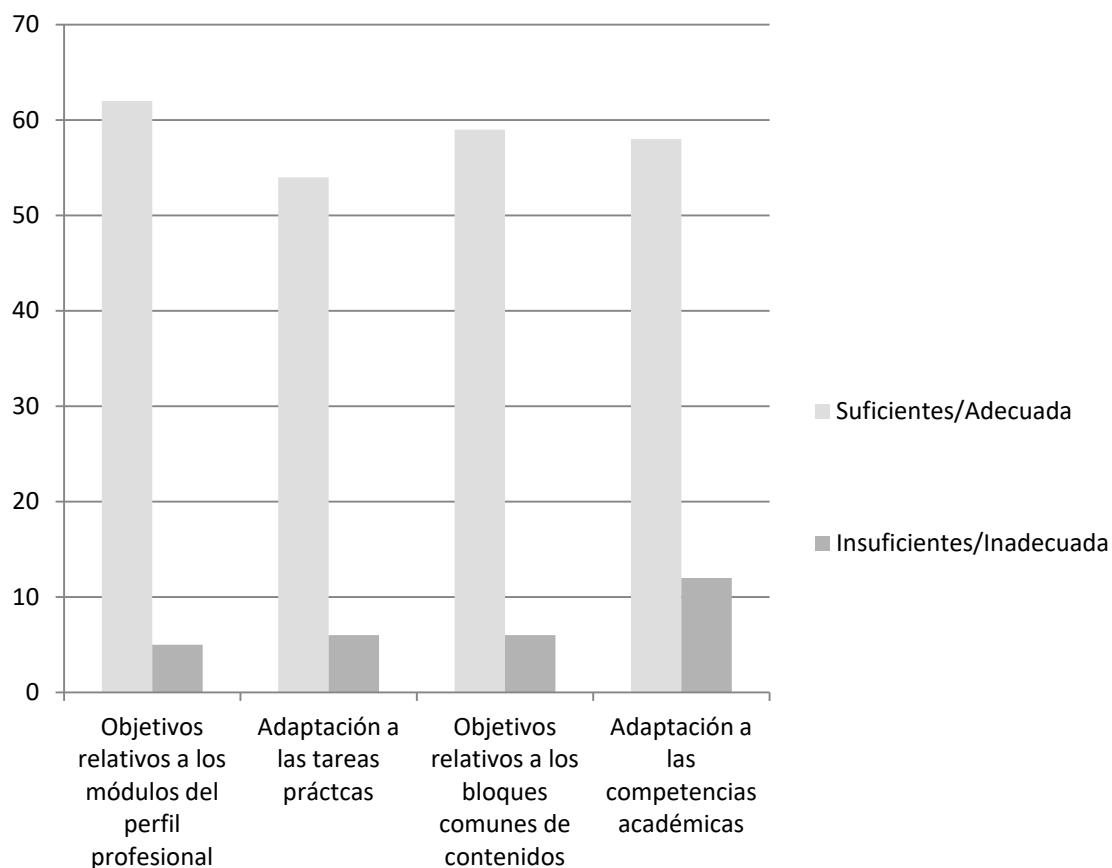


Figura 34. Relación de objetivos referidos a módulos del perfil profesional y a los bloques comunes de contenidos según su cantidad y adecuación según el profesorado

2.2. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS PLANTEADOS PARA LOS CICLOS DE FP BÁSICA

Con el mismo objetivo señalado en el apartado anterior, nos hemos interesado además por el planteamiento de objetivos y contenidos a alcanzar durante el ciclo. Con este propósito se ha procedido a un análisis factorial exploratorio con SPSS mediante análisis de componentes principales. La prueba de esfericidad de Bartlett demostró una diferencia significativa entre la matriz empírica de correlaciones y la matriz de identidad ($\chi^2 [45] = 173.87, p < .001$), lo que permitió continuar con la extracción de factores. Asimismo, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin informó sobre un grado aceptable de varianza común entre los ítems ($KMO = .637$).

Se mantuvo el criterio del autovalor mayor que 1, puesto que arroja una solución de seis factores bastante uniformes en cuanto a varianza explicada, de lo que se dedujo la adecuación del modelo para explicar la matriz correlacional. La varianza explicada por la solución de tres dimensiones quedó cifrada en el 60.74%, adecuada a efectos de los análisis posteriores.

La solución fue rotada con Varimax como método de rotación. El modelo rotado se presenta en la tabla 47, en la que se muestran las saturaciones de los ítems en los factores.

Se utilizó el método de regresión para obtener una estimación de las puntuaciones factoriales, verificándose correlación baja entre los factores 1 y 3 ($r = .255, p = .020$) y muy baja o nula entre los factores 2 y 3 ($r = .043, p = .702$) y los factores 1 y 2 ($r = .032, p = .776$). Con las correlaciones señaladas se mantiene el planteamiento inicial respecto al uso de Varimax y se descarta la adopción de un método oblicuo de rotación.

De acuerdo al contenido de los factores que saturan más en cada factor, se llegó a la siguiente interpretación:

- a) *Factor 1: Adecuación de objetivos/contenidos de capacitación (AC)*. Este factor agrupa el mayor número de ítems, 5 en total. Hacen referencia al ajuste de los objetivos a los planteamientos, niveles y capacidades del alumnado (18, 15, 19 y 21) y la relación de los contenidos entre sí (24).
- b) *Factor 2: Concreción, caracterización y plazo de objetivos (CCC)*. Agrupa un total de 3 ítems (23, 16 y 22). Indica la inmediatez de objetivos concretos según las características del alumnado.
- c) *Factor 3: Preparación y objetivos a medio plazo (MO)*. En este factor se agrupa la necesidad de formar a medio plazo para un grado medio y el alcance de objetivos en un curso (ítems 20 y 17).

Tabla 47

Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Percepción del profesorado sobre los objetivos y contenidos planteados para los ciclos de FP Básica

Ítems	Componentes		
	1	2	3
18. El nivel y adecuación de los objetivos y contenidos del ciclo es básico y adecuado a las características del alumnado de este ciclo	.782	-.012	-.274
15. El planteamiento general de los objetivos del ciclo es adecuado	.736	-.174	-.355
19. El alumnado está capacitado para adquirir los conocimientos planteados en el ciclo	.709	-.342	.093
21. Los objetivos y contenidos de los módulos específicos son adecuados en comparación con los planteados para los bloques comunes	.650	.117	.425
24. Los contenidos que se trabajan en el aula relacionan entre sí los distintos módulos del ciclo	.501	.373	.002
23. Los contenidos deben ser adecuados al nivel académico y características del alumnado	-.087	.821	.013
16. La elaboración del material didáctico requiere objetivos muy concretos según las necesidades e intereses del alumno	.016	.747	.039
22. Es necesario plantear objetivos a corto plazo	.098	.700	.189
20. Los objetivos y contenidos de algunos módulos del ciclo son alcanzables en un solo curso	.427	-.070	.723
17. Es importante que los objetivos atiendan a las demandas en relación a la preparación para un ciclo formativo de grado medio.	.359	.381	.541
Varianza explicada	26.57	21.72	12.44

Notas. En negrita se destacan las saturaciones más altas de los ítems en cada factor.

Explicada la estructura del constructo, se ha procedido a calcular la consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en los tres factores (alpha de Cronbach) fueron .719, .712 y .284, siguiendo el orden. La consistencia interna del constructo es adecuada en los dos primeros factores, por lo que se mantiene su uso para los análisis críticos aunque se rechaza el tercero.

Tabla 48

Respuesta registrada del profesorado respecto a la adecuación de objetivos y contenidos planteados para los ciclos de FPB

	M	DT	N
Factor 1: <i>Adecuación de objetivos/contenidos y capacitación del alumnado (AC)</i>			
18. El nivel y adecuación de los objetivos y contenidos del ciclo es básico y adecuado a las características del alumnado de este ciclo	3.55	.95	82
15. El planteamiento general de los objetivos del ciclo es adecuado	3.44	.97	81
19. El alumnado está capacitado para adquirir los conocimientos planteados en el ciclo	3.06	1.10	83
21. Los objetivos y contenidos de los módulos específicos son adecuados en comparación con los planteados para los bloques comunes	3.35	.93	75
24. Los contenidos que se trabajan en el aula relacionan entre sí los distintos módulos del ciclo	3.71	.92	78
Total:	3.42	.66	83
Factor 2: <i>Concreción, caracterización y plazo de objetivos (CCC)</i>			
23. Los contenidos deben ser adecuados al nivel académico y características del alumnado	3.98	1.08	82
16. La elaboración del material didáctico requiere objetivos muy concretos según las necesidades e intereses del alumno	3.70	1.00	82
22. No es necesario plantear objetivos a corto plazo	3.85	1.38	81
Total:	3.84	.83	83

Considerados los factores fiables y la correlación elevada entre ellos, que muestra la existencia y asociación de varios factores para explicar la adecuación de los objetivos y contenidos planteados para los ciclos de FP Básica por el profesorado, se decidió usar estas dos variables dependientes en los análisis realizados con posterioridad: Adecuación de objetivos/contenidos de capacitación (AC) y Concreción, caracterización y plazo de objetivos (CCC).

Desde un enfoque descriptivo sobre cada una de las nuevas variables, la anterior tabla (tabla 48) muestra cómo el profesorado está de acuerdo con la necesaria adecuación de objetivos y contenidos (M= 3.55) y con que se concreten los objetivos a las necesidades y características del alumnado, no siendo necesario que se realicen a corto plazo (M= 3.84).

2.3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS MANIFESTADAS POR EL PROFESORADO PARTICIPANTE RESPECTO A LOS CICLOS DE FP BÁSICA

Respecto a las estrategias metodológicas del ciclo de FP Básica, el profesorado se muestra bastante de acuerdo (M = 4.35) con cambiar las estrategias metodológicas en el aula y prestar apoyo personalizado al alumno respecto del aula ordinaria de ESO, estando totalmente de acuerdo con esta afirmación la mitad del mismo (51.2%). Cifra muy similar (51.8%) presentan quienes están totalmente de acuerdo con la idea de que desarrollan distintas metodologías en función de las necesidades del alumnado (M = 4.4).

Una gran mayoría del profesorado (95.2%, M = 4.16) afirma haber diseñado materiales didácticos específicos adaptados a las necesidades de los estudiantes y una cifra muy similar (90.2%) encuentra necesario utilizar una metodología individualizada en función de las necesidades de cada alumno (M = 4.24). Del mismo modo, el profesorado indica acuerdo en que para cada tarea se establecen diferentes niveles y se proponen distintas actividades al mismo tiempo (M = 3.82).

2.4. INCORPORACIÓN DE PRÁCTICAS REFLEXIVAS EN LA LABOR DOCENTE DEL PROFESORADO PARTICIPANTE

Uno de los objetivos propuestos en esta investigación ha sido identificar si se incorporan prácticas reflexivas en la metodología docente para saber si se priorizan cambios en relación al alumnado, a la investigación pedagógica, al

contexto social o a aspectos genéricos. Con el propósito de indagar en este aspecto se ha realizado un análisis descriptivo que muestra cómo el 43.6% de este indica usarlas continuamente (n = 34). Todo el profesorado ha usado al menos en alguna ocasión dichas estrategias (M = 4.15).

Respecto a la manera más habitual en la que lo hace, en primer orden se muestra cómo reflexionar sobre la materia a impartir para generar estructuras comprensibles de conocimiento para el alumnado es lo prioritario (el 57.8% del profesorado lo ha anotado en primer puesto).

Seguidamente, los profesores indican que parten de los intereses y el desarrollo del alumnado y de los suyos como docentes y como personas (M = 2.63), si bien esta decisión se encuentra muy cercana a la de elegir estrategias y metodologías que se hayan considerado eficaces a través de la investigación pedagógica (69.8% de porcentaje acumulado hasta el tercer orden de prioridad).

En cuarto lugar, el profesorado indica partir del contexto social, económico y político para fomentar en el aula relaciones democráticas, igualitarias y justas para trasladarlas al ámbito social (esta opción ha sido escogida como la menos importante por el 68,7% del profesorado). Para acabar, los docentes han mostrado menor prioridad por aspectos generales que aportan ambigüedad. Dado que el profesorado ha reconocido usar estrategias participativas, no tendría sentido que diese prioridad a una afirmación que no especifica nada al respecto.

Para finalizar este bloque se solicitó al profesorado que indicara si tenía alguna consideración respecto a planificación, diseño, objetivos, contenidos, estrategias metodológicas o prácticas reflexivas.

De acuerdo a los testimonios recogidos, hay ocasiones en las que los objetivos y los contenidos no se adecúan: “los contenidos no se adaptan al tipo de alumnado”. En otras ocasiones son difícilmente alcanzables: “existen objetivos y contenidos académicos que no son reales a la hora de llevarlos a la docencia”, “El currículum diseñado para primero es absolutamente iluso e irrealizable”. También se anotan cuestiones referidas a la organización y dotación: “Sería necesario disminuir la ratio en estos grupos para poder atender mejor al alumnado”; “Se

hace complicado aplicar ciertas estrategias muy interesantes por falta de dotación”.

Respecto a las estrategias a usar, se expresa lo siguiente: “Es necesario dedicar tiempo para conocer al alumnado antes de iniciar estrategias como aprendizaje cooperativo”; “es conveniente el uso de metodología que fomente la autoestima del alumnado”. Por último y en cuanto a la singularidad del alumnado, se expresan ideas como estas: “los alumnos forman un grupo muy heterogéneo que obliga a una atención totalmente personalizada”, “es un mundo completamente distinto a lo que los docentes están acostumbrados” (Testimonios recogidos a través del cuestionario).

Llegados a este punto, nos interesa comprobar si existe relación entre los planteamientos que el profesorado hace respecto a objetivos y contenidos y el uso de prácticas reflexivas. Planteamos la hipótesis de que el ajuste de objetivos y contenidos en la planificación curricular se relaciona con el uso de prácticas reflexivas del profesorado.

Para su análisis se tienen en cuenta las siguientes variables: adecuación de objetivos y/o contenidos de capacitación (AC), concreción, caracterización y plazo de objetivos (CCC) y uso de prácticas reflexivas.

Tras realizar la correlación de Pearson (r) no se detecta significatividad al nivel .01 (bilateral) con una relación muy baja entre el uso de prácticas reflexivas y la adecuación de objetivos y/o contenidos de capacitación (AC) ($r = -.192$, $p = .129$). La relación es nula respecto a la concreción, caracterización y plazo de objetivos (CCC) ($r = .099$, $p = .436$). Estos datos rechazan la relación entre las distintas variables relativas a la adecuación de objetivos y contenidos y el uso de prácticas reflexivas en la metodología docente.

3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARTICIPATIVO

Nos planteamos el objetivo de conocer el uso de estrategias metodológicas formativas que permiten introducir la participación del alumnado en los ciclos de formación profesional básica. Comenzamos este bloque realizando un análisis descriptivo. Con una media de 4.31 de respuesta, el profesorado indica usar de manera bastante continuada estrategias participativas. Más de la mitad (53.1%) lo hace continuamente.

Respecto al motivo por el que se utilizan estrategias participativas, el profesorado ha establecido por orden de prioridad cinco opciones de respuesta. En un análisis descriptivo con datos no paramétricos, la frecuencia con la que ha optado por escoger los distintos motivos en primer lugar se puede ver en la figura 35. Siendo el rango 4, en primer lugar, el profesorado pretende fomentar el trabajo en grupo (Med = 2.00), con un 33.3% de respuesta en primer orden de respuesta. En segundo lugar, al profesorado le interesa que el alumnado adquiera autonomía o autodirección (Med = 2.00), con un 31.9% de respuesta. En tercer lugar, intenta aumentar el rendimiento escolar del alumnado (Med = 3.00). El 27.8% de los docentes lo sitúa como cuarta opción.

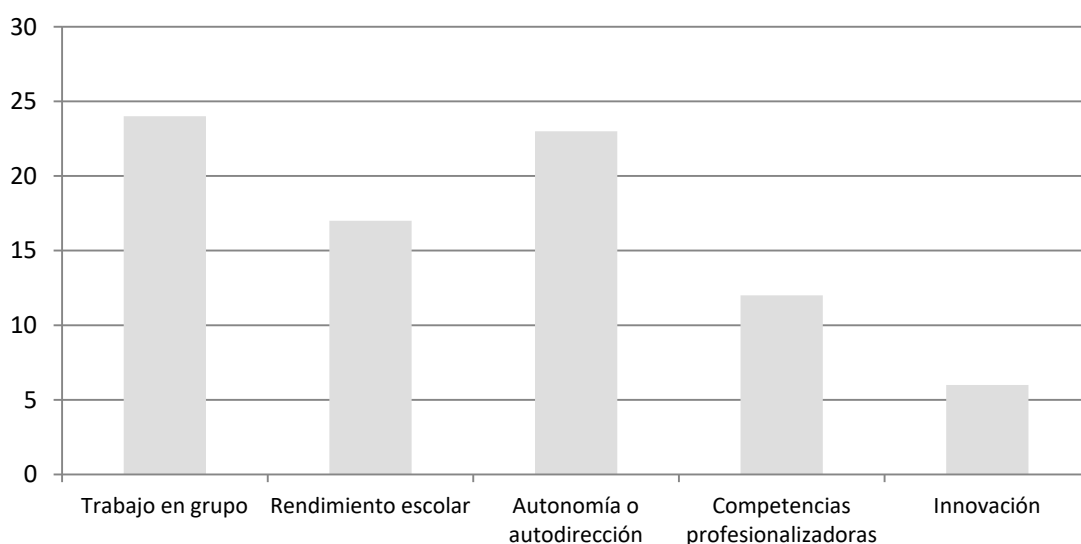


Figura 35. Frecuencia de profesorado que selecciona en primer lugar en una escala ordinal de prioridad el uso de diferentes estrategias participativas en los ciclos de FP Básica

En el siguiente orden, el profesorado indica el deseo de que el estudiante desarrolle competencias profesionalizadoras (el 27.8% lo sitúa como cuarta prioridad). Para acabar, el 57.7% del profesorado menciona que le interesa innovar en la práctica educativa como motivo para usar estrategias de participación con los alumnos (Med = 5.00), siendo la primera opción solo para el 8,5%. A lo largo de los siguientes apartados se mostrarán los resultados obtenidos de algunas de las estrategias de aprendizaje participativo que el profesorado puede conocer y/o utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estas son: aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos, aprendizaje servicio.

3.1. CONOCIMIENTO Y USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

En nuestra investigación nos ha interesado analizar el uso y modo de llevar a cabo estrategias de Aprendizaje Cooperativo, entre otras. El profesorado indica un uso medio de dichas estrategias (M = 3.75). Concretamente, el porcentaje válido mayor de respuesta (40.8%) indica un uso bastante continuado y solo un 9,6% no sabe o no contesta si lo hace.

Teniendo en consideración al profesorado que indica hacer uso del mismo, el 85.5% (n = 71), se ha procedido a un análisis factorial exploratorio con SPSS mediante análisis de componentes principales. La prueba de esfericidad de Bartlett demostró una diferencia significativa entre la matriz empírica de correlaciones y la matriz de identidad ($\chi^2 [91] = 286.20, p <.001$), lo que permitió continuar con la extracción de factores. Asimismo, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin informó sobre un grado adecuado-bajo de varianza común entre los ítems (KMO = .672).

Tabla 49

Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Modo de uso del Aprendizaje Cooperativo

	Componente		
	1	2	3
4. Organizo la estructura de la tarea con el intento de aumentar el rendimiento escolar del alumnado	.791	-.040	.080
12.La inversión de tiempo para planificar trabajos grupales se refleja en resultados positivos de aprendizaje en el alumnado	.678	.094	.039
5.Cuando organizo el espacio enseño estrategias y habilidades de cooperación en el aula y con los compañeros y compañeras	.636	.233	.453
7. Antes de comenzar el trabajo en grupo planifico junto a los estudiantes las sesiones de trabajo: número de estudiantes por grupo, materiales necesarios, características del aula y/o técnicas a trabajar	.581	.475	.011
14.Los alumnos que deciden participar en trabajos grupales de deben comprometer a la preparación y asistencia a las distintas sesiones a lo largo del curso escolar	.555	-.022	-.386
9. Cuando formo grupos de trabajo con alumnos que no se conocen o no me conocen, uso técnicas para conocernos mejor	.030	.892	.097
8. Tras el trabajo de grupo reservo tiempo para que los alumnos reflexionen sobre las inercias que tenemos al configurar los grupos: perjuicios, heterogeneidad, respeto y conocimiento mutuo	.018	.870	-.135
10. Hago uso de técnicas que ponen el acento en la importancia de la interdependencia entre los miembros del grupo, de la confianza mutua	.163	.648	.174
3. Organizo la estructura de la tarea para facilitar los aprendizajes del alumnado	.354	.233	.711
11. Es importante y pretendo que se genere buen ambiente de trabajo y actitudes positivas hacia el trabajo en grupo	.349	.117	.684
13. Los trabajos grupales se plantean como actividades voluntarias o complementarias	.235	.350	-.656
6. Al estructurar la clase en grupos pretendo fomentar actitudes de respeto y colaboración	.458	.157	.568
15.Cuando el alumno no participa en el trabajo de grupo se penaliza con la expulsión del grupo y del trabajo	.105	.240	-.542
2.Cuando organizo al grupo de alumnos en el espacio en clase lo hago de manera intencional	-.032	.094	.252
Varianza explicada	19.19	18.18	17.88

Notas. En negrita se destacan las saturaciones más altas de los ítems en cada factor.

Se forzó una solución de tres factores, puesto que el criterio de autovalor mayor que 1 arrojaba una solución de cuatro factores con un cuarto componente débil. Una vez adecuado el modelo para explicar la matriz correlacional, la varianza explicada por la solución de tres dimensiones quedó cifrada en el 52.26%, suficiente a efectos de los análisis posteriores.

La solución fue rotada con Varimax, las distribuciones de puntuaciones factoriales resultantes en los factores se demostraron fiables correlacionando significativamente. El modelo rotado se presenta en la tabla 49, en la que pueden verse las saturaciones de los ítems en los factores.

Se ha utilizado el método de regresión para obtener una estimación de las puntuaciones factoriales, verificándose correlaciones bajas entre los factores 1 y 3 ($r = .269, p < .001$) y 1 y 2 ($r = .265, p < .001$). La correlación de los factores 2 y 3 es muy baja o nula ($r = .178, p < .001$). Con las correlaciones indicadas se mantiene el planteamiento inicial respecto al uso de Varimax y se descarta la adopción de un método oblicuo de rotación. De acuerdo al contenido de los ítems que saturan más en cada factor, se llegó a la siguiente interpretación:

- a) *Factor 1: Planificación y organización comprometida (PC)*. Este factor agrupa cinco ítems. Estos hacen referencia a la organización y planificación del trabajo (5, 7 y 12) aumentando el compromiso del alumnado y su rendimiento (14 y 4).
- b) *Factor 2: Conocimiento e interdependencia del grupo (GRUP)*. En este factor se agrupan tres ítems, que aportan valor al conocimiento y respeto del grupo (9 y 8) y la interdependencia de sus miembros (10).
- c) *Factor 3: Intencionalidad en la estructura de las tareas (INT)*. En este factor se agrupan ítems que manifiestan intención al estructurar las tareas (2, 3, 6), creando buen ambiente de trabajo (11), voluntario y/o penalizado (13 y 15).

Explicada la estructura del constructo, se procedió al cálculo de la consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en los tres factores (alpha de Cronbach) fueron .693, .710 y .103. Con una interpretación flexible, se acepta el primer factor por estar en torno al umbral. En el segundo caso la fiabilidad es adecuada, por lo

que se mantiene su uso. No ocurre lo mismo en el tercer factor, quedando excluido para los análisis críticos posteriores. Por tanto, los factores que se mantienen para los análisis críticos son: Planificación y organización comprometida (PC) y Conocimiento e interdependencia del grupo (GRUP).

Tabla 50

Respuesta registrada del profesorado respecto al modo de uso del Aprendizaje Cooperativo

	M	DT	N
Factor 1: Planificación y organización comprometida (PC)			
4. Organizo la estructura de la tarea con el intento de aumentar el rendimiento escolar del alumnado	4.12	.89	76
5. Cuando organizo el espacio enseño estrategias y habilidades de cooperación en el aula y con los compañeros y compañeras	3.97	.86	74
7. Antes de comenzar el trabajo en grupo planifico junto a los estudiantes las sesiones de trabajo: número de estudiantes por grupo, materiales necesarios, características del aula y/o técnicas a trabajar	3.73	.97	75
12. La inversión de tiempo para planificar trabajos grupales se refleja en resultados positivos de aprendizaje en el alumnado	3.76	.90	74
14. Los alumnos que deciden participar en trabajos grupales de deben comprometer a la preparación y asistencia a las distintas sesiones a lo largo del curso escolar	3.42	1.19	66
Total:	3.82	.66	77
Factor 2: Conocimiento e interdependencia del grupo (GRUP)			
9. Cuando formo grupos de trabajo con alumnos que no se conocen o no me conocen, uso técnicas para conocernos mejor	3.47	1.15	73
8. Tras el trabajo de grupo reservo tiempo para que los alumnos reflexionen sobre las inercias que tenemos al configurar los grupos: prejuicios, heterogeneidad, respeto y conocimiento mutuo	3.24	1.14	75
10. Hago uso de técnicas que ponen el acento en la importancia de la interdependencia entre los miembros del grupo, de la confianza mutua	3.59	.91	73
Total:	3.44	.86	76

Considerando los resultados desde un enfoque descriptivo sobre las nuevas variables, la anterior tabla (tabla 50) muestra cómo el profesorado usa el Aprendizaje Cooperativo porque el alumnado necesita conocerse y saber de su interdependencia con el resto del grupo ($M = 3.44$) y lo hace con una planificación y organización comprometida ($M = 3.82$).

3.2. CONOCIMIENTO Y USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

A continuación se analizan los resultados relativos al uso y, en su caso, al modo del aprendizaje basado en problemas (ABP). Con una media de 3.07, esta estrategia se muestra conocida y usada por el profesorado ($n = 67$), si bien el 19.2% desconoce si la usa o no contesta ($n = 16$).

A continuación se ha procedido a un análisis factorial exploratorio con SPSS mediante análisis de componentes principales. La prueba de esfericidad de Bartlett demostró una diferencia significativa entre la matriz empírica de correlaciones y la matriz de identidad ($\chi^2 [36] = 106.28, p < .001$), lo que permitió continuar con la extracción de factores. Asimismo, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin informó sobre un grado adecuado de varianza común entre los ítems ($KMO = .698$).

Se mantuvo el criterio del autovalor mayor que 1, puesto que arroja una solución de tres factores bastante uniformes en cuanto a varianza explicada, de lo que se dedujo la adecuación del modelo para explicar la matriz correlacional. La varianza explicada por la solución de tres dimensiones quedó cifrada en el 61%, suficiente a efectos de los análisis posteriores.

La solución fue rotada al inicio con Varimax, pero las distribuciones de puntuaciones factoriales resultantes en los factores que se demostraron fiables correlacionaron significativamente y con cierta intensidad, lo que condujo al replanteamiento de la decisión inicial y a la adopción de un método oblicuo de rotación (Oblimin con normalización de Kaiser [$\delta=0$]). El modelo rotado se

presenta en la tabla 51, en la que se muestran las saturaciones de los ítems en los factores.

Tabla 51

Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Modo de uso del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Ítems	Componente		
	1	2	3
9. Cuando formo grupo de trabajo con alumnos que no se conocen o no me conocen uso técnicas para conocernos mejor	.761	-.046	-.035
10. Mi papel es facilitador, planteo preguntas a los estudiantes que les ayuden a cuestionarse y encontrar por ellos mismos la mejor manera de manejar el problema	.756	.372	-.192
5. A través del problema planteado los alumnos pueden identificar sus necesidades de aprendizaje	.673	.008	.258
3. Me interesa desarrollar en el alumno el razonamiento y el juicio crítico	.532	-.298	.357
7. Mi objetivo no se centra en resolver el problema sino que los estudiantes cubran los objetivos de aprendizaje del curso	-.106	.853	.177
4. En clase planteo un problema que se presenta en distintos formatos: caso escrito, simulación, audiovisual, etc.; y representa un desafío	.257	.652	.137
8. La nueva información se adquiere a través del aprendizaje autónomo o autodirigido	.011	-.032	.749
2. Promuevo una participación más activa del estudiante en su propia formación para que aprenda a partir de problemas de la "vida real"	-.106	.172	.715
6. El problema que planteo está estrechamente relacionado con el contexto profesional en el que el estudiante se desenvolverá en el futuro	.169	.124	.638
Varianza explicada	35.67	14.02	11.30

Nota. En negrita se destacan las saturaciones más altas de los ítems en cada factor.

Se utilizó el método de regresión para obtener una estimación de las puntuaciones factoriales, verificándose correlación elevada entre los factores 1 y 3

($r=.577, p<.001$); moderada entre los factores 2 y 3 ($r=.319, p<.001$); y ligera entre los factores 1 y 2 ($r=.283, p<.001$).

De acuerdo al contenido de los ítems que saturan más en cada factor se llegó a la siguiente interpretación:

- a) *Factor 1: Facilitación del razonamiento y conocimiento (RC)*. Este factor agrupa el mayor número de ítems, 4 en total. Incluye ítems que hacen referencia al papel facilitador del profesor (10) a la necesidad de conocerse como grupo e individualmente (9 y 5) y al desarrollo del juicio crítico (3).
- b) *Factor 2: Cubrir objetivos cambiando el formato (OBJ)*. Agrupa dos ítems (7 y 4). Hacen referencia a cómo el profesorado pretende cubrir los objetivos como prioridad a través de distintos formatos. En este sentido, el ABP se usa como medio para alcanzar objetivos, no como un fin.
- c) *Factor 3: Contextualización y autonomía (CONT)*. Incluye 3 ítems en los que se expone la necesidad de contextualizar la práctica docente a nivel profesional y con la vida real (6 y 2) desde el aprendizaje autónomo (8).

Explicada la estructura del constructo, se procedió al cálculo de la consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en los tres factores (alpha de Cronbach) fueron .681, .534, .609, siguiendo el orden. La consistencia interna del constructo no es aceptable en los dos últimos factores, por lo que se rechaza su uso en análisis críticos. Sin embargo, en una interpretación flexible, se mantiene el primer factor ya que está en torno al umbral. Por tanto, el factor que se mantiene para los análisis críticos es Facilitación del razonamiento y conocimiento (RC).

Desde un enfoque descriptivo, la tabla 52 muestra cómo el profesorado usa el ABP para acciones que faciliten el razonamiento, el juicio crítico y el conocimiento de los miembros del grupo ($M = 3.89$).

Tabla 52

Respuesta registrada del profesorado respecto al modo de uso del Aprendizaje Basado en Problemas

	M	DT	N
Factor 1: Facilitación del razonamiento y conocimiento (RC)			
3. Me interesa desarrollar en el alumno el razonamiento y el juicio crítico	4.30	.63	63
5. A través del problema planteado los alumnos pueden identificar sus necesidades de aprendizaje	3.58	.96	60
9. Cuando formo grupo de trabajo con alumnos que no se conocen o no me conocen uso técnicas para conocernos mejor	3.63	1.17	59
10. Mi papel es facilitador, planteo preguntas a los estudiantes que les ayuden a cuestionarse y encontrar por ellos mismos la mejor manera de manejar el problema	3.98	.83	62
Total:	3.89	.65	63

3.3. CONOCIMIENTO Y USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE POR PROYECTOS

Otra de las estrategias analizadas en esta investigación por su posibilidad innovadora es el Aprendizaje por Proyectos. Se trata, como se indicó al profesorado, de un trabajo que el estudiantado desarrolla para crear un producto o servicio determinado, siguiendo una serie de actividades planificadas para aplicar los aprendizajes adquiridos (ver capítulo 4). El 40.8% del profesorado indica no haber usado en clase nunca o casi nunca estrategias de Aprendizaje por Proyectos (n = 29) y el 16.9% señala que no sabe si lo usa o no contesta (n = 14).

A continuación se ha procedido a un análisis factorial exploratorio con SPSS mediante análisis de componentes principales. La prueba de esfericidad de Bartlett demostró una diferencia significativa entre la matriz empírica de correlaciones y la matriz de identidad ($\chi^2 [55] = 258.672, p < .001$), lo que permitió continuar con la extracción de factores. Asimismo, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin informó sobre un grado aceptable de varianza común entre los ítems (KMO = .743).

Se mantuvo el criterio de autovalor mayor que 1, puesto que arroja una solución de tres factores bastante uniformes en cuanto a varianza explicada, de lo que se dedujo la adecuación del modelo para explicar la matriz correlacional. La varianza explicada por la solución de tres dimensiones quedó cifrada en el 68.96%, adecuada a efectos de los análisis posteriores.

La solución fue rotada al inicio con Varimax, pero las distribuciones de puntuaciones factoriales resultantes en los factores que se demostraron fiables correlacionaron significativamente y con cierta intensidad, lo que condujo al replanteamiento de la decisión inicial y a la adopción de un método oblicuo de rotación (Oblimin con normalización de Kaiser [$\delta=0$]).

El modelo rotado se presenta en la tabla 53, en la que se muestran las saturaciones de los ítems en los factores.

Se utilizó el método de regresión para obtener una estimación de las puntuaciones factoriales, verificándose correlación elevada entre los factores 1 y 3 ($r = .593, p <.001$); y moderada entre los factores 2 y 3 ($r = .486, p <.001$) y los factores 1 y 2 ($r = .452, p <.001$).

De acuerdo al contenido de los factores que saturan más en cada factor, se llegó a la siguiente interpretación:

- a) *Factor 1: Autonomía y resolución de problemas (ARP)*. Este factor agrupa 4 ítems en total. Hacen referencia al aprendizaje autónomo y ajuste de las actividades de clase a los proyectos (6 y 5) y a la resolución de problemas como punto de partida para el aprendizaje del alumnado (4 y 7).
- b) *Factor 2: Diseño del proyecto y dirección del profesorado (DDIR)*. En este factor se agrupan ítems relativos a la elaboración por parte del profesorado de los proyectos de acuerdo a índices de calidad y guías (10 y 11), especificando el propósito y puntos de partida (9 y 8).
- c) *Factor 3: Creación y responsabilidad del alumnado (CRE)*. En el tercer factor se agrupan ítems relativos a la creación de un nuevo producto (2), siendo responsable el propio alumnado que tiene asignados distintos roles en el grupo (3 y 12).

Tabla 53

Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Modo de uso del Aprendizaje por Proyectos (APP)

Ítems	Componente		
	1	2	3
7. Enfrento al estudiante a situaciones que lo llevan a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprende como una herramienta para resolver problemas y situaciones reales o proponer mejoras en las comunidades en las que vive.	,874	-,013	-,041
6. En clase pretendo desarrollar competencias profesionalizantes así como habilidades para el aprendizaje autónomo y de mejora continua.	,864	,088	,011
4. Se plantean preguntas y problemas de partida, y las actividades permiten al alumnado buscar información para resolverlos.	,672	,069	-,296
5. Todas las actividades del aula están al servicio del desarrollo y necesidades de los proyectos.	,533	,421	-,072
10. Establezco una lista de criterios de calidad que el proyecto debe cumplir.	,121	,899	,222
11. Elaboro guías o instrucciones para desarrollar el proyecto que incluyen tiempo previsto y metas a corto plazo.	,184	,739	-,027
8. Se parte de una o dos frases con las que se describa el tema o problema que se busca atender o resolver.	-,317	,643	-,450
9. En clase describo el propósito del proyecto con una explicación concisa del objetivo último y en qué manera este atiende a la situación o problema.	,027	,522	-,387
2. Con este método pretendo crear un producto o servicio determinado siguiendo una serie de actividades planificadas para aplicar los aprendizajes adquiridos.	,302	-,201	-,770
3. Me interesa el uso real de los conocimientos y habilidades partiendo de la responsabilidad y autonomía del propio estudiante en su gestión.	,358	-,078	-,735
12. Elaboro un listado con todos los participantes en el proyecto y de los roles que se les asignaron a los miembros.	-,098	,254	-,605
Varianza explicada	42,69	16,66	9,59

Nota. En negrita se destacan las saturaciones más altas de los ítems en cada factor.

Explicada la estructura del constructo, se ha procedido a calcular la consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en los tres factores (alpha de Cronbach) fueron .842, .779 y .700, siguiendo el orden. La consistencia interna del constructo es muy buena en el primer factor y buena en los dos siguientes, por lo que se mantiene su uso para los análisis críticos.

Considerados los factores fiables y la correlación elevada entre ellos, que muestra la existencia y asociación de varios factores para explicar el uso y modo de Proyectos en el aprendizaje del alumnado como estrategia participativa. Con este motivo se decidió usar estas tres variables dependientes en los análisis realizados con posterioridad: Autonomía y resolución de problemas (ARP), Diseño del proyecto y dirección del profesorado (DDIR) y Creación y responsabilidad del alumnado (CRE).

A continuación se presentan los resultados desde un enfoque descriptivo sobre cada una de las nuevas variables. La siguiente tabla (tabla 54) muestra cómo el profesorado que usa estrategias de aprendizaje por Proyectos pretende en bastantes ocasiones que el alumnado sea autónomo y consiga resolver problemas ($M = 3.64$).

Asimismo, aunque en menor medida, ejerce un papel directivo en cuanto a la planificación y el diseño de las acciones llevadas a cabo ($M = 3.45$). Quienes usan dichas estrategias ($n = 55$) se sitúan en posiciones medias en cuanto a que se creen servicios o productos nuevos y a que supongan responsabilidades para el alumnado ($M = 3.55$).

Tabla 54

Respuesta registrada del profesorado respecto al uso de Aprendizaje por Proyectos (APP)

	M	DT	N
Factor 1:			
Autonomía y resolución de problemas (ARP)			
7. Enfrento al estudiante a situaciones que lo llevan a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprende como una herramienta para resolver problemas y situaciones reales o proponer mejoras en las comunidades en las que vive.	3.65	.93	54
6. En clase pretendo desarrollar competencias profesionalizantes así como habilidades para el aprendizaje autónomo y de mejora continua.	3.87	.86	55
4. Se plantean preguntas y problemas de partida, y las actividades permiten al alumnado buscar información para resolverlos.	3.72	.99	54
5. Todas las actividades del aula están al servicio del desarrollo y necesidades de los proyectos.	3.28	.96	53
Total:	3.64	.77	55
Factor 2:			
Diseño del proyecto y dirección del profesorado (DDIR)			
10. Establezco una lista de criterios de calidad que el proyecto debe cumplir.	3.42	1.1	53
11. Elaboro guías o instrucciones para desarrollar el proyecto que incluyen tiempo previsto y metas a corto plazo.	3.52	1.0	54
8. Se parte de una o dos frases con las que se describa el tema o problema que se busca atender o resolver.	3.13	1.0	54
9. En clase describo el propósito del proyecto con una explicación concisa del objetivo último y en qué manera este atiende a la situación o problema.	3.73	.89	55
Total:	3.45	.80	55
Factor 3:			
Creación y responsabilidad del alumnado (CRE)			
2. Con este método pretendo crear un producto o servicio determinado siguiendo una serie de actividades planificadas para aplicar los aprendizajes adquiridos.	3.64	.96	53
3. Me interesa el uso real de los conocimientos y habilidades partiendo de la responsabilidad y autonomía del propio estudiante en su gestión.	3.94	.78	54
12. Elaboro un listado con todos los participantes en el proyecto y de los roles que se les asignaron a los miembros.	3.11	1.1	54
Total:	3.55	.77	55

En este apartado se analizará el uso o no de estrategias de Aprendizaje Servicio, a mencionar por tratarse de una propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios o instituciones cercanas. Ofrece las herramientas para que el alumnado “salga” al entorno de su comunidad e “investigue” cuáles son las necesidades reales existentes, y de este modo se expuso al profesorado. Si en la estrategia anterior se genera aprendizaje a partir de problemas seleccionados por el docente, en esta ocasión el alumnado muestra autonomía para el análisis del contexto, siendo el punto de partida de su tarea su decisión.

Con una media de 1.79 en su respuesta, el profesorado indica no usar casi nunca el Aprendizaje Servicio. El 75.9% del profesorado ha contestado, de los cuales el 65.1% señala no haberla usado nunca. Del mismo modo, el 24.1% de los docentes no sabe o no contesta si la utiliza. Siendo tan poco conocida o usada esta propuesta, el valor de los resultados que se muestran a continuación es relativo, si bien se hace aconsejable su análisis.

Se ha procedido a un análisis factorial exploratorio con SPSS mediante análisis de componentes principales. La prueba de esfericidad de Bartlett demostró una diferencia significativa entre la matriz empírica de correlaciones y la matriz de identidad ($\chi^2 [171] = 453.413, p < .001$), lo que permitió continuar con la extracción de factores. Asimismo, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin informó sobre un grado aceptable de varianza común entre los ítems ($KMO = .622$).

No se mantuvo el criterio del autovalor mayor que 1, puesto que arrojaba una solución de cuatro factores poco uniformes en cuanto a varianza explicada (el cuarto factor tan solo explicaba el 5.57% de la varianza y, el tercero el 6.73%), de lo que se dedujo el uso de un número fijo de factores a extraer, en concreto dos. Con esta decisión, la varianza explicada por la solución de tres dimensiones quedó cifrada en el 72.92%, adecuada a efectos de los análisis posteriores.

Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Uso y modo del Aprendizaje Servicio por parte del profesorado

Ítems	Componente	
	1	2
5. Quiero favorecer la implicación del alumnado en el análisis de la realidad social y la sensibilización por las necesidades detectadas.	.942	.466
4. Pretendo que el alumnado “salga” al entorno de su comunidad e “investigue” cuáles son las necesidades reales existentes.	.941	.346
13. Los alumnos aprenden a analizar críticamente situaciones sociales que atentan contra los derechos humanos y la libertad e igualdad de las personas.	.928	.396
11. Con el aprendizaje servicio los alumnos aprenden a relacionar los conocimientos académicos con los problemas de la realidad.	.904	.420
15. Trabajo la capacidad para cooperar y participar responsablemente.	.897	.479
19. El aprendizaje se construye en un contexto de necesidades reales del entorno, tratando de mejorarlo y favoreciendo el aprendizaje significativo.	.885	.525
10. Mediante la reflexión pretendo favorecer la evaluación continuada de las diversas fases, y la interiorización de los objetivos de aprendizaje curricular.	.879	.276
3. Pretendo favorecer la participación de los diferentes agentes sociales de la comunidad.	.879	.454
9. El diseño del proyecto debe culminar en su ejecución para dar así respuesta a la necesidad comunitaria detectada.	.873	.302
2. Uso este método con la intención de implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas.	.849	.293
12. Ofrezco la posibilidad de adquirir recursos cognitivos y la disponibilidad para movilizarlos en contextos reales.	.843	.429
16. Pretendo que el alumnado adquiera la capacidad para trabajar en grupo y colaborar en la solución de conflictos sociales.	.823	.631
17. Potencio el desarrollo de habilidades para la argumentación y el diálogo.	.776	.713
14. En clase promuevo el aprendizaje autónomo.	.735	.723
7. La detección de una necesidad real es lo que determina el enfoque del proyecto y el éxito de sus resultados.	.669	.667
20. Promuevo el aprendizaje académico con la formación ciudadana.	.606	.357
18. En mis clases se aprende a exponer oralmente los resultados de un informe.	.370	.841
6. Es el alumnado quien detecta necesidades y diseña, ejecuta y evalúa los proyectos.	.269	.782
8. El diseño, ejecución y evaluación del proyecto se lleva a cabo atendiendo a los objetivos de cada área curricular implícita en su desarrollo.	.455	.629
Varianza explicada	63.81	9.10

Nota. En negrita se destacan las saturaciones más altas de los ítems en cada factor.

La solución fue rotada al inicio con Varimax, pero las distribuciones de puntuaciones factoriales resultantes en los factores que se demostraron fiables correlacionaron significativamente y con cierta intensidad, lo que condujo al replanteamiento de la decisión inicial y a la adopción de un método oblicuo de rotación (Oblimin con normalización de Kaiser [$\delta=0$]). El modelo rotado se presenta en la tabla 55, en la que se muestran las saturaciones de los ítems en los factores.

Se utilizó el método de regresión para obtener una estimación de las puntuaciones factoriales, verificándose correlación moderada entre los factores 1 y 2 ($r = .482, p < .017$). De acuerdo al contenido de los ítems que saturan más en cada factor, se llegó a la siguiente interpretación:

a) *Factor 1: Análisis crítico e implicación social (CRIT)*. Este factor agrupa el mayor número de ítems, 16 en total. Incluye ítems que hacen referencia a la necesidad de que el alumnado reflexione sobre las necesidades que puede tener su contexto, su realidad cercana, desde un enfoque crítico (10, 4, 13, 11, 12, 19, 16, 7), y a partir de la información extraída participe, se implique y dé respuesta (2, 5, 3, 15, 20, 9) promoviendo la argumentación, la autonomía y el diálogo (17, 14).

b) *Factor 2: Exposición oral y ejecución del proyecto (EJEC)*. En este segundo factor se sitúan ítems relacionados con el diseño del servicio por parte del alumnado (6) de acuerdo a áreas curriculares (8) así como con la exposición oral del informe (18).

Explicada la estructura del constructo, se procedió al cálculo de la consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en los dos factores (alpha de Cronbach) fueron .971 y .761, siguiendo el orden. La consistencia interna del constructo es muy buena en el primer factor y buena en el segundo, por lo que se mantiene su uso para los análisis críticos.

Considerados los factores fiables y la correlación elevada entre ellos, lo que muestra la existencia y asociación de varios factores para el uso del Aprendizaje Servicio por parte del profesorado, se decidió usar estas dos variables dependientes en los análisis realizados con posterioridad: Análisis crítico e implicación social (CRIT) y Exposición oral y ejecución del proyecto (EJEC).

Tabla 56

Respuesta registrada sobre el uso y modo del ApS por parte del profesorado

	M	DT	N
Factor 1: Análisis crítico e implicación social (CRIT)			
5. Quiero favorecer la implicación del alumnado en el análisis de la realidad social y la sensibilización por las necesidades detectadas.	3.65	1.15	23
4. Pretendo que el alumnado “salga” al entorno de su comunidad e “investigue” cuáles son las necesidades reales existentes.	3.43	1.12	24
13. Los alumnos aprenden a analizar críticamente situaciones sociales que atentan contra los derechos humanos y la libertad e igualdad de las personas.	3.57	1.16	23
11. Con el aprendizaje servicio los alumnos aprenden a relacionar los conocimientos académicos con los problemas de la realidad.	3.50	1.21	24
15. Trabajo la capacidad para cooperar y participar responsablemente.	3.83	1.00	24
19. El aprendizaje se construye en un contexto de necesidades reales del entorno, tratando de mejorarlo y favoreciendo el aprendizaje significativo.	3.43	1.08	24
10. Mediante la reflexión pretendo favorecer la evaluación continuada de las diversas fases, y la interiorización de los objetivos de aprendizaje curricular.	3.43	1.30	23
3. Pretendo favorecer la participación de los diferentes agentes sociales de la comunidad.	3.17	1.23	24
9. El diseño del proyecto debe culminar en su ejecución para dar así respuesta a la necesidad comunitaria detectada.	3.41	1.33	22
2. Uso este método con la intención de implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas.	3.22	1.31	23
12. Ofrezco la posibilidad de adquirir recursos cognitivos y la disponibilidad para movilizarlos en contextos reales.	3.46	0.97	24
16. Pretendo que el alumnado adquiriera la capacidad para trabajar en grupo y colaborar en la solución de conflictos sociales.	3.88	1.11	24
17. Potencio el desarrollo de habilidades para la argumentación y el diálogo.	3.87	0.99	24
14. En clase promuevo el aprendizaje autónomo.	3.67	.96	24
7. La detección de una necesidad real es lo que determina el enfoque del proyecto y el éxito de sus resultados.	2.87	1.25	23
20. Promuevo el aprendizaje académico con la formación ciudadana.	3.61	1.11	23
Total:	3.51	.95	24
Factor 2: Exposición oral y ejecución del proyecto (EJEC)			
18. En mis clases se aprende a exponer oralmente los resultados de un informe.	3.52	1.03	23
6. Es el alumnado quien detecta necesidades y diseña, ejecuta y evalúa los proyectos.	2.57	1.16	23
8. El diseño, ejecución y evaluación del proyecto se lleva a cabo atendiendo a los objetivos de cada área curricular implícita en su desarrollo.	3.12	1.07	24
Total:	3.09	0.89	24

En la tabla 56 se presentan los resultados registrados desde un enfoque descriptivo sobre cada una de las nuevas variables.

De la información recogida puede extraerse cómo el profesorado que hace uso de estrategias de Aprendizaje Servicio se posiciona en frecuencias medias (3.51) respecto a su uso para conseguir que el alumnado realice un análisis crítico y se implique a nivel social. Por otra parte, con una media de 3.09, el profesorado potencia que se expongan los resultados oralmente siendo el propio alumnado quien ejecuta el proyecto.

Respecto a la finalidad del Aprendizaje Servicio, el profesorado ordenó cuatro enunciados según la prioridad percibida (siendo 1= más prioritario y 5= menos prioritario). De acuerdo a los resultados y con un rango de 4, los docentes dan mayor prelación a estimular el análisis crítico de la realidad social (Med = 2.00) y, a su vez, a desarrollar el razonamiento eficaz y creativo (el 71.4% del profesorado que ha respondido al uso de Aprendizaje Servicio sitúa este fin en primer o segundo lugar). Seguidamente, también con una mediana de respuesta de 2.00, los profesores pretenden desarrollar habilidades para el trabajo autónomo, potenciando una base de conocimiento relevante para la profesión, promoviendo en el alumnado la responsabilidad de su aprendizaje (el 47.2% lo sitúa entre los dos primeros puestos). En siguiente lugar (Med = 3.00), el profesorado muestra como propósito ampliar habilidades para participar en la mejora de la comunidad, fomentar relaciones interpersonales, involucrar al alumno en un reto desarrollar el sentido de colaboración como un miembro del equipo para alcanzar una meta común. De igual modo, el profesorado valora que se adecúen los objetivos de aprendizaje al nivel de los alumnos/as (Med = 3.00), siendo esta opción menos valorada para el uso de esta estrategia (el 42.9% del profesorado la sitúa en cuarto orden).

Con el objetivo de constatar el uso y la frecuencia de distintas estrategias participativas y la utilidad otorgada al trabajo en grupo de manera individual y para el conjunto de alumnos que lo componen, en este apartado se mostrarán los resultados obtenidos en relación a diferentes estrategias participativas (aparte de las que hasta el momento han sido objeto de estudio). En este sentido, el primer análisis mide el grado en el que cada una de las estrategias enumeradas se conoce. Hemos procedido a un análisis factorial exploratorio con SPSS mediante análisis de componentes principales.

La prueba de esfericidad de Bartlett demostró una diferencia significativa entre la matriz empírica de correlaciones y la matriz de identidad ($\chi^2[406] = 969.38, p <.001$), lo que permitió continuar con la extracción de factores. Asimismo, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin informó sobre un grado aceptable de varianza común entre los ítems ($KMO = .679$).

Se forzó la extracción de acuerdo a un número fijo de factores, concretamente 4, puesto que el criterio del autovalor mayor que 1 arrojó una solución de nueve factores poco uniformes en cuanto a varianza explicada con porcentajes muy bajos, de lo que se dedujo la necesidad de ajuste del modelo para explicar la matriz correlacional. La varianza explicada por la solución de cuatro dimensiones quedó cifrada en el 52.17%, suficiente a efectos de los análisis posteriores.

La solución fue rotada al inicio con Varimax, pero las distribuciones de puntuaciones factoriales resultantes en los factores que se demostraron fiables correlacionaron significativamente y con cierta intensidad, lo que condujo al replanteamiento de la decisión inicial y a la adopción de un método oblicuo de rotación (Oblimin con normalización de Kaiser [$\delta=0$]). El modelo rotado se presenta en la tabla 57, en la que se muestran las saturaciones de los ítems en los factores.

Se utilizó el método de regresión para obtener una estimación de las puntuaciones factoriales, verificándose una correlación elevada entre los factores 3 y 4 ($r = .609, p <.001$), 1 y 4 ($r = .607, p <.001$) y 1 y 3 ($r = .601, p <.001$); moderadas entre los factores 2 y 3 ($r = .434, p <.001$) y 1 y 2 ($r = .404, p <.001$); y ligera entre los factores 2 y 4 ($r = .285, p <.001$).

De acuerdo al contenido de los ítems que saturan más en cada factor, se llegó a la siguiente interpretación:

- a) *Factor 1: Participación y estudio conceptual (CONC)*. Este factor agrupa un número elevado de ítems, 8 en total. Incluye ítems que hacen referencia a estrategias para trabajar en grupos grandes propiciando la implicación y participación activa (23, 25, 26, 28, 29), especialmente para estudiar y reforzar conceptos (21, 22, 27), tanto a nivel individual como grupal. En cualquier caso, todas las estrategias de este factor resultan innovadoras.
- b) *Factor 2: Discusión e iniciativa (DISC)*. Este factor agrupa como el anterior 8 ítems, en los cuales se pretende generar discusión e intercambio de ideas (3, 4, 5, 6, 7, 8) así como responsabilidad e iniciativa (1 y 2).
- c) *Factor 3: Solución y significatividad (SOLUC)*. Este factor agrupa también 8 ítems y denota la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas o de la realidad (9, 10, 14, 15) así como el análisis de conocimientos previos y relaciones significativas (11, 12, 13, 24).
- d) *Factor 4: Colaboración y consenso (COLAB)*. En este factor se agrupan 5 ítems, enfocados al trabajo colaborativo en grupo (16 y 17), consenso grupal y toma de decisiones (18, 19 y 20).

Tabla 57

Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Conocimiento por parte del profesorado de estrategias participativas.

Ítems	Componente			
	1	2	3	4
26. La instrucción entre pares (peer instruction)	.731	.010	-.285	.143
29. Ludificación (gamificación)	.714	.021	-.008	-.301
27. La enseñanza a tiempo (just in time teaching)	.619	.106	.228	.080
25. Taller directivo	.601	.174	.082	.145
21. Técnica de colocar estructuras	.568	-.054	.303	.122
23. Acuario	.556	-.243	.400	.094
22. Red de conceptos	.540	.100	.006	.176
28. El aprendizaje basado en equipos	.472	.162	.015	-.163
5. Foro	-.008	.828	.057	.104
4. Discusión	-.054	.793	.004	.067
3. Debate dirigido	.185	.737	-.147	.115
7. Juego de roles	.069	.625	-.036	.027
8. Seminario	-.142	.599	.347	-.119
6. Demostración	-.276	.580	.275	-.016
1. Elaborar proyectos	.357	.549	.017	-.293
2. Estudio dirigido	.291	.473	-.139	.137
10. Incidente crítico	-.005	.161	.775	-.099
14. Técnica cuatro	-.156	-.093	.751	.343
9. Método del caso	-.117	.074	.670	.031
12. Flash	.089	.059	.669	-.078
15. Cuatro esquinas	.230	-.075	.536	.202
13. Diálogos simultáneos	.169	.170	.464	.165
11. Organización por adelantado	.311	.296	.426	-.099
24. Rodamientos de bolas	.379	-.128	.419	-.025
18. Phillips 6.6	-.102	.125	.061	.870
20. Sándwich	-.072	.021	-.087	.653
19. Bocadillo	.160	.020	.141	.523
17. Rally de grupos	.433	.067	.097	.463
16. Puzle de grupos	.403	.074	.301	.459
Varianza explicada	26.30	10.16	8.33	6.36

Nota. En negrita se destacan las saturaciones más altas de los ítems en cada factor.

Explicada la estructura del constructo, se procedió al cálculo de la consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en los cuatro factores (alpha de Cronbach) fueron .791, .821, .801, .732, siguiendo el orden de los factores. La consistencia interna del constructo es adecuada en todos los factores, por lo que se mantiene su uso para los análisis críticos.

Considerados los factores fiables y la correlación elevada entre ellos, que muestran la existencia y asociación de varios factores para explicar el conocimiento del profesorado respecto a estrategias participativas, se decidió usar estas variables dependientes en los análisis realizados con posterioridad: Participación y estudio conceptual (CONC), Discusión e iniciativa (DISC), Solución y significatividad (SOLUC) y Colaboración y consenso (COLAB).

Seguidamente se presentan los resultados registrados desde un enfoque descriptivo sobre cada una de las nuevas variables (ver tabla 58). Como se aprecia, las estrategias más conocidas para el profesorado son las que componen el segundo factor (DISC), aunque la tendencia de respuesta se dirige a valores medios ($M = 3.65$), de las cuales la más conocida es la elaboración de proyectos ($M = 4.01$), muy conocida por el 34.7% del profesorado. El seminario es la estrategia que menos se conoce ($M = 2.84$), de la que el 34.5% del profesorado indica no saber nada.

Respecto al primer factor (CONC), se sitúa como el segundo conocido de acuerdo a la media ($M = 2.14$) que, por debajo de valores medios, se muestra como poco conocido. Las técnicas menos usadas son el acuario (el 80.3% del profesorado no lo conoce), colocar estructuras (el 71.3% la desconoce) y el taller directivo, incógnito para el 65.3%. Aún menor conocimiento muestra el profesorado respecto a las técnicas que componen el tercer factor (SOLUC), con una media de 1.85 en su conjunto. La más conocida es la organización por adelantado ($M = 2.53$), de las que al menos el 33.8% muestra conocer bastante o mucho, dato que no supera el 39.2% que no la conoce nada. Ninguna de las estrategias indicadas supera en su media los valores medios, por lo que podemos interpretar que todas son descartadas o excluidas de la formación didáctica, sea esta inicial o permanente. Menos confortador es el cuarto componente (COLAB), con una media

de 1.66. Ninguna de las técnicas es un poco conocida (todas se sitúan por debajo de 2).

Tabla 58

Respuesta registrada del profesorado en función de su conocimiento de estrategias participativas

	M	DT	N
Factor 1:			
<i>Participación y estudio conceptual (CONC)</i>			
26. La instrucción entre pares (peer instruction)	2.39	1.49	72
29. Ludificación (gamificación)	2.16	1.44	73
27. La enseñanza a tiempo (just in time teaching)	1.84	1.28	73
25. Taller directivo	1.83	1.29	75
21. Técnica de colocar estructuras	1.50	.91	74
23. Acuario	1.32	.75	76
22. Red de conceptos	2.31	1.72	71
28. El aprendizaje basado en equipos	3.45	1.46	74
Total:	2.14	.93	78
Factor 2:			
<i>Discusión e iniciativa (DISC)</i>			
5. Foro	3.57	1.36	75
4. Discusión	3.92	1.12	72
3. Debate dirigido	3.97	1.09	76
7. Juego de roles	3.61	1.29	75
8. Seminario	2.84	1.53	73
6. Demostración	3.61	1.40	74
1. Elaborar proyectos	4.01	1.03	75
2. Estudio dirigido	3.66	1.16	73
Total:	3.65	.89	78
Factor 3:			
<i>Solución y significatividad (SOLUC)</i>			
10. Incidente crítico	1.67	.98	73
14. Técnica cuatro	1.41	.87	74
9. Método del caso	1.92	1.16	75
12. Flash	1.93	1.28	73
15. Cuatro esquinas	1.58	1.16	76
13. Diálogos simultáneos	2.30	1.38	74
11. Organización por adelantado	2.53	1.49	75
24. Rodamientos de bolas	1.26	.64	74
Total:	1.85	.83	77
Factor 4:			
<i>Colaboración y consenso (COLAB)</i>			
18. Phillips 6.6	1.67	1.25	72
20. Sándwich	1.38	1.29	74
19. Bocadillo	1.36	.81	76

17. Rally de grupos	1.72	1.22	76
16 .Puzle de grupos	1.89	1.34	75
Total:	1.66	.91	77

Manifestado el poco conocimiento que el profesorado tiene sobre dichas técnicas, el valor que de su uso hace se reduce considerablemente. Con la intención de indagar en este aspecto, se ha procedido a un análisis factorial exploratorio con SPSS mediante análisis de componentes principales. La prueba de esfericidad de Bartlett demostró diferencia entre la matriz empírica de correlaciones y la matriz de identidad ($\chi^2[406] = 789.41, p < .001$), si bien la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin informó sobre un grado inaceptable de varianza común entre los ítems (KMO = .458). En este sentido, se descartó la realización de análisis posteriores.

Interpretando los datos desde un enfoque descriptivo, el profesorado ha mostrado no usar nunca las siguientes técnicas: sándwich (1.14), técnica de colocar estructuras (1.14), rodamiento de bolas (1.18), acuario (1.19), cuatro esquinas (1.20), red de conceptos (1.30), bocadillo (1.34), organización por adelantado (1.38), la enseñanza a tiempo (1.43), Phillips 6.6 (1.44), puzle de grupos (1.45), diálogos simultáneos (1.53), método del caso (1.60), el taller directivo (1.61), rally de grupos (1.63), incidente crítico (1.68), ludificación (1.96), red de conceptos (1.96) y técnica cuatro (1.97).

Han sido usadas en alguna ocasión las siguientes estrategias: la instrucción entre pares (2.09), flash (2.21), foro (2.56), juego de roles (2.70) y elaborar proyectos (2.92). Se han usado en término medio las siguientes: estudio dirigido (3.01), discusión (3.18), aprendizaje basado en equipos (3.21), debate dirigido (3.24) y demostración (3.25). Finalmente, no hay ninguna técnica usada que presente en su media un uso habitual o continuo (n = 61- 75). Con este detallado análisis se refleja cierta falta de recursos didácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con lo expuesto, nos planteamos que el conocimiento de estrategias participativas puede depender de la experiencia profesional del profesorado. Parece lógico que si el profesorado tiene más experiencia conocerá más estrategias de participación del alumnado, independientemente de que las

utilice o no. Con esta hipótesis desglosamos el conocimiento de estrategias participativas del siguiente modo: Participación y estudio conceptual (CONC), Discusión e iniciativa (DISC), Solución y significatividad (SOLUC) y Colaboración y consenso (COLAB). Asimismo, la experiencia profesional se divide en: menos de 5 años de experiencia, de 6 a 10 años, de 11 a 15 años, de 16 a 20 años, de 21 a 25 años y más de 26 años de experiencia.

Para la contrastación de la hipótesis se ha procedido a un análisis de varianza de un factor (ANOVA) de acuerdo con las variables indicadas. Con este fin, no se ha optado por la realización de la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov para conocer si los datos se ajustan a una distribución con normalidad puesto que ANOVA es considerada por sí misma una prueba robusta. No obstante, sí se ha verificado previamente el supuesto de homoscedasticidad en la prueba de Levene en la variables CONC ($F [5, 70] = 1.185, p = .326$), DISC ($F [5, 70] = .837, p = .528$), SOLUC ($F [5, 69] = 2.994, p = .017$) y COLAB ($F [5, 69] = 1.082, p = .378$). En la variable SOLUC no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas, descartándose su uso en análisis posteriores.

El análisis de varianza muestra que no hay diferencias significativas en la puntuación de CONC ($F [5, 75] = 1.513; p = .197$), DISC ($F [5, 75] = .023; p = 1$) y COLAB ($F [5, 74] = .946; p = .457$).

De acuerdo a la no diferenciación de respuesta del profesorado según los años de experiencia docente, podemos afirmar que el periodo de tiempo dedicado a la labor docente no influye en el conocimiento que el mismo tenga de estrategias participativas.

Acabamos este apartado haciendo una valoración de trabajo en grupo por parte del alumnado. Para ello se ha optado por un análisis factorial exploratorio con SPSS mediante análisis de componentes principales. La prueba de esfericidad de Bartlett demostró una diferencia significativa entre la matriz empírica de correlaciones y la matriz identidad ($\chi^2 [120] = 791,46, p < .001$), lo que permitió continuar con la extracción de factores. Asimismo, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin informó sobre un grado aceptable de varianza común entre los ítems ($KMO = .865$).

Se mantuvo el criterio del autovalor mayor que 1, puesto que arroja una solución de tres factores acordes en relación a la varianza explicada, de lo que se dedujo la adecuación del modelo para explicar la matriz correlacional. La varianza explicada por la solución de tres dimensiones quedó cifrada en el 69.88%, adecuada a efectos de los análisis posteriores.

La solución fue rotada al inicio con Varimax, pero las distribuciones de puntuaciones factoriales resultantes en los factores que se demostraron fiables correlacionaron significativamente y con cierta intensidad, lo que condujo al replanteamiento de la decisión inicial y a la adopción de un método oblicuo de rotación (Oblimin con normalización de Kaiser [$\delta=0$]). El modelo rotado se presenta en la tabla 59, en la que se muestran las saturaciones de los ítems en los factores.

Se utilizó el método de regresión para obtener una estimación de las puntuaciones factoriales, verificándose una correlación alta entre los factores 1 y 2 ($r = .788, p < .001$) y correlaciones moderadas entre los factores 2 y 3 ($r = .557, p < .001$) y 1 y 3 ($r = .515, p < .001$).

De acuerdo al contenido de los ítems que saturan más en cada factor, se llegó a la siguiente interpretación:

- a) *Factor 1: Adquisición de conductas solidarias (SOLID)*. En este factor se agrupan 6 ítems, centrados en la adquisición de conductas solidarias (38 y 39), adopción de otros puntos de vista e interdependencia con el grupo (40, 43 y 44) y mayor distribución de la información (45).
- b) *Factor 2: Aumento de aprendizajes y autonomía (AUTON)*. En este factor se incluye la pérdida del egocentrismo y la mejora de la autonomía del alumno (41 y 42), la mayor adaptación al mundo laboral y la adquisición de aprendizajes (31, 46 y 37), mejorando además la calidad de los productos de aprendizaje (36).
- c) *Factor 3: Aumento del ritmo y rendimiento (RITM)*. En este factor se mencionan resultados como el aumento del ritmo y de expectativas (34 y 35), generando aprendizajes en todos los intervinientes (33, 32).

Tabla 59

Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Uso del trabajo en grupo por parte del profesorado.

Ítems	Componente		
	1	2	3
44. Posibilita una mayor interdependencia y comunicación entre sus miembros.	.803	.090	.232
40. Permite que los estudiantes aprendan a ver situaciones y problemas desde otras perspectivas diferentes a las suyas propias.	.765	.273	.316
45. Posibilita otra distribución de la información, no centralizada en el profesor.	.751	.375	.074
38. Ofrece oportunidades para practicar la conducta prosocial entre el alumnado.	.728	.408	.217
43. Proporciona más atracción interpersonal entre los estudiantes, desarrollando actitudes positivas hacia los compañeros diferentes.	.655	.486	.123
39. Garantiza condiciones materiales para que se puedan practicar comportamientos solidarios, para que se implementen y se ejerciten los apoyos sociales.	.654	.296	.539
41. Fomenta la pérdida progresiva del egocentrismo desde el desarrollo moral.	.316	.784	.082
46. Permite que se adapten mejor a las condiciones de trabajo del mundo laboral.	.304	.755	.112
37. Posibilita el aprendizaje de actitudes, valores y habilidades y habilidades necesarias para el aprendizaje, la convivencia o el trabajo en equipo.	.437	.645	.148
36. Aumenta la calidad de los productos de aprendizaje del estudiantado.	.229	.639	.542
42. Desarrolla la autonomía y la capacidad de enfrentarse a las presiones del grupo	.548	.613	-.057
31. Aumenta las posibilidades de aprendizaje de todo nuestro estudiantado	.198	.550	.539
34. Acelera el ritmo de trabajo de toda la clase	.111	-.075	.834
32. Solo aprenden algunos alumnos, otros "aprovechan" el resultado de quienes de verdad se implican.	-.169	-.057	-.653
33. Aprende tanto quien recibe ayuda (estudiante tutorizado) como quien la ofrece (estudiante tutor o profesor).	.194	.531	.646
35. Posibilita generar expectativas más altas del rendimiento escolar	.175	.578	.638
Varianza explicada	52.25	10.75	6.88

Nota. En negrita se destacan las saturaciones más altas de los ítems en cada factor

Explicada la estructura del constructo, se procedió al cálculo de la consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en los tres factores (alpha de Cronbach) fueron .912, .878, .207. La consistencia interna del constructo es adecuada solo en los dos primeros factores, por lo que se mantiene su uso para los análisis críticos y se rechaza el tercero.

Tabla 60

Respuesta registrada del profesorado en función del valor del trabajo en grupo

	M	DT	N
Factor 1: Adquisición de conductas solidarias (SOLID)			
44. Posibilita una mayor interdependencia y comunicación entre sus miembros.	4.00	.74	77
40. Permite que los estudiantes aprendan a ver situaciones y problemas desde otras perspectivas diferentes a las suyas propias.	4.09	.82	78
45. Posibilita otra distribución de la información, no centralizada en el profesor.	4.16	.90	77
38. Ofrece oportunidades para practicar la conducta prosocial entre el alumnado.	4.14	.80	78
43. Proporciona más atracción interpersonal entre los estudiantes, desarrollando actitudes positivas hacia los compañeros diferentes.	3.94	.89	77
Total:	4.00	.73	79
Factor 2: Aumento de aprendizajes y autonomía (AUTON)			
41. Fomenta la pérdida progresiva del egocentrismo desde el desarrollo moral.	3.73	.94	78
46. Permite que se adapten mejor a las condiciones de trabajo del mundo laboral.	4.03	1.00	78
37. Posibilita el aprendizaje de actitudes, valores y habilidades y habilidades necesarias para el aprendizaje, la convivencia o el trabajo en equipo.	4.22	.81	79
36. Aumenta la calidad de los productos de aprendizaje del estudiantado.	3.62	.94	78
42. Desarrolla la autonomía y la capacidad de enfrentarse a las presiones del grupo	3.99	.84	78
31. Aumenta las posibilidades de aprendizaje de todo nuestro estudiantado	4.10	.87	79
Total:	3.92	.73	80

Considerados los factores fiables y la correlación elevada entre ellos, lo que muestra la existencia y asociación de varios factores para explicar la repetición durante la ESO, se decidió usar estas dos variables dependientes en los análisis realizados con posterioridad: Adquisición de conductas solidarias (SOLID) y Aumento de aprendizajes y autonomía (AUTON).

En la tabla 60 se presentan los resultados registrados desde un enfoque descriptivo sobre cada una de las nuevas variables. Dicha tabla muestra bastante acuerdo en el profesorado en cuanto al uso de trabajos en grupos para que el alumnado pueda adquirir conductas solidarias y una actitud positiva hacia el resto de compañeros ($M = 4$). Igualmente muestra que los docentes están bastante de acuerdo con el hecho de que dicho trabajos aumentan los aprendizajes y la autonomía del alumnado ($M = 3.92$).

Llegados a este punto, nos planteamos como hipótesis que el conocimiento que el profesorado posee de distintas estrategias participativas varía en relación al valor aportado a los trabajos grupales. Para el análisis de las estrategias participativas se han utilizado las siguientes variables: Participación y estudio conceptual (CONC), Discusión e iniciativa (DISC), Solución y significatividad (SOLUC) y Colaboración y consenso (COLAB). Para analizar el valor otorgado a los trabajos grupales se han utilizado estas otras: Adquisición de conductas solidarias (SOLID) y Aumento de aprendizajes y autonomía (AUTON).

Tras realizar la correlación de Pearson (r) se detecta significatividad al nivel .01 (bilateral) con una relación modesta entre el conocimiento de estrategias de participación y estudio conceptual (CONC) y el uso del trabajo en grupo para el aumento de aprendizajes y autonomía (AUTON) ($r = .338, p < .001$). La relación es menor, al nivel .05 (bilateral), respecto al uso del trabajo en grupo para la adquisición de conductas solidarias (SOLID) ($r = .232, p < .05$). Por otro lado, no se detecta significatividad al nivel .01 (bilateral) en la relación entre el uso de estrategias de discusión e iniciativa (DISC), de solución y significatividad (SOLUC) y de colaboración y consenso (COLAB) y el uso de trabajos en grupo para la adquisición de conductas solidarias (SOLID) ni tampoco para el aumento de

aprendizajes y autonomía (AUTON). Los resultados obtenidos pueden verse en la tabla 61.

De tal modo, se confirma que hay relación entre el valor otorgado a los trabajos en grupo en los ciclos de FPB y el conocimiento de estrategias participativas que fomenten la implicación del alumno y el estudio de conceptos por parte del profesorado, aunque la relación es baja.

Tabla 61

Correlación registrada entre el valor otorgado a los trabajos de grupo y el conocimiento de estrategias participativas por parte del profesorado

		<i>Adquisición de conductas solidarias (SOLID)</i>	<i>Aumento de aprendizajes y autonomía (AUTON)</i>
<i>Participación y estudio conceptual (CONC)</i>	Correlación de Pearson	.232*	.338**
	Sig. (bilateral)	.041	.002
	N	78	78
<i>Discusión e iniciativa (DISC)</i>	Correlación de Pearson	.194	.100
	Sig. (bilateral)	.091	.387
	N	77	77
<i>Solución y significatividad (SOLUC)</i>	Correlación de Pearson	.224	.216
	Sig. (bilateral)	.050	.060
	N	77	77
<i>Colaboración y consenso (COLAB)</i>	Correlación de Pearson	.086	.056
	Sig. (bilateral)	.458	.628
	N	77	77

Otra cuestión que nos interesó es detectar si la valoración de los trabajos grupales en cuanto a la adquisición de conductas solidarias varía el uso de estrategias de Aprendizaje Servicio. Con esta hipótesis se han tenido en cuenta las siguientes variables: Adquisición de conductas solidarias (SOLID), en relación a la

valoración del trabajo en grupo, Análisis crítico e implicación social (CRIT) y Exposición oral y ejecución del proyecto (EJEC), respecto al uso de APS.

En este sentido, tras hallar la correlación de Pearson (r), no se detecta significatividad al nivel .01 (bilateral) entre el valor otorgado a la adquisición de conductas solidarias (SOLID) y el uso de ApS para el análisis crítico e implicación social (CRIT) del alumnado ($r = .281, p = .184$) ni tampoco en cuanto a la exposición oral y ejecución del proyecto (EJEC) ($r = -.169, p = .430$).

De tal modo, no se ha encontrado relación entre el valor de la adquisición de conductas solidarias de los trabajos en grupo en los ciclos de FPB y el uso de estrategias de Aprendizaje Servicio en los mismos.

En la misma línea nos planteamos que el valor de los trabajos de grupo referido a la adquisición de conductas solidarias podría estar relacionado con el uso del aprendizaje basado en problemas y de estrategias de aprendizaje cooperativo. Para analizar esta hipótesis se han tenido en cuenta las siguientes variables: adquisición de conductas solidarias (SOLID), referida al valor de los trabajos grupales, Facilitación del razonamiento y conocimiento (RC) en relación al uso del aprendizaje basado en problemas, Planificación y organización comprometida (PC) y Conocimiento e interdependencia del grupo (GRUP) respecto al uso de estrategias de aprendizaje cooperativo.

Tras hallar la correlación de Pearson (r) se detecta significatividad al nivel .05 (bilateral) con una relación baja entre el valor otorgado a la adquisición de conductas solidarias (SOLID) a través de los trabajos de grupo y la facilitación del razonamiento y conocimiento (RC) mediante el uso de estrategias de Aprendizaje Basado en Problemas ($r = .270, p < .05$). No se detecta significatividad al nivel .05 (bilateral) entre el mismo valor de los trabajos de grupo y con la planificación y organización comprometida (PC) ($r = .147, p = .216$) ni tampoco el conocimiento e interdependencia del grupo (GRUP) ($r = .038, p = .752$).

Con estos resultados puede interpretarse que el valor que el profesorado da a los trabajos de grupo en cuanto a la adquisición de conductas solidarias se relaciona con el uso de estrategias de Aprendizaje Basado en Problemas, aunque la

relación es baja. No obstante, el mismo valor no se ve afectado por el uso de estrategias de Aprendizaje Cooperativo por parte de los docentes.

Finalizamos este apartado analizando la relación del valor que el profesorado aporta a los trabajos de grupo para el aumento de aprendizajes y autonomía en el alumnado con el uso de estrategias de Aprendizaje por Proyectos. Se tienen en cuenta las siguientes variables en esta hipótesis: Aumento de aprendizajes y autonomía del alumnado (AUTON) como valor de los trabajos de grupo, Autonomía y resolución de problemas (ARP), Diseño del proyecto y dirección del profesorado (DDIR) y Creación y responsabilidad del alumnado (CRE), para el uso del Aprendizaje por Proyectos.

Tras realizar la correlación de Pearson (r) no se detecta significatividad al nivel .01 (bilateral) entre el valor de los trabajos de grupo para aumentar los aprendizajes y autonomía (AUTON) y las variables de uso del Aprendizaje por Proyectos: Autonomía y resolución de problemas (ARP) ($r = .235, p = .085$), Diseño del proyecto y dirección del profesorado (DDIR) ($r = .068, p = .621$) y Creación y responsabilidad del alumnado (CRE) ($r = .102, p = .461$).

Con este resultado se puede indicar que no se halla relación entre el valor del aumento de aprendizajes y autonomía otorgado a los trabajos en grupo en los ciclos de FPB y el uso de estrategias de Aprendizaje por Proyectos.

3.6. EVALUACIÓN REALIZADA POR EL PROFESORADO QUE IMPARTE LOS CICLOS DE FP BÁSICA

A continuación se mostrarán los resultados obtenidos en cuanto a la evaluación realizada por el profesorado. Uno de nuestros objetivos ha sido detectar el uso de evaluaciones iniciales, continuas y grupales, saber su finalidad y conocer los instrumentos utilizados tanto para la evaluación de trabajos grupales como individuales.

Con este propósito se realiza un análisis descriptivo en el que se muestra que el profesorado, con una media de 4.76, usa con mucha frecuencia evaluaciones

iniciales (el 85.9% las usa siempre). Considera que su utilidad se encuentra en reagrupar a los estudiantes y generar confianza en ellos (el 54.1% indica ambas respuestas).

Otros motivos que el profesorado ha indicado están relacionados con los niveles previos del alumnado: “conocer el nivel de partida”, “saber el conocimiento y aptitudes del alumnado previo a las clases”, “conocer los conceptos que domina el alumnado”, “conocer desde qué punto partir y conocer al alumnado” o “evaluar la base de sus conocimientos”. Este interés radica en muchas ocasiones en detectar posibles refuerzos (“Hacerme una idea del nivel y reforzar los conocimientos básicos”), generar adaptaciones metodológicas (“Evaluar el nivel del alumno para adaptar la metodología”) o detectar de necesidades (“conocer las destrezas y limitaciones específicas de las que parte mi alumnado”, “detectar deficiencias”). Sin embargo, hay otras consideraciones que muestran su poco interés (“Me aportan poca información”; “las uso porque me obligan”, Testimonios recogidos a través de las encuestas). Respecto a la evaluación continua, un 50% del profesorado antepone el esfuerzo frente a los resultados vs. un 3.8% que antepone el resultado frente al esfuerzo realizado. Aunque la respuesta es en cierto modo bipolar, el 46,3% de los docentes indica que evalúa ambas, esfuerzo y resultado.

Por otra parte, más de la mitad del profesorado (54.7%) señala que evalúa los trabajos grupales con una nota final de grupo que matiza individualmente en función de la contribución de cada estudiante, el 29.3% declara que evalúa con notas diferentes para cada estudiante según el trabajo realizado y solo el 13.3% usa una nota igual para todos sus componentes. El 61.4% del profesorado ha indicado que hace trabajos grupales en clase ($n = 51$), aunque otorga mayor porcentaje de la nota al trabajo individual (50.22% sobre el 100% de la calificación) que al grupal (41,59% sobre el 100% de la calificación).

En cuanto a los instrumentos usados para evaluar el aprendizaje adquirido a nivel grupal, se ha procedido a un análisis factorial exploratorio con SPSS mediante análisis de componentes principales. La prueba de esfericidad de Bartlett no demostró diferencia significativa entre la matriz empírica de correlaciones y la matriz de identidad ($\chi^2 [136] = 192.79, p < .01$), lo que no permitió continuar con la extracción de factores. Por su parte, la medida de adecuación muestral de

Kaiser-Meyer-Olkin informó sobre un valor cercano a .600, grado aceptable de varianza común entre los ítems en una interpretación flexible (KMO=. 591).

Se rechazó el criterio del autovalor mayor que 1, puesto que arroja una solución de siete factores poco uniformes en cuanto a varianza explicada, de lo que se planteó forzar la extracción de factores a cinco para explicar la matriz correlacional, puesto que los factores siguientes explicaban ya un porcentaje muy reducido de la varianza. La varianza explicada por la solución de cinco dimensiones quedó cifrada en el 52.96%, suficiente a efectos de los análisis posteriores.

La solución fue rotada al inicio con Varimax, pero las distribuciones de puntuaciones factoriales resultantes en los factores que se demostraron fiables correlacionaron significativamente y con cierta intensidad, lo que condujo al replanteamiento de la decisión inicial y a la adopción de un método oblicuo de rotación (Oblimin con normalización de Kaiser [$\delta=0$]). El modelo rotado se presenta en la tabla 62, en la que se muestran las saturaciones de los ítems en los factores.

Se utilizó el método de regresión para obtener una estimación de las puntuaciones factoriales, verificándose correlaciones moderadas entre los factores 1 y 4 ($r = .493, p < .001$), 2 y 4 ($r = .438, p < .001$), 1 y 2 ($r = .328, p = .006$) y 4 y 5 ($r = .314, p = .009$) y ligera entre los factores 1 y 3 ($r = -.299, p = .013$).

De acuerdo al contenido de los ítems que saturan más en cada factor, se llegó a la siguiente interpretación:

a) *Factor 1: Autoevaluación y puesta en práctica (APR)*. Este factor agrupa 6 ítems en total. Todos se encuentran relacionados con la autovaloración del trabajo realizado (7, 8, 13) y la demostración de los conocimientos adquiridos (11,18 y 19).

Tabla 62

Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Uso de instrumentos para evaluar trabajos grupales

	Componente				
	1	2	3	4	5
13. Bitácoras o diarios, que se redactan para explicar los procesos	.652	-.051	-.275	.347	-.274
8. Informes de autoevaluación, que permiten generar una mirada crítica y argumentada.	.591	-.352	-.013	-.010	-.105
19. Puesta en práctica de lo aprendido, demostraciones de los conocimientos	.521	.122	.344	-.260	.020
18. Exposiciones parciales y finales en el aula ante expertos externos o en otro contexto de divulgación científica.	.518	.361	.068	-.100	-.388
11. Cuestionarios con preguntas abiertas y/o cerradas	.504	-.355	-.182	-.413	.228
7. Actas de trabajo, con la autovaloración del trabajo realizado por los estudiantes.	.452	-.279	-.383	.148	-.030
21. Evaluación externa de productos o servicios a la comunidad delante de expertos externos o miembros de la comunidad o su puesta en práctica en el contexto real de aplicación.	.326	.523	.317	.013	-.282
22. Valoración de aportaciones a otros compañeros/as (responsabilidad, actitudes, aportaciones...).	.376	.496	-.080	.025	.294
15. Seguimiento y evaluación en el aula, solicitando cada cierto tiempo informes parciales.	.401	-.485	.247	-.157	.305
23. Valoración de la presentación del trabajo al resto de compañeros, por parte de los iguales.	.293	.476	-.112	.042	.250
20. Examen o prueba escrita sobre los conocimientos adquiridos en la materia, a partir del desarrollo del trabajo de clase.	.151	-.217	.605	.102	.100
10. Portafolio, con un registro de actividad	.401	-.058	-.590	.133	-.170
9. Rúbricas de evaluación, que posibilitan explicitar o detallar los criterios de evaluación.	.490	.163	-.011	-.682	.003
16. Actividades de aula, para apoyar los conceptos, procedimientos y actitudes	.284	.214	.044	.529	.318
17. Sesiones de reflexión en grupo-clase sobre el sentido de los trabajos realizados y su relación con los objetivos y contenidos curriculares de las materias implicadas.	.340	-.236	.188	.412	.038
12. Escalas de observación para hacer la valoración directa en el aula, laboratorio, empresa, etc.	.220	-.197	.466	.170	-.504
14. Tutorías concertadas, para el seguimiento de los avances y dificultades del alumnado	.365	.089	.192	.228	.479
Varianza explicada	18.04	9.89	9.20	8.48	7.27

Nota. En negrita se destacan las saturaciones más altas de los ítems en cada factor.

- b) *Factor 2: Evaluación externa y de compañeros (EXTERN)*. Este factor hace referencia a la evaluación por parte de expertos (21), otros compañeros (22 y 23) y la presentación de informes parciales (15).
- c) *Factor 3: Evaluación de conocimientos (CONOC)*. Este factor agrupa registros de actividad o pruebas (10, 20).
- d) *Factor 4: Evaluación de contenidos y objetivos (CONT)*. Engloba evaluaciones con criterios de evaluación (9) apoyadas en contenidos y objetivos (16 y 17).
- e) *Factor 5: Evaluación del proceso (PROC)*. Se compone de dos ítems relativos a actividades de apoyo y reflexión (12 y 14).

Explicada la estructura del constructo, se procedió al cálculo de la consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en los cinco factores (alpha de Cronbach) fueron .620, .314, .244, .209, .039, siguiendo el orden. La consistencia interna del constructo no es adecuada en ninguno de los factores, por lo que no se mantiene su uso para los análisis críticos.

Con el objetivo de indagar más sobre los instrumentos de evaluación utilizados, en este caso a nivel individual, se ha procedido a un análisis factorial exploratorio con SPSS mediante análisis de componentes principales. La prueba de esfericidad de Bartlett demostró diferencia significativa entre la matriz empírica de correlaciones y la matriz de identidad ($\chi^2[136] = 289.259, p < .001$), lo que permitió continuar con la extracción de factores. Asimismo, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin informó sobre un grado aceptable de varianza común entre los ítems (KMO = .651).

Se rechazó el criterio del autovalor mayor que 1, puesto que arroja una solución de seis factores poco uniformes en cuanto a varianza explicada, de lo que se planteó forzar la extracción de factores a cuatro para explicar la matriz correlacional. La varianza explicada por la solución de cuatro dimensiones quedó cifrada en el 51.99%, suficiente a efectos de los análisis posteriores.

Tabla 63

Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Uso de instrumentos para evaluar trabajos individuales

Ítems	Componente			
	1	2	3	4
13. Bitácoras o diarios, que se redactan para explicar los procesos	.826	.221	-.073	.075
10. Portafolio, con un registro de actividad	.680	-.209	-.300	.046
14. Tutorías concertadas, para el seguimiento de los avances y dificultades del alumnado	.620	.318	.285	-.156
12. Escalas de observación para hacer la valoración directa en el aula, laboratorio, empresa, etc.	.576	-.137	.043	.070
15. Seguimiento y evaluación en el aula, solicitando cada cierto tiempo informes parciales.	.396	-.176	.153	.256
7. Actas de trabajo, con la autovaloración del trabajo realizado por los estudiantes.	-.022	-.826	-.075	-.040
8. Informes de autoevaluación, que permiten generar una mirada crítica y argumentada.	-.046	-.744	-.138	.102
20. Examen o prueba escrita sobre los conocimientos adquiridos en la materia, a partir del desarrollo del trabajo de clase.	.032	-.724	.171	-.111
11. Cuestionarios con preguntas abiertas y/o cerradas	.417	-.519	.101	-.064
19. Puesta en práctica de lo aprendido, demostraciones de los conocimientos	-.010	.050	.721	.056
17. Sesiones de reflexión en grupo-clase sobre el sentido de los trabajos realizados y su relación con los objetivos y contenidos curriculares de las materias implicadas.	.198	-.049	.599	-.181
16. Actividades de aula, para apoyar los conceptos, procedimientos y actitudes	-.209	-.473	.584	.067
22. Valoración de aportaciones a otros compañeros/as (responsabilidad, actitudes, aportaciones...).	-.073	.211	.541	.378
21. Evaluación externa de productos o servicios a la comunidad delante de expertos externos o miembros de la comunidad o su puesta en práctica en el contexto real de aplicación.	.120	-.162	-.205	.770
18. Exposiciones parciales y finales en el aula ante expertos externos o en otro contexto de divulgación científica.	-.109	.224	.055	.594
9. Rúbricas de evaluación, que posibilitan explicitar o detallar los criterios de evaluación.	.334	.013	.217	.429
23. Valoración de la presentación del trabajo al resto de compañeros, por parte de los iguales.	.303	-.134	.104	.402
Varianza explicada	20.24	14.62	9.78	7.34

Nota. En negrita se destacan las saturaciones más altas de los ítems en cada factor.

La solución fue rotada al inicio con Varimax, pero las distribuciones de puntuaciones factoriales resultantes en los factores que se demostraron fiables correlacionaron significativamente y con cierta intensidad, lo que condujo al replanteamiento de la decisión inicial y a la adopción de un método oblicuo de rotación (Oblimin con normalización de Kaiser [$\delta=0$]). El modelo rotado se presenta en la tabla 63, en la que se muestran las saturaciones de los ítems en los factores.

Se utilizó el método de regresión para obtener una estimación de las puntuaciones factoriales, verificándose correlaciones moderadas entre los factores 1 y 4 ($r=.460, p<.001$) y 3 y 4 ($r=.320, p<.001$) y ligeras entre los factores 1 y 2 ($r=.219, p<.001$) y 1 y 3 ($r=.134, p<.001$). No hay correlación entre los factores 2 y 4 ($r=.037, p=.763$) ni en 2 y 3 ($r=.031, p=.800$).

De acuerdo al contenido de los ítems que saturan más en cada factor, se llegó a la siguiente interpretación:

- a) *Factor 1: Registro de procesos de aprendizaje (REG)*. Este factor agrupa 5 ítems (10, 12, 13, 14, 15). Incluye ítems que hacen referencia a registros de la actividad del alumnado durante un periodo de tiempo, dejando constancia de un proceso o avance en los aprendizajes adquiridos.
- b) *Factor 2: Pruebas puntuales (PUNT)*. Agrupa 4 ítems referidos a la autoevaluación realizada por el alumno (7 y 8) y a través de pruebas objetivas (11 y 20), en todos los casos, con carácter puntual.
- c) *Factor 3: Actividades recopilatorias en el aula (RECOP)*. En este factor se concentran 4 factores que muestran acciones cotidianas del aula que demuestran aprendizajes y ayudan al seguimiento (16, 17, 19 y 22).
- d) *Factor 4: Exposiciones y presentaciones (PARC)*. Recoge ítems que hacen alusión a exposiciones en el aula, ante expertos o compañeros (18, 21 y 23).

Explicada la estructura del constructo, se procedió al cálculo de la consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en los cuatro factores (alpha de Cronbach) fueron .677, .642, .537 y .461, respectivamente. La consistencia interna del constructo es aceptable en el primer factor, en una interpretación flexible, pero

no en ninguno de los factores siguientes, por los que se descarta su uso para los análisis críticos posteriores.

Considerado el factor fiable, se decidió usar esta variable dependiente en los análisis realizados con posterioridad: Registro de procesos de aprendizaje (REG).

En un análisis descriptivo se muestra cómo solo el 14.7% del profesorado usa todos los instrumentos que componen esta variable, de los cuales el 63.2% no usa el portafolio, el 55.9% las escalas de observación, el 72.1% bitácoras o diarios, el 61.8% tutorías concertadas y únicamente el 67.6% de los docentes usa el seguimiento y evaluación en el aula.

4. ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN

Para el análisis de este bloque se tendrá en cuenta la utilidad percibida por el profesorado de los ciclos como aprendizaje a lo largo de la vida y su grado con afirmaciones referidas al aprendizaje permanente. Para finalizar se analizará la orientación, asesoramiento y formación que el profesorado indica haber adquirido.

4.1. APRENDIZAJE PERMANENTE QUE POTENCIAN LOS CICLOS DE FP BÁSICA

Nos planteamos como objetivo detectar si los aprendizajes adquiridos durante el ciclo son útiles a lo largo de la vida del alumno y a qué responden (nuevos perfiles profesionales, competencias transversales, pautas de comportamiento, adquisición de valores). El 71.8% del profesorado indica que los ciclos de FP Básica preparan al alumno para aquellos aprendizajes que son de utilidad a lo largo de la vida (N = 78).

A continuación se ha procedido a un análisis factorial exploratorio con SPSS mediante análisis de componentes principales. La prueba de esfericidad de Bartlett

demostró una diferencia significativa entre la matriz empírica de correlaciones y la matriz de identidad ($\chi^2[21] = 135.78, p < .001$), lo que permitió continuar con la extracción de factores. Asimismo, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin informó sobre un grado adecuado de varianza común entre los ítems (KMO = .765).

Se mantuvo el criterio del autovalor mayor que 1, puesto que arroja una solución de dos factores uniformes en cuanto a varianza explicada, de lo que se dedujo la adecuación del modelo para explicar la matriz correlacional. La varianza explicada por la solución de dos dimensiones quedó cifrada en el 62.89%, adecuada a efectos de los análisis posteriores.

Tabla 64

Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Aprendizaje permanente potenciado en los ciclos de FP Básica según el profesorado

Ítems	Componente	
	1	2
3. La orientación y acción tutorial son aprendizajes transversales a todos los módulos del ciclo, en aspectos relacionados con valores.	.887	-.084
4. El ciclo incide no solo en temas académicos sino en temas conductuales y pautas de comportamiento.	.803	-.013
2. Se intentan adaptar los contenidos de las asignaturas instrumentales al ámbito de trabajo del perfil profesional del ciclo.	.724	.041
5. Las prácticas en las empresas ayudan a entender la importancia de un buen comportamiento de cara a conseguir un puesto de trabajo.	.671	.030
8. El ciclo responde a las necesidades de nuevos perfiles profesionales en el mercado laboral cambiante y la adaptación a las necesidades de un mercado futuro.	-.120	.846
6. El ciclo desarrolla destrezas personales y profesionales, como la creatividad, el talento, la iniciativa, la asunción de riesgos y los valores emprendedores.	.051	.832
7. El ciclo incorpora competencias transversales tales como: la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el aprender a aprender y la colaboración.	.403	.554
Varianza explicada	45.47	17.40

Nota. En negrita se destacan las saturaciones más altas de los ítems en cada factor

La solución fue rotada al inicio con Varimax, pero las distribuciones de puntuaciones factoriales resultantes en los factores que se demostraron fiables

correlacionaron significativamente y con cierta intensidad, lo que condujo al replanteamiento de la decisión inicial y a la adopción de un método oblicuo de rotación (Oblimin con normalización de Kaiser [$\delta=0$]). El modelo rotado se presenta en la tabla 64, en la que se muestran las saturaciones de los ítems en los factores.

Se utilizó el método de regresión para obtener una estimación de las puntuaciones factoriales, verificándose correlación moderada entre los factores 1 y 2 ($r= .481, p <.001$).

De acuerdo al contenido de los ítems que saturan más en cada factor, se llegó a la siguiente interpretación:

- a) *Factor 1: Valores y comportamiento profesional deseable (DESE)*. Este factor agrupa 4 ítems. Incluye ítems que hacen referencia a aprendizajes transversales y relacionados con el perfil profesional (3 y 2) así como pautas de comportamiento necesarias para su desempeño (4 y 5).
- b) *Factor 2: Destrezas personales y adaptación al mercado laboral (MERCA)*. En este sentido se agrupan tres ítems que muestran la importancia de potenciar destrezas y competencias personales y profesionales en términos de adaptabilidad (6, 7 y 8).

Explicada la estructura del constructo, se procedió al cálculo de la consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en los dos factores (alpha de Cronbach) fueron .777, .681, siguiendo el orden. La consistencia interna del constructo es adecuada en el primer factor, por lo que se mantiene su uso para los análisis críticos. En una interpretación flexible se mantiene igualmente el segundo factor ya que se sitúa en torno al umbral. Considerados los factores fiables, se decidió usar estas variables dependientes en los análisis posteriores: Valores y comportamiento profesional deseable (DESE) y destrezas personales y adaptación al mercado laboral (MERCA).

Desde un enfoque descriptivo, la siguiente tabla (tabla 65) muestra con una media de 4.11, que el profesorado está bastante de acuerdo con la idea de que los

ciclos desarrollan valores a mantenerse a lo largo de la vida que potencian las oportunidades laborales.

Tabla 65

Respuesta registrada del alumnado de acuerdo a su repetición en etapas anteriores

	M	DT	N
Factor 1: Valores y comportamiento profesional deseable (DESE)			
3. La orientación y acción tutorial son aprendizajes transversales a todos los módulos del ciclo, en aspectos relacionados con valores.	3.93	.95	72
4. El ciclo incide no solo en temas académicos sino en temas conductuales y pautas de comportamiento.	4.31	.72	74
2. Se intentan adaptar los contenidos de las asignaturas instrumentales al ámbito de trabajo del perfil profesional del ciclo.	3.73	.96	74
5. Las prácticas en las empresas ayudan a entender la importancia de un buen comportamiento de cara a conseguir un puesto de trabajo.	4.48	.70	73
Total:	4.11	.65	77
Factor 2: Destrezas personales y adaptación al mercado laboral (MERCA)			
8. El ciclo responde a las necesidades de nuevos perfiles profesionales en el mercado laboral cambiante y la adaptación a las necesidades de un mercado futuro.	3.63	1.08	72
6. El ciclo desarrolla destrezas personales y profesionales, como la creatividad, el talento, la iniciativa, la asunción de riesgos y los valores emprendedores.	3.96	.93	75
7. El ciclo incorpora competencias transversales tales como: la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el aprender a aprender y la colaboración.	4.00	.90	76
Total:	3.83	.83	78

A continuación nos planteamos si la experiencia del profesorado en ciclos de FP básica y afines influye en la concepción que del aprendizaje permanente

posea. Con esta hipótesis desglosamos la percepción del profesorado del aprendizaje permanente del siguiente modo: Valores y comportamiento profesional deseable (DESE) y destrezas personales y adaptación al mercado laboral (MERCA). Asimismo, la experiencia profesional en ciclos de FPB y similares (PCPI y PGS) se divide en los bloques siguientes: menos de 5 años de experiencia, de 6 a 10 años, de 11 a 15 años, de 16 a 20 años, de 21 a 25 años y más de 26 años de experiencia.

Para la contrastación de la hipótesis se ha procedido a un análisis de varianza de un factor (ANOVA) de acuerdo con las variables indicadas. Con este fin, no se ha optado por la realización de la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov para conocer si los datos se ajustan a una distribución con normalidad puesto que ANOVA es considerada por sí misma una prueba robusta. No obstante, se ha puesto a prueba previamente el supuesto de homoscedasticidad en la prueba de Levene en la variables DESE ($F [3, 72] = 3.10, p = .032$) y MERCA ($F [3, 73] = 2.48, p = .067$). En la variable DESE no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas, por lo que se decidió utilizar la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Su ejecución no permitió rechazar la hipótesis nula ($\chi^2 [5] = 2.02, p = .846$), de lo que se deduce que la experiencia profesional no incide sobre los valores y el comportamiento deseable de los profesionales.

El análisis de varianza muestra que no hay diferencias significativas en la puntuación de MERCA ($F [4, 73] = 1.367; p = .25$). De acuerdo a la no diferenciación de respuesta del profesorado según la experiencia docente manifestada, podemos afirmar que el periodo de tiempo del profesorado dedicado a la docencia en ciclos de FPB, PCPI y PGS no influye en el modo en que concibe el aprendizaje permanente en su labor de formativa.

Esta investigación finaliza con el análisis de los resultados obtenidos en relación a la orientación, asesoramiento y la formación necesaria en el profesorado de acuerdo a su percepción.

Se ha realizado un análisis factorial exploratorio con SPSS mediante análisis de componentes principales. La prueba de esfericidad de Bartlett demostró una diferencia significativa entre la matriz empírica de correlaciones y la matriz identidad ($\chi^2[28] = 218,742, p < .001$), lo que permitió continuar con la extracción de factores. Asimismo, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin informó sobre un grado aceptable de varianza común entre los ítems ($KMO = .687$).

Se mantuvo el criterio del autovalor mayor que 1, puesto que arroja una solución de dos factores acordes en relación con la varianza explicada, de lo que se dedujo la adecuación del modelo para explicar la matriz correlacional. La varianza explicada por la solución de seis dimensiones quedó cifrada en el 61.97%, adecuada a efectos de los análisis posteriores.

La solución fue rotada al inicio con Varimax, pero las distribuciones de puntuaciones factoriales resultantes en los factores que se demostraron fiables correlacionaron significativamente y con cierta intensidad, lo que condujo al replanteamiento de la decisión inicial y a la adopción de un método oblicuo de rotación (Oblimin con normalización de Kaiser [$\delta=0$]). El modelo rotado se presenta en la tabla 66, en la que se muestran las saturaciones de los ítems en los factores.

Se utilizó el método de regresión para obtener una estimación de las puntuaciones factoriales, verificándose correlación ligera entre los factores 1 y 2 ($r=.256, p < .001$).

Tabla 66

Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Orientación, asesoramiento y formación del profesorado

Ítems	Componente	
	1	2
13. Considero esencial la formación del profesorado en aspectos de asesoramiento y orientación académica y profesional.	.764	-.247
10. Es necesario que el profesorado, mediante la orientación y el apoyo tutorial, favorezca la adquisición de competencias personales, sociales, académicas y laborales.	.749	.214
12. Es necesaria la formación en estrategias metodológicas y organizativas flexibles, tanto de tutoría, como de formación profesional básica.	.747	-.257
9. Es importante que el profesorado oriente y asesore al alumno ante las alternativas académicas y profesionales que pueden presentarse durante el desarrollo del ciclo.	.715	.222
11. Es importante contar con formación específica para la labor educativa y tutorial con los alumnos de los ciclos.	.703	-.113
15. Es importante que el profesorado que imparte en Formación Profesional se mantenga formado permanentemente en aspectos de asesoramiento y orientación.	.697	.150
16. Estoy suficientemente formado en aspectos relacionados con el asesoramiento y la orientación académica y profesional del tipo de alumnado que asiste a los centros.	.079	.904
14. Mi formación inicial fue la adecuada para abordar la labor de asesoramiento y orientación con el alumnado que cursa los ciclos de FP Básica.	-.062	.823
Varianza explicada	40.04	21.91

Nota. En negrita se destacan las saturaciones más altas de los ítems en cada factor.

De acuerdo al contenido de los ítems que saturan más en cada factor, se llegó a la siguiente interpretación:

- a) *Factor 1: Importancia de la formación (IMPO)*. Este factor agrupa el mayor número de ítems, 6 en total (9, 10, 11, 12, 13, 15). Enlaza con aspectos referidos al asesoramiento del alumnado y el apoyo tutorial, la formación específica del profesorado para tales fines y el uso de estrategias metodológicas flexibles de manera permanente.
- b) *Factor 2: Adecuación de la formación (FORM)*. En este factor se agrupan dos ítems relativos a la adecuación de la formación inicial del profesorado en asesoramiento y orientación.

Explicada la estructura del constructo, se procedió al cálculo de la consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en los dos factores (alpha de Cronbach) fueron .822, .755, respectivamente. La consistencia interna del constructo es buena por lo que se mantiene su uso para los análisis críticos.

Considerados los factores fiables, se decidió usar estas dos variables dependientes en los análisis realizados con posterioridad: Importancia de la formación (IMPO) y Adecuación de la formación (FORM).

En el análisis descriptivo de las dos nuevas variables (tabla 67) se muestra cómo el profesorado valora la orientación y la acción tutorial por facilitar al alumnado la adquisición de competencias personales, sociales, académicas y laborales, para lo cual es necesario tener formación específica ($M = 4.37$). En cuanto a que la formación recibida sea la adecuada, el profesorado no muestra el mismo grado de acuerdo ($M = 3.67$). El 40.5% del mismo se muestra bastante o totalmente de acuerdo en que su formación inicial fue la adecuada y el 41% se siente suficientemente formado en aspectos relacionados con el asesoramiento y la orientación académica y profesional del tipo de alumnado que asiste a los ciclos; sin embargo, el 39,3% no está de acuerdo con haber recibido una formación inicial adecuada para abordar esta labor.

Tabla 67

Actividades formativas usadas en clase según el alumnado que cursa FPB

	M	DT	N
Factor 1: Importancia de la formación (PERM)			
13. Considero esencial la formación del profesorado en aspectos de asesoramiento y orientación académica y profesional.	4,26	,84	78
10. Es necesario que el profesorado, mediante la orientación y el apoyo tutorial, favorezca la adquisición de competencias personales, sociales, académicas y laborales.	4,52	,69	79
12. Es necesaria la formación en estrategias metodológicas y organizativas flexibles, tanto de tutoría, como de formación profesional básica.	4,27	,84	79
9. Es importante que el profesorado oriente y asesore al alumno ante las alternativas académicas y profesionales que pueden presentarse durante el desarrollo del ciclo.	4,55	,61	78
11. Es importante contar con formación específica para la labor educativa y tutorial con los alumnos de los ciclos.	4,33	,83	78
15. Es importante que el profesorado que imparte en Formación Profesional se mantenga formado permanentemente en aspectos de asesoramiento y orientación.	4,40	,63	78
Total:	4,37	,55	79
Factor 2: Adecuación de la formación (FORM)			
16. Estoy suficientemente formado en aspectos relacionados con el asesoramiento y la orientación académica y profesional del tipo de alumnado que asiste a los centros.	3,14	1,21	78
14. Mi formación inicial fue la adecuada para abordar la labor de asesoramiento y orientación con el alumnado que cursa los ciclos de FP Básica.	2,97	1,30	79
Total:	3,67	,72	79

Una hipótesis planteada es que el valor que el profesorado otorga a la orientación, asesoramiento y formación puede variar en función del uso de prácticas reflexivas. Para el análisis de la orientación y el asesoramiento realizado por el profesorado se han utilizado las siguientes variables: Importancia de la formación (IMPO) y Adecuación de la formación (FORM). Asimismo se ha contemplado el uso de prácticas reflexivas mostrado por el profesorado (REFLEX).

Tras realizar la correlación de Pearson (r) no se detecta significatividad al nivel .01 (bilateral) entre la incorporación de prácticas reflexivas (REFLEX) y la importancia de la formación (IMPO) ($r = .122, p = .353$) ni tampoco en cuanto a la adecuación de la formación (FORM) ($r = .106, p = .421$).

De este modo, no se ha encontrado relación entre la incorporación de prácticas reflexivas del profesorado en su metodología docente y la orientación, el asesoramiento y la formación considerada necesaria por parte del mismo.

Por otra parte, nos planteamos que la valoración que el profesorado hace de su formación se ve condicionada por sus estudios previos y su formación específica para impartir clase en Secundaria.

Con esta hipótesis, para el análisis de la orientación y el asesoramiento realizado por el profesorado se han utilizado las dos variables siguientes: Importancia de la formación (IMPO) y Adecuación de la formación (FORM). A continuación, dividimos la información relativa a los estudios previos del profesorado del siguiente modo: diplomatura o equivalente; licenciatura, grado universitario o equivalente; grado superior o equivalente. Respecto a la formación específica para impartir en Secundaria se divide así: Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) y Máster en formación del Profesorado en Educación Secundaria y FP. Las variables relativas a la formación específica son atendidas en segundo orden, comenzando el análisis por los estudios previos.

Para la contrastación de la primera parte de la hipótesis se ha procedido a un análisis de varianza de un factor (ANOVA) de acuerdo con las variables indicadas. Con este fin, no se ha optado por la realización de la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov para conocer si los datos se ajustan a una distribución con normalidad puesto que ANOVA es considerada por sí misma una prueba robusta.

No obstante, sí se ha verificado previamente el supuesto de homoscedasticidad en la prueba de Levene en la variables IMPO ($F [2, 73] = 1.67, p = .195$), FORM ($F [2, 73] = 4.06, p = .021$). En la variable FORM no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas, por lo que se decidió utilizar la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Su ejecución no permitió rechazar la hipótesis nula ($\chi^2 [4] = 3.46, p = .484$), de lo que se deduce que la experiencia docente en los ciclos de FPB y afines no incide sobre la adecuación de la formación.

El análisis de varianza muestra que no hay diferencias significativas en la puntuación de IMPO ($F [2, 73] = .615; p = .544$). De acuerdo a la no diferenciación de respuesta del profesorado según los estudios previos realizados, podemos afirmar que el hecho de que el profesorado haya cursado una diplomatura, una licenciatura o grado universitario, o un grado superior (o equivalentes) no influye en la importancia otorgada a la formación permanente en su labor formativa.

Seguidamente, para la contrastación de la segunda parte de la hipótesis se ha procedido a un análisis de varianza de un factor (ANOVA) de acuerdo con las variables indicadas. Con este fin, no se ha optado por la realización de la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov para conocer si los datos se ajustan a una distribución con normalidad puesto que ANOVA es considerada por sí misma una prueba robusta. No obstante, sí se ha verificado previamente el supuesto de homoscedasticidad en la prueba de Levene en las variables INFO ($F [1, 63] = .546, p = .463$) y FORM ($F [1, 63] = .005, p = .944$).

El análisis de varianza muestra que no hay diferencias significativas en la puntuación de INFO ($F [1, 63] = .839; p = .363$) ni tampoco en FORM ($F [1, 63] = 3.358; p = .072$). De acuerdo a la no diferenciación de respuesta del profesorado según formación adquirida para poder impartir clase en Educación Secundaria, no podemos afirmar que la formación del profesorado, sea a través del anterior CAP o del actual Máster, influya en el modo en que el mismo concibe la orientación, el asesoramiento y la formación necesaria en su labor de profesional.

5. RESUMEN

Tras el análisis de los resultados obtenidos a través del profesorado, se mencionarán los hallazgos a grandes rasgos. En referencia a la planificación curricular, el profesorado sigue un programa ya establecido cuyos objetivos se relacionan con la preparación para el mundo laboral. Un análisis factorial exploratorio muestra como factores relacionados con el planteamiento de objetivos y contenidos (con los que el profesorado muestra acuerdo) la adecuación de objetivos/contenidos de capacitación y la concreción, caracterización y plazo de objetivos. Asimismo, el profesorado incorpora prácticas reflexivas en su metodología docente, sobre todo para generar estructuras comprensibles de conocimiento para el alumnado. En una correlación de Pearson (r) no se aprecia relación entre la adecuación de objetivos y contenidos y el uso de prácticas reflexivas en la metodología docente.

En relación con diversas estrategias de aprendizaje participativo, el profesorado indica usarlas para fomentar el trabajo en grupo y para que el alumnado adquiera autonomía, principalmente. Se han analizado diferentes macro-estrategias participativas. En primer lugar, respecto al uso medio de estrategias de aprendizaje cooperativo, los factores resultantes de un análisis factorial exploratorio hacen referencia a la planificación y organización comprometida y, al conocimiento e interdependencia del grupo. La segunda estrategia alude al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), usado por más de la mitad del profesorado. De un análisis factorial exploratorio se desprende, con un uso medio, la facilitación del razonamiento y conocimiento como único factor válido. La tercera estrategia, el Aprendizaje por Proyectos, es usada por algo más de la mitad del profesorado y ha generado, con un uso medio-alto en un análisis factorial exploratorio, tres variables: autonomía y resolución de problemas, diseño del proyecto y dirección del profesorado y creación y responsabilidad del alumnado. La cuarta macro-estrategia, el Aprendizaje Servicio (APS), no es usada casi nunca por dos tercios del profesorado. Un análisis factorial exploratorio muestra el análisis crítico e implicación social como un factor potente y la exposición oral y ejecución del proyecto como factor residual, en ambos casos con

un uso medio. Por otra parte, el profesorado señala usar el APS para estimular el análisis crítico de la realidad social y desarrollar el razonamiento eficaz y creativo.

Seguimos este bloque con el conocimiento de otras estrategias participativas que, tras un análisis factorial exploratorio, desvelan las siguientes variables: discusión e iniciativa; participación y estudio conceptual; colaboración y consenso, y solución y significatividad (ordenadas según el grado de conocimiento mostrado, si bien las únicas con valores medio-altos son las primeras). Tras un análisis de varianza de un factor se indica que el periodo de tiempo dedicado por el profesorado a la labor docente no influye en el conocimiento que el mismo tenga de estrategias participativas.

Respecto al valor de los trabajos grupales, se ha optado por un análisis factorial exploratorio que ha derivado en la adquisición de conductas solidarias y en el aumento de aprendizajes y autonomía como variables a mantener en análisis críticos. Tras realizar diversas correlaciones de Pearson (r) se confirma relación entre el valor otorgado a los trabajos en grupo y el conocimiento de estrategias participativas que fomenten la implicación del alumno y los estudios de conceptos, aunque la relación es baja. No obstante, no se ha encontrado relación entre el valor de la adquisición de conductas solidarias de los trabajos en grupo y el uso del APS ni tampoco de Aprendizaje Cooperativo, aunque sí se relaciona con el uso del ABP, si bien la relación es baja. Tampoco se percibe relación entre el valor del aumento de aprendizajes y autonomía otorgado a los trabajos y el uso del Aprendizaje por Proyectos.

Por otra parte, en cuanto a la evaluación realizada, la frecuencia es bastante elevada respecto a las evaluaciones iniciales, siendo útil para reagrupar a los estudiantes y generar confianza en el alumnado. Respecto a la evaluación continua, la mitad del profesorado antepone el esfuerzo frente a los resultados. Una cifra algo superior señala que evalúa los trabajos grupales con una nota final de grupo que matiza individualmente en función de la contribución de cada estudiante. Un análisis factorial exploratorio en cuanto al uso de instrumentos para evaluar trabajos individuales ha mostrado el registro de procesos de aprendizaje como único factor que se mantiene para análisis críticos posteriores que, por otra parte, un análisis descriptivo indica poca utilización.

Tras analizar el aprendizaje permanente que se potencia en los ciclos, casi un tercio del profesorado indica que estos preparan para aquellos aprendizajes que son de utilidad a lo largo de la vida. Al respecto, los factores fiables, tras un análisis factorial exploratorio, se relacionaron con valores y comportamiento profesional deseable así como con destrezas personales y adaptación al mercado laboral. La realización de un análisis de varianza de un factor muestra que el periodo de tiempo dedicado a la docencia en ciclos de FPB, PCPI y PGS por parte del profesorado no influye en el modo en que este concibe el aprendizaje permanente en su labor formativa.

Para finalizar, se ha tenido en cuenta la orientación, el asesoramiento y la formación necesaria en el profesorado, que tras un análisis factorial exploratorio, deriva en el uso de la formación y la adecuación de la formación como variables dependientes en análisis posteriores, con un grado de acuerdo elevado en ambos casos. Tras realizar una correlación de Pearson (r), no se ha encontrado relación entre la incorporación de prácticas reflexivas del profesorado en su metodología docente y la orientación, el asesoramiento y la formación considerada necesaria por parte del mismo.

Por otra parte, se ha procedido a varios análisis de varianza de un factor que indican, por un lado, que los estudios previos cursados por el profesorado no influyen en la importancia otorgada a la formación permanente en su labor formativa. Por otra parte, la formación adquirida para poder impartir docencia en Educación Secundaria no influye en el modo en que se concibe la orientación, el asesoramiento y la formación necesaria para la labor de profesional.

SECCIÓN III

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. Introducción
2. Discusión y propuestas de intervención
 - 2.1. Propuestas de intervención destinadas al alumnado
 - 2.2. Propuestas de intervención destinadas al profesorado
3. Futuras líneas de trabajo
4. Resumen

1. INTRODUCCIÓN

En esta investigación se han pretendido identificar y validar las principales relaciones entre las variables obtenidas -individuales, organizativas y técnicas- que han establecido diferentes decisiones y puntos de vista. Este esfuerzo se ha basado en la falta de un cuadro teórico amplio y en las pocas investigaciones empíricas que sobre decisiones complejas, como las que nos ocupa, se desarrollan en el ámbito educativo y su organización. No es extraño este escenario teniendo en cuenta los resultados obtenidos y los continuos cambios que en materia de educación se han generado, sobre todo en lo concerniente a la Formación Profesional Básica o Inicial.

A lo largo de este capítulo se interpretarán los resultados y se mostrarán propuestas de intervención que pueden generar futuras líneas de investigación. Con la intención de obtener una perspectiva global de la investigación, se suceden las conclusiones obtenidas, las limitaciones de la investigación presentada y algunas sugerencias al respecto.

Dada la escasez de antecedentes sobre la orientación integradora de la investigación que nos ocupa, nuestro trabajo siguió una perspectiva exploratoria destinada a detectar las principales tendencias en los comportamientos de las variables obtenidas.

No olvidamos que la investigación educativa supone, en algunas ocasiones, aportar cierta subjetividad a las conclusiones planteadas. Con la difícil tarea de separar al investigador del objeto estudiado (los Ciclos de Formación Profesional Básica), las conclusiones aportadas son, por supuesto, prudentes. Con la encuesta hemos eliminado en la medida de lo posible esta dificultad, pero no está de más su recordatorio antes de este capítulo final.

2. DISCUSIÓN Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

Para clasificar de un modo más claro las propuestas de intervención que de esta investigación pueden ser extraídas, se ha tomado como referencia la diferenciación realizada respecto a la interpretación de resultados obtenidos del alumnado y del profesorado, diferenciación que, por otra parte, ha sido el eje rector de todo el trabajo realizado.

2.1. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN DESTINADAS AL ALUMNADO

Comenzamos destacando la valoración positiva que el alumnado ha reflejado en su respuesta a lo largo de todo el cuestionario hacia la formación académica. El alumnado se siente integrado y no externaliza el fracaso obtenido en etapas escolares previas, no sintiéndose tampoco discriminado y viendo reconocido su esfuerzo.

Como Martínez Domínguez (2011) extrajo de diversos proyectos de investigación, apoyada por resultados de la UPV/EHU (Martínez, Mendizábal y Pérez-Sostoa, 2009), no todos los alumnos sin graduación en ESO son iguales y los itinerarios seguidos por los adolescentes afectados por fracaso escolar son distintos entre sí. No obstante, los resultados que hemos obtenido muestran alumnos que no sienten rechazo por parte de sus compañeros y están de acuerdo con las calificaciones recibidas en estudios previos. Siguiendo la misma línea, no se manifiestan sentimientos de discriminación y prejuicios y el alumnado indica que siente reconocido su esfuerzo. Otro de los aspectos mencionados en la investigación de Martínez Domínguez (2008 y 2011) fue la detección de déficits en las medidas de atención a la diversidad del alumnado durante su trayectoria académica previa, marcada por aprendizajes memorísticos y teóricos sin utilidad para la vida y para sus intereses, cambio de centro entre Primaria y Secundaria y poca personalización de la segunda etapa obligatoria (ver punto 3, capítulo 1).

Las atribuciones que el alumnado ha realizado respecto a la repetición de cursos anteriores no están vinculadas con la falta de integración y no superación ni tampoco con la externalización del fracaso (apartado 2.1, capítulo 7). En función de los resultados obtenidos relativos a los antecedentes escolares del alumnado que cursa los ciclos de FPB (ver punto 2, capítulo 7), no hemos apreciado rasgos de los tres perfiles que Merino, García y Casal (2006) detectaron en el alumnado que acudía a estudios similares (capítulo 3), si bien los resultados se acercan bastante a las descripciones del grupo compuesto por alumnos que mantienen valoraciones positivas hacia la formación escolar y su avance en los estudios de carácter profesional. En este aspecto es alentador que la formación ocupacional aporte vías diferenciadas para el alumnado. No se percibe actitud negativa hacia la escuela ni desafección a las acciones formativas, tampoco desmotivación escolar y laboral, rasgos descritos por los autores mencionados en los perfiles restantes.

Por otra parte, el alumnado valora el carácter académico profesional de los ciclos. Respecto al tipo de formación que recibe en los ciclos de FP Básica, lo que más valora es que sea tanto académica como profesional (2.2. capítulo 7). Este valor otorgado por el alumnado no solo a aspectos profesionales sino también académicos nos lleva a cuestionarnos si ha sido conveniente la modificación que los actuales ciclos hicieron respecto a los anteriores PCPI. Mientras los programas previos dotaban al alumno que los cursaba de un Nivel 1 de Cualificación Profesional más el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, los ciclos que ahora nos competen solo aportan el Título Profesional Básico. Esta modificación sustancial deja posibilidad a que el alumno pueda obtener el Título de la ESO al superar una prueba libre, pero no ofrece la oportunidad de que lo obtenga por acceso directo. Esto conlleva que alumnos que hayan cursado ciclos de FPB puedan acceder a ciclos de Grado Medio pero no puedan hacer los superiores tras finalizar, pues tendrían que “retomar” los estudios académicos para poder acreditarse y proseguir su formación profesional. Tampoco pueden demostrar, si no han superado la prueba libre, que han alcanzado conocimientos propios de niveles obligatorios al no poseer título, nuevo obstáculo en su trayectoria académica-profesional. Aunque se reservan plazas de ciclos Superiores para alumnos que provengan de Grados Medios, estas son en cualquier caso insuficientes, a veces incluso irrisorias.

Siguiendo las advertencias del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2014), existe mayor riesgo y vulnerabilidad a la marginación en los jóvenes en el mercado laboral por la necesidad de experiencias profesionales. Que los jóvenes podían mejorar su desarrollo social, profesional y sus oportunidades educativas a partir de los programas de Formación Profesional, mejorando asimismo su percepción, autoestima, motivación y responsabilidad, derivando en la mejora de la inclusión en contextos laborales y educativos (Olmos y Mas, 2013), han sido cuestiones expuestas en el marco teórico de esta investigación (ver capítulo 3). La realización de esta nos ha ofrecido la oportunidad de contemplar cómo el paso por estudios previos en los cuales el alumno había repetido en una o varias ocasiones no influenciaba el proyecto académico y profesional futuro, pero la satisfacción que muestra respecto a los ciclos de FPB y su desarrollo sí que condiciona estos proyectos, metas o expectativas (ver punto 4, capítulo 1). De acuerdo con Olmos (2011), este tipo de ciclos hace al alumnado pensar y repensar sus metas. El mismo autor indicaba que los alumnos, tras finalizar los PCPI, querían seguir aprendiendo y hacer programas de formación media para el desempeño profesional. Los últimos estudios de los anteriores programas (Olmos y Mas, 2013) indicaban lo necesario que era conocer si recoge la misma percepción el alumnado que cursa los ciclos de FP Básica. Con esta investigación añadimos que ciertamente los ciclos actuales mantienen la misma capacidad de orientar y asesorar al alumnado que los cursa.

Por otra parte, el uso de actividades formativas no se encuentra apenas relacionado con el sector de pertenencia de los ciclos de FPB (ver capítulo 2). Los resultados obtenidos han mostrado que no existe diferencia entre el uso de actividades del enfoque profundo e innovador por razón de pertenencia del alumnado a un sector u otro según su especialidad. Sin embargo, sí se mostró diferenciación en cuanto al enfoque superficial y tradicional. En este sentido, el mayor contraste se ubicaba entre los sectores primero y cuarto, es decir, entre el sector de salud y producción y el de servicios, siendo este último en el que más uso percibe el alumnado de actividades del enfoque superficial y tradicional. Datos similares se mostraron en la aproximación al objeto de estudio realizado en los PCPI que abordamos en el capítulo 5 y que se materializó en diferentes publicaciones. De la misma forma, este resultado es acorde con las competencias a

alcanzar por el alumnado que cursa estudios de Nivel 1 del sector servicios, pues la lectura de las mismas denota un papel pasivo del futuro profesional destinado a la ejecución de operaciones y acciones básicas con poco papel resolutivo y marcado carácter reproductivo. Sirva como ejemplo la *Familia Profesional de Administración y Gestión*, una de las incluidas dentro de este sector y de la que se ha obtenido un buen número de encuestas. Las competencias profesionales (recordemos por su definición con significación en el empleo) que el estudiante debe alcanzar tras finalizar su formación en Nivel 1 quedan reflejadas en la siguiente figura:

ADG305_1	Operaciones auxiliares de servicios administrativos y generales
UC0969_1:	Realizar e integrar operaciones de apoyo administrativo básico
UC0970_1:	Transmitir y recibir información operativa en gestiones rutinarias con agentes externos de la organización
UC0971_1:	Realizar operaciones auxiliares de reproducción y archivo en soporte convencional o informático
ADG306_1	Operaciones de grabación y tratamiento de datos y documentos.
UC0974_1:	Realizar operaciones básicas de tratamiento de datos y textos, y confección de documentación.
UC0973_1:	Introducir datos y textos en terminales informáticos en condiciones de seguridad, calidad y eficiencia.
UC0971_1:	Realizar operaciones auxiliares de reproducción y archivo en soporte convencional o informático

Figura 36. Competencias profesionales descritas para la Familia Profesional Administración y Gestión en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (2016)

Comparando estas competencias con las del sector 1 por la diferenciación hallada, puede apreciarse cómo hay signos de mayor libertad de ejecución. Mencionamos a modo ilustrativo en la siguiente imagen las relativas a la *Familia Profesional de Imagen Personal* (figura 37), puesto que parte de la muestra ha sido extraída de ella.

<p>IMP022_1 Servicios auxiliares de peluquería.</p> <p>UC0058_1: Preparar los equipos y lavar y acondicionar el cabello y cuero cabelludo.</p> <p>UC0060_1: Aplicar técnicas de color y decoloración del cabello</p> <p>UC0059_1: Realizar montajes para los cambios de forma temporales y permanentes e inicio del peinado</p> <p>IMP118_1 Servicios auxiliares de estética.</p> <p>UC0344_1: Aplicar cuidados estéticos básicos en uñas.</p> <p>UC0343_1: Preparar los equipos y realizar operaciones de atención y acomodación del cliente en condiciones de calidad, seguridad e higiene.</p> <p>UC0345_1: Eliminar por procedimientos mecánicos y decolorar el vello.</p> <p>UC0346_1: Realizar maquillajes de día.</p>
--

Figura 37. Competencias profesionales descritas para la Familia Profesional Imagen Personal en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (2016)

Las acciones que el estudiante debe llegar a alcanzar marcan a criterio del alumno un carácter más flexible y autodirigido (estas son: realizar, eliminar, preparar y aplicar). Sin detenernos demasiado, ocurre del mismo modo en el segundo sector. Constatamos acciones bastante más resolutivas que las descritas en el primer sector. Por ejemplo, en la *Familia Profesional Madera, Mueble y Corcho*; fabricar productos, terminar, efectuar la aplicación de productos, ajustar y embalar elementos... no son acciones de simple apoyo al profesional de niveles superiores. Siendo las competencias descritas las que debe potenciar el docente, no es de extrañar que el uso de actividades de un enfoque superficial y tradicional no sean las más adecuadas y, por tanto, las use en menor medida.

Asimismo, el uso de actividades del enfoque profundo e innovador por parte del profesorado está relacionado con la satisfacción mostrada por el alumnado respecto a los estudios actuales. Este percibe el uso por parte del profesorado de actividades propias tanto de un enfoque profundo e innovador como de uno más superficial y tradicional. Esta diferenciación es correspondida en gran medida con los criterios de George y Mallery (2003) y las pautas de Simons, Dewitte y Lens (2004). Respecto al primero, los resultados obtenidos confirman la relación entre el uso de actividades propias de dicho enfoque y la satisfacción mostrada por el alumnado respecto a los ciclos cursados, en consideración con el

apoyo externo recibido y la adecuación de los estudios cursados así como con el empoderamiento que manifiesta sentir y la mejoría de su situación respecto a estudios anteriores.

Continuando el objetivo que se marcaron Aramendi, Vega y Etxeberria (2011) y que mantuvieron junto a diversos autores a los largo de un exhaustivo análisis (Vega y Aramendi, 2009 y 2010), para describir y valorar las características de los programas de atención a la diversidad -en su caso de los PCPI; en el que nos ocupa, de los ciclos de FPB-, nos propusimos analizar las dimensiones curriculares y organizativas. Vuelve a mostrarse en los estudios actuales el valor que para el alumnado posee el empoderamiento y beneficio que siente obtener así como el apoyo del profesorado, la satisfacción con la metodología y sobre todo, con los docentes. Igualmente, el alumnado en la investigación presente otorga valor al compañerismo, a la familia y a la mejora de la persona. Los estudios ya mencionados reflejaron su agrado con los programas evaluados, resultado que lleva a los investigadores a indagar sobre los factores que producen este cambio tan esencial hacia el aprendizaje por parte de un colectivo de alumnos que se mostró incómodo e incluso rechazado en la ESO. Esta etapa, señalan, necesita un cambio en su orientación y en sus finalidades. Manteniendo con el presente estudio conclusiones similares, nos decidimos por proponer futuras líneas de investigación destinadas al alumnado, en este caso de Educación Secundaria Obligatoria, para conocer el grado de motivación y satisfacción por dichos estudios considerada su obligatoriedad. Aunque la relación se ha mostrado ligera, sería conveniente avanzar en esta línea de trabajo, indagando más en lo que a este respecto puede aportar el profesorado.

Otro resultado destacable es que el alumnado se siente satisfecho con la labor del profesorado y respecto a los ciclos de FPB. Los estudiantes se sienten bien con el transcurso de los ciclos de FPB y muestran que han sentido apoyo externo por parte del profesorado, la familia y los compañeros y la adecuación del ciclo a sus necesidades. También se ha visibilizado el empoderamiento que el alumnado siente al cursar estos estudios, en los que creen, hay mejoría de su situación. Bisquerra y Pérez (2007) distinguieron la autonomía emocional como uno de los cinco bloques de competencias emocionales que, por otra parte,

conforman los dominios de inteligencia emocional (Goleman, Boyatzis y Mckee, 2002) y nos ha permitido acercarnos a la atribución interna o externa del alumnado en relación a sus fracasos académicos en estudios previos (lugar de control), como se ha revisado en el capítulo 3 (punto 4). Se trata de alcanzar mayores logros de desarrollo de competencias personales y sociales (ver figura 14, capítulo 3). Según los estudios revisados de Aramendi, Vega y Etxeberria (2011), los jóvenes menores de 21 años en riesgo de exclusión podían mejorar su desarrollo social, profesional y sus oportunidades educativas a partir de los programas de formación profesional, mejorando asimismo su percepción, autoestima, motivación y responsabilidad, derivando en la mejora de la inclusión en contextos laborales y educativos. Esta investigación afirma esta posibilidad.

Otras consideraciones relativas al alumnado que se encontraba cursando programas complementarios de escolarización y de iniciación profesional son las que presentó Martínez Domínguez (2011), que afirmó que el alumnado presentaba carencias escolares en relación a los aprendizajes básicos para la vida y sentimientos de rechazo por el estudio. Según la misma autora, su autoestima como aprendices está fragmentada, no presentan perspectivas ulteriores y no poseen capacidades para realizar planes reales. En esta investigación hemos podido constatar que las metas del alumnado se relacionan con factores sociales y profesionales y están vinculadas a niveles académicos medios, otorgando mayores valores a querer obtener el graduado en ESO. Sin querer reiterar ideas ya expuestas, debemos considerar la importancia que para el alumnado tiene poder alcanzar dicho título.

Los resultados obtenidos no muestran la caracterización de Martínez Domínguez (2011), teniendo en cuenta que tanto en la falta de integración del alumnado, discriminación y rechazo como en las causas externas por las que podría haber repetido en etapas previas, los resultados han mostrado que no son atribuciones con las que el alumnado se mostrase acuerdo (ver capítulo 3). Es razonable que su resultado no esté relacionado con la adopción de metas a corto y medio plazo a nivel profesional y académico, referidas a estudios básicos y medios. Puede indicarse por tanto que factores relacionados con estudios previos

conducentes a repeticiones de curso no varían las metas que el alumnado se plantea tras la finalización del ciclo.

Como consecuencia de este análisis nos cuestionamos si dichas metas podían variar en función de la satisfacción mostrada por el alumnado respecto a los ciclos de FP Básica. Ya que las experiencias previas no influyeron en proyectos futuros, nos pareció necesario comprobar si el desarrollo del ciclo actual y, en concreto, la satisfacción del alumnado, influye en la adopción de estas metas.

Los resultados muestran que las metas que el alumnado se plantea tras finalizar el ciclo de FPB no están relacionadas con las atribuciones realizadas respecto a las repeticiones de cursos anteriores. De este modo, las metas socio-profesionales y de niveles académicos medios que han indicado los alumnos no están vinculadas a las repeticiones de cursos anteriores, ni por razones de falta de integración y no superación ni tampoco por la externalización del fracaso. Tomás-Miquel, Expósito-Langa, Sempere-Castelló (2014) indicaron que el deseo de aprender, la inserción laboral o el sentirse autorrealizado no eran buenos discriminantes entre aquellos alumnos que obtienen mayor o menor rendimiento académico. De acuerdo a sus resultados, y como nuestro estudio muestra, los factores internos y externos del estudiante, aunque pueden determinar su rendimiento (Córdoba Caro y otros, 2011), no son concluyentes.

Por otra parte, las metas que el alumnado se plantea tras finalizar el ciclo de FPB sí están relacionadas con la satisfacción que muestra respecto a los estudios actuales. Hemos detectado que existe relación entre las metas socio-profesionales y de niveles académicos medios y la satisfacción que el alumnado muestra respecto al ciclo de FP Básica que se encuentra cursando. En concreto, se vincula el apoyo externo que muestra sentir por parte de profesores, familia y compañeros y la adecuación del ciclo a sus necesidades y el empoderamiento manifestado así como la mejoría de su situación. La autonomía emocional, la conciencia emocional, la regulación emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar que Bisquerra y Pérez (2007) marcaron a nivel emocional están en consonancia con estos resultados.

En concreto, y también desde el punto de vista del alumnado, el buen funcionamiento del aula en los programas de atención a la diversidad se relacionó con el papel docente, el impulso de la orientación y la tutoría permanente y el fomento de actitudes, pautas y valores (Aramendi, Vega y Etxeberria, 2011), aspectos que esta investigación mantiene y enlaza con las metas que el alumnado, de un modo realista, se plantea para los siguientes años (capítulo 1, punto 4).

De acuerdo con estos resultados, el transcurso de los estudios de ciclo de FPB sí influye en la adopción de decisiones referidas a proyectos académico-profesionales. Ya estudios anteriores señalaban tal relación (Aramendi, Vega y Etxeberria, 2011; Olmos y Mas, 2013), proporcionando a los estudiantes recursos apropiados para la integración, frenando y corrigiendo trayectorias de deterioro. No son pocos los autores que al respecto se pronuncian (Abdala, Jacinto y Solla, 2006; Laparra, Obradors, Pérez Eransus, Pérez Yruela, Renes, Sarasa, Subirats, Trujillo, 2007), convirtiendo los ciclos de FPB en medidas capaces de intervenir sobre la socialización e identidad laboral de los alumnos.

Señalamos también que la satisfacción mostrada por el alumnado respecto a los ciclos de FPB no se encuentra muy relacionada con el sector de pertenencia del ciclo. Si bien los datos indican que hay diferencias relativas a la satisfacción del alumnado por los ciclos de FPB en función de la especialidad cursada, han sido diferencias muy puntuales. Todas las especialidades se han mostrado satisfechas con los ciclos en relación al empoderamiento y mejoría de su situación respecto a los estudios anteriores. Sin embargo, en relación al apoyo externo y adecuación del ciclo percibido por el alumnado, hay diferencias entre los sectores relativos a la industria y construcción (2º sector) y servicios (4º sector). No obstante han sido diferencias muy puntuales que carecen de valor en la complejidad de la situación analizada. Sí se ha detectado relación entre la satisfacción mostrada hacia los ciclos de FP Básica por parte del alumnado y la satisfacción hacia el profesorado que en los mismos interviene. Se trata de una relación moderada que es necesario tener en cuenta.

Puede afirmarse que el alumnado se siente satisfecho con el transcurso de los ciclos de FPB al tiempo que valora la labor del profesorado. Otros estudios realizados en los PCPI mostraron datos similares (Aramendi, Vega y Etxeberria,

2011), denotando que el profesorado de formación profesional básica explica adecuadamente los conocimientos y presta ayuda interesándose e intentando comprender a los alumnos. Esta empatía aparece también en los datos relacionados con el valor del compañerismo, de la persona y de sí mismo que se han destacado en el análisis de la satisfacción respecto a los estudios cursados. Era esperable, de acuerdo al marco teórico (capítulo 4), que si los estudiantes aprecian al profesorado como comprensivo, motivado hacia el estudio, facilitador de aprendizajes, justo en sus evaluaciones y generador de buen clima en las relaciones de clase, aumenten el valor que dan al desarrollo del ciclo.

2.2. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN DESTINADAS AL PROFESORADO

Respecto al profesorado, podemos interpretar lo que a continuación se señala de acuerdo a los resultados obtenidos. Antes de comenzar es conveniente evidenciar que el número de profesores que ha participado no ha sido el deseable, suponemos que por falta de tiempo y no de interés, pues, aún siendo representativo, hubiésemos deseado que fuese mayor.

De acuerdo al diseño y planificación curricular, como se aprecia en el capítulo 8, una pequeña parte del profesorado elaboró el programa que se sigue en los ciclos de manera exclusiva, esto es, sin participación de otros agentes educativos. Sin embargo, se evidenció que más de la mitad del profesorado ha diseñado el programa ejecutado siguiendo un programa ya establecido, atendiendo prioritariamente las demandas en relación a la preparación para el mundo laboral. Como interpelaron Real y Fernández (2016), la metodología usada debe ser diferente a la que se destina a la Educación Secundaria Obligatoria, aunque, al contrario de los datos que obtuvieron estos autores, en este estudio se muestra poca flexibilidad y programas ya establecidos de antemano. Esto deriva en currículos poco inclusivos impuestos para el alumnado sin consideración del mismo.

Real y Fernández (2016) estudiaron los PCPI a través de una gran muestra y detectaron poca participación del profesorado en la planificación y elaboración del currículum. Los mismos autores indicaron que esto debía ser revisable en un futuro para mejorar la calidad de la enseñanza. Con esta intención reanudamos la interpretación de los resultados.

El Decreto 93/2013 insta a los profesores a “reflexionar críticamente sobre su práctica docente en su ejercicio profesional, a través de procesos de autoevaluación, que le permitan contrastarla con otras experiencias y utilizando los resultados para mejorar” (art. 4). Un aspecto clave es el potencial de este tipo de prácticas para la mejora del proceso educativo con las posibles adaptaciones que de objetivos y contenidos pueda originarse para hacerlos viables.

En el capítulo 4, Medina, Jarauta e Imbernon (2010) mostraban cómo el proceso de diseño, desarrollo e innovación curricular puede asemejarse a una espiral que parte de la premisa de que el estudiante es la fuente y origen de todo su aprendizaje profesional y que a través de este puede articular aprendizajes formales y abstractos. Se hace conveniente proseguir análisis al respecto que aporten mayor información de este proceso, pues los datos recogidos no lo constatan.

Respecto al uso de estrategias de aprendizaje cooperativo, este queda recogido así como el modo de hacerlo, enlazando con las indicaciones del MECD (2016), que pretende impulsar la innovación en la Formación Profesional, y entre sus objetivos se hallan los de impulsar la cultura colaborativa basada en la transferencia de conocimiento y favorecer una cooperación eficiente entre las distintas áreas del conocimiento y la formación. No obstante, mostrando el camino que aún hay por avanzar, el uso entre docentes de esta metodología es medio.

Recordemos que con la expresión aprendizaje cooperativo (capítulo 4) nos referimos a “un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas” (Melero y Fernández, 1995, p. 35).

Otra de las estrategias de aprendizaje participativo que nos ha ocupado ha sido el Aprendizaje por Proyectos. Como se describió en el capítulo 4, una de las funciones del profesorado se vincula con el uso de “estrategias metodológicas y recursos didácticos que propicien el desarrollo integrado de las competencias básicas en el alumnado, entre los que se encuentran el trabajo por tareas y proyectos” (Decreto 93/2013, art. 4). Es por ello significativo que haya un sector elevado del mismo que no conozca esta metodología.

En el mismo capítulo mostramos cómo el profesorado de FP Básica no percibía de manera habitual el uso de proyectos coordinados entre centros de prácticas y centros educativos (Martínez Domínguez, 2011). La Formación Profesional se define innovadora (MECD, 2016) y pretende, como se expuso en el capítulo 2, “potenciar desde las enseñanzas de Formación Profesional los proyectos de creación de pequeñas y medianas empresas, facilitando espacios y colaboración para apoyar las iniciativas emprendedoras desde los centros educativos”. Por lo expuesto parece necesario el cuestionamiento del método de aprendizaje.

Como en la encuesta se describió al profesorado, cuando definimos el ABP nos referimos a un método de enseñanza que promueve el aprendizaje autónomo a partir del estudio de problemas del “*mundo real*” establecidos como contextos en los que el alumnado puede desarrollar su capacidad crítica y de solución de problemas a la vez que adquiere los conceptos esenciales para su ámbito de conocimiento (ver capítulo 4). Al respecto de esta estrategia, no debe perderse de vista la importancia que la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación refiere a la resolución de problemas en la promoción de la innovación tecnológica. Se muestra cómo los procesos de profundización e innovación en técnicas y tecnologías de las distintas familias profesionales requieren la creación de nuevos productos o mejora de los procesos y la resolución de problemas prácticos y concretos procedentes de la realidad de la empresa. Sería conveniente por tanto potenciar el uso entre el profesorado de dichas estrategias que también se ha mostrado poco acorde a los que la ley pretende.

El profesorado indica como su primer objetivo que el alumnado se encuentre preparado para el mundo laboral. Puede apreciarse claramente cómo

valora este objetivo por encima de los demás. Ello es bastante plausible si consideramos que una de las finalidades de estos ciclos es la adquisición de habilidades de empleabilidad, de acuerdo al Proyecto DeSeCo (OCDE, 2011). Asimismo el profesorado no olvida que los ciclos estudiados pueden suponer pasarelas hacia el grado medio, y así se visibiliza en su respuesta, si bien no es atendida con la misma pretensión la preparación académica en general, lo que nos lleva a entender que el profesorado apunta a la prosecución de estudios de ciclo como principal alternativa formativa dentro de las instituciones educativas. El papel decisorio del alumnado en el planteamiento de objetivos queda relegado al último puesto, estando por tanto este exento de responsabilidades académicas.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se ha rechazado la relación entre las distintas variables relativas a la adecuación de objetivos y contenidos y el uso de prácticas reflexivas en la metodología docente. Como se ha descrito en el capítulo 2, los ciclos de FPB son medidas de atención a la diversidad que, entre otras necesidades, suponen ajustar y adaptar en la medida de lo posible el currículum al alumnado, sus objetivos y contenidos con la finalidad de que sean adquiridos. Asimismo, una de las competencias docentes que Imbernon (2007) menciona en su caracterización de la profesión docente es precisamente que el profesional atienda a la diversidad.

En cuanto al uso de estrategias participativas que se ha detectado tras una larga numeración, es indudable que, aunque algunas de las técnicas enumeradas son innovadoras o, de algún modo, novedosas en cuanto a su uso, la gran mayoría son técnicas que se remontan a décadas cuando menos. No en vano debemos añadir que la formación didáctica del profesorado presenta lagunas en cuanto a estrategias participativas que generen dinámicas más activas en las que el alumnado se sienta partícipe de su aprendizaje. En este sentido, ya no se trata de innovar, que es imprescindible, sino de mantener al alumnado implicado en el proceso de aprendizaje. Se reitera la necesidad de crear estructuras de diálogo contenido en las cuales el método usado es parte del contenido, como se ha expuesto en el capítulo 4.

Respecto a las estrategias participativas mostradas, en las que el factor predominante era su práctica en medianos o pequeños grupos, a las tres macro-

estrategias de aprendizaje cooperativo también analizadas (Aprendizaje por Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Servicio), consideradas en su mayor parte por el profesorado desconocidas, y poco usadas, es destacable que, al abordar los trabajos grupales, el profesorado muestra acuerdo respecto a distintos beneficios que pueden propiciar. Este conoce y comparte las virtudes del trabajo en grupo pero no tiene preparación didáctica para hacer su práctica docente dinámica, variada e innovadora. Aunque hay técnicas que suponen mayor complejidad, otras resultan menos confusas. Posiblemente la falta de uso sea debida a una carencia de conocimiento previo en el profesorado sobre técnicas participativas, de las que poco puede beneficiarse quien no las conoce. Destacamos la necesidad de requerir mayor información al profesorado respecto a los datos obtenidos (ver punto 2, capítulo 4).

Esta investigación ha mostrado cómo hay relación entre el valor otorgado a los trabajos en grupo en los ciclos de FPB y el conocimiento de estrategias participativas que fomenten la implicación del alumno y el estudio de conceptos por parte del profesorado, aunque la relación es baja. Esta ha sido también baja respecto al uso del trabajo en grupo para la adquisición de conductas solidarias y nula entre el uso de estrategias de discusión e iniciativa, de solución y significatividad y de colaboración y consenso y el uso de trabajos en grupo para la adquisición de conductas solidarias y para el aumento de aprendizajes y autonomía. Sería necesario seguir indagando al respecto, pues, dada la muestra poco elevada de profesorado que ha participado en nuestro estudio, pensamos que estas relaciones deben volver a abordarse.

Por otra parte, no hemos hallado relación entre el valor de la adquisición de conductas solidarias de los trabajos en grupo en los ciclos de FPB y el uso de estrategias de Aprendizaje Servicio en los mismos. Sin embargo, el valor que el profesorado da a los trabajos de grupo en cuanto a la adquisición de conductas solidarias se relaciona con el uso de estrategias de Aprendizaje Basado en Problemas, aunque la relación es baja. No obstante, el mismo valor no se ve afectado por el uso de estrategias de Aprendizaje Cooperativo por parte de los docentes. Tampoco se ha detectado relación entre el valor del aumento de

aprendizajes y autonomía otorgado a los trabajos en grupo en los ciclos de FPB y el uso de estrategias de Aprendizaje por Proyectos.

Las pocas conexiones establecidas hacen dudosos la planificación y el diseño curricular que a nivel teórico se plasmaba en las primeras apreciaciones metodológicas, pues ello requiere cierta conexión teórico-práctica que puede deberse a falta de dominio o de preparación.

Terminamos nuestro análisis con la interpretación de los resultados que en cuanto al asesoramiento y la orientación del alumnado se han obtenido. Casi la totalidad del profesorado indica que los ciclos de FP Básica preparan al alumno para aquellos aprendizajes que son de utilidad a lo largo de la vida (capítulo 8).

En el capítulo 3 se describió como una de las competencias emocionales la referida a la vida y el bienestar, para la que el profesorado debe potenciar el sostenimiento de una ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida a través de experiencias óptimas en distintas facetas de la persona (Bisquerra y Pérez, 2007). El comportamiento esperado de la persona, atendiendo al resultado de sus acciones, que se definió como realización profesional (RP) (INCUAL, 2008), queda reflejado en el análisis. Sin embargo, podemos afirmar que el periodo de tiempo del profesorado dedicado a la docencia en ciclos de FPB, PCPI y PGS no influye en el modo en que concibe el aprendizaje permanente en su labor formativa. Tampoco se ha encontrado relación entre la incorporación de prácticas reflexivas del profesorado en su metodología docente y la orientación, el asesoramiento y la formación considerada necesaria por parte del mismo.

De igual manera, nos ha parecido cuanto menos sorprendente que la experiencia docente en los ciclos de FPB y afines no incide sobre la adecuación de la preparación para la formación y el asesoramiento del alumnado y el hecho de que el profesorado haya cursado una diplomatura, una licenciatura o grado universitario o un grado superior (o equivalentes) no influye tampoco en la importancia otorgada a la formación permanente en su labor de formativa. No hemos podido tampoco afirmar que la formación del profesorado, sea a través del anterior CAP o del actual Máster, influya en el modo en que el mismo concibe la orientación, el asesoramiento y la formación necesaria en su labor de profesional.

Imbernon (2006) constituyó la figura del docente de manera activa, como sujeto que aprende, se forma, es autónomo y tiene emociones y actitudes propias. Nos cuestionamos cómo entonces el profesorado aborda la formación permanente durante su práctica profesional y acuciamos actuaciones urgentes al respecto. De acuerdo con Aramendi, Vega y Etxeberria (2011), parece necesario indagar con mayor profundidad en estos aspectos por medio de entrevistas semicerradas al alumnado –añadimos y al profesorado- y técnicas de observación directa.

3. FUTURAS LÍNEAS DE TRABAJO

Con la intención de una mejora de la calidad en la educación, finalidad que por otro lado, debe ser común a la investigación práctica en esta materia, y basándonos en datos cuantitativos, planteamos futuras líneas de trabajo que definan dicha calidad a nivel cualitativo. Apostamos por una educación inclusiva que se genere a partir del alumnado que acoge y no pretenda integrarlo o adaptarlo a un sistema cerrado y poco flexible. Esta investigación es producto de las decisiones que en política educativa son adoptadas por lo que derivamos a ellas en la reflexión que como docentes planteamos de nuestra propia práctica con el fin de modificarla, transformarla o potenciarla.

- Se recomienda que el programa que se destine a los distintos ciclos de FPB sea flexible, garante de igualdad de oportunidades y, ante todo, inclusivo. Usar programas ya establecidos de antemano supone no adaptarlos al alumnado que requiere una atención preferente por su diversidad. Una futura línea de trabajo será indagar sobre el modo en que el profesorado de los ciclos de FPB y, por cercanía y necesidades preventivas, de Secundaria, concibe la inclusión.
- Es aconsejable que las reformas tengan como principal objeto facilitar al alumnado su éxito educativo entendiendo que este se define por la inclusión y la equidad. Crear itinerarios en edades tempranas, como el comienzo de la adolescencia, puede generar objetores escolares, fracaso y abandono

escolar. Un sistema educativo que promueve desigualdades y permite que el alumnado se “desenganche” sin haber obtenido los estudios básicos obligatorios mantiene y genera desigualdades sociales, potencia empleos precarios y situaciones de exclusión social, aunque en su lema se engalane con términos como “mejora de la calidad educativa”. Conocer los efectos de leyes pasadas supone tener visión retrospectiva; tener en consideración tales efectos nos advierte de efectos no deseados vinculados a numerosas reformas y modificaciones sustanciales en educación que no dejan asentar la práctica docente. Planteamos como alternativa que se siga indagando sobre esta cuestión y se busquen alternativas menos demoledoras que las de políticas anteriores y que sean transdisciplinarias, ecoformadoras y sostenibles.

- Sería conveniente que el profesorado aumente el uso de actividades del enfoque profundo e innovador. Estas potencian la creatividad, la imaginación y el emprendimiento, fundamentales para el desarrollo de una sociedad. No optar por acciones transformadoras en la metodología docente deriva en alumnos pasivos sin motivación ni iniciativa, poco resolutivos y dispuestos al cambio. Se propone que, de acuerdo al desconocimiento que el profesorado tiene de las estrategias cooperativas, estas sean abordadas durante la formación y capacitación del profesorado, esto es, durante el Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Con esta necesidad vemos adecuado optar por el aumento de investigaciones que analicen la metodología usada por el profesorado de etapas obligatorias, abarcando la Educación Primaria por su carácter embrionario y la Educación Secundaria, por su carácter remedial.
- De acuerdo a la línea anterior, la etapa de Educación Secundaria Obligatoria requiere un cambio en su orientación y en sus finalidades. Proponemos futuras líneas de investigación destinadas al alumnado, en este caso de Educación Secundaria Obligatoria, para conocer el grado de motivación y satisfacción por dichos estudios considerando su obligatoriedad. En este futuro eje, y con funciones propedéuticas, se muestra interesante llevar a cabo estudios que propongan intervenciones destinadas al alumnado que

acoge con carácter eminentemente preventivo y proactivo, pues se avala que el uso de metodologías activas e innovadoras, propuestas desde un enfoque profundo del aprendizaje, conlleva mejoras para el alumnado que ha presentado previamente dificultades, aún más podrían obtenerse beneficios para una mayor población de estudiantes.

- En el ámbito curricular, las tendencias del estudio apuntan hacia la conveniencia de fomentar la interdisciplinariedad, el acercamiento a la vida real (enseñar a vivir), la indagación, el respeto a la diversidad y el gusto por el aprendizaje. Una de las claves de la capacitación de los futuros ciudadanos es la educación a lo largo de la vida, y para ello es necesario que la enseñanza sea más inclusiva, práctica, útil y atractiva, motivos que en parte han justificado esta investigación y hacen imperiosa la necesidad de seguir indagando en ello.
- Quizá convendría que estos ciclos acertaran a encontrar su espacio de intervención así como a proporcionar a los jóvenes los recursos apropiados al momento o la dimensión de privación, vulnerabilidad y exclusión que atraviesan, oponiendo a esta otra de integración que permita frenar y corregir las trayectorias de deterioro. Parece que esta puede ser una respuesta apropiada y capaz de intervenir sobre la socialización e identidad laboral de los jóvenes, como proponen diversos autores. Se propone seguir esta propuesta y generar investigaciones que aludan a la inclusión social.

Terminamos nuestro trabajo proponiendo la creación de planes de mejora como resultado de las evaluaciones previas realizadas y la interpretación de los hallazgos mostrados. Puede ser de utilidad comenzar estableciendo indicadores de calidad inclusivos y cualitativos que permitan valorar la eficacia de las actividades desarrolladas, recomendación que no debe suponer evaluación o cualquier otro sistema de rendición de cuentas sino bienestar, felicidad y aprovechamiento para el alumnado en diferentes facetas de su vida y para lo largo de la misma, no dedicada en exclusiva a la incorporación al mundo laboral. Como señalaba Piaget en 1972, “todo ser humano tiene derecho a estar situado, durante su formación, en un ambiente escolar tal que consiga elaborar hasta el fondo los instrumentos indispensables de adaptación que constituyen las operaciones de la lógica” (p. 15).

Se hace además indispensable establecer puentes de colaboración entre la enseñanza académica superior y la investigación que de esta deriva y los ciclos de FPB. Ofertar actividades formativas para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional e informar a la comunidad de las mismas puede ser el comienzo para estrechar lazos entre ambas etapas, a veces distantes. Por otra parte, promover actividades de formación que sean acordes a las necesidades reales del profesorado que se prepara para dichas etapas así como su perfeccionamiento supone promover la escucha activa y bidireccional y comprender que el fin último de todo acto educativo debe ser el alumno y no lo que el mercado o el sistema requiere.

Las últimas leyes educativas que se han implementado como medida para el impulso de la Formación Profesional, modernización de la oferta, su adaptación a los requerimientos de los diferentes sectores productivos, la imbricación en el proceso formativo de las empresas y la búsqueda de un acercamiento a los modelos de los países de nuestro entorno con niveles mucho menores de desempleo juvenil crearon el actual título de Formación Profesional Básica y ampliaron las competencias básicas. Su futuro no obstante se perfila incierto. Siguiendo a Edgar Morin (1999), ante cambios tan continuados será oportuno plantear una reforma de pensamiento, paradigmática y no programática, para enfrentarnos a la educación del futuro y a la inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes y las realidades cada vez más multidisciplinadas, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarias.

4. RESUMEN

A lo largo de este último capítulo se han mostrado las conclusiones más relevantes a las que se ha llegado tras realizar muestra investigación. Para comenzar, el alumnado no se caracteriza por clasificaciones negativas que han sido mencionadas a lo largo del marco teórico y de este capítulo. No se siente rechazado o discriminado y sí siente reconocido su esfuerzo. Nuestros resultados definen al alumnado que acude a los ciclos como un grupo compuesto por alumnos que mantienen valoraciones positivas hacia la formación escolar y su avance en los estudios de carácter profesional y que quiere avanzar tanto profesional como académicamente.

La satisfacción respecto a los ciclos y al profesorado se evidencia en los resultados obtenidos, y esto conecta con aportaciones que de los anteriores programas de obtuvieron. El alumnado se marca metas y proyectos a corto y medio plazo.

Respecto al profesorado, la innovación se hace necesaria aunque no se visibiliza en los resultados obtenidos. Este hace perceptible su preocupación por prácticas reflexivas, pero no se aprecian en el modo en que afirma realizar su diseño y práctica curricular, centrada en su mayor parte en programas ya establecidos.

El profesorado indica que es adecuado el trabajo en grupo y de hecho hace uso del mismo, aunque no manifiesta uso de distintas estrategias de aprendizaje participativo (basado en problemas, en proyectos o en servicios) o lo hace en niveles moderados y expone menos conocimiento aún de distintas dinámicas participativas, sin mencionar su uso.

Para finalizar los docentes ven necesarios el aprendizaje permanente, el asesoramiento y la orientación del alumnado, algo que conecta con la necesidad de aprender de toda persona a lo largo de toda su vida.

SECCIÓN IV

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdala, E. (2006a). Nuevas soluciones para un viejo problema: modelos de capacitación para el empleo de jóvenes. *Aprendizajes en América Latina* (185 – 214). En E. Abdala, C. Jacinto, A. Solla, (Coords.), *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.

Abdala, E. (2006b). *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

Abdala, E., Jacinto, C. & Solla, A. (coords.) (2005). *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

Abril, A., Ariza, M. R., Quesada, A., y García, F. J. (2014). Creencias del profesorado en ejercicio y en formación sobre el aprendizaje por investigación. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las Ciencias*, 11(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/920/92029560004/>

Adame, M.T. y Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351.pdf#page=185>

Althusser, L. (1970). Ideology and Ideological State Apparatuses. En J. Rivkin y M. Ryan (Eds), *Literary Theory: An Anthology* (2ª edición) (pp. 693-702). Australia: Blackwell Publishing. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37565438/Literary_Theory_-_An_Anthology_Blackwell_Anthologies_by_Julie_Rivkin__Michael_Ryan.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1502900373&Signature=o%2FAdL0y%2BVjS8gZWshiiXLYuAsn4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLiterary_Theory_-_An_Anthology_Blackwell.pdf#page=712

Alves, N. & Canario, R. (2004). *Escola e exclusão social: das promessas às incertezas*. *Análise Social*, 169, 981-1010. Recuperado de <http://analisesocial.ics.ul.pt/?no=101000100019>

Aparisi, J. et al. (1998). *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los Programas de Garantía Social*. Valencia: Universitat de València.

Aramendi, P., Vega, A., Etxeberria, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356 (Septiembre-diciembre 2011), 185-209. Recuperado de

<https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41128607/revista356.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1502905832&Signature=VZ9NojGIGQ55jymgOJF6ILbh36Q%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DRevista356.pdf#page=186>

Arnaiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-233.

Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *La investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Labor.

Artunduaga, C. (2008a). *Variables que influyen en el rendimiento académico en la Universidad*. Recuperado de <https://www.slideshare.net/1234509876/variables-del-rendimiento-acadmico-universidad>

Artunduaga, M. (2008b). *Variables que influyen en el rendimiento académico en la Universidad*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Aubert, A., Flecha, A., et al (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Bain, K. (2011). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, España:PUV.

Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.

Barrero González, N. (2007). Aprendizaje metacognitivo de competencias profesionales. *Educación XX1*, 10, 39-60. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601004>

Beck, U. (1992). *Risk Society*. Londres: Sage.

Best, J. W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.

- Bisquerra, R., y Pérez, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2004). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona, España:CEAC.
- Bolívar, A. & López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 51-78. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART2.pdf>
- Bolívar, A. (2009). *Competencias básicas y currículum*. Madrid: Síntesis.
- Booth, W. et al (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona, España: Gedisa.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wile.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *The Inheritors: Students and Culture*. Paris: Minuit.
- Briones, G. (1995). *Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales*. México: Trillas.
- Brunner, J. J. (2005). Transformaciones de la universidad pública. *Revista de sociología*, 19, 31-49.
- Caixa Catalunya (2009). *Informe de la Inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya. Disponible en <http://obrasocial.caixacatalunya.es/osocial>
- Carrasco, B. (1997). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.
- Casal, J., García, M. y Planas, J. (1998). Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa. Paradojas de un éxito. *Revista de Educación*, 317, 301-318. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30915500/00820073004064.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1502905712&Signature=Cf%2BMMtp1Rt0t8JmSVb>

aEJnOydxI%3D&response-content-
disposition=inline%3B%20filename%3DLas_reformas_en_los_dispositivos_de_for.pdf

Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). Aportacions teòriques i metodològiques a la sociologia de la joventut des de la perspectiva de la transició en Papers. *Revista de Sociologia*, 79, 21-48. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n79/02102862n79p21.pdf>

Castel, R. (1997). *Las Metamorfosis de la Cuestión Social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.

Castillo, S. & Gento, S. (1995). Modelos de evaluación de programas educativos. En A. Medina y L.M. Villar, *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas.

Cea D'Ancona, M.A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Cedefop (2015). *Mercado de trabajo global, formación profesional global* (Nota Informativa). CEDEFOP. Recuperado de <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiSq4PI59vVAhWBbBoKHSgCTAQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.lanuevarutadeempleo.com%2FNoticias%2Flos-objetivos-de-las-conclusiones-de-riga-y-el-avance-de-la-fp-en-europa&usg=AFQjCNG0cVgLrlylKvNVJcJULYdU89ujLzA>

Centro de Investigación y Ciencias Económicas (2000). *Encuesta a Actores del Sistema Educativo 1999*. Chile: CIDE.

Centro de Investigación y Ciencias Económicas (2011). *VIII Encuesta a Actores del Sistema Educativo 2010*. Chile: CIDE. Disponible en http://www.cide.cl/mailling/textos_completos/VIII_encuesta_web.pdf

Colás, P. & Rebollo, M.A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.

Colectivo Baltasar Gracián (2009a). Datos para un diagnóstico. *Revista: Crisis*, 15. Recuperado de <http://www.colectivobgracian.com>

Colectivo Baltasar Gracián (2009b). El “éxito” de las reformas educativas. *Cuadernos de Pedagogía*, 393, 68-71.

Coleman, J.S. et al (1966) (2 vols.). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.

Comisión de la Comunidades Europeas (2009a). *Progress toward the Lisbon objectives in education and training. Analysis of implementation at the European and national levels*. Brussels, COM (2009) 640. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2009:1598:FIN:EN:PDF>

Comisión de la Comunidades Europeas (2009b). *Competencias clave para un mundo cambiante. Proyecto de informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010»*, Bruselas, SEC(2009) 1598. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:ES:PDF>

Comisión Educación y Formación 2010 (2003). *Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa* (proyecto de informe intermedio conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa). COM (2003) 685 final- no publicada en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Disponible en http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11071_es.htm

Comisión Europea (2001). *Libro Blanco de la Comisión Europea, de 21 de noviembre de 2001 "Un nuevo impulso para la juventud europea"* [COM(2001) 681 final - no publicado en el Diario Oficial].

Comisión Europea (2008). *Mejorar las competencias en el siglo XXI: Agenda para la cooperación europea en las escuelas* (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones). Comisión de Comunidades Europeas. Bruselas. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:Es:PDF>

Comisión Europea (2009). *Informe General sobre la actividad de la Unión Europea 2009*. Luxemburgo: oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2010 Adoptado por la Comisión Europea el 15 de enero de 2010 con el número SEC (2010) 18.

Comisión Europea (2010). *Informe General sobre la actividad de la Unión Europea 2009*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2011. Adoptado por la Comisión Europea el 16 de febrero de 2011 con el número SEC (2011) 189. Recuperado de <http://europa.eu/generalreport/es/welcome.htm>

Consejería de Educación (2007). *Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 156, 08/08/2007, 15-24 (derogada). Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/156/d2.pdf>

Consejería de Educación (2008a). *Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía*. BOJA, 167, 22/08/2008, 7-14 (derogada). Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/167/d2.pdf>

Consejería de Educación (2008b). *Orden de 24 de junio de 2008, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial*. BOJA, 157, 07/08/2008, 7-46 (derogada). Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/157/d1.pdf>

Consejería de Educación (2013). *Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. BOJA, 170, 30/08/2013, 6-50. Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/170/BOJA13-170-00045-13897-01_00032656.pdf

Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Orden de 9 de junio de 2015, por la que se regula la ordenación de las enseñanzas de Formación Profesional Básica en Andalucía para los cursos académicos 2014/2015 y 2015/2016, se establece el procedimiento de escolarización para el curso académico 2015/2016 y se desarrollan los currículos correspondientes a veinte títulos profesionales básicos*. BOJA, 124, 29/06/2015, 2-1155.

Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Orden de 15 de marzo de 2016, por la que se efectúa la convocatoria de procedimientos selectivos para el ingreso en los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, acceso al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y adquisición de nuevas*

especialidades en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria. BOJA, 55, 22/03/2016. Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/eboja/2016/55/BOJA16-055-00068-4850-01_00087461.pdf

Consejo Económico y Social (2009). *Sistema educativo y capital humano*. Informe 1/2009 del CES. Madrid, 3/03/09. Disponible en <http://www.ces.es>

Consejo Escolar del Estado (2011). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2009/2010*. Madrid: Ministerio de Educación.

Consejo Escolar del Estado (2015). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2013-2014*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica. doi: 10.4438/i15cee

Consejo Europeo Extraordinario de Lisboa (2000). *Hacia la Europa de la innovación y el conocimiento. Conclusiones de la Presidencia*. Disponible en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

Córdoba Caro, L. G., García Preciado, V., Luengo Pérez, L. M., Vizúete Carrizosa, M., y Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/110361/126942>

Daniels, H. y Cole, T. (2010). Exclusion from school: short term setback or a long term of difficulties? *European Journal of Special Needs Educations*, 25 (2), 115-130. Recuperado de http://opus.bath.ac.uk/20128/1/Daniels_EJSNE_2010_25_2_115.pdf

De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

Dee, T. (2005). Teachers and the Gender Gaps in Student Achievement. *Journal of Human Resources*, 42(3), 528-554. doi: 10.3368/jhr.XLII.3.528

DEL CASTILLO, J. J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de educación*, 338, 273-294. Disponible en http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re338/re338_17.pdf

Del Fresno, M. (2011). *Retos para la intervención social con familias en el siglo XXI*: Madrid: Trotta.

Disponible en <http://www.ciesic.com/files/aprendizaje-equipos.pdf>

Du Bois-Reymond, M. (1998). I don't want to commit myself yet. Young people's life concepts. *Journal of Youth Studies*, 1 (1), 63-79.

Du Bois-Reymond, M. & López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Revista de Estudios de Juventud*, 65, 11-29. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/tema1.pdf>

Durkheim, E. (1922). *Education and Sociology*. Paris: Les Presses universitaires de France.

Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!. *CEE Participación Educativa*, 18 (noviembre 2011), 117-128. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662834/proceso_echeita_PE_2011.pdf?sequence=1

Echeita, G., Simón, C. et al (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349 (Mayo-agosto 2009), 153-178. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668197/paradojas_echeita_RE_2009.pdf?sequence=1

Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341 (Septiembre-diciembre 2006), 35-55. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re341/re341_02.pdf

Egris (2001). Misleading trajectories - transition dilemmas of young adults in Europe. *Journal of Youth Studies*, 4 (1), 101-118.

Escarbajal, A., Mirete, A.B., Maquilón, J.J., Izquierdo, T., López, J.I., Orcajada, N., Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista*

electrónica interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP), 15 (1), 135-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2170/217024398011/>

Escudero, C.; Moreira, M. A. et al. (2009). A research on undergraduate students' conceptualizations of physics notions related to non-sliding rotational motion. *Lat. Am. J. Phys. Educ. (LAJPE)*, 3 (1), 1-8. Recuperado de http://www.lajpe.org/jan09/01_Consuelo_Escudero.pdf

European Commission (2015). *Riga Conclusions 2015. On a new set of medium-term deliverables in the field of vet for the period 2015-2020, as a result of the review of short-term deliverables defined in the 2010 Bruges Communiqué*. Recuperado de http://www.izm.gov.lv/images/RigaConclusions_2015.pdf

Eurostat (2008). *Early school leavers*. European Commission: EUROSTAT. Disponible en <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>

Eurostat (2015). *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy. 2015 edition*. European Union. doi: 10.2785/55853

Eurostat (2016). *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy. 2016 edition*. European Union. doi: 10.2785/101636

Eurostat (2017). *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy. 2017 edition*. European Union. doi:10.2785/760192

Eurydice (1994). *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Fernández Collado, C. (1991). *La comunicación en las organizaciones*. México: Trillas.

Ferrer, A. T. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Alejandro_Tiana_Ferrer/publication/291047097_Analisis_de_las_competencias_basicas_como_nucleo_curricular_en_la_educacion_obligatoria_espanola/links/56d1f6fb08ae85c8234ae2d7/Analisis-de-las-competencias-basicas-como-nucleo-curricular-en-la-educacion-obligatoria-espanola.pdf

Frías, R. J., Prudenciano, J. L., Bachiller, J. C., & Fernández, F. S. (2010). *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: Editorial UNED.

Foessa (2008a). *Análisis y perspectivas 2012: exclusión y desarrollo social*. Madrid: Caritas Española. Disponible en http://www.foessa.es/publicaciones_periodicas.aspx

Foessa (2008b). *VI Informe sociológico sobre exclusión y desarrollo social en España, 2008*. Madrid. Caritas Española. Disponible en http://www.foessa.es/publicaciones_periodicas.aspx

Forgasz, H. (2006). Teachers, Equity, and Computers for Secondary Mathematics Learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(5), 437-469. doi: 10.1007/s1085700690148

Fuentes, A. (2009). *Raising education outcomes in Spain*. Bruselas: OCDE Economics Departament Workins Papers. Disponible en www.oecd.org/eco/working_papers

Funes, J. (1997). *Les aules-taller i els adolescents exclosos*. Barcelona: Horsori.

Gairín, J. (2009). Formación Profesional y Ocupacional en el marco de la formación permanente. Una visión desde Europa. En J. Gairín, M.A. Essomba, et al (coords.) (2009). *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy*. Madrid: Wolters Kluwer.

García-Areito, L. (2008). *Algunas técnicas de evaluación*. Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia: Cátedra UNESCO de Educación a Distancia.

García Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral compleja. *Revista de Educación*, 341 (Septiembre-diciembre 2006), 197-211. Recuperado de http://www.oei.es/historico/etp/revista_educacion_341.pdf#page=195

García Fernández, M.D. y Martínez-Carmona, M.J. (2008). Resultado del Proyecto PISA en España en el 2000, 2003 y 2006. Comparativa con otros países analizados. En Medina, A., Sevillano, M.L. & de la Torre, S. (2009) (Coords): *Una universidad para el s. XXI. Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural*. Madrid: Universitat.

García Llamas, J.L., Pérez Juste, R. y Río Sadornil, D. (2006). *Problemas y diseños de investigación resueltos* (3ª edición revisada y ampliada). Madrid: Dykinson.

García, M. & Planas, J. (2003). *Percepcions i expectatives professionals dels joves* (Projecte Interreg III-A. La Formació professional transfronterera. Àmbit: Joves amb baix nivell de qualificació). Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

García, M. (2006). *Escola i territori en la lluita contra el fracàs escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

García-Aretio, L. (1989). Factores que inciden en el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) española (elaboración de un índice). *Revista de Tecnología Educativa*, 11(1), 69-95. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20252/factores.pdf>

Gaviria, J.L., Santín, D. et al. (2007). *Estudio sobre el abandono prematuro de la escuela en Les Illes Balears: diagnóstico y tipología de los grupos de riesgo*. Madrid: Instituto de Estudios Educativos y Sociales, Fundación Europea Sociedad y Educación.

Gil Flores, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XX1*, 10, 83-106. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601006>

Gimeno Sacristán, J. y Rodríguez Martínez, C. (coords) (2013). *Manifiesto: Por otra política educativa*. Foro de Sevilla. Madrid, España: Ediciones Morata. Disponible en https://issuu.com/ediciones_morata/docs/manifiesto_por_otra_politica_educativa

Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

Goffman, E. (1986) [Ed. original 1963]. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). The emotional reality of teams. *Global Business and Organizational Excellence*, 21(2), 55-65. Recuperado de http://www.academia.edu/download/31593504/HE_EMOTIONAL_REALITY_OF_TEAMS.pdf

González Cabanach, R., Valle, A., Suárez, J.M., y Fernández, A.P. (1999). Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 47-70. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/122271/114911>

González-González, M. T. (2006). Absentismo y Abandono Escolar. Una Situación Singular de la Exclusión. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 4 (1), 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/551/55140102/>

González López, I. (2006). La evaluación y los procesos de mejora de la calidad de los procesos de comunicación. *Comunicar, Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 27 (2006), 199-203.

Grados, J. A.; Beutelspacher, O. y Castro, M. A. (2006). *Calificación de méritos. Evaluación de competencias laborales*. Sevilla, España: Trillas-Eduforma.

Grañeras, M. et al. (1999). *Las desigualdades en la educación en España, II*. Madrid: MEC-CIDE

Harvey, A. C. (1990). *Forecasting, structural time series models and the Kalman filter*. Reino Unido: Cambridge university press.

Heller, P., Keith, R. & Anderson, S. (1992). Teaching problem solving through cooperative grouping. Part 1: Group versus individual problem solving. *American Journal of Physics*, 60(7), 627-636. Recuperado de http://www.physics.emory.edu/faculty/weeks//journal/Heller_AJP_91a.pdf

Helms Jørgensen, C. (2014). Tres concepciones de las relaciones cambiantes entre la educación y el trabajo. En A. Luzón y M. Torres (Comps.), *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas* (pp. 27-48). Barcelona, España: Octaedro.

Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.

Hernández-Medina, E. (2010). Social Inclusion through Participation: the case of the Participatory Budget in Sao Paulo. *International Journal of Urban and Regional Research*, 34(3), 512-532. Doi: 10.1111/j.1468-2427.2010.00966.x

Hooghiemstra, T. (1992). Gestión integrada de recursos humanos. En. A. Mitrani, I. Suárez de Puga y M.M. Dalziel (Coords.), *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos* (pp. 13-42). Bilbao, España: Ediciones Deusto.

Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Hortal, A. (s.f). *Ética profesional de profesores y maestros*. Recuperado de <http://caedofu.tripod.com/doc/hortal.pdf>

Hueso, J.L.; Calvillo, M. (2008). *Diseño de medios y recursos didácticos*. Jaén: Logoss.

ICOBAE (en línea). *Proyecto iCOBAE* (Innovación en Competencias Básicas en Educación). Disponible en <http://icobae.blogspot.com.es/>

Imbernon, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En J.M., Escudero Muñoz y A., Luis Gómez, *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas* (pp. 231-243). Barcelona, España: Octaedro. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_en_la_globalizacion_y_la_sociedad_del_conocimiento_imbernon_f.pdf

Imbernon, F., y Medina, J. L. (2005). *Metodología participativa a l'aula universitaria: la participació de l'alumnat*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona.

INCUAL (2014). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://todofp.es/dam/jcr:7df103e8-781f-4f4b-806c-f386cef4baba/catalogo-nacional-cualificaciones-junio-2014-pdf.pdf>

INCUAL (2016). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de https://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html

Instituto de Evaluación (2009). *Informe 2008: Objetivos educativos y puntos de referencia 2010*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaria General Técnica.

Recuperado de
<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/Informe2008.pdf>

Instituto Nacional de Estadística (2005). *Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral 2005*. Disponible en <http://www.ine.es/>

Instituto Nacional de Estadística (2012). *Encuesta de Población Activa*. Último periodo: 2º trimestre del 2012. Actualización: 27 de julio del 2012. Disponible en <http://www.ine.es/>

Instituto Nacional de las Cualificaciones (2006). *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Catálogo Modular de Formación Profesional*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/2/22CatalogoModular.pdf>

Instituto Nacional de las Cualificaciones (2008a). *Sistema de cualificaciones como puentes para el aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Ministerio de Educación, por acuerdo con la OCDE, París. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/2/00_OCDE_COMPLETO_Internet.pdf

Instituto Nacional de las Cualificaciones (2008b). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP)*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2007). *Abandono Escolar en 3º y 4º de la ESO*. Bilbao: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Recuperado de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/abandono_ult.pdf

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2008). *Finalización de la Secundaria Obligatoria*. Bilbao: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2009). *Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado*. Bilbao: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Recuperado de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Repeticiones_cas.pdf

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2012). *Ebaluazio Diagnostikoa. Informe de resultados y análisis de variables. Segundo Educación*

Secundaria Obligatoria. Bilbao: ISEI.IVEI. Recuperado de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/ED11/informe%20variables/ED11_2ESO_%20Informe_variables.pdf

Jacinto, C. (2006). La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión social con calidad. Documento básico, *II Foro Latinoamericano de Educación "La escuela media. Realidades y desafíos"*, Buenos Aires, Editorial Santillana.

Jefatura del Estado (1990). *Ley Orgánica General del Sistema Educativo*. BOE, 238, 4/10/1990, 28927-28942 (derogada). Disponible en <https://boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Jefatura del Estado (2002). *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. BOE, 147, 20/06/2002, 22437 – 22442. [Texto Consolidado. Última modificación: 20 de junio de 2012]. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2002/BOE-A-2002-12018-consolidado.pdf>

Jefatura del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE 106, 4/05/2006. (Texto Consolidado. Última modificación: 29 de julio de 2015) Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Jefatura del Estado (2011). *Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*. BOE, 131, 2/06/2011. [Texto Consolidado. Última modificación: 10 de septiembre de 2015]. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-9617-consolidado.pdf>

Jefatura del Estado (2011a). *Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial*. BOE, 61, 12/03/2011, 27743-27751. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2011/03/12/pdfs/BOE-A-2011-4551.pdf>

Jefatura del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE, 295, 10/12/2013, 97858-97921. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Real, M. R., & Fernández, F. J. A. (2016). Percepciones del profesorado y alumnado del programa de cualificación profesional inicial (PCPI). Desarrollo del proceso de

enseñanza-aprendizaje en programas de prevención del fracaso escolar en secundaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 9(18), 3-15. Recuperado de <http://espiral.cepcuevasolula.es/index.php/espiral/article/viewFile/72/73>

Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 11-49. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/8647/taberner1.pdf?sequence=1>

Junta de Andalucía (2017). *Planificación y Desarrollo de la tutoría lectiva en la F.P Básica. Recursos y materiales*. Andalucía: Consejería de Educación. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/tutoria-fp-basica>

Kim, J. R. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 355-377.

Krichesky, M. et al (2005). *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos Aires, Novaeduc-SES.

Lacasa, J.M. (2009). Los niveles de fracaso escolar como medida de las desigualdades educativas por comunidades autónomas en España. *Papeles de la Economía Española*, 119 (abril), 99-124.

Laparra, M., Obradors, A., Pérez Eransus, B., Pérez-Yruela, M., Renes, V., Sarasa, S., Subirats, J. y Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones Metodológicas. En *Revista Española del Tercer Sector*, 5, 15-58. Recuperado de <https://documat.unirioja.es/download/articulo/2376685.pdf>

Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza: Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICF.

Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza: Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICF.

Lledó, A. & Arnáiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación

inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 96-109. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art6.pdf>

López-Azuaga, R. (2011). Bases conceptuales de la educación inclusiva. *Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14 (versión electrónica). Disponible en <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/481>

López de la Nieta, M. (2008). Sistema educativo y desigualdad. En *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*. Madrid: Fundación FOESSA: Cáritas Española y Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Luhmann, N. & Schorr, K. (2000). *Problems of Reflection in the System of Education*. New York: Waxmann.

Madero-Cabib, I., & Madero-Cabib, C. (2013). Between Equity and Differentiation: An Analytical schema of the social function of education. *Revista Internacional de Sociología de la Educación (RISE)*, 2(2), 193-214. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3171/317127653004/>

Madero-Cabib, I. & Castillo, J.C. (2012). About the Empirical Study of Solidarity: Conceptual and Methodological Approaches. *Polis*, 10(31), 176-192. doi: 10.4067/S071865682012000100021

Marcelo, C. (dir.). *Proyecto Prometeus. Portal Andaluz de E-Learning y Formación para el Empleo*. Disponible en <http://prometeo.us.es/recursos/instrumentos/>

Marcelo, C., Puente, D., Ballesteros, M.A. y Palazón, A. (2002). *E-learning, teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.

Marhuenda, F. (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341 (Septiembre-diciembre 2006), 15-34. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_01.pdf

Marhuenda, F. et al (2000). Els Programes de Garantia Social, un recurs útil per a tots?. *Temps d'Educació*, 24, 263-281.

Marhuenda, F.; Cros, M. J. y Giménez, E. (2001). *Aprender de las prácticas: Didáctica de la Formación en Centros de Trabajo*. Valencia, Universitat de València.

Martínez Domínguez, B. (2008). Puentes entre el fracaso escolar y un nuevo escenario sociolaboral. *Cuadernos de Pedagogía*, (382), 67-69.

Martínez Domínguez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 25(1), 165-183. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419147010.pdf>

Martínez García, J.S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (1), 88-101.

Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes*. Madrid, España: CIDE/MEC.

Martínez, B., Mendizábal, A. y Pérez-Sostoa, V. (2009). Una oportunidad para que los jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión. La experiencia de los Centros de Iniciación Profesional en la Comunidad Autónoma Vasca. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 13, (3), 239-271. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/567/56712871011.pdf>

McKinsey & Company (2007). *Education. How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company. Disponible en http://www.mckinsey.com/locations/madrid/recentreports/pdf/Informe_World_Improved.pdf

McKinsey & Company (2012). *Informe: Educación en España. Motivos para la Esperanza*. London: McKinsey & Company. Disponible en http://www.mckinsey.com/locations/madrid/recentreports/pdf/Educacion_en_Espana_Motivos_para_la_esperanza.pdf

Medina Rivilla, A.; Villar Angulo, L.M. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.

Medina, J.L., Jarauta, B., e Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

Merino, R. (2003). Luces y sombras de la reforma de la Formación Profesional: la visión de los profesores de Enseñanza Secundaria. *Aula Abierta*, 82, 5-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1012047.pdf>

Merino, R. (2005). De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa. *Revista de Educación*, 336, 475-503. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336_25.pdf

Merino, R., García, M. y Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341 (Septiembre-diciembre 2006), 81-98. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Rafael_Merino3/publication/39218743_De_los_programas_de_garantia_social_a_los_programas_de_cualificacion_profesional_inicial_sobre_perfiles_y_dispositivos_locales/links/550a8d6d0cf26198a63b1159.pdf

Ministerio de Educación (2004). Competencias y saberes para la sociedad del siglo XXI- En Ministerio de Educación (2004), *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuesta para el debate*. Madrid, MEC. Disponible en <http://debateeducativo.mec.es/>

Ministerio de Educación (2006). *Las cifras de la educación en España*. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica. Disponible en <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3141&area=estadisticas>

Ministerio de Educación (2008). *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores*. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación (2009). *Datos y Cifras. Curso escolar 2009/2010. Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación (2011a). *Datos y Cifras. Curso escolar 2011-2012*. Madrid: MEC, Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación (2011b). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2010. Informe Español*. Disponible en

http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Otras_publicaciones/OCDE_2010.pdf

Ministerio de Educación y Ciencia (1996). *Orden de 1 de febrero de 1996 por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional*. BOE, 38, 13/02/1996, 5112-5112. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/1996/02/13/pdfs/A05112-05112.pdf>

Ministerio De Educación, Cultura y Deporte (2013). *Datos y cifras. Curso escolar 2013-2014*. España: Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014a). *Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE, 55, 5/03/2014, 20155-21136. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/05/pdfs/BOE-A-2014-2360.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014b). *Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo, por el que se establecen siete títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de Formación Profesional*. BOE, 130, 29/05/2014, 40516-41022. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2014/05/29/pdfs/BOE-A-2014-5591.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Real Decreto 1058/2015, de 20 de noviembre, por el que se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de Educación Primaria establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE, 285, 28/11/2015, 112518-112523. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2015/11/28/pdfs/BOE-A-2015-12894.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos y cifras. Curso escolar 2016-2017*. España: Secretaría General Técnica. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano->

mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1617esp.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (en línea). *Portal todo FP*. Disponible en <http://www.todofp.es/todofp>

Moraga D. (2011). TBL - Aprendizaje Basado en Equipos: Trabajo Grupal Efectivo. *Oficina de Educación Médica, Facultad de Medicina*. Universidad Católica del Norte 1, 1-11.

Morales Vallejo, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación; construcción de escalas y problemas metodológicos*. Tercera edición revisada. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Morales, P. (2011). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Madrid, España: Universidad Pontífica Comillas.

Mørch, S. (1999). Informal learning and social contexts. En A. Walther y B. Stauber (eds), *Lifelong Learning in Europe, Vol II: Differences and divisions* (pp. 145-171). Tübingen: Neuling,

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.

Novak, J., & Gowin, D. (1988). Mapas conceptuales para el aprendizaje significativo. En J.D. Novak (Ed), *Aprendiendo a aprender* (pp. 33-57). Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.

O'Riordan, Z. (2011). Living in the 'real world': the experiences and support of school-leavers with social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16 (3), 303-316. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632752.2011.595097>

OCDE (1998). *Overcoming failure at school*. Paris: OCDE.

OCDE (2001). *Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000*. Paris: OCDE.

OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Recuperado de www.oecd.org/edu/statistics/desecco

OCDE (2007): *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Disponible en <http://www.oecd.org/>

Olmos, P. y Mas, O. (2013). Jóvenes, Fracaso Escolar Y Programas De Segunda Oportunidad / Youth, Academic Failure And Second Chance Training Programmes. *REOP. Vol. 24, nº1, 1º Cuatrimestre, 2013, pp. 78 – 93*. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaREOP-2013-24-1-4025/Documento.pdf>

Olmos, P. (2011). *Orientación y formación para la integración laboral del colectivo de jóvenes vulnerables: la inserción laboral mediante estrategias de empleabilidad*. PhD diss. Bellaterra, España: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/51432>

Orengo, A. (1998). Aproximación al perfil de los jóvenes con medidas judiciales: libertad vigilada en los Programas de Garantía Social. *Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Universidad de Valencia.

Ossandón, J. (2006). Objeto Pedagógico Perdido, Exclusión en la Inclusión Educativa. In I. Farías y J. Ossandón (Eds.), *Observando Sistemas. Nuevas Apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann*. Chile: RIL.

Pais, J.M. (2002). Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida (jóvenes portugueses). *Revista de Juventud*, 56 (marzo 2002), 87-101. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39242715/2002_Estudios_de_juventud_56.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1502908148&Signature=h4wG%2BQKCG94qKry29UKeGvdeypA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLaberintos_de_vida_paro_juvenil_y_rutas.pdf

Pareja Fernández, J. A., y Torres Martín, C. (2006). Una clave para la calidad de la institución educativa: Los planes de mejora. *Educación y educadores*, 9(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/834/83490213/>

Parlamento Andaluz (2009). *Dictamen del Grupo de Trabajo del Parlamento Andaluz relativo a la Convergencia educativa: La Educación en Andalucía. Análisis y Perspectivas*. Disponible en <http://www.adideandalucia.es/infeducativa.php>

Parrilla, A., Gallego, C. y Moraña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36024553/re351_09.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1502901404&Signature=06p4%2FhSybNT5wj4b%2FnLfN8GsAGs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEL_complicado_transito_a_la_vida_activa.pdf

Parsons, T. (1972). Culture and Social Systems Revisited. *Social Science Quarterly*, 53(2), 253-266.

Paugam S. (1997). *La Disqualification Sociale*. Paris: PUF. Press

Pérez-Abril, M. (2011). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje*, 32. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf>

Pérez Juste, R. (2005). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.

Perugini, M., & Leone, L. (1996). Construction and validation of a short adjectives checklist to measure Big five (SACBIF). *European Journal of Psychological Assessment*, 12(1), 33-42. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Luigi_Leone3/publication/232535875_Construction_and_Validation_of_a_Short_Adjectives_Checklist_to_Measure_Big_Five_SACBIF/links/5655a16308ae1ef929772bcb/Construction-and-Validation-of-a-Short-Adjectives-Checklist-to-Measure-Big-Five-SACBIF.pdf

Piaget, J. (1972). *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide.

Planas, J. & Comas, M. (1994). *Prévention de l'échec scolaire et de la marginalisation des jeunes dans la période de transition de l'école à la vie adulte et professionnelle en Espagne*. Barcelona: ICE-UAB

PNUD (2014). *Informe sobre Desarrollo Humano 2014. Sostener el progreso humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Recuperado de <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2014HDR/HDR-2014-Spanish.pdf>

Pozo Andrés, M. M. (coord.), Álvarez Castillo, J. L., Luengo Navas, J., y Otero Urtaza, E. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Prats, J. & Raventós, F. (dirs.) (2005). *Los sistemas educativos europeos: ¿Crisis o transformación?*. Barcelona, Fundación «La Caixa». Disponible en http://www.pdf.obrasocial.comunicacions.com/es/esp/es16_esp.pdf

Prieto Martín, A., Díaz Martín, D., Monserrat Sanz, J., y Reyes Martín, E. (2014). Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario. *ReVision*, 7(2). Recuperado de <http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revision&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=149&path%5B%5D=243>

Prieto, A. (2011). *El proceso de Just in Time Teaching*. Recuperado de <http://profesor3punto0.blogspot.com.es/2013/09/como-lograr-que-los-alumnos-adopten-un.html>

RAE (2014). *Diccionario de la lengua española. Vigésimotercera edición*. Disponible en <http://dle.rae.es/>

Ramírez, E., Cañedo, I. y Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Revista Comunicar*, 38 (XIX), 147-155. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/158/15823083018/>

Rué, J. et al (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria; quién es quién en las oportunidades escolares*. Barcelona: Octaedro.

Sáenz, O. & Salvador, F. (1997). *Enseñanza secundaria. Currículo y organización*. Alcoy: Marfil.

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública. [traducción al español de la obra de 1995, Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research. London: OFSED and Institute of Education.]

Sams, A., & Bergmann, J. (2013). Flip Your Students' Learning. *Educational Leadership*, 70(6), 16-20.

- Saucier, G. (1997). Effects of variable selection on the factor structure of person descriptors. *Journal of personality and social psychology*, 73(6), 1296-1312. Recuperado de <http://darkwing.uoregon.edu/~gsaucier/Saucier.Variable.Selection.JPSP.97.pdf>
- Segado, S. y Acebes, R. (2010). Trabajo Social con Grupos: Cohesión y Mutualidad. En A. Peláez, *Técnicas de Diagnóstico, Intervención y Evaluación Social*, pp157-198. Madrid: Editorial Universitas S.A.
- Segado, S., Acebes, R. (2012). Retos para la inclusión de los y las jóvenes: la intervención educativa. *Revista de Estudios de Juventud*, (97), 161-178.
- Sellman, E., Bedward, J., Cole, T., & Daniels, H. (2002). A sociocultural approach to exclusion. *British Educational Research Journal*, 28(6), 889-900.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn!. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 343-360. Recuperado de <http://feb.kuleuven.be/public/NDBAD99/papers%20blog/BEFORE2006/Simons%20Dewitte%20Lens%202004%20-%20BJEP%20-%20instrumentality%20and%20learning.pdf>
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Subirats J. (dir.)(2004). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. *Colección de estudios sociales*, 16. Fundació "La Caixa".
- Tejedor, F. J., Sabucedo, J. M., Sobral, J., Serrano, G., & Caride, J. A. (1991). *Factores personales y contextuales: su influencia sobre el rendimiento académico (un análisis empírico)*. Santiago de Compostela, España: Tórculo Ediciones.
- Tezanos, J. F. (1999). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis (11-54). En J. F. Tezanos (ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*, Madrid: Sistema.
- Tiedemann, J. (2000). Gender Related Beliefs of Teachers in Elementary School Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 41(2), 191-207.

TIMSS (2007). *Improving mathematics and science education*. Boston: TIMSS & PIRLS. Disponible en timss.bc.edu/TIMSS2007/index.html

Tomás-Miquel, J.V., Expósito-Langa, M., Sempere-Castelló, S. (2014). Determinantes del rendimiento académico en los estudiantes de grado. Un estudio en administración y dirección de empresas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 379-392. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/177581/163231>

Torres Santomé, J. (2003). Los sistemas educativos en las sociedades multiculturales, en J. Martínez Bonafé (coord), *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.

Trenchera, J. L. (1997). *El trastorno narcisista de la personalidad: Concepto, medida y cambio*. Córdoba, España: Publicaciones ETEA.

Uceda, X. (2006). Precariedad social y familiar: Políticas integradas desde el nivel territorial En A. LÓPEZ et al. (coords.) (2006), *¿Existen los jóvenes desfavorecidos?* (209-271). Valencia, Consorci Pactem Nord.

Unión Europea (2011). *Agenda de nuevas cualificaciones y empleos. Una contribución europea hacia el pleno empleo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6710&langId=es>

Valecha, G. K., & Ostrom, T. M. (1974). An abbreviated measure of internal-external locus of control. *Journal of Personality Assessment*, 38(4), 369-376.

Vega Gil, L. (2014). Presentación. La construcción histórica de la formación profesional. Una mirada internacional/ Presentation. Historical shaping of vocational education and training. An international view. *Historia de la Educación*, (33), 27-41. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/130965/1/Presentacion_La_construccion_historica_d.pdf

Vega, A. & Aramendi, P. (2009). La atención a la diversidad: interrogantes para la iniciación profesional de los «fracasados». *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 27 (1), 157-170. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Ense-2009-27-1-5030/Atencion_diversidad.pdf

Vega, A.; Aramendi, P. (2010). Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Educación XXI*, 13 (1), 39-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/706/70618037002/>

Vélaz de Mendrano, C. (2004). Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social. Ponencia presentada en el *Seminario sobre Atención a la Diversidad en la Enseñanza Secundaria*, celebrado en Zaragoza el 29 de octubre de 2004. Disponible en: http://debateeducativo.mec.es/documentos/ponencia_debate.pdf

Vélaz de Mendrano, C. (2005). Cómo prevenir el rechazo escolar y la exclusión social. *Cuadernos de Pedagogía*, 348 (julio-agosto 2005), 58-61.

Vinken, H. (2003). Civic socialisation in late modernity', paper to the workshop of the section youth sociology. *German Sociological Association*, February 20-22, 2003 in Berlin.

Walther, A., Stauber, B. et al (eds) (2002). *Misleading Trajectories - integration policies for young adults in Europe?*. Opladen: Leske+Budrich.

Wilkinson, R. y Marmot, M. (2003). *Social Determinants of Health: The Solid Facts*. Copenhagen: World Health Organisation.

Womack, J. P., Jones, D. T., & Roos, D. (1990). *Machine that changed the world*. New York: Simon and Schuster.

Wyn, J. (2007). Learning to 'become somebody well': Challenges for Educational Policy. *The Australian Educational Researcher*, 34(3), 35-51. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787634.pdf>

Zacarés, J. J. & Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial", *Revista de Educación*, 341, 123-147. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_06.pdf

II. OTROS MATERIALES ANEXADOS

- ANEXO N° 1: Datos de Identificación de una Cualificación
- ANEXO N° 2: Familias Profesionales y Niveles de Cualificación
- ANEXO N° 3: Campos de Cualificación
- ANEXO N° 4: Organigrama del Sistema Educativo Español con la LOE
- ANEXO N° 5: Familias profesionales actuales (curso 2016/2017)
- ANEXO N° 6: Oferta de Ciclos de FP Básica (curso 2016/2017)
- ANEXO N° 7: Oferta de Ciclos Formativos de Grado Medio (curso 2016/2017)
- ANEXO N° 8: Ciclos Formativos de Grado Superior (curso 2016/2017)
- ANEXO N° 9: Titulaciones de acceso necesarias para Profesores Técnicos de Formación Profesional
- ANEXO N° 10: Programación anual de la acción tutorial en los FPB
- ANEXO N° 11: Aspectos metodológicos de la Acción Tutorial en los ciclos de FPB
- ANEXO N° 12: Centros con PCPI curso académico 2011/2012 en Córdoba
- ANEXO N° 13: Cuestionario destinado al alumnado que cursaba un PCPI
- ANEXO N° 14: Perfil profesional: Gestión Administrativa (PCPI)
- ANEXO N° 15: Perfil Profesional: Auxiliar de Comercio y Almacén (PCPI)
- ANEXO N° 16: Perfil Profesional: Auxiliar de Instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones (PCPI)
- ANEXO N° 17: Perfil Profesional: Operario de Soldadura y Construcciones metálicas y tecnoplásticas (PCPI)
- ANEXO N° 18: Perfil Profesional: Auxiliar de Mantenimiento de vehículos (PCPI)
- ANEXO N° 19: Cuestionario destinado al alumnado que cursa un ciclo de FPB
- ANEXO N° 20: Cuestionario destinado al profesorado que imparte en FPB
- ANEXO N° 21: Listado de centros de Córdoba que ofertan FPB en el curso 2016-2017

ANEXO N° 1: Datos de Identificación de una Cualificación

La Cualificación Profesional

La cualificación profesional se define como el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral.

Se entiende que una persona está cualificada cuando en su desempeño laboral obtiene los resultados esperados, con los recursos y el nivel de calidad debido.

La competencia de una persona abarca la gama completa de sus conocimientos y sus capacidades en el ámbito personal, profesional o académico, adquiridas por diferentes vías y en todos los niveles.



Estructura de una Cualificación



FUENTE: Instituto Nacional de las Cualificaciones (2008): Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP).

ANEXO N° 2: Familias Profesionales y Niveles de Cualificación

Familias Profesionales

1. Agraria.....	AGA
2. Marítimo-Pesquera	MAP
3. Industrias Alimentarias	INA
4. Química	QUI
5. Imagen Personal.....	IMP
6. Sanidad.....	SAN
7. Seguridad y Medio Ambiente.....	SEA
8. Fabricación Mecánica	FME
9. Instalación y Mantenimiento	IMA
10. Electricidad y Electrónica	ELE
11. Energía y Agua.....	ENA
12. Transporte y Mantenimiento de Vehículos	TMV
13. Industrias Extractivas	IEX
14. Edificación y Obra Civil.....	EOC
15. Vidrio y Cerámica.....	VIC
16. Madera, Mueble y Corcho	MAM
17. Textil, Confección y Piel.....	TCP
18. Artes Gráficas	ARG
19. Imagen y Sonido.....	IMS
20. Informática y Comunicaciones.....	IFC
21. Administración y Gestión	ADG
22. Comercio y Marketing.....	COM
23. Servicios Socioculturales y a la Comunidad	SSC
24. Hostelería y Turismo	HOT
25. Actividades Físicas y Deportivas	AFD
26. Artes y Artesanías	ART

NIVELES DE CUALIFICACIÓN

Nivel 1

Competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples correspondientes a procesos normalizados, siendo los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas a aplicar limitados.

Nivel 2

Competencia en un conjunto de actividades profesionales bien determinadas con la capacidad de utilizar los instrumentos y técnicas propias, que concierne principalmente a un trabajo de ejecución que puede ser autónomo en el límite de dichas técnicas. Requiere conocimientos de los fundamentos técnicos y científicos de su actividad y capacidades de comprensión y aplicación del proceso.

Nivel 3

Competencia en un conjunto de actividades profesionales que requieren el dominio de diversas técnicas y puede ser ejecutado de forma autónoma. Comporta responsabilidad de coordinación y supervisión de trabajo técnico y especializado. Exige la comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y la evaluación de los factores del proceso y de sus repercusiones económicas.

Nivel 4

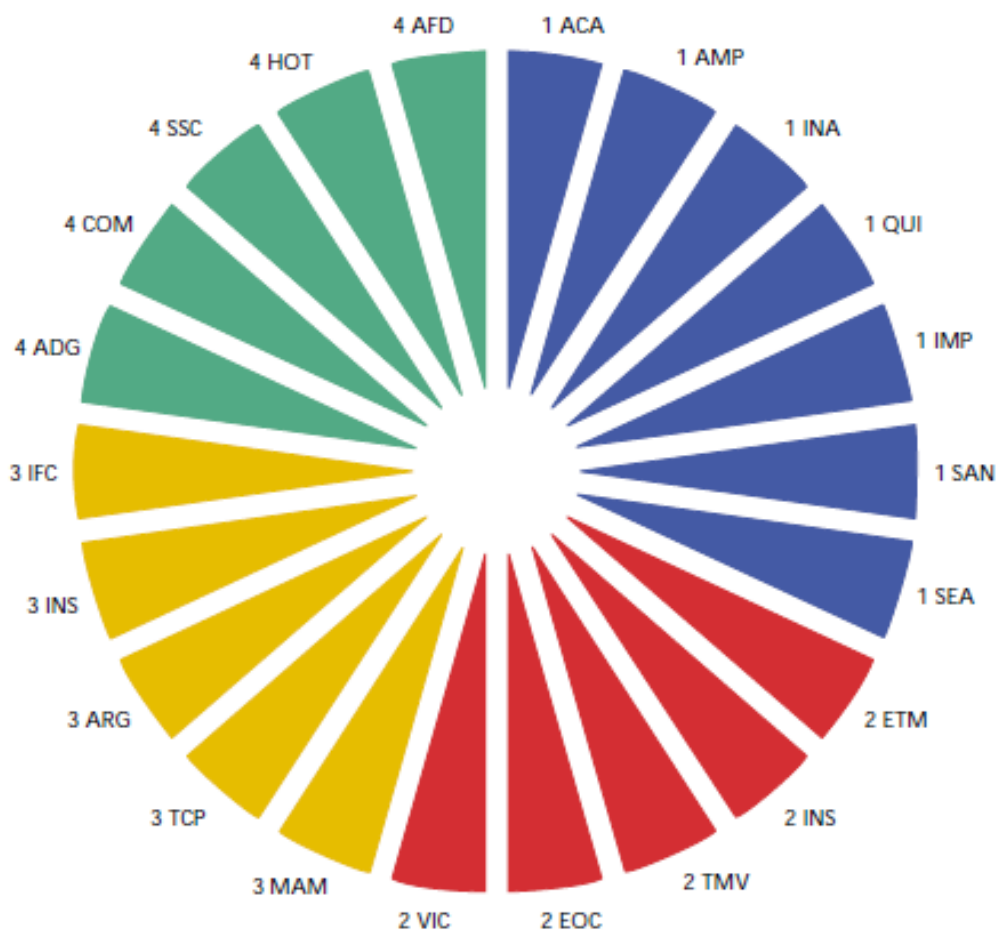
Competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales complejas realizadas en una gran variedad de contextos que requieren conjugar variables de tipo técnico, científico, económico u organizativo para planificar acciones, definir o desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.

Nivel 5

Competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales de gran complejidad realizadas en diversos contextos, a menudo impredecibles, que implica planificar acciones o idear productos, procesos o servicios. Gran autonomía personal. Responsabilidad frecuente en la asignación de recursos, en el análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

FUENTE: Instituto Nacional de las Cualificaciones (2008): Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP).

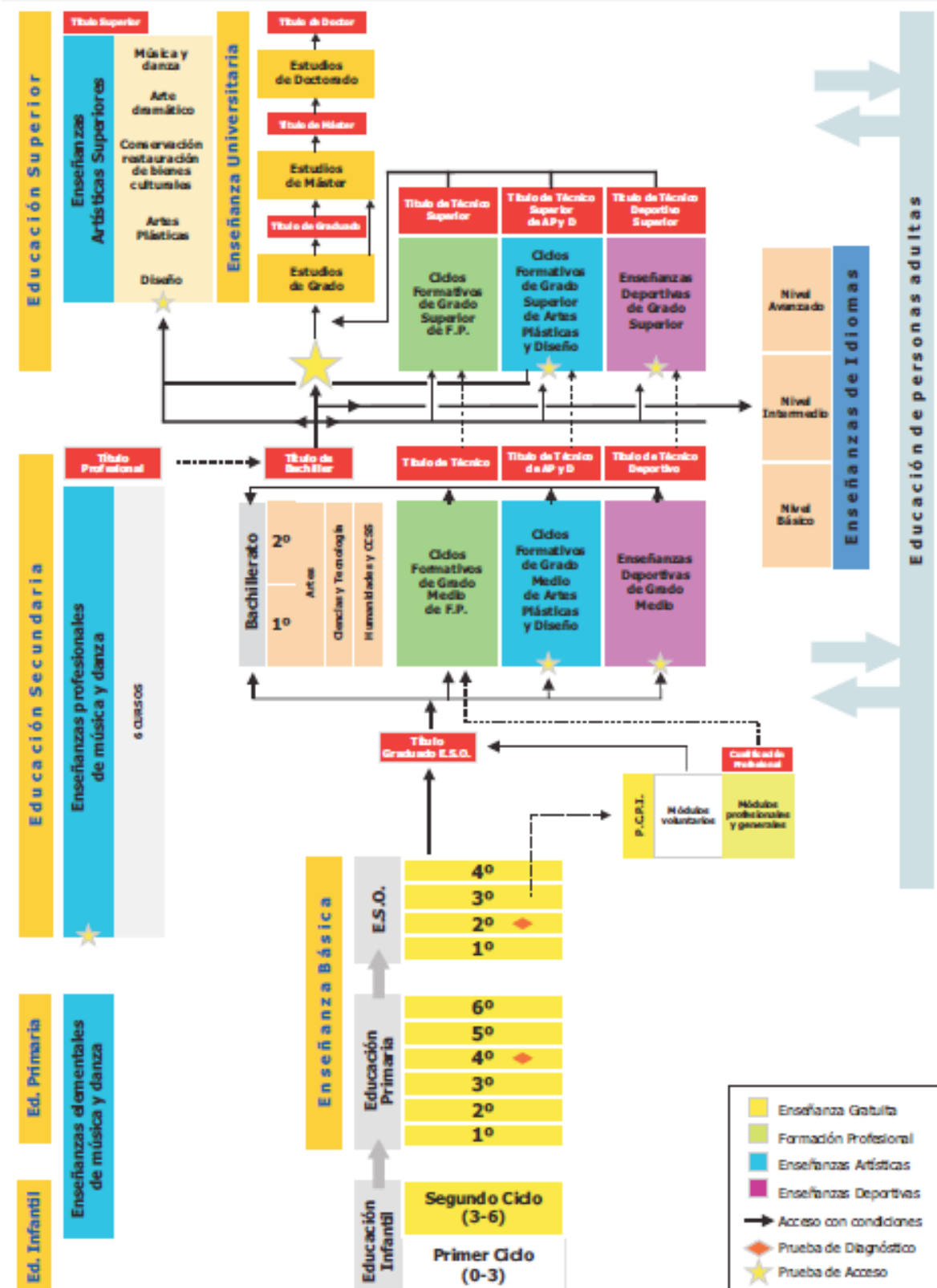
ANEXO N° 3: Campos de Cualificación



- | | |
|---|--|
| 1 ACA: Actividades Agrarias | 3 MAM: Madera, Mueble y Corcho |
| 1 AMP: Actividades Marítimo Pesqueras | 3 TCP: Textil, Confección y piel |
| 1 INA: Industrias Alimentarias | 3 ARG: Artes Gráficas |
| 1 QUI: Química | 3 IMS: Imagen y sonido |
| 1 IMP: Servicios de Imagen Personal | 3 IFC: Informática y comunicaciones |
| 1 SAN: Sanidad | |
| 1 SEA: Seguridad y Ambiente | |
| 2 ETM: Fabricación Electromecánica | 4 ADG: Administración y Gestión |
| 2 INS: Instalación y Mantenimiento | 4 COM: Comercio y Marketing |
| 2 TMV: Transporte y Mantenimiento de Vehículos | 4 SSC: Servicios Socioculturales y a la Comunidad |
| 2 ECO: Edificación y Obra Civil | 4 HOT: Hostelería y Turismo |
| 2 VIC: Vidrio, Cerámica, Materiales de Construcción y otros productos manufactureros | 4 AFD: Actividades Físicas y Deportivas |

FUENTE: INCUAL (2002): Guía Sectorial de la Formación de Profesionales en España. Madrid: INEM.

ANEXO N° 4: Organigrama del Sistema Educativo Español con la LOE



FUENTE: Ministerio de Educación (2011): Datos y cifras 2011-2012

ANEXO N° 5: Familias profesionales actuales (curso 2016/2017)

FAMILIAS PROFESIONALES

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

FUENTE:

URL: <http://www.todofp.es/todofp/que-como-y-donde-estudiar/que-estudiar/familias/titulos-loe.html>

ANEXO N° 6: Oferta de Ciclos de FP Básica (curso 2016/2017)

Familias y ciclos

Administración y Gestión

- Informática de Oficina
- Servicios Administrativos

Agraria

- Actividades Agropecuarias
- Agro-jardinería y Composiciones Florales
- Aprovechamientos Forestales

Artes Gráficas

- Artes Gráficas

Comercio y Marketing

- Servicios Comerciales

Edificación y Obra Civil

- Reforma y Mantenimiento de Edificios

Electricidad y Electrónica

- Electricidad y Electrónica
- Fabricación de Elementos Metálicos
- Instalaciones Electrotécnicas y Mecánica

Fabricación Mecánica

- Fabricación de Elementos Metálicos
- Fabricación y Montaje
- Instalaciones Electrotécnicas y Mecánica

Hostelería y Turismo

- Actividades de Panadería y Pastelería
- Alojamiento y Lavandería
- Cocina y Restauración

Imagen Personal

- Peluquería y Estética

Industrias Alimentarias

- Actividades de Panadería y Pastelería
 - Industrias Alimentarias
-

Informática y Comunicaciones

- Informática de Oficina

- Informática y Comunicaciones

Instalación y Mantenimiento

- Fabricación y Montaje

- Mantenimiento de Viviendas

Madera, Mueble y Corcho

- Carpintería y Mueble

Marítimo - Pesquera

- Actividades Marítimo-Pesqueras

- Mantenimiento de Embarcaciones Deportivas y de Recreo

Servicios Socioculturales y a la Comunidad

- Actividades Domésticas y Limpieza de edificios

Textil, Confección y Piel

- Arreglo y Reparación de Artículos Textiles y de Piel

- Tapicería y Cortinaje

Transporte y Mantenimiento de Vehículos

- Mantenimiento de Embarcaciones Deportivas y de Recreo

- Mantenimiento de Vehículos

Vidrio y Cerámica

- Vidriería y Alfarería

FUENTE: <http://www.todofp.es/todofp/que-como-y-donde-estudiar/que-estudiar/ciclos/fp-basica.html>

ANEXO N° 7: Oferta de Ciclos Formativos de Grado Medio (curso 2016/2017)

Familias y ciclos

Actividades Físicas y Deportivas

- Conducción de Actividades Físico-deportivas en el Medio Natural (LOGSE)

Administración y Gestión

- Gestión Administrativa (LOGSE)
- Gestión Administrativa (LOE)

Agraria

- Explotaciones Agrarias Extensivas (LOGSE)
- Explotaciones Agrícolas Intensivas (LOGSE)
- Explotaciones Ganaderas (LOGSE)
- Jardinería (LOGSE)
- Trabajos Forestales y Conservación del Medio Natural (LOGSE)
- Aprovechamiento y Conservación del Medio Natural (LOE)
- Jardinería y Floristería (LOE)
- Producción Agroecológica (LOE)
- Producción Agropecuaria (LOE)

Artes Gráficas

- Encuadernación y Manipulados de Papel y Cartón (LOGSE)
- Impresión en Artes Gráficas (LOGSE)
- Preimpresión en Artes Gráficas (LOGSE)
- Impresión Gráfica (LOE)
- Postimpresión y Acabados Gráficos (LOE)
- Preimpresión Digital (LOE)

Comercio y Marketing

- Comercio (LOGSE)
- Actividades Comerciales (LOE)

Edificación y Obra Civil

- Acabados de Construcción (LOGSE)
- Obras de Albañilería (LOGSE)
- Obras de Hormigón (LOGSE)

	<ul style="list-style-type: none"> Operación y Mantenimiento de Maquinaria de Construcción (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> Construcción (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> Obras de Interior, Decoración y Rehabilitación (LOE)
Electricidad y Electrónica	
	<ul style="list-style-type: none"> Equipos e Instalaciones Electrotécnicas (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> Equipos Electrónicos de Consumo (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> Instalaciones de Telecomunicaciones (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> Instalaciones Eléctricas y Automáticas (LOE)
Fabricación Mecánica	
	<ul style="list-style-type: none"> Fundición (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> Joyería (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> Mecanizado (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> Mecanizado (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> Soldadura y Calderería (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> Soldadura y Calderería (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> Tratamientos Superficiales y Térmicos (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> Conformado por Moldeo de Metales y Polímeros (LOE)
Hostelería y Turismo	
	<ul style="list-style-type: none"> Cocina (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> Pastelería y Panadería (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> Servicios de Restaurante y Bar (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> Cocina y Gastronomía (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> Servicios en Restauración (LOE)
Imagen Personal	
	<ul style="list-style-type: none"> Caracterización (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> Estética Personal Decorativa (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> Peluquería (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> Estética y Belleza (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> Peluquería y Cosmética Capilar (LOE)
Imagen y Sonido	
	<ul style="list-style-type: none"> Laboratorio de Imagen (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> Video Disc-Jockey y Sonido (LOE)

Industrias Alimentarias

- **Conservaría Vegetal, Cárnica y de Pescado (LOGSE)**

- **Elaboración de Aceites y jugos (LOGSE)**

- **Elaboración de Productos Lácteos (LOGSE)**

- **Elaboración de Vinos y Otras Bebidas (LOGSE)**

- **Matadero y Carnicería-Charcutería (LOGSE)**

- **Molinería e Industrias Cerealistas (LOGSE)**

- **Panificación y Repostería (LOGSE)**

- **Aceites de Oliva y Vinos (LOE)**

- **Elaboración de Productos Alimenticios (LOE)**

- **Panadería, Repostería y Confitería (LOE)**

Industrias Extractivas

- **Excavaciones y Sondeos (LOE)**

- **Piedra Natural (LOE)**

Informática y Comunicaciones

- **Explotación de Sistemas Informáticos (LOGSE)**

- **Sistemas Microinformáticos y Redes (LOE)**

Instalación y Mantenimiento

- **Instalación y Mantenimiento Electromecánico de Maquinaria y Conducción de Líneas (LOGSE)**

- **Mantenimiento Ferroviario (LOGSE)**

- **Montaje y Mantenimiento de Instalaciones de Frío, Climatización y Producción de Calor (LOGSE)**

- **Instalaciones de Producción de Calor (LOE)**

- **Instalaciones Frigoríficas y de Climatización (LOE)**

- **Mantenimiento Electromecánico (LOE)**

Madera, Mueble y Corcho

- **Fabricación a Medida e Instalación de Carpintería y Mueble (LOGSE)**

- **Fabricación Industrial de Carpintería y Mueble (LOGSE)**

- **Transformación de Madera y Corcho (LOGSE)**

- **Carpintería y Mueble (LOE)**

- **Instalación y Amueblamiento (LOE)**

Marítimo - Pesquera

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buceo de Media Profundidad (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Operación, Control y Mantenimiento de Máquinas e Instalaciones del Buque (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Operaciones de Cultivo Acuícola (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesca y Transporte Marítimo (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultivos Acuícolas (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mantenimiento y Control de la Maquinaria de Buques y Embarcaciones (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Navegación y Pesca de Litoral (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Operaciones Subacuáticas e Hiperbáricas (LOE)
Química	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Laboratorio (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Operaciones de Fabricación de Productos Farmacéuticos (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Operaciones de Proceso de Pasta y Papel (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Operaciones de Proceso de Planta Química (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Operaciones de Transformación de Plásticos y Caucho (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Operaciones de Laboratorio (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planta Química (LOE)
Sanidad	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuidados Auxiliares de Enfermería (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Farmacia (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Emergencias Sanitarias (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Farmacia y Parafarmacia (LOE)
Seguridad y Medio Ambiente	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Emergencias y Protección Civil (LOE)
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atención Sociosanitaria (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atención a Personas en Situación de Dependencia (LOE)
Textil, Confección y Piel	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calzado y Marroquinería (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Confección (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Operaciones de Ennoblecimiento Textil (LOGSE)

- Producción de Hilatura y Tejeduría de Calada (LOGSE)

- Producción de Tejidos de Punto (LOGSE)

- Calzado y Complementos de Moda (LOE)

- Confección y Moda (LOE)

- Fabricación y Ennoblecimiento de Productos Textiles (LOE)

Transporte y Mantenimiento de Vehículos

- Carrocería (LOGSE)

- Carrocería (LOE)

- Electromecánica de Vehículos (LOGSE)

- Conducción de Vehículos de Transporte por Carretera (LOE)

- Electromecánica de Maquinaria (LOE)

- Electromecánica de Vehículos Automóviles (LOE)

- Mantenimiento de Material Rodante Ferroviario (LOE)

Vidrio y Cerámica

- Operaciones de Fabricación de Productos Cerámicos (LOGSE)

- Operaciones de Fabricación de Vidrio y Transformados (LOGSE)

- Fabricación de Productos Cerámicos (LOE)

FUENTE: <http://www.todofp.es/todofp/que-como-y-donde-estudiar/que-estudiar/ciclos/grado-medio.html>

Nota: Los ciclos Formativos marcados como LOGSE son ciclos que se encuentran en proceso de actualización y serán sustituidos por los ciclos LOE de idéntica o similar denominación.

ANEXO N° 8: Ciclos Formativos de Grado Superior (curso 2016/2017)

Familias y ciclos

Actividades Físicas y Deportivas

- Animación de Actividades Físicas y Deportivas (LOGSE)

Administración y Gestión

- Administración y Finanzas (LOGSE)
- Administración y Finanzas (LOE)
- Secretariado (LOGSE)
- Asistencia a la Dirección (LOE)

Agraria

- Gestión y Organización de Empresas Agropecuarias (LOGSE)
- Gestión y Organización de los Recursos Naturales y Paisajísticos (LOGSE)
- Ganadería y Asistencia en Sanidad Animal (LOE)
- Gestión Forestal y del Medio Natural (LOE)
- Paisajismo y Medio Rural (LOE)

Artes Gráficas

- Diseño y Producción Editorial (LOGSE)
- Producción en Industrias de Artes Gráficas (LOGSE)
- Diseño y Edición de Publicaciones Impresas y Multimedia (LOE)
- Diseño y Gestión de la Producción Gráfica (LOE)

Artes y Artesanías

- Artista Fallero y Construcción de Escenografías (LOE)

Comercio y Marketing

- Comercio Internacional (LOGSE)
- Comercio Internacional (LOE)
- Gestión Comercial y Marketing (LOGSE)
- Gestión del Transporte (LOGSE)
- Servicios al Consumidor (LOGSE)
- Gestión de Ventas y Espacios Comerciales (LOE)
- Marketing y Publicidad (LOE)
- Transporte y Logística (LOE)

Edificación y Obra Civil

- Desarrollo de Proyectos Urbanísticos y Operaciones Topográficas (LOGSE)

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo y Aplicación de Proyectos de Construcción (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización y Planes de Obra (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyectos de Edificación (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyectos de Obra Civil (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organización y Control de Obras de Construcción (LOE)
Electricidad y Electrónica	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo de Productos Electrónicos (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instalaciones Electrotécnicas (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistemas de Regulación y Control Automáticos (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistemas de Telecomunicación e Informáticos (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistemas de Telecomunicaciones e Informáticos (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Automatización y Robótica Industrial (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Electromedicina Clínica (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mantenimiento Electrónico (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistemas Electrotécnicos y Automatizados (LOE)
Energía y Agua	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrales Eléctricas (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eficiencia Energética y Energía Solar Térmica (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Energías Renovables (LOE)
Fabricación Mecánica	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construcciones Metálicas (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construcciones Metálicas (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo de Proyectos Mecánicos (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Óptica de Anteojería (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Producción por Fundición y Pulvimetalurgia (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Producción por Mecanizado (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño en Fabricación Mecánica (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programación de la Producción en Fabricación Mecánica (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programación de la Producción en Moldeo de Metales y Polímeros (LOE)
Hostelería y Turismo	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agencias de Viajes (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alojamiento (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Animación Turística (LOGSE)

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Información y Comercialización Turísticas (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Restauración (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agencias de Viajes y Gestión de Eventos (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dirección de Cocina (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dirección de Servicios de Restauración (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestión de Alojamientos Turísticos (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guía, Información y Asistencias Turísticas (LOE)
Imagen Personal	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asesoría de Imagen Personal (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estética (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asesoría de Imagen Personal y Corporativa (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterización y Maquillaje Profesional (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estética Integral y Bienestar (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estilismo y Dirección de Peluquería (LOE)
Imagen y Sonido	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imagen (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Producción de Audiovisuales, Radio y Espectáculos (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización de Audiovisuales y Espectáculos (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sonido (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Animaciones 3D, Juegos y Entornos Interactivos (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Producción de Audiovisuales y Espectáculos (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sonido para Audiovisuales y Espectáculos (LOE)
Industrias Alimentarias	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Industria Alimentaria (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procesos y Calidad en la Industria Alimentaria (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vitivinicultura (LOE)
Informática y Comunicaciones	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Administración de Sistemas Informáticos (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo de Aplicaciones Informáticas (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Administración de Sistemas Informáticos en Red (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo de Aplicaciones Web (LOE)

Instalación y Mantenimiento

- Desarrollo de Proyectos de Instalaciones de Fluidos, Térmicas y de Manutención (LOGSE)
- Mantenimiento de Equipo Industrial (LOGSE)
- Mantenimiento y Montaje de Instalaciones de Edificio y Proceso (LOGSE)
- Prevención de Riesgos Profesionales (LOGSE)
- Desarrollo de Proyectos de Instalaciones Térmicas y de Fluidos (LOE)
- Mantenimiento de Instalaciones Térmicas y de Fluidos (LOE)
- Mecatrónica Industrial (LOE)

Madera, Mueble y Corcho

- Desarrollo de Productos en Carpintería y Mueble (LOGSE)
- Producción de Madera y Mueble (LOGSE)
- Diseño y Amueblamiento (LOE)

Marítimo - Pesquera

- Navegación, Pesca y Transporte Marítimo (LOGSE)
- Producción Acuícola (LOGSE)
- Supervisión y Control de Máquinas e Instalaciones del Buque (LOGSE)
- Acuicultura (LOE)
- Organización del Mantenimiento de Maquinaria de Buques y Embarcaciones (LOE)
- Transporte Marítimo y Pesca de Altura (LOE)

Química

- Análisis y Control (LOGSE)
- Fabricación de Productos Farmacéuticos y Afines (LOGSE)
- Industrias de Proceso de Pasta y Papel (LOGSE)
- Industrias de Proceso Químico (LOGSE)
- Plásticos y Caucho (LOGSE)
- Química Ambiental (LOGSE)
- Fabricación de Productos Farmacéuticos, Biotecnológicos y Afines (LOE)
- Laboratorio de Análisis y de Control de Calidad (LOE)
- Química Industrial (LOE)

Sanidad

	▪ Audioprótesis (LOGSE)
	▪ Audiología Protésica (LOE)
	▪ Anatomía Patológica y Citología (LOGSE)
	▪ Anatomía Patológica y Citodiagnóstico (LOE)
	▪ Dietética (LOGSE)
	▪ Documentación Sanitaria (LOGSE)
	▪ Documentación y Administración Sanitarias (LOE)
	▪ Higiene Bucodental (LOGSE)
	▪ Higiene Bucodental (LOE)
	▪ Imagen para el Diagnóstico (LOGSE)
	▪ Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear (LOE)
	▪ Laboratorio de Diagnóstico Clínico (LOGSE)
	▪ Laboratorio Clínico y Biomédico (LOE)
	▪ Ortoprotésica (LOGSE)
	▪ Ortoprótisis y Productos de Apoyo (LOE)
	▪ Prótesis Dentales (LOGSE)
	▪ Prótesis Dentales (LOE)
	▪ Radioterapia (LOGSE)
	▪ Radioterapia y Dosimetría (LOE)
	▪ Salud Ambiental (LOGSE)
Seguridad y Medio Ambiente	
	▪ Educación y Control Ambiental (LOE)
	▪ Coordinación de Emergencias y Protección Civil (LOE)
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	
	▪ Animación Sociocultural (LOGSE)
	▪ Animación Sociocultural y Turística (LOE)
	▪ Educación Infantil (LOGSE)
	▪ Educación Infantil (LOE)
	▪ Integración Social (LOGSE)
	▪ Integración Social (LOE)
	▪ Interpretación de la Lengua de Signos (LOGSE)
	▪ Mediación Comunicativa (LOE)
	▪ Promoción de Igualdad de Género (LOE)
Textil, Confección y Piel	
	▪ Curtidos (LOGSE)

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Patronaje (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procesos de Confección Industrial (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procesos de Ennoblecimiento Textil (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procesos Textiles de Hilatura y Tejeduría de Calada (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procesos Textiles de Tejeduría de Punto (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño Técnico en Textil y Piel (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño y Producción de Calzado y Complementos (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Patronaje y Moda (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vestuario a Medida y de Espectáculos (LOE)
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Automoción (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Automoción (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mantenimiento Aeromecánico (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mantenimiento de Aviónica (LOGSE)
Vidrio y Cerámica	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo y Fabricación de Productos Cerámicos (LOGSE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo y Fabricación de Productos Cerámicos (LOE)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fabricación y Transformación de Productos de Vidrio (LOGSE)

FUENTE: <http://www.todofp.es/todofp/que-como-y-donde-estudiar/que-estudiar/ciclos/grado-superior.html>

ANEXO N° 9: Titulaciones de acceso necesarias para Profesores Técnicos de Formación Profesional

CUERPO DE PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA	
ESPECIALIDAD	TITULACIONES
FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL	-Diplomatura en Ciencias Empresariales. -Diplomatura en Relaciones Laborales. -Diplomatura en Trabajo Social. -Diplomatura en Educación Social. -Diplomatura en Gestión y Administración Pública.
HOSTELERÍA Y TURISMO	-Diplomatura en Turismo. -Técnico o Técnica en Empresas y Actividades Turísticas.
INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA	-Magisterio en todas sus especialidades. -Diplomatura en Educación Social. -Diplomatura en Trabajo Social.
ORGANIZACIÓN Y PROCESOS DE MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS	-Diplomatura en Navegación Marítima. -Diplomatura en Radioelectrónica Naval. -Diplomatura en Máquinas Navales. -Ingeniería Técnica Aeronáutica, en todas sus especialidades. -Ingeniería Técnica Agrícola en todas sus especialidades. -Ingeniería Técnica Forestal en todas sus especialidades. -Ingeniería Técnica de Minas en todas sus especialidades. -Ingeniería Técnica Naval en todas sus especialidades. -Ingeniería Técnica de Obras Públicas en todas sus especialidades. -Ingeniería Técnica Industrial en todas sus especialidades.
ORGANIZACIÓN Y PROYECTOS DE FABRICACIÓN MECÁNICA	-Ingeniería Técnica Industrial en todas sus especialidades. -Ingeniería Técnica de Minas en todas sus especialidades. -Ingeniería Técnica en Diseño Industrial. -Ingeniería Técnica Aeronáutica, especialidad en Aeronaves, especialidad en Equipos y Materiales Aeroespaciales. -Ingeniería Técnica Naval, en todas sus especialidades. -Ingeniería Técnica Agrícola: -especialidad Explotaciones Agropecuarias. -especialidad Industrias Agrarias y Alimentarias. -especialidad en Mecanización y Construcciones Rurales. -Ingeniería Técnica de Obras Públicas, especialidad Construcciones Civiles. -Diplomatura en Máquinas Navales.
ORGANIZACIÓN Y PROYECTOS DE SISTEMAS ENERGÉTICOS	-Ingeniería Técnico Industrial en todas sus especialidades -Ingeniero Técnico Aeronáutico en todas sus especialidades -Ingeniero Técnico de Obras Públicas en todas sus especialidades -Ingeniero Técnico de Telecomunicación en todas sus especialidades -Ingeniero Técnico Naval en todas sus especialidades -Ingeniero Técnico Agrícola en todas sus especialidades -Ingeniero Técnico de Minas en todas sus especialidades -Diplomado en Máquinas Navales
PROCESOS DE PRODUCCIÓN AGRARIA	-Ingeniería Técnica Agrícola en todas sus especialidades -Ingeniería Técnica Forestal en todas sus especialidades
PROCESOS SANITARIOS	-Diplomatura en Enfermería.

CUERPO DE PROFESORES TÉCNICOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	
ESPECIALIDADES	TITULACIONES
COCINA Y PASTELERÍA	-Técnico o Técnica Superior en Restauración. -Técnico o Técnica Especialista en Hostelería.
MANTENIMIENTO DE VEHICULOS	-Técnico o Técnica Superior en Automoción. -Técnico o Técnica Especialista en Mecánica y Electricidad del Automóvil. -Técnico o Técnica Especialista en Automoción. -Técnico o Técnica Especialista en Mantenimiento de Máquinas y Equipos de Construcción y Obra.
MECANIZADO Y MANTENIMIENTO DE MÁQUINAS	-Técnico o Técnica Superior en Producción por Mecanizado. -Técnico o Técnica Especialista en Montaje y Construcción de Maquinarias. -Técnico o Técnica Especialista en Micromecánica de Máquinas Herramientas. -Técnico o Técnica Especialista en Micromecánica de Instrumentos. -Técnico o Técnica Especialista Instrumentista en Sistemas de Medidas. -Técnico o Técnica Especialista en Utillajes y Montajes Mecánicos. -Técnico o Técnica especialista Mecánico de Armas. -Técnico o Técnica Especialista en Fabricación Mecánica. -Técnico o Técnica Especialista en Máquinas-Herramientas. -Técnico o Técnica Especialista en Matrices y Moldes. -Técnico o Técnica Especialista en Control de Calidad. -Técnico o Técnica Especialista en Micromecánica y Relojería.
SERVICIO DE RESTAURACIÓN	-Técnico o Técnica Superior en Restauración -Técnico o Técnica Especialista en Hostelería
SOLDADURA	-Técnico o Técnica Superior en Construcciones Metálicas. -Técnico o Técnica Especialista en Construcciones Metálicas y Soldador. -Técnico o Técnica Especialista en Soldadura. -Técnico o Técnica Especialista en Fabricación Soldada. -Técnico o Técnica Especialista en Calderería en Chapa Estructural. -Técnico o Técnica Especialista en Construcción Naval. -Técnico o Técnica Especialista en Trazador Naval.

FUENTE: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/cuerpos-de-profesores-de-ensenanza-secundaria/documentos/-/documentos/39tqKUwcl28m/carpeta/20160322_convocatoria

Notas: TITULACIONES EQUIVALENTES (Real Decreto 276/2007, Anexos V,VI,VII,VIII Y IX)

Orden de 15 de marzo de 2016, por la que se efectúa la convocatoria de procedimientos selectivos para el ingreso en los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, acceso al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria

Planificación

Para llevar a cabo la planificación anual de la hora de tutoría lectiva con el alumnado en la Formación Profesional Básica que recoge la normativa que la regula, a continuación se presentan, a modo de ejemplo, los aspectos a tener en cuenta y los elementos de dicha programación anual.

En primer lugar, tener en cuenta que para realizar esta programación es muy necesario basarse previamente en una serie de factores tales como:

El perfil del alumnado



El **perfil del alumnado** que cursa estas enseñanzas. Se trata de un alumnado con experiencia continuada de fracaso escolar, con baja autoestima y falta de confianza en si mismo en los entornos de aprendizaje reglados, con escasa motivación por el aprendizaje, con riesgo de abandono del sistema educativo sin obtener ninguna titulación, pocas habilidades de interacción social, lenguaje restringido y déficit en la simbolización, nivel bajo en hábitos y técnicas de estudio, bajas inquietudes formativas y laborales,...

Necesidades educativas



De dichas características del alumnado surgen unas **necesidades educativas** que se convertirán en aspectos fundamentales a trabajar en el espacio de la tutoría: mejorar el autoconocimiento, autoestima y motivación, trabajar la confianza en el cambio, la adquisición de compromisos y responsabilidad, de adecuados hábitos y técnicas de estudio, mejorar los procesos cognitivos y metacognitivos básicos relacionados con el aprendizaje, enseñarles habilidades de interacción social, y proporcionarles herramientas y habilidades para la gestión de la carrera y la toma de decisiones académicas y vocacionales.

Característica del contexto



Características del contexto que inciden directamente en la situación actual de estos alumnos y alumnas tales como: bajas expectativas de la familia y del profesorado sobre los resultados académicos de estos alumnos y alumnas, escasa colaboración de las familias con el profesorado derivadas de una historia de confrontaciones relacionadas con la educación de sus hijos e hijas, visión negativa de este alumnado en el centro, en algunos casos estos alumnos y alumnas acumulan una trayectoria previa de conflictos, también es necesario contemplar aspectos del contexto geográfico y sociocultural del entorno y del propio centro, como recursos, equipamientos, características socioculturales de las familias, situación geográfica, servicios complementarios, etc...

FUENTE: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/tutoria-fp-basica>

ANEXO Nº 11: Aspectos metodológicos de la Acción Tutorial en los ciclos de FPB

Atención más individualizada

Si la personalización de la enseñanza es importante en cualquier alumnado, con este tipo de alumnos y alumnas cobra aún más relevancia. Para contribuir a su éxito escolar es necesario personalizar la enseñanza respetando su ritmo de aprendizaje y sus necesidades específicas de formación. Asimismo, el seguimiento personalizado nos permite tener en cuenta los elementos sociales que rodean al alumno o alumna y que pueden estar influyendo de forma decisiva en su propio desarrollo como persona. De esta forma, será necesario en estas enseñanzas complementar la atención grupal con la atención individual que el tutor/a llevará a cabo con cada uno de los alumnos y alumnas, otorgando tanta importancia al trabajo colectivo como al individual.

Responsabilización

Es importante que este alumnado aprenda a asumir las consecuencias de sus actos. Es necesario que les ayudemos a establecer consensos en límites y normas. A nivel grupal será necesario fomentar el trabajo en equipo y la distribución de responsabilidades. A nivel individual es importante el establecimiento de compromisos así como la revisión semanal de dichos compromisos, esto permitirá la autonomía y reafirmación del alumno o alumna, el fomento de la responsabilidad y el reforzamiento de la consecución de lo establecido así como la motivación intrínseca.

Refuerzo Positivo

La baja motivación del grupo y su autoconcepto de fracaso hacen necesario el uso de refuerzos positivos tanto individuales como grupales. Con ello se pretende romper el círculo vicioso de su historial de fracasos y la discriminación a partir de la obtención de beneficios derivados del cambio de comportamiento que a su vez provoquen una confianza positiva en el cambio en el alumnado.

Visión integral de la persona

Hay que tener en cuenta y abordar todas las dimensiones y facetas del alumnado: biológica, psicológica, social, cultural, ético-moral y espiritual para conseguir un desarrollo equilibrado de su personalidad.

Desarrollo de trabajo cooperativo

El trabajo cooperativo mejora no solo las relaciones intergrupales sino que también son altamente eficaces para el rendimiento académico de todo el alumnado. A través del trabajo cooperativo además de fomentar el aprendizaje entreiguales también permite el desarrollo y puesta en práctica de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo, aspectos muy necesarios en el proceso educativo de este tipo de alumnos y alumnas.

Comunicación

Se fomentará la comunicación fluida entre los distintos agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo: tutor/a, familia, equipo docente, alumnado. Será necesario establecer cauces y mecanismos de comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa como elemento esencial para favorecer la información recíproca y la participación conjunta.

Participación

Fomento de la participación activa del alumnado: todos colaboran, opinan, etc... Se trata de hacer participe al alumnado, de involucrarlos en su propia educación y su proyecto personal, hacerlos protagonistas activos de su actividad, esto a su vez permite desarrollar un sentimiento de pertenencia al centro y su comunidad, como aspecto necesario para la confianza en el cambio de la trayectoria educativa de estos alumnos y alumnas.

Partir de los intereses del alumnado

Se tendrá en cuenta a la hora de abordar las diferentes actividades los intereses del grupo, partiendo así de temas cercanos y temas a los que ellos le vean utilidad para su vida diaria. Como principio fundamental para que el aprendizaje sea significativo y funcional será necesario conectar con lo que al alumno o alumna les resulte familiar y a su vez con aquellos aspectos que despierten su interés y curiosidad como elemento básico para aumentar su motivación por las actividades académicas.

Partiendo de estos principios metodológicos el tutor o tutora deberá en la programación de la tutoría diseñar actividades y rutinas de trabajo con el grupo clase que posibiliten el desarrollo de estas premisas básicas. A modo de ejemplo algunas de estas actividades y rutinas de trabajo pueden ser: Actividades de dinamización grupal en los primeros días de clase (conocimiento, pertenencia, distribución de responsabilidades, etc...), firma de compromisos educativos por escrito con el alumnado y sus familias, designación de horario destinado a la atención personalizada de los alumnos y alumnas de la tutoría, establecimiento de cauces de información (horario de tutoría, entrevistas familiares, reuniones, tablón de anuncios, etc...), estrategias de trabajo cooperativo en clase (agrupamiento, distribución, reparto de responsabilidades, etc...).

FUENTE: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/tutoria-fp-basica>

ANEXO Nº 12: Centros con PCPI curso académico 2011/2012 en Córdoba

Oferta Educativa 2011/2012

P.C.P.I.	LOCALIDAD	CENTRO
Ayudante de albañilería	Córdoba	IES López Neyra
Auxiliar de agricultura y transformación agroalimentaria	Córdoba	CDP Ramón y Cajal
Ayudante de carpintería	Córdoba Homachuelos Pozoblanco Villafranca de Córdoba	IES Fuensanta IES Gran Capitán (E.E) IES Duque de Rivas IES Ricardo Delgado Vizcalno IES La Soledad
Ayudante de cocina	Córdoba Priego de Córdoba	IES Gran Capitán IES Camen Pantón
Auxiliar de comercio y almacén	Córdoba	IES Luis de Góngora
Ayudante de fontanería y climatización	Córdoba La Rambla	IES Averroes IES Blas Infante IES Tierno Galván
Auxiliar de floristería	Villarrubia	IES Villarrubia
Auxiliares de gestión administrativa	Agular de la Frontera Baena Cabra Bujalance Castro del Río Córdoba Fernán Nuñez Fuente Palmera Hinojosa del Duque La Carlota Lucena Montilla Montoro Peñaroya-Pvo Pozoblanco Rute	IES Vicente Nuñez IES Luis Carrillo Solomayor IES Dionisio Alcalá Gallano CDP E.P. Sagrada Familia IES Ategua IES Maimónides IES Trasierra CDP María Inmaculada CDP Ramón y Cajal CDP San Rafael CDP Gregerías IES Colonial IES Padre Juan Ruiz IES Nuevas Poblaciones IES Juan Aréjula IES Emilio Canalejo IES Antonio Galán Acosta IES Alto Guadalo CDP San José IES Nueva Scala
Auxiliar Informático	Bujalance Córdoba Fernán Nuñez Lucena Palma del Río Pozoblanco Puente Genil	IES Mario López IES Blas Infante IES Fidiana CDP María Inmaculada CDP Ramón y Cajal IES Miguel Crespo IES Miguel de Cervantes IES Antonio Gala IES Los Pedroches IES Prof. Andrés Bójollo
Auxiliar de instalaciones electro-técnicas y de comunicaciones	Adamuz Almodóvar del Río Baena Bujalance Cabra Córdoba La Carlota Montilla Palma del Río Pozoblanco Priego de Córdoba Puente Genil Santaeilia Vva. De Córdoba	IES Luna de la Sierra IES Cárbrula CDP E.P. Sagrada Familia CDP E.P. Sagrada Familia IES Felipe Solís IES Maimónides IES Santa Catalina de Siena IES Nuevas Poblaciones IES Emilio Canalejo CDP San Luis Rey CDP San José IES Álvarez Cubero IES Juan de la Clewa IES Arceladis IES Las Jaras
Ayudante de mantenimiento de vehículos	Agular de la Frontera Córdoba Hinojosa del Duque Peñaroya-Puebionuevo Priego de Córdoba	IES Vicente Nuñez IES Zoco IES Jeréz y Caballero IES Florencio Pintado IES Fernando III el Santo
Auxiliar de peluquería	Córdoba	IES El Tablero CDP OSCUS
Auxiliar de soldadura y construcciones mecánica y tecnoplástica	Benamejí Córdoba Montoro	IES Diego de Bernuy IES Zoco IES Santos Isasa
Auxiliar de tapicería y enlados	Villa del Río	IES NTRA. Sra. De la Estrella
Auxiliar de técnicas estéticas	Almodóvar del Río	IES Cárbrula
Auxiliar en viveros jardines y parques	Alcolea Córdoba Lucena Puente Genil	IES Puente de Alcolea IES Galileo Galilei IES Ángel de Saavedra IES Nuevo IES Infantas Elena y Cristina
Reparado de calzado y marroq. creación de pequeños artículos guarnicionería	Córdoba	IES Guadalquivir
Programa de Transición a la Vida Adulta y Laboral PTV AL	Córdoba	IES El Tablero. Aux. Oficina CPEE Virgen de la Esperanza Aux. Alojamiento

FUENTE: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/> [Recuperado el 12/11/2012]

CUESTIONARIO ALUMNADO PCPI

A continuación se presentan una serie de cuestiones relacionadas con los Programas de Cualificación Profesional Inicial que pueden ser importantes para su buen funcionamiento. El cuestionario es totalmente anónimo, por favor, contesta de forma sincera. Tu opinión es valiosa. Agradecemos tu colaboración.

BLOQUE I: DATOS PERSONALES Y DE CONTEXTO

1. Edad: ___ años	2. Sexo: () Hombre () Mujer
3. Nº hermanos:	4. Puesto que ocupas entre tus hermanos:
5. Nº total miembros unidad familiar:	7. Profesión:
6. Estudios de tu madre:	8. Profesión:
8. Estudios de tu padre:	9. Profesión:
10. Centro de estudios del PCPI:	12. Especialidad PCPI:
11. Curso:	

Señala con una CRUZ el lugar en el que te sitúas de acuerdo a las siguientes cualidades o características personales, siendo el 1 el número más cercano a las cualidades de la izquierda y el 4 el más cercano a las de la derecha.

13. RESERVADO: serio, prudente, crítico. ① ② ③ ④	ABIERTO: afectuoso, comunicativo, participativo.
14. AFECTADO EN SENTIMIENTOS: turbado, inestable. ① ② ③ ④	EMOCIONALMENTE ESTABLE: tranquilo, maduro.
15. CALMADO: poco expresivo, poco activo, cautela ① ② ③ ④	EXCITABLE: impaciente, exigente, hiperactivo.
16. SUMISO: obediente, dócil, cedo con facilidad. ① ② ③ ④	DOMINANTE: agresivo, obstinado, autoritario.
17. SOBRIJO: prudente, serio. ① ② ③ ④	ENTUSIASTA: animado, impetuoso.
18. DESPREOCUPADO: tranquilo, sin preocupaciones. ① ② ③ ④	CONSCIENTE: con juicio, perseverante.
19. COHIBIDO: tímido, sensible a la amenaza. ① ② ③ ④	EMPRENDEDOR: socialmente atrevido, decidido
20. SENSIBILIDAD DURA: realista, confías en ti mismo. ① ② ③ ④	SENSIBLE: impresionable, dependiente.
21. SEGURO: activo, vigoroso. ① ② ③ ④	DUBITATIVO: dudoso, reservado, individualista.
22. SERENO: apacible, seguro, confiado. ① ② ③ ④	APRENSIVO: inseguro, preocupado.
23. SOCIABLE: atento, buen compañero. ① ② ③ ④	AUTOSUFICIENTE: prefieres tomar sus decisiones.
24. POCO INTEGRADO: descuidas normas sociales. ① ② ③ ④	INTEGRADO: sigues normas sociales.
25. RELAJADO: tranquilo, sossegado, tolerante. ① ② ③ ④	TENSO: inquieto, rígido

BLOQUE II: ANTECEDENTES ESCOLARES

26. Enumera por orden de prioridad CUATRO opciones por las que actualmente cursas un PCPI:

<input type="checkbox"/> Quiero seguir estudiando	<input type="checkbox"/> Quiero que se sientan orgullosos de mí.
<input type="checkbox"/> Quiero hacer un Ciclo Formativo.	<input type="checkbox"/> El centro decidió cuál era mi mejor opción.
<input type="checkbox"/> Me preparo para mi futuro profesional.	<input type="checkbox"/> No me gusta estudiar.
<input type="checkbox"/> No iba a superar la ESO.	<input type="checkbox"/> No me lo he planteado antes.
<input type="checkbox"/> En la ESO no me prestaban atención.	<input type="checkbox"/> Otros motivos:
<input type="checkbox"/> La ESO me aburría mucho.	
<input type="checkbox"/> Mis padres decidieron lo que debía hacer.	

27. ¿Has repetido curso alguna vez en primaria? SI NO Nº veces (en su caso): ___

28. ¿Has repetido curso alguna vez en secundaria? SI NO Nº veces (en su caso): ___

BLOQUE III: DESARROLLO DEL PCPI

A continuación, se presentan algunas actividades que pueden desarrollarse en el aula. **RODEA** e indica si se realizan "Muchas" (M), "Suficientes" (S) o "Pocas" (P):

29. Exposición oral del/de la profesor/a.	M	S	P	39. Controles y exámenes.	M	S	P
30. Exposición oral del/de la alumno/a.	M	S	P	40. Estudiar de forma sistemática.	M	S	P
31. Prácticas con ordenadores.	M	S	P	41. Trabajamos en equipo.	M	S	P
32. Buscar información sobre temas	M	S	P	42. Trabajamos de forma individual.	M	S	P
33. Resolución de problemas	M	S	P				
34. Ver videos	M	S	P	43. Fichas y ejercicios.	M	S	P
35. Leer y resumir.	M	S	P	44. Visitas a instituciones.	M	S	P
36. Debates sobre temas de interés.	M	S	P				
37. Analizar noticias de prensa, revistas.	M	S	P				
38. Actividades de tutoría con el/la profesor/a.	M	S	P				

Puntúa de 1 a 5 tu grado de satisfacción en referencia a:

45. La labor tutorial y docente del/la tutor/a	①	②	③	④	⑤
46. El trabajo realizado por el profesorado	①	②	③	④	⑤
47. La formación en centros de trabajo	①	②	③	④	⑤
48. La formación teórica adquirida con el PCPI	①	②	③	④	⑤
49. La formación práctica adquirida con el PCPI	①	②	③	④	⑤

50. Enumera por orden de prioridad CUATRO metas o expectativas que tienes cuando acabes el PCPI:

<input type="checkbox"/> Me gustaría poder hacer un Ciclo de Grado Medio	<input type="checkbox"/> No lo he pensado aún
<input type="checkbox"/> Quiero incorporarme al mundo laboral	<input type="checkbox"/> Quiero ser útil para la sociedad
<input type="checkbox"/> Quiero que se sientan orgullosos de mí	<input type="checkbox"/> Otros motivos. ¿Cuáles?:
<input type="checkbox"/> Quiero tener la ESO	
<input type="checkbox"/> Quiero hacer una carrera universitaria	

51. Si tienes alguna sugerencia puedes escribirla a continuación:

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Contacto para más información: m22macam@uco.es

ANEXO Nº 14: Perfil profesional: Gestión Administrativa (PCPI)

PERFIL PROFESIONAL: AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA (BOJA 191/2008, DE 24 DE SEPTIEMBRE)		
Programa de Cualificación Profesional Inicial (Nivel 1)	Duración: 532 horas	Familia Profesional: Administración y gestión
COMPETENCIA GENERAL: Realizar actividades auxiliares de apoyo en las tareas administrativas y de gestión, así como operaciones básicas de grabación y tratamiento de datos y documentos, de acuerdo con las instrucciones o procedimientos establecidos y actuando según normas de prevención de riesgos laborales y protección ambiental.		

CÓDIGO	CUALIFICACIONES PROFESIONALES COMPLETAS	CÓDIGO	UNIDADES DE COMPETENCIA
ADG305_1	Operaciones auxiliares de servicios administrativos y generales. (R.D. 295/2008, de 20 de febrero)	UC0969_1	Realizar e integrar operaciones de apoyo administrativo básico.
		UC0970_1	Transmitir y recibir información operativa en gestiones rutinarias con agentes externos de la organización.
		UC0971_1	Realizar operaciones auxiliares de reproducción y archivo en soporte convencional o informático.
ADG306_1	Operaciones de grabación y tratamiento de datos y documentos. (R.D. 295/2008, de 20 de febrero)	UC0973-1	Introducir datos y textos en terminales informáticos en condiciones de seguridad, calidad y eficiencia.
		UC0974_1	Realizar operaciones básicas de tratamiento de datos y textos, y confección de documentación.
		UC0971_1	Realizar operaciones auxiliares de reproducción y archivo en soporte convencional o informático.

OCUPACIONES Y PUESTOS DE TRABAJO MÁS RELEVANTES	
<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar de oficina. • Auxiliar de servicios generales. • Auxiliar de archivo. • Clasificador y/o repartidor de correspondencia. • Ordenanza. • Auxiliar de información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Telefonista en servicios centrales de información. • Taquillero. • Grabador-verificador de datos. • Operador documental. • Auxiliar de digitalización.

CÓDIGO	DENOMINACIÓN MÓDULOS ESPECÍFICOS	HORAS	ESPECIALIDADES DEL PROFESORADO	CUERPO	TITULACIONES
1001_ADG	Técnicas administrativas básicas.	120	Procesos de Gestión Administrativa. Procesos Comerciales (2)	Profesor Técnico de Formación Profesional.	Título de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o Diplomado o el título de Grado equivalente, cuyo perfil académico se corresponda con la formación asociada a los módulos específicos del Programa de Cualificación Profesional Inicial. Título de Técnico Superior o equivalente. (2)
1002_ADG	Comunicación y atención al cliente.	144			
1003_ADG	Organización y archivo.	188			
1004_ADG	Formación en centros de trabajo.	100	Procesos de Gestión Administrativa. Procesos Comerciales (1) (2)	Profesor Técnico de Formación Profesional. Maestro.	Además de las referidas en el cuadro precedente, maestro.

(1) Maestro, en cualquiera de sus especialidades

(2) Cuando se estime conveniente, también será de aplicación lo dispuesto en el artículo 95.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

ESPACIOS	SUPERFICIE CADA 20 ALUMNOS/AS (m ²)	EQUIPAMIENTOS
Aula polivalente.	40	Mobiliario de aula. Pizarra electrónica. Dispositivos de almacenamiento de datos, pendrives, discos duros portátiles, CD y DVD. Licencias de sistema operativo. Licencia de uso de aplicaciones informáticas generales: procesador de textos, hoja de cálculo, base de datos, correo electrónico, cortafuegos, antivirus.
Anexo al aula polivalente para montaje de máquinas y equipos de oficina	20	Anexo al aula polivalente para montaje de máquinas y equipos de oficina dotado de: Impresora. Escáner. Cañón de proyección. Pantalla de proyección. Reproductor audiovisual. Muebles y material diverso de oficina: archivos de documentación convencionales, carpetas de archivo, grapadoras, taladros, tijeras, papel, etiquetas. Teléfono, centralitas telefónicas o teléfonos multifunciones. Fotocopiadora. Encuadernadora.

FUENTE: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/formacionprofesional/data/documentos/PCPI/20100325_pcpi_aux_gest_adva.pdf

ANEXO Nº 15: Perfil Profesional: Auxiliar de Comercio y Almacén (PCPI)

PERFIL PROFESIONAL: AUXILIAR DE COMERCIO Y ALMACÉN (BOJA 243/2009, DE 15 DE DICIEMBRE)		
Programa de Cualificación Profesional Inicial (Nivel 1)	Duración: 532 horas	Familia Profesional: Comercio y Marketing
COMPETENCIA GENERAL: Realizar operaciones auxiliares de comercialización, «merchandising» y almacenaje de productos y mercancías, así como, en caso necesario, de atención e información de forma protocolarizada y estructurada al cliente en el punto de venta y en el servicio de reparto de proximidad siguiendo protocolos, criterios comerciales y de imagen, en condiciones de seguridad, salud y respeto ambiental.		

CODIGO	CUALIFICACIONES PROFESIONALES COMPLETAS	CODIGO	UNIDADES DE COMPETENCIA
COM412_1	Actividades Auxiliares de comercio (R.D. 1179/2008)	UC1327_1	Realizar operaciones auxiliares de reposición, disposición y acondicionamiento de productos en el punto de venta.
		UC1328_1	Realizar operaciones auxiliares de reposición, disposición y acondicionamiento de productos en el punto de venta.
		UC1326_1	Preparar pedidos de forma eficaz y eficiente, siguiendo procedimientos establecidos.
		UC1329_1	Proporcionar atención e información operativa, estructurada y protocolarizada al cliente.
COM411_1	Actividades auxiliares de almacén. (R.D. 1179/2008)	UC1325_1	Realizar las operaciones auxiliares de recepción, colocación, mantenimiento y expedición de cargas en el almacén de forma integrada en el equipo.
		UC1326_1	Preparar pedidos de forma eficaz y eficiente, siguiendo procedimientos establecidos.
		UC0432_1	Manipular cargas con carretillas elevadoras.

OCUPACIONES Y PUESTOS DE TRABAJO MAS RELEVANTES	
<ul style="list-style-type: none"> Mozo de almacén. Operario de logística. Auxiliar de dependiente de comercio. Auxiliar de animación del punto de venta. Auxiliar de promoción de ventas. 	<ul style="list-style-type: none"> Reponedor. Preparador de pedidos. Verificador de pedidos. Carretillero. Repartidor de proximidad a pie.

CÓDIGO	DENOMINACIÓN MODULOS ESPECIFICOS	HORAS	ESPECIALIDADES DEL PROFESORADO	CUERPO	TITULACIONES
1001_COM	Operaciones auxiliares en el almacén	168	Procesos comerciales. Procesos de gestión administrativa. (2)	Profesor Técnico de Formación Profesional	Título de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o Diplomado o el título de Grado equivalente, cuyo perfil académico se corresponda con la formación asociada a los módulos específicos del Programa de Cualificación Profesional Inicial. Título de Técnico Superior o equivalente. (2)
1002_COM	Operaciones auxiliares en el punto de venta.	120			
1003_COM	Atención al cliente y reparto.	144			
1004_COM	Formación en centros de trabajo.	100	Procesos comerciales. Procesos de gestión administrativa. (1) (2)	Profesor Técnico de Formación Profesional. Maestros.	Además de las referidas en el cuadro precedente, maestro.

(1) Maestros en cualquiera de sus especialidades

(2) Cuando se estime conveniente, también será de aplicación lo dispuesto en el artículo 95.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

ESPACIOS	SUPERFICIE CADA 20 ALUMNOS/AS (m ²)	EQUIPAMIENTOS
Aula polivalente.	40	Aula polivalente dotada de: PCs instalados en red, cañón de proyección e Internet, mobiliario de aula, pizarra electrónica, medios audiovisuales y software específico de punto de venta y almacén. Taller de comercio dotado de: Mobiliario de punto de venta: góndolas, expositores, estanterías, vitrinas, percheros, carteles informativos y promocionales y herramientas para su colocación. Elementos de seguridad y protección del producto y material de limpieza y acondicionamiento de lineales y del punto de venta. Equipos de protección individual, taquillas y botiquín. Escaparate y herramientas de escapatismo para la madera y el metal, para tapizar y para pintar. Herramientas y máquinas de bricolaje. Terminal informático con escáner, lector de códigos de barras, etiquetadora e impresora color de gran formato para publicidad. Herramientas y útiles de empaquetado. Taller de almacenaje dotado de: Zona de almacenaje, preparación de pedidos y estacionamiento de equipos de trabajo móviles, vestuarios, sanitarios, taquillas y botiquín. Armarios y estanterías de almacenaje. Terminal informático con escáner, lector de códigos y etiquetadora. Terminales portátiles de sistemas de localización y organización de mercancías del almacén. PDAs y GPS. Bandejas, cajas, palets y unidades de pedido, carga y manipulación. Herramientas de pesaje y medida de productos y mercancías a granel. Herramientas de embalaje, desembalaje y preparación de pedidos: encintadoras de precinto, cuerdas, cables, cadenas, eslingas y ganchos de sujeción, cúteres, cortadora de porexpan, cintas de flejado, film estratificado de embalaje, plástico burbuja, bolsas de papel, cajas de cartón corrugado y de plástico y herramientas de corte y sellado. Material de limpieza y acondicionamiento del almacén, equipos de protección individual. Carretillas de mano y transpalés.
Taller de comercio.	90	
Taller de almacenaje.	90	

FUENTE: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/formacionprofesional/data/documentos/PCPIS/20100325_pcp_i_aux_gest_adva.pdf

ANEXO Nº 16: Perfil Profesional: Auxiliar de Instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones (PCPI)

PERFIL PROFESIONAL: AUXILIAR DE INSTALACIONES ELECTROTÉCNICAS Y DE COMUNICACIONES (BOJA 175/2008, DE 3 DE SEPTIEMBRE Y CORRECCIONES EN BOJA 38/2009, DE 25 DE FEBRERO)		
Programa de Cualificación Profesional Inicial (Nivel 1)	Duración: 532 horas	Familia Profesional: Electricidad y Electrónica
COMPETENCIA GENERAL: Realizar operaciones auxiliares en el montaje y mantenimiento de elementos y equipos de instalaciones electrotécnicas y de telecomunicaciones en edificios y conjuntos de edificios, aplicando las técnicas requeridas en cada caso, operando con la calidad indicada y en condiciones de seguridad.		

CODIGO	CUALIFICACION PROFESIONAL COMPLETA	CODIGO	UNIDADES DE COMPETENCIA
ELE255_1	Operaciones auxiliares de montaje de instalaciones electrotécnicas y de telecomunicaciones en edificios. (R.D. 1115/2007, de 24 de agosto)	UC0816_1	Realizar operaciones de montaje de instalaciones eléctricas de baja tensión y domóticas en edificios.
		UC0817_1	Realizar operaciones de montaje de instalaciones de telecomunicaciones.

OCUPACIONES Y PUESTOS DE TRABAJO MAS RELEVANTES	
<ul style="list-style-type: none"> Operario de instalaciones eléctricas de baja tensión. Auxiliar montador de antenas receptoras/televisión satélites. Auxiliar instalador y reparador de equipos telefónicos y telegráficos. 	<ul style="list-style-type: none"> Auxiliar instalador de equipos y sistemas de comunicación. Auxiliar instalador reparador de instalaciones telefónicas. Peón de la industria de producción y distribución de energía eléctrica.

CÓDIGO	DENOMINACIÓN MÓDULOS ESPECIFICOS	HORAS	ESPECIALIDADES DEL PROFESORADO	CUERPO	TITULACIONES
1001_ELE	Instalaciones eléctricas y domóticas.	192	Equipos Electrónicos. Instalaciones electrotécnicas. (2)	Profesor Técnico de Formación Profesional.	Título de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o Diplomado o el título de Grado equivalente, cuyo perfil académico se corresponda con la formación asociada a los módulos específicos del Programa de Cualificación Profesional Inicial. Título de Técnico Superior o equivalente. (2)
1002_ELE	Instalaciones de telecomunicaciones.	240			
1003_ELE	Formación en centros de trabajo.	100	Equipos Electrónicos. Instalaciones electrotécnicas (1)(2)	Profesor Técnico de Formación Profesional. Maestros. (1)	

(1) Maestros, en cualquiera de sus especialidades

(2) Cuando se estime conveniente, también será de aplicación lo dispuesto en el artículo 95.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

ESPACIOS	SUPERFICIE CADA 20 ALUMNOS/AS (m ²)	EQUIPAMIENTOS
Aula polivalente	40	Aula polivalente dotada de PCs instalados en red, cañón de proyección e internet. Medios audiovisuales.
Taller de instalaciones electrotécnicas	90	Taller de instalaciones electrotécnicas dotado de equipos y herramientas para montar/simular instalaciones, tales como: Herramientas manuales para trabajos eléctricos. Herramientas manuales para trabajos mecánicos. Equipos de medida de magnitudes eléctricas (polímetros, pinzas amperimétricas, medidores de aislamiento, entre otros). Equipos de seguridad y protección eléctrica.

FUENTE: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/formacionprofesional/data/documentos/PC/PIS/20100325_pcp_i_aux_gest_adva.pdf

ANEXO Nº 17: Perfil Profesional: Operario de Soldadura y Construcciones metálicas y tecnoplásticas (PCPI)

PERFIL PROFESIONAL: OPERARIO DE SOLDADURA Y CONSTRUCCIONES METÁLICAS Y TECNOPLÁSTICAS (BOJA 202/2008, DE 9 DE OCTUBRE Y CORRECCIONES EN BOJA 38/2009, DE 25 DE FEBRERO)		
Programa de Cualificación Profesional Inicial (Nivel 1)	Duración: 532 horas	Familia Profesional: Fabricación mecánica
COMPETENCIA GENERAL: Realizar las operaciones básicas de mecanizados y montajes de perfiles metálicos y construcción tecnoplástica, siguiendo instrucciones y en condiciones de calidad, seguridad y cuidado del medio ambiente.		

CÓDIGO	CUALIFICACIÓN PROFESIONAL COMPLETA	CÓDIGO	UNIDADES DE COMPETENCIA
FMED31_1	Operaciones auxiliares de fabricación mecánica. (R.D. 295/2004, de 20 de febrero)	UC0087_1	Realizar operaciones básicas de fabricación. (Uniones fijas y desmontables).
		UC0088_1	Realizar operaciones básicas de montaje.

CODIGO	CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INCOMPLETA	CÓDIGO	UNIDADES DE COMPETENCIA
IEX408_1	Operaciones auxiliares en el montaje y mantenimiento mecánico de instalaciones y equipos de excavaciones y plantas. (R.D. 1179/2008, de 11 de julio)	UC1319_1	Realizar operaciones básicas de corte, conformado y soldadura en procesos de montaje y mantenimiento mecánico.

OCUPACIONES Y PUESTOS DE TRABAJO MÁS RELEVANTES	
<ul style="list-style-type: none"> Auxiliar de procesos automatizados. Peón de industrias manufactureras. Auxiliar de montador de tuberías. Auxiliar de montador de productos metálicos estructurales. Trazador-ajustador. 	<ul style="list-style-type: none"> Reparador de estructuras de aceros en el taller. Montador de estructuras tecnoplásticas. Auxiliar de montador en obra de estructura metálica. Carpintero metálico. Auxiliar de Soldador calderero.

CÓDIGO	DENOMINACIÓN MÓDULOS ESPECÍFICOS	HORAS	ESPECIALIDADES DEL PROFESORADO	CUERPO	TITULACIONES
1001_FME	Operaciones básicas de fabricación.	90	Soldadura Mecanizado y mantenimiento de máquinas. (2)	Profesor Técnico de Formación Profesional.	Título de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o Diplomado o el título de Grado equivalente, cuyo perfil académico se corresponda con la formación asociada a los módulos específicos del Programa de Cualificación Profesional Inicial. Título de Técnico Superior o equivalente. (2)
1002_FME	Carpintería metálica con materiales férricos.	168			
1003_FME	Carpintería metálica con materiales no férricos o tecnoplásticos.	168			
1004_FME	Formación en centros de trabajo.	100	Soldadura Mecanizado y mantenimiento de máquinas. (1) (2)	Profesor Técnico de Formación Profesional. Maestros.	Además de las referidas en el cuadro precedente, maestro.

(1) Maestros, en cualquiera de sus especialidades

(2) Cuando se estime conveniente, también será de aplicación lo dispuesto en el artículo 95.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

ESPACIOS	SUPERFICIE CADA 20 ALUMNOS/AS (m ²)	EQUIPAMIENTOS
Aula polivalente	40	Aula polivalente dotada de PCs instalados en red, cañón de proyección e internet. Medios audiovisuales. Taller de construcciones metálicas dotado de máquinas y herramientas, tales como: Bancos de trabajo con tornillos, Sierra de cinta, Curvadora de rodillos, Curvadora de perfiles, Taladradora de sobremesa, Taladradora de columna, Cizalla manual, Cizalla electromecánica, Prensa manual, Grupo de soldadura por puntos, Plegadora, Equipos de soldadura oxiacetilénica, Equipos de soldadura por arco eléctrico, Electroesmeriladoras, Radiales, Yunque bicomos, Mármol de trazado, Bancos de montaje, Borrachas de montaje, Tronzadora con tope, Fresadora copiladora, Fresadora de testa, Compresor, Troqueles para seis series diferentes, Taladros neumáticos, Remachadoras neumáticas, Piedra de esmeril.
Taller de construcciones metálicas	160	

FUENTE: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/formacionprofesional/data/documentos/PCPIS/20100325_pcpi_aux_gest_adva.pdf

ANEXO Nº 18: Perfil Profesional: Auxiliar de Mantenimiento de vehículos (PCPI)

PERFIL PROFESIONAL: AUXILIAR DE MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS (BOJA 189/2008, DE 22 DE SEPTIEMBRE)		
Programa de Cualificación Profesional Inicial (Nivel 1)	Duración: 532 horas	Familia Profesional: Transporte y mantenimiento de vehículos
COMPETENCIA GENERAL: Realizar operaciones auxiliares de mantenimiento en las áreas de carrocería y electromecánica, cumpliendo especificaciones técnicas, en condiciones de seguridad y bajo la supervisión de un técnico de nivel superior.		

CÓDIGO	CUALIFICACIONES PROFESIONALES COMPLETAS	CÓDIGO	UNIDADES DE COMPETENCIA
TMV194_1	Operaciones auxiliares de mantenimiento de carrocería de vehículos. (R.D. 1228/2008, de 27 de octubre)	UC0620_1	Efectuar operaciones de mecanizado básico.
		UC0621_1	Desmontar, montar y sustituir elementos amovibles simples de un vehículo.
		UC0622_1	Realizar operaciones auxiliares de preparación de superficies.
TMV195_1	Operaciones auxiliares de mantenimiento en electromecánica de vehículos. (R.D. 1228/2008, de 27 de octubre)	UC0620_1	Efectuar operaciones de mecanizado básico.
		UC0623_1	Desmontar, montar y sustituir elementos mecánicos simples del vehículo.
		UC0624_1	Desmontar, montar y sustituir elementos eléctricos simples del vehículo.

OCUPACIONES Y PUESTOS DE TRABAJO MÁS RELEVANTES	
<ul style="list-style-type: none"> • Ayudante en el área de carrocería. • Operario en taller de neumáticos. • Auxiliar de almacén de recambios. • Operario en talleres de reciclado de vehículos 	<ul style="list-style-type: none"> • Operario empresas de sustitución de vidrios. • Ayudante en el área de electromecánica. • Auxiliar de almacén de recambios. • Operario de taller de mecánica rápida.

CODIGO	DENOMINACION MODULOS ESPECIFICOS	HORAS	ESPECIALIDADES DEL PROFESORADO	CUERPO	TITULACIONES
1001_TMV	Mecanizado básico y soldadura.	96	Mantenimiento de vehículos (2)	Profesor Técnico de Formación Profesional	Título de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o Diplomado o el título de Grado equivalente, cuyo perfil académico se corresponda con la formación asociada a los módulos específicos del Programa de Cualificación Profesional Inicial. Título de Técnico Superior o equivalente. (2)
1002_TMV	Técnicas básicas de sustitución de elementos amovibles.	72			
1003_TMV	Técnicas básicas de preparación de superficies.	96			
1004_TMV	Mantenimiento electromecánico de vehículos.	168			
1005_TMV	Formación en centros de trabajo.	100	Mantenimiento de vehículos (1) (2)	Profesor Técnico de Formación Profesional. Maestros.	Además de las referidas en el cuadro precedente, maestro.

(1) Maestro, en cualquiera de sus especialidades

(2) Cuando se estime conveniente, también será de aplicación lo dispuesto en el artículo 95.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

ESPACIOS	SUPERFICIE CADA 20 ALUMNOS/AS (m ²)	EQUIPAMIENTOS
Aula polivalente.	40	Aula polivalente dotada de PCs instalados en red, cañón de proyección e internet. Medios audiovisuales. Taller de electromecánica dotado de bancos de trabajo con sus respectivos tornillos de banco y herramientas para el mantenimiento de vehículos, tales como: Máquinas y herramientas de uso común y colectivo para mecanizado. Armarios con diferente herramienta, útiles y equipos de medida. Equipos de soldadura blanda y eléctrica y semiautomática. Elevadores de dos columnas. Armarios con diferente herramienta de desmontaje y montaje y verificación de los circuitos del motor. Lavadora de piezas. Armarios con utillaje específico para el desmontaje de suspensión, transmisión y frenos. Desmontadora y equilibradora de ruedas. Mesas con transformador de 12 voltios. Taladradora de columna. Taladradoras portátiles. Analizador de gases de escape. Máquina de reglaje de faros. Compresor. Comprobador de inyectores de gasoil. Comprobador, cargador, arrancador de baterías. Manómetro de neumáticos. Armario con herramienta específica de electricidad. Armario con instrumentos de medida utilizados en electricidad. Taller de carrocería: Armarios de herramienta para amovibles con útiles específicos para el desmontaje. Equipo de reparación y sustitución de lunas. Plano aspirante. Equipo de aspiración de polvo. Lijadoras rotatoriales. Equipo de lijado a mano. Pistolas de imprimación de bajos. Pistolas aerográficas para pinturas de fondo. Lavadora de pistolas.
Taller de electromecánica	150	
Taller de carrocería	150	

FUENTE: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/formacionprofesional/data/documentos/PC/PIS/20100325_pcpi_aux_gest_adv.pdf

ANEXO Nº 19: Cuestionario destinado al alumnado que cursa un ciclo de FPB

CUESTIONARIO ALUMNADO CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

A continuación se presenta una serie de cuestiones relacionadas con los Ciclos de Formación Profesional Básica que pueden ser importantes para su funcionamiento. El cuestionario es totalmente anónimo, por favor, contesta de forma sincera. Agradecemos tu colaboración.

BLOQUE I: DATOS PERSONALES Y DE CONTEXTO

DATOS FAMILIARES

1. Edad: _____ años	2. Sexo: (<input type="checkbox"/>) Hombre (<input type="checkbox"/>) Mujer
3. Número de hermanos: _____	4. Puesto que ocupas: _____
5. Número total de la unidad familiar: _____	
6. Estudios de tu madre/tutora legal:	8. Estudios de tu padre/tutor legal:
(A) Analfabeta	(A) Analfabeto
(B) Sin estudios	(B) Sin estudios
(C) Estudios primarios o equivalentes	(C) Estudios primarios o equivalentes
(D) Enseñanza general secundaria, 1er ciclo	(D) Enseñanza general secundaria, 1er ciclo
(E) Enseñanza Profesional de 2º grado, 2º ciclo	(E) Enseñanza Profesional de 2º grado, 2º ciclo
(F) Enseñanza general secundaria, 2º ciclo	(F) Enseñanza general secundaria, 2º ciclo
(G) Enseñanzas profesionales superiores	(G) Enseñanzas profesionales superiores
(H) Estudios universitarios o equivalentes.	(H) Estudios universitarios o equivalentes.
8. Ocupación de tu madre/tutora legal:	9. Ocupación de tu padre/tutor legal:
(a) Dirección de empresas y de la administración pública	(a) Dirección de empresas y de la administración pública
(b) Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	(b) Técnicos y profesionales científicos e intelectuales
(c) Técnicos y profesionales de apoyo	(c) Técnicos y profesionales de apoyo
(d) Empleados de tipo administrativo	(d) Empleados de tipo administrativo
(e) Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de los comercios	(e) Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de los comercios
(f) Trabajadores cualificados en la agricultura y en la pesca	(f) Trabajadores cualificados en la agricultura y en la pesca
(g) Artesanos y trabajadores cualificados (industrias manufactureras, construcción, minería; industrias extractivas, metalurgia, construcción de maquinaria; artes gráficas, textil y confección, elaboración de alimentos, ebanistas, artesanos)	(g) Artesanos y trabajadores cualificados (industrias manufactureras, construcción, minería; industrias extractivas, metalurgia, construcción de maquinaria; artes gráficas, textil y confección, elaboración de alimentos, ebanistas, artesanos)
(h) Operadores y montadores de instalaciones y maquinaria fija y conductores y operadores de maquinaria móvil	(h) Operadores y montadores de instalaciones y maquinaria fija y conductores y operadores de maquinaria móvil
(i) Trabajadores no cualificados	(i) Trabajadores no cualificados
(j) Fuerzas armadas	(j) Fuerzas armadas

ESTUDIOS ACTUALES

10. Curso que realizas: () 1º () 2º

11. Especialidad:

Administración y Gestión	(<input type="checkbox"/>) Informática de Oficina
	(<input type="checkbox"/>) Servicios administrativos
Agraria	(<input type="checkbox"/>) Actividades Agropecuarias
	(<input type="checkbox"/>) Agro-jardinería y Composiciones Florales
	(<input type="checkbox"/>) Aprovechamientos Forestales
Artes Gráficas	(<input type="checkbox"/>) Artes Gráficas
Comercio y Marketing	(<input type="checkbox"/>) Servicios Comerciales
Edificación y Obra Civil	(<input type="checkbox"/>) Reforma y Mantenimiento de Edificios
Electricidad y Electrónica	(<input type="checkbox"/>) Electricidad y Electrónica
	(<input type="checkbox"/>) Fabricación de Elementos Metálicos
	(<input type="checkbox"/>) Instalaciones Electrotécnicas y Mecánica
Fabricación Mecánica	(<input type="checkbox"/>) Fabricación de Elementos Metálicos
	(<input type="checkbox"/>) Fabricación y Montaje
	(<input type="checkbox"/>) Instalaciones Electrotécnicas y Mecánica
Hostelería y Turismo	(<input type="checkbox"/>) Actividades de Panadería y Pastelería
	(<input type="checkbox"/>) Alojamiento y Lavandería
	(<input type="checkbox"/>) Cocina y Restauración
Imagen Personal	(<input type="checkbox"/>) Peluquería y Estética
Industrias Alimentarias	(<input type="checkbox"/>) Actividades de Panadería y Pastelería
	(<input type="checkbox"/>) Industrias Alimentarias
Informática y Comunicaciones	(<input type="checkbox"/>) Informática de Oficina
	(<input type="checkbox"/>) Informática y Comunicaciones

Instalación y Mantenimiento	() Fabricación y Montaje () Mantenimiento de Viviendas
Madera, Mueble y Corcho	() Carpintería y Mueble
Marítimo – Pesquera	() Actividades Marítimo-Pesqueras () Mantenimiento de Embarcaciones Deportivas y de Recreo
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	() Actividades Domésticas y Limpieza de edificios
Textil, Confección y Piel	() Arreglo y Reparación de Artículos Textiles y de Piel () Tapicería y Cortinaje
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	() Mantenimiento de Embarcaciones Deportivas y de Recreo () Mantenimiento de Vehículos
Vidrio y Cerámica	() Vidriería y Alfarería

Indica del 1 al 5 los motivos por los que actualmente estás cursando un ciclo de FP Básica, siendo 1 “nada de acuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”:

	Nada de acuerdo.....	Totalmente de acuerdo
12. Quiero seguir estudiando	1	2 3 4 5
13. Mis padres decidieron lo que debía hacer	1	2 3 4 5
14. Quiero que se sientan orgullosos de mí (familia, amigos, sociedad...)	1	2 3 4 5
15. Quiero hacer un ciclo Formativo de Grado Medio	1	2 3 4 5
16. El centro decidió cuál era mi mejor opción	1	2 3 4 5
17. Me preparo para mi futuro profesional	1	2 3 4 5
18. No me gusta estudiar	1	2 3 4 5
19. No iba a superar la ESO	1	2 3 4 5
20. No me lo he planteado antes	1	2 3 4 5
21. En la ESO no me prestaban atención	1	2 3 4 5
22. Quiero tener un empleo	1	2 3 4 5
23. La ESO me aburría mucho	1	2 3 4 5
24. Trabajo pero quiero cambiar de empleo	1	2 3 4 5
25. Me quiero independizar	1	2 3 4 5
26. Quiero formar una familia	1	2 3 4 5
27. Necesito formarme porque tengo cargas familiares	1	2 3 4 5

28. Si existen otros motivos diferentes por los que actualmente cursas un ciclo de FP básica, indícalos:

CARACTERÍSTICAS PERSONALES

Señala el lugar en el que te sitúas de acuerdo a las siguientes cualidades o características personales, siendo el 1 el número más cercano a las cualidades de la izquierda y el 5 el más cercano a las de la derecha.

“Soy o suelo ser...”

29. Reservado, serio, prudente, crítico	1 2 3 4 5	Abierto, afectuoso, comunicativo, participativo
30. Emocionalmente inestable, algo turbado.	1 2 3 4 5	Emocionalmente estable tranquilo, maduro
31. Calmado, poco expresivo, poco activo, cautela	1 2 3 4 5	Impaciente, exigente, hiperactivo, excitable
32. Obediente, dócil, cedo con facilidad	1 2 3 4 5	Agresivo, obstinado, autoritario
33. Prudente, serio	1 2 3 4 5	Animado, entusiasta, impetuoso
34. Despreocupado, tranquilo, sin preocupaciones	1 2 3 4 5	Consciente, juicioso, perseverante
35. Tímido, sensible a la amenaza, cohibido	1 2 3 4 5	Emprendedor, socialmente atrevido, decidido
36. Realista, confío en mí mismo	1 2 3 4 5	Impresionable, dependiente
37. Seguro, activo, vigoroso	1 2 3 4 5	Dudoso, reservado, individualista
38. Apacible, seguro, confiado	1 2 3 4 5	Inseguro, preocupado, aprensivo
39. Sociable, atento, buen compañero	1 2 3 4 5	Autosuficiente, independiente, poco atento
40. Poco integrado, descuido normas sociales	1 2 3 4 5	Integrado, sigo las normas sociales
41. Tranquilo, sosegado, tolerante	1 2 3 4 5	Inquieto, tenso, rígido

BLOQUE II: ANTECEDENTES ESCOLARES

42. ¿Has repetido curso alguna vez en primaria? () SI () NO

43. ¿Has repetido curso alguna vez en secundaria? () SI () NO En caso afirmativo, nº de veces: _____

Si has contestado que Sí has repetido en alguna ocasión, indica si estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones (1 = “nada de acuerdo” y 5 = “totalmente de acuerdo”):

	Nada de acuerdo.....Totalmente de acuerdo				
44. No seguía bien las explicaciones y las clases	1	2	3	4	5
45. Había demasiados profesores para el mismo curso	1	2	3	4	5
46. Había demasiadas asignaturas de estudio durante el mismo curso	1	2	3	4	5
47. No me encontraba integrado en la nueva clase, no era “mi grupo”	1	2	3	4	5
48. No tenía apoyo de mi familia	1	2	3	4	5
49. Me aburría estudiar	1	2	3	4	5
50. No me esforcé lo suficiente	1	2	3	4	5
51. Me sentía “el repetidor”	1	2	3	4	5
52. Los profesores no me intentaban conocer	1	2	3	4	5
53. Me “regalaban” algunos aprobados	1	2	3	4	5
54. Lo que estudiaba no era útil	1	2	3	4	5
55. Me sentí discriminado injustamente	1	2	3	4	5
56. Me suspendían sin motivo	1	2	3	4	5
57. Sentí rechazo de otros compañeros/as	1	2	3	4	5
58. El estudio me era indiferente, no me importaba nada	1	2	3	4	5
59. Mi esfuerzo no era valorado	1	2	3	4	5
60. Me gustaba tener refuerzo de distintas asignaturas	1	2	3	4	5
61. Me sancionaron en alguna ocasión sin motivo	1	2	3	4	5
62. Cambié de centro durante mis estudios para mejorar	1	2	3	4	5
63. No iba a superar la ESO por motivos personales	1	2	3	4	5
64. Me expulsaron del centro en alguna ocasión	1	2	3	4	5
65. No iba a superar la ESO por motivos ajenos a mi persona	1	2	3	4	5

66. Si quieres indicar alguna otra cuestión o situación respecto al curso en el que repetiste, indícalo a continuación:

Respecto a tu interés formativo actual, indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (1 = “nada de acuerdo”, 5 = “totalmente de acuerdo”):

	Nada de acuerdo.....Totalmente de acuerdo				
67. Valoro la formación escolar y profesional que ofrecen los centros educativos	1	2	3	4	5
68. Creo que debo esforzarme más que en mis estudios anteriores	1	2	3	4	5
69. Me interesa tanto la formación académica como la profesional	1	2	3	4	5
70. Solo me interesa la formación profesional (no la académica)	1	2	3	4	5
71. Solo me interesa la formación académica (no la profesional)	1	2	3	4	5
72. No me interesa la formación profesional ni la académica	1	2	3	4	5

BLOQUE III: DESARROLLO DEL CICLO DE FP BÁSICA

A continuación, se presentan algunas actividades formativas que tus profesores pueden desarrollar en el aula. Señala el número correspondiente a la frecuencia con la que se realizan (1 = “nunca”, 5 = “continuamente”):

	Nunca..... Continuamente				
73. Exposición oral del profesor/a	1	2	3	4	5
74. Exposición oral del alumno/a	1	2	3	4	5
75. Prácticas con ordenadores	1	2	3	4	5
76. Analizar noticias de prensa, revistas	1	2	3	4	5
77. Actividades de tutoría con el profesor/a tutor/a	1	2	3	4	5
78. Controles y exámenes	1	2	3	4	5
79. Buscar información sobre temas	1	2	3	4	5
80. Estudiar el contenido de las asignaturas	1	2	3	4	5
81. Resolución de problemas	1	2	3	4	5
82. Trabajos en equipo	1	2	3	4	5
83. Ver vídeos	1	2	3	4	5
84. Leer y resumir	1	2	3	4	5
85. Debates sobre temas de interés	1	2	3	4	5

86. Trabajos individuales	1	2	3	4	5
87. Fichas y ejercicios	1	2	3	4	5
88. Visitas a instituciones y excursiones	1	2	3	4	5

Respecto a la labor realizada por el profesorado que te da actualmente clase, puntúa de 1 a 5 tu grado de satisfacción (1 = "nada satisfecho/a" 5 = "muy satisfecho/a"). Si desconoces esta información, puedes contestar NS/NC (6= "no sabe/no contesta"):

	Nada satisfecho/a...Muy Satisfecho/a					NS/NC
89. La labor tutorial y docente del tutor/a	1	2	3	4	5	6
90 El trabajo realizado por el profesorado con el alumnado	1	2	3	4	5	6
91. La formación impartida en los centros de trabajo	1	2	3	4	5	6
92. La formación teórica adquirida en el ciclo de FP Básica	1	2	3	4	5	6
93. La formación práctica adquirida en el ciclo de FP Básica	1	2	3	4	5	6

En cuanto a tu satisfacción con los estudios que realizas, puntúa de 1 a 5 si estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones (1 = "nada de acuerdo", 5 = "totalmente de acuerdo"):

	Nada de acuerdo...Totalmente de acuerdo				
94. Esto es de lo mejor que me ha ocurrido en relación a los estudios	1	2	3	4	5
95. Los profesores de los ciclos me ayudan	1	2	3	4	5
96. En clase me siento integrado, soy uno más y me prestan atención	1	2	3	4	5
97. Los profesores me facilitan el estudio, son compañeros	1	2	3	4	5
98. Valoro tener menos profesores por curso	1	2	3	4	5
99. Los profesores me conocen bastante, se preocupan por mí	1	2	3	4	5
100. El Ciclo es más relajado, me deja tiempo para aprender	1	2	3	4	5
101. Vengo a estudiar a gusto, contento	1	2	3	4	5
102. Estoy mejor en el Ciclo que en la ESO	1	2	3	4	5
103. Ahora me veo capacitado para emprender proyectos propios	1	2	3	4	5
104. Vengo a estudiar ilusionado, merece la pena el esfuerzo	1	2	3	4	5
105. Tengo buenos compañeros y eso me ayuda	1	2	3	4	5
106. Si no entiendo algo, me lo repiten hasta que lo comprendo	1	2	3	4	5
107. Estudiar un Ciclo es útil	1	2	3	4	5
108. Estudiar un Ciclo mejora mi autoestima	1	2	3	4	5
109. Estudiar un Ciclo me ayuda a estar bien con mi familia	1	2	3	4	5
110. Mi actitud ha mejorado	1	2	3	4	5
111. Creo que superaré el Ciclo sin problema	1	2	3	4	5

En relación a las metas o expectativas que tienes cuando acabes el Ciclo de FP Básica, indica tu grado de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones (1 "nada de acuerdo", 5 "totalmente de acuerdo"):

	Nada de acuerdo...Totalmente de acuerdo				
112. Me gustaría poder hacer un Ciclo de Grado Medio	1	2	3	4	5
113. Quiero incorporarme al mundo laboral	1	2	3	4	5
114. Quiero cualificarme profesionalmente	1	2	3	4	5
115. Quiero que se sientan orgullosos de mí	1	2	3	4	5
116. Quiero seguir estudiando	1	2	3	4	5
117. Quiero obtener la ESO	1	2	3	4	5
118. Quiero hacer un grado superior o universitario	1	2	3	4	5
119. Quiero ser útil para la sociedad	1	2	3	4	5
120. No lo he pensado aún	1	2	3	4	5

121. Si tienes alguna sugerencia que hacer o quieres indicar cualquier otra cuestión puedes hacerlo a continuación:

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Para más información: mjmartinez@uco.es

ANEXO N° 20: Cuestionario destinado al profesorado que imparte en FPB

CUESTIONARIO PROFESORADO CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

A continuación se presenta una serie de cuestiones relacionadas con los Ciclos de Formación Profesional Básica que pueden ser importantes para su funcionamiento. El cuestionario es totalmente anónimo, por favor, conteste de forma sincera. Agradecemos su colaboración.

BLOQUE I: DATOS PERSONALES Y DE CONTEXTO

1. Sexo: () Hombre () Mujer
2. Curso en el que imparte docencia: 1º () 2º () Ambos cursos ()
3. Estudios previos:
Diplomatura o equivalente () Licenciatura, grado universitario o equivalente () Grado superior o equivalente ()
4. Formación para impartir en secundaria:
Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) () Máster en Profesorado en secundaria y FP ()
5. Experiencia profesional:
Menos de 5 años () Entre 6 y 10 años () Entre 11 y 15 años () Entre 16 y 20 años () Entre 21 y 25 años () Más de 26 años ()
6. Experiencia docente total en Ciclos de FP Básica, PCPI y PGS:
Menos de 5 años () Entre 6 y 10 años () Entre 11 y 15 años () Entre 16 y 20 años () Entre 21 y 25 años () Más de 26 años ()

RECURSOS MATERIALES Y PERSONALES DESTINADOS A LOS CICLOS DE FP BÁSICA

7. Respecto a los recursos con los que el centro cuenta para el desarrollo del ciclo, indique si la cantidad es:

Suficiente (<input type="checkbox"/>)	Insuficiente (<input type="checkbox"/>)	Lo desconozco (<input type="checkbox"/>)
---	---	--

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones en relación a la dotación de recursos y su conexión con los objetivos del ciclo (1 = "nada de acuerdo", 5 = "totalmente de acuerdo"):

	Nada de acuerdo.....Totalmente de acuerdo				
	1	2	3	4	5
8. La administración educativa conoce cuáles son los recursos necesarios para llegar a conseguir los objetivos propuestos en el currículum en relación a los módulos específicos					
9. Es posible cumplir los objetivos del currículum con los recursos disponibles					
10. Hay conexión entre los objetivos, contenidos del programa y recursos disponibles					
11. Se usan los recursos destinados exclusivamente a los ciclos de FP Básica					
12. Se usan los recursos destinados a Formación Profesional de Grado Medio y Formación Profesional de Grado Superior					

BLOQUE II: PLANIFICACION CURRICULAR

Respecto a la planificación y adecuación del ciclo de FP Básica indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (1 = "nada de acuerdo", 5 = "totalmente de acuerdo", 6 = "No sé/no contesto"):

	Nada de acuerdo.....Totalmente de acuerdo					NS / NC
	1	2	3	4	5	6
1. Existe colaboración del profesorado, del orientador, y de otros miembros de la comunidad educativa en la elaboración del ciclo.						
2. La planificación de las programaciones didácticas de cada una de las materias está sujeta a las características de los estudiantes del ciclo.						
3. El ciclo se planifica a corto plazo, adaptando el programa a las necesidades e intereses del alumnado, obviando los objetivos y contenidos del propio ciclo.						
4. La escasa duración del ciclo requiere seleccionar, modificar o adaptar los objetivos y contenidos más importantes del ciclo para la formación integral del alumnado.						
5. Se seleccionan y priorizan contenidos prácticos orientados a la vida laboral, que se puedan aplicar en el ámbito profesional del perfil del ciclo.						
6. Las horas de "libre configuración" se enfocan a trabajar con el alumnado los contenidos de la prueba de acceso al ciclo formativo.						
7. Durante el primer curso se intenta que el alumnado no pierda contacto con las asignaturas instrumentales.						
8. El currículum necesita un nuevo planteamiento que otorgue un mayor protagonismo a las asignaturas instrumentales.						

9. Para el diseño del ciclo o los ciclos de FP Básica en que imparte clase (señale una sola respuesta):

- () Se siguió el programa ya establecido
- () Se elaboró un programa exclusivamente por el profesorado participante
- () Se elaboró un programa por el profesorado con la colaboración del/la orientador/a
- () Se elaboró con la participación de otros miembros de la comunidad educativa

10. Respecto a los objetivos planteados en los ciclos de FP Básica deben atender prioritariamente (ordene las opciones de respuesta de acuerdo a su criterio siendo 1= "más prioritario" y 5= "menos prioritario"):

- Las demandas en relación a la preparación para el mundo laboral
- Las demandas en relación a la adecuación y preparación académica en general
- Las demandas en relación a la preparación para un ciclo de Formación Profesional de grado medio
- Las destrezas fundamentales del alumnado
- Las destrezas y demandas que el alumnado considere oportunas

11. Los objetivos relativos a los módulos del perfil profesional son:

Suficientes ()	Insuficientes ()	Lo desconozco ()
-----------------	-------------------	-------------------

12. La adaptación a las tareas que el alumno va a desempeñar en las prácticas es:

Adecuada ()	Inadecuada ()	Lo desconozco ()
--------------	----------------	-------------------

13. Los objetivos relativos los bloques comunes de contenidos son:

Suficientes ()	Insuficientes ()	Lo desconozco ()
-----------------	-------------------	-------------------

14. La adaptación a las competencias que el alumno debe alcanzar a nivel académico es:

Adecuada ()	Inadecuada ()	Lo desconozco ()
--------------	----------------	-------------------

Respecto a al planteamiento de objetivos y contenidos a alcanzar durante el ciclo, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (1 = "nada de acuerdo", 5 = "totalmente de acuerdo"):

	Nada de acuerdo.....Totalmente de acuerdo				
15. El planteamiento general de los objetivos del ciclo es adecuado	1	2	3	4	5
16. La elaboración del material didáctico requiere objetivos muy concretos según las necesidades e intereses del alumno	1	2	3	4	5
17. Es importante que los objetivos atiendan a las demandas en relación con la preparación para un ciclo formativo de grado medio.	1	2	3	4	5
18. El nivel y adecuación de los objetivos y contenidos del ciclo es básico y adecuado a las características del alumnado de este ciclo	1	2	3	4	5
19. El alumnado está capacitado para adquirir los conocimientos planteados en el ciclo	1	2	3	4	5
20. Los objetivos y contenidos de algunos módulos del ciclo son alcanzables en un solo curso	1	2	3	4	5
21. Los objetivos y contenidos de los módulos específicos son adecuados en comparación con los planteados para los bloques comunes	1	2	3	4	5
22. Es necesario plantear objetivos a corto plazo	1	2	3	4	5
23. Los contenidos deben ser adecuados al nivel académico y características del alumnado	1	2	3	4	5
24. Los contenidos que se trabajan en el aula relacionan entre sí los distintos módulos del ciclo	1	2	3	4	5

En cuanto a las estrategias metodológicas del ciclo de FP Básica indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (1 = "nada de acuerdo", 5 = "totalmente de acuerdo"):

	Nada de acuerdo.....Totalmente de acuerdo				
25. Se procura cambiar las estrategias metodológicas en el aula y el apoyo personalizado al alumno respecto del aula ordinaria de ESO	1	2	3	4	5
26. Se desarrollan distintas metodologías en función de las necesidades del alumnado	1	2	3	4	5
27. Se han diseñado materiales didácticos específicos adaptados a las necesidades de los estudiantes	1	2	3	4	5
28. Es necesario utilizar una metodología individualizada en función de las necesidades de cada alumno	1	2	3	4	5
29. Para cada tarea se establecen diferentes niveles y se proponen distintas actividades al mismo tiempo	1	2	3	4	5

	Nunca.....Continuamente					NS/NC
30. Durante el desarrollo y proceso del ciclo de FP Básica, ¿incorpora prácticas reflexivas en su metodología docente? (1 = "nunca", 5 = "continuamente", 6=no sé/no contesto):	1	2	3	4	5	6

31. En caso negativo, pase al siguiente bloque (III). En caso afirmativo, o si desconoce si las usa, indique la manera más habitual (ordene las opciones de respuesta de acuerdo a su criterio, siendo 1= "más prioritario" y 5= "menos prioritario"):

- Reflexiono sobre la materia a impartir para generar estructuras comprensibles de conocimiento para el alumnado
- Elijo estrategias y metodologías que se hayan considerado eficaces a través de la investigación pedagógica
- Parto de los intereses y el desarrollo del alumnado, y los míos como docente y como persona
- Parto del contexto social, económico y político para fomentar relaciones democráticas en el aula, igualitarias y justas para trasladar al ámbito social
- De manera general (aspectos genéricos).

32. Si tiene alguna consideración respecto a planificación, diseño, objetivos, contenidos, estrategias metodológicas o prácticas reflexivas que no haya sido reflejada, indíquelo a continuación:

BLOQUE III: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARTICIPATIVO

	Nunca.....Continuamente	NS/NC
1. ¿Usa habitualmente en clase estrategias participativas? (1 = "nunca", 5 = "continuamente", 6=no sé/no contesto):	1 2 3 4 5	6

2. En caso negativo, pase al siguiente apartado (1). En caso afirmativo, o si desconoce si usa, indique los motivos que más se ajusten a su elección de estrategias participativas (ordene las opciones de respuesta de acuerdo a su criterio, siendo 1= "más prioritario" y 5= "menos prioritario"):

- Pretendo fomentar el trabajo en grupo (potenciar actitudes de respeto y colaboración, estrategias y habilidades de cooperación con los compañeros y compañeras).
- Intento aumentar el rendimiento escolar del alumnado
- Me interesa que el alumnado adquiera autonomía o autodirección (razonamiento y juicio crítico, responsabilidad, gestión de conocimientos y habilidades)
- Quiero que el estudiante desarrolle competencias profesionalizadoras y de mejora continua y aprenda a trabajar con grupos heterogéneos
- Me interesa innovar en la práctica educativa

APARTADO 1: APRENDIZAJE COOPERATIVO

Con el término aprendizaje cooperativo nos referimos a un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupos o equipos, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas (Melero y Fernández, 1995: 35).

	Nunca.....Continuamente	NS/NC
1. ¿Utiliza en clase estrategias de Aprendizaje cooperativo? (1 = "nunca", 5 = "continuamente", 6=no sé/no contesto):	1 2 3 4 5	6

En caso negativo, pase al siguiente apartado (2). En caso afirmativo, o si desconoce si lo usa, indique el número correspondiente a la frecuencia con la que realiza las siguientes acciones (1 = "nunca", 5 = "continuamente"):

	Nunca.....Continuamente
2. Cuando organizo al grupo de alumnos en el espacio en clase lo hago de manera intencional	1 2 3 4 5
3. Organizo la estructura de la tarea para facilitar los aprendizajes del alumnado	1 2 3 4 5
4. Organizo la estructura de la tarea con el intento de aumentar el rendimiento escolar del alumnado	1 2 3 4 5
5. Cuando organizo el espacio enseño estrategias y habilidades de cooperación en el aula y con los compañeros y compañeras	1 2 3 4 5
6. Al estructurar la clase en grupos pretendo fomentar actitudes de respeto y colaboración	1 2 3 4 5
7. Antes de comenzar el trabajo en grupo planifico junto a los estudiantes las sesiones de trabajo: número de estudiantes por grupo, materiales necesarios, características del aula y/o técnicas a trabajar	1 2 3 4 5
8. Tras el trabajo de grupo reservo tiempo para que los alumnos reflexionen sobre las inercias que tenemos al configurar los grupos: prejuicios, heterogeneidad, respeto y conocimiento mutuo	1 2 3 4 5
9. Cuando formo grupos de trabajo con alumnos que no se conocen o no me conocen, uso técnicas para conocernos mejor	1 2 3 4 5

10. Hago uso de técnicas que ponen el acento en la importancia de la interdependencia entre los miembros del grupo, de la confianza mutua	1	2	3	4	5
11. Es importante y pretendo que se genere buen ambiente de trabajo y actitudes positivas hacia el trabajo en grupo	1	2	3	4	5
12. La inversión de tiempo para planificar trabajos grupales se refleja en resultados positivos de aprendizaje en el alumnado	1	2	3	4	5
13. Los trabajos grupales se plantean como actividades voluntarias o complementarias	1	2	3	4	5
14. Los alumnos que deciden participar en trabajos grupales se deben comprometer a la preparación y asistencia a las distintas sesiones a lo largo del curso escolar	1	2	3	4	5
15. Cuando un alumno no participa en el trabajo de grupo se penaliza con la expulsión del grupo y del trabajo	1	2	3	4	5

APARTADO 2: APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

El ABP es un método de enseñanza que promueve el aprendizaje autónomo a partir del estudio de problemas del "mundo real" establecidos como contextos en los que los estudiantes desarrollan su capacidad crítica y de solución de problemas, al tiempo que adquieren los conceptos esenciales de un determinado ámbito de conocimiento.

	Nunca.....	Continuamente	NS/NC			
1. ¿Utiliza en clase estrategias de Aprendizaje basado en problemas? (1 = "nunca", 5 = "continuamente", 6=no sé/no contesto):	1	2	3	4	5	6

En caso negativo, pase al siguiente apartado (3). En caso afirmativo, o si desconoce si lo usa, indique el número correspondiente a la frecuencia con la que realiza las siguientes acciones (1 = "nunca", 5 = "continuamente"):

	Nunca.....	Continuamente			
2. Promueve una participación más activa del estudiante en su propia formación para que aprenda a partir de problemas de la "vida real"	1	2	3	4	5
3. Me interesa desarrollar en el alumno el razonamiento y el juicio crítico	1	2	3	4	5
4. En clase planteo un problema que se presenta en distintos formatos: caso escrito, simulación, audiovisual, etc; y representa un desafío	1	2	3	4	5
5. A través del problema planteado los alumnos pueden identificar sus necesidades de aprendizaje	1	2	3	4	5
6. El problema que planteo está estrechamente relacionado con el contexto profesional en el que el estudiante se desenvolverá en el futuro	1	2	3	4	5
7. Mi objetivo no se centra en resolver el problema sino que los estudiantes cubran los objetivos de aprendizaje del curso	1	2	3	4	5
8. La nueva información se adquiere a través del aprendizaje autónomo o autodirigido	1	2	3	4	5
9. Cuando formo grupo de trabajo con alumnos que no se conocen o no me conocen uso técnicas para conocernos mejor	1	2	3	4	5
10. Mi papel es facilitador, planteo preguntas a los estudiantes que les ayuden a cuestionarse y encontrar por ellos mismos la mejor manera de manejar el problema	1	2	3	4	5

APARTADO 3: APRENDIZAJE POR PROYECTOS

Se trata de un trabajo que el estudiantado desarrolla para crear un producto o servicio determinado, siguiendo una serie de actividades planificadas para aplicar los aprendizajes adquiridos.

	Nunca.....	Continuamente	NS/NC			
1. ¿Utiliza en clase estrategias de Aprendizaje por proyectos? (1 = "nunca", 5 = "continuamente", 6=no sé/no contesto):	1	2	3	4	5	6

En caso negativo, pase al siguiente apartado (4). En caso afirmativo, o si desconoce si lo usa, indique el número correspondiente a la frecuencia con la que realiza las siguientes acciones (1 = "nunca", 5 = "continuamente"):

	Nunca.....	Continuamente			
2. Con este método pretendo crear un producto o servicio determinado siguiendo una serie de actividades planificadas para aplicar los aprendizajes adquiridos	1	2	3	4	5
3. Me interesa el uso real de los conocimientos y habilidades partiendo de la responsabilidad y autonomía del propio estudiante en su gestión	1	2	3	4	5
4. Se plantean preguntas y problemas de partida, y las actividades permiten al alumnado buscar información para resolverlos	1	2	3	4	5
5. Todas las actividades del aula están al servicio del desarrollo y necesidades de los proyectos	1	2	3	4	5

6. En clase pretendo desarrollar competencias profesionalizantes así como habilidades de aprendizaje autónomo y de mejora continua.	1	2	3	4	5
7. Enfrento al estudiante a situaciones que lo llevan a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprende como una herramienta para resolver problemas y situaciones reales o proponer mejoras en las comunidades en las que vive.	1	2	3	4	5
8. Se parte de una o dos frases con las que se describa el tema o problema que se busca atender o resolver	1	2	3	4	5
9. En clase describo el propósito del proyecto con una explicación concisa del objetivo último y de qué manera este atiende a la situación o problema	1	2	3	4	5
10. Establezco una lista de criterios de calidad que el proyecto debe cumplir	1	2	3	4	5
11. Elaboro guías o instrucciones para desarrollar el proyecto que incluyen tiempo previsto y metas a corto plazo	1	2	3	4	5
12. Elaboro un listado con todos los participantes en el proyecto y de los roles que se les asignaron a los miembros	1	2	3	4	5

APARTADO 4: APRENDIZAJE SERVICIO

Se trata de una propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas. Ofrece las herramientas para que el alumnado "salga" al entorno de su comunidad e "investigue" cuáles son las necesidades reales existentes.

	Nunca.....	Continuamente	NS/NC			
1. ¿Utiliza en clase estrategias de Aprendizaje Servicio? (1 = "nunca", 5 = "continuamente", 6=no sé/no contesto):	1	2	3	4	5	6

En caso negativo, pase al siguiente apartado (5). En caso afirmativo, o si desconoce si lo usa, indique el número correspondiente a la frecuencia con la que realiza las siguientes acciones (1 = "nunca", 5 = "continuamente"):

	Nunca.....	Continuamente
2. Uso este método con la intención de implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas	1	2 3 4 5
3. Pretendo favorecer la participación de los diferentes agentes sociales de la comunidad.	1	2 3 4 5
4. Pretendo que el alumnado "salga" al entorno de su comunidad e "investigue" cuáles son las necesidades reales existentes	1	2 3 4 5
5. Quiero favorecer la implicación del alumnado en el análisis de la realidad social y la sensibilización por las necesidades detectadas	1	2 3 4 5
6. Es el alumnado quien detecta necesidades y diseña, ejecuta y evalúa los proyectos	1	2 3 4 5
7. La detección de una necesidad real es lo que determina el enfoque del proyecto y el éxito de sus resultados	1	2 3 4 5
8. El diseño, ejecución y evaluación del proyecto se lleva a cabo atendiendo a los objetivos de cada área curricular implícita en su desarrollo	1	2 3 4 5
9. El diseño del proyecto debe culminar en su ejecución para dar así respuesta a la necesidad comunitaria detectada	1	2 3 4 5
10. Mediante la reflexión pretendo favorecer la evaluación continuada de las diversas fases, y la interiorización de los objetivos de aprendizaje curricular	1	2 3 4 5
11. Con el aprendizaje servicio los alumnos aprenden a relacionar los conocimientos académicos con los problemas de la realidad	1	2 3 4 5
12. Ofrezco la posibilidad de adquirir recursos cognitivos y la disponibilidad para movilizarlos en contextos reales	1	2 3 4 5
13. Los alumnos aprenden a analizar críticamente situaciones sociales que atentan contra los derechos humanos y la libertad e igualdad de las personas	1	2 3 4 5
14. En clase promuevo el aprendizaje autónomo	1	2 3 4 5
15. Trabajo la capacidad para cooperar y participar responsablemente	1	2 3 4 5
16. Pretendo que el alumnado adquiera la capacidad para trabajar en grupo y colaborar en la solución de conflictos sociales	1	2 3 4 5
17. Potencio el desarrollo de habilidades para la argumentación y el diálogo	1	2 3 4 5
18. En mis clases se aprende a exponer oralmente los resultados de un informe	1	2 3 4 5
19. El aprendizaje se construye en un contexto de necesidades reales del entorno, tratando de mejorarlo y favoreciendo el aprendizaje significativo	1	2 3 4 5
20. Promuevo el aprendizaje académico con la formación ciudadana	1	2 3 4 5

21. Uso el aprendizaje servicio con la finalidad de (ordene las opciones de respuesta que estime de acuerdo a su criterio, siendo 1= "más prioritario" y 5= "menos prioritario"):

- () Desarrollar habilidades para el trabajo autónomo (potenciar una base de conocimiento relevante para la profesión, promover en el alumno la responsabilidad de su aprendizaje)
- () Desarrollar habilidades para participar en la mejora de la comunidad (fomentar relaciones interpersonales, involucrar al alumno en un reto, desarrollo del sentido de colaboración como un miembro del equipo para alcanzar una meta común)
- () Estimular el análisis crítico de la realidad social (desarrollar el razonamiento eficaz y creativo)
- () Adecuar los objetivos de aprendizaje al nivel de los alumnos/as

APARTADO 5: ALGUNAS ESTRATEGIAS PARTICIPATIVAS

A continuación se muestran algunas estrategias participativas que pueden ser llevadas a cabo en el aula. Algunas son más conocidas que otras. Indique si conoce las siguientes estrategias participativas y en qué grado (Mucho, bastante, poco o nada) y si las ha utilizado (mucho, en ocasiones o nunca)

Estrategias participativas	Conozco en qué consiste 1= "nada", 5= "mucho"					Las he utilizado 1= "nunca", 5= "continuamente"				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Elaborar proyectos										
2. Estudio dirigido										
3. Debate dirigido										
4. Discusión										
5. Foro										
6. Demostración										
7. Juego de roles										
8. Seminario										
9. Método del caso										
10. Incidente crítico										
11. Organización por adelantado										
12. Flash										
13. Diálogos simultáneos										
14. Técnica cuatro										
15. Cuatro esquinas										
16. Puzle de grupos										
17. Rally de grupos										
18. Phillips 6,6										
19. Bocadillo										
20. Sándwich										
21. Técnica de colocar estructuras										
22. Red de conceptos										
23. Acuario										
24. Rodamientos de bolas										
25. Taller directivo										
26. La instrucción entre pares (peer instruction)										
27. La enseñanza a tiempo (just in time teaching)										
28. El aprendizaje basado en equipos										
29. Ludificación (gamificación)										

30. Indique si conoce o usa otras estrategias participativas, o si tiene alguna sugerencia puede añadirlo a continuación:

Respecto al trabajo de grupo, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (1 = "nada de acuerdo", 5 = "totalmente de acuerdo"):

	Nada de acuerdo.....Totalmente de acuerdo				
	1	2	3	4	5
31. Aumenta las posibilidades de aprendizaje de todo nuestro estudiantado					
32. Solo aprenden algunos alumnos, otros "aprovechan" el resultado de quienes de verdad se implican					
33. Aprende tanto quien recibe ayuda (estudiante tutorizado) como quien la ofrece (estudiante tutor o profesor)					

34. Acelera el ritmo de trabajo de toda la clase	1	2	3	4	5
35. Posibilita generar expectativas más altas del rendimiento escolar	1	2	3	4	5
36. Aumenta la calidad de los productos de aprendizaje del estudiantado	1	2	3	4	5
37. Posibilita el aprendizaje de actitudes, valores y habilidades necesarias para el aprendizaje, la convivencia o el trabajo en grupo	1	2	3	4	5
38. Ofrece oportunidades para practicar la conducta prosocial entre el alumnado	1	2	3	4	5
39. Garantiza condiciones materiales para que se puedan practicar comportamientos solidarios, para que se implementen y se ejerciten los apoyos sociales	1	2	3	4	5
40. Permite que los estudiantes aprendan a ver situaciones y problemas desde otras perspectivas diferentes a las suyas propias	1	2	3	4	5
41. Fomenta la pérdida progresiva del egocentrismo desde el desarrollo moral	1	2	3	4	5
42. Desarrolla la autonomía y la capacidad de enfrentarse a las presiones del grupo	1	2	3	4	5
43. Proporciona más atracción interpersonal entre los estudiantes, desarrollando actitudes positivas hacia los compañeros diferentes	1	2	3	4	5
44. Posibilita una mayor interdependencia y comunicación entre sus miembros	1	2	3	4	5
45. Posibilita otra distribución de la información, no centralizada en el profesor	1	2	3	4	5
46. Permite que se adapten mejor a las condiciones de trabajo del mundo laboral	1	2	3	4	5

APARTADO 6: EVALUACIÓN

	Nunca.....Siempre	NS/NC
1. ¿Realiza cada curso una evaluación inicial del alumnado? (1 = "nunca", 5 = "continuamente", 6=no sé/no contesto):	1 2 3 4 5	6

2. En caso afirmativo, las primeras evaluaciones me ayudan a:

Reagrupar a los estudiantes ()	Generar confianza en el alumnado ()	Ambas ()
---------------------------------	--------------------------------------	-----------

3. Si usa las primeras evaluaciones por otros motivos a los señalados, indíquelo a continuación:

4. En la evaluación continua:

Se antepone el esfuerzo frente a los resultados ()	Se antepone el resultado frente al esfuerzo realizado ()	Ambas ()
---	---	-----------

5. En las evaluaciones de trabajos grupales, el trabajo realizado por el grupo es calificado con:

Una nota igual para todos sus componentes ()	Notas diferentes para cada estudiante según el trabajo realizado ()	Una nota final del grupo que se matiza individualmente en función de la contribución de cada estudiante ()
---	--	---

6. Si no hace trabajos grupales en clase, pase al siguiente bloque (IV). En caso afirmativo, indique el porcentaje de la nota final que otorga al trabajo de grupo y al trabajo individual:

Trabajo grupal: _____%	Trabajo individual: _____%
------------------------	----------------------------

Señale los instrumentos que usa para evaluar el aprendizaje adquirido a nivel grupal y a nivel individual (puede indicar varios en ambos casos):

Instrumento de evaluación	Usado para evaluar trabajos grupales	Usado para evaluar trabajos individuales
7. Actas de trabajo, con la autovaloración del trabajo realizado por los estudiantes		
8. Informes de autoevaluación, que permiten generar una mirada crítica y argumentada		
9. Rúbricas de evaluación, que posibilitan explicitar y detallar los criterios de evaluación		
10. Portafolio, con un registro de actividad		
11. Cuestionarios con preguntas abiertas y/o cerradas		
12. Escalas de observación para hacer la valoración directa en el aula, laboratorio, empresa, etc.		
13. Bitácoras o diarios, que se redactan para explicar los procesos internos		
14. Tutorías concertadas, para el seguimiento de los avances y dificultades del alumnado		
15. Seguimiento y evaluación en el aula, solicitando cada cierto tiempo informes parciales		
16. Actividades de aula, para apoyar los conceptos, procedimientos y actitudes		
17. Sesiones de reflexión en grupo-clase sobre el sentido de los trabajos realizados y su relación con los objetivos y contenidos curriculares de las materias implicadas		
18. Exposiciones parciales y finales en el aula ante expertos externos o en otro contexto de divulgación científica		
19. Puesta en práctica de lo aprendido, demostraciones de los conocimientos adquiridos		
20. Examen o prueba escrita sobre los conocimientos adquiridos en la materia, a partir del		

desarrollo del trabajo de clase		
21. Evaluación externa de productos o servicios a la comunidad delante de expertos externos o miembros de la comunidad o su puesta en práctica en el contexto real de aplicación		
22. Valoración de aportaciones a otros compañeros/as (responsabilidad, actitudes, aportaciones...).		
23. Valoración de la presentación del trabajo al resto de compañeros, por parte de los iguales.		

(Nota: Cuando se menciona la clase se hace de un modo genérico y puede incluir el taller de prácticas, la empresa de prácticas... o cualquier otro escenario de enseñanza-aprendizaje)

24. Indique si usa otro instrumento no mencionado y si lo utiliza a nivel grupal o individual:

BLOQUE IV: ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN

1. ¿Cree que en los ciclos de FP Básica se prepara al alumno para aquellos aprendizajes que son de utilidad a lo largo de la vida?

Si ()	No ()	Lo desconozco ()
--------	--------	-------------------

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones en relación al aprendizaje permanente que se potencia en los ciclos de FP Básica (1 = "nada de acuerdo", 5 = "totalmente de acuerdo"):

	Nada de acuerdo.....Totalmente de acuerdo				
	1	2	3	4	5
2. Se intentan adaptar los contenidos de las asignaturas instrumentales al ámbito de trabajo del perfil profesional del ciclo					
3. La orientación y acción tutorial son aprendizajes transversales a todos los módulos del ciclo, en aspectos relacionados con valores					
4. El ciclo incide no solo en temas académicos sino en temas conductuales y pautas de comportamiento					
5. Las prácticas en las empresas ayudan a entender la importancia de un buen comportamiento de cara a conseguir un puesto de trabajo					
6. El ciclo desarrolla destrezas personales y profesionales, como la creatividad, el talento, la iniciativa, la asunción de riesgos y los valores emprendedores					
7. El ciclo incorpora competencias transversales tales como: la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el aprender a aprender y la colaboración					
8. El ciclo responde a las necesidades de nuevos perfiles profesionales en el mercado laboral cambiante y la adaptación a las necesidades de un mercado futuro					

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones en relación a la orientación y asesoramiento y la formación necesaria al respecto (1 = "nada de acuerdo", 5 = "totalmente de acuerdo"):

	Nada de acuerdo.....Totalmente de acuerdo				
	1	2	3	4	5
9. Es importante que el profesorado oriente y asesore al alumno ante las alternativas académicas y profesionales que pueden presentarse durante el desarrollo del ciclo					
10. Es necesario que el profesorado, mediante la orientación y el apoyo tutorial, favorezca la adquisición de competencias personales, sociales, académicas y laborales					
11. Es importante contar con formación específica para la labor educativa y tutorial con los alumnos de los ciclos					
12. Es necesaria la formación en estrategias metodológicas y organizativas flexibles, tanto de tutoría, como de formación profesional básica					
13. Considero esencial la formación del profesorado en aspectos de asesoramiento y orientación académica y profesional					
14. Mi formación inicial fue la adecuada para abordar la labor de asesoramiento y orientación con el alumnado que cursa los ciclos de FP Básica					
15. Es importante que el profesorado que imparte en Formación Profesional se mantenga formado permanentemente en aspectos de asesoramiento y orientación					
16. Estoy suficientemente formado aspectos relacionados con el asesoramiento y a orientación académica y profesional del tipo de alumnado que asiste a los ciclos					

17. Si tiene alguna consideración a mencionar, puede incluirlo a continuación:

Para obtener información acerca de los ítems que el cuestionario contiene o cualquier otra aclaración, puede solicitarlo por correo electrónico: mimartinez@uco.es

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO N° 21: Listado de centros de Córdoba que ofertan FPB en el curso 2016-2017

OFERTA EDUCATIVA FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA CÓRDOBA - CURSO ESCOLAR 2016/2017		
CENTROS	LOCALIDADES DE ORIGEN	CICLO DE FPB
I.E.S. Los Pedroches	Pozoblanco (Alcaracejos, Añora, Dos Torres, El Guijo, El Viso, Pedroche, Santa Eufemia, Torrecampo, Villanueva del Duque, Villaralto)	Administración y gestión 04103 - 1º de F.P.B. (Informática de Oficina)
C.D.P. Ramón y Cajal	Córdoba	Administración y gestión 04103 - 1º de F.P.B. (Informática de Oficina) Agraria 01103 - 1º de F.P.B. (Agrojardinería y Composiciones Florales)
I.E.S. Dionisio Alcalá Galiano	Cabra	Administración y gestión 04101 - 1º de F.P.B. (Servicios Administrativos)
C.D.P. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia	Bujalance	Administración y gestión 04101 - 1º de F.P.B. (Servicios Administrativos)
C.D.P. María Inmaculada	Córdoba	Administración y gestión 04101 - 1º de F.P.B. (Servicios Administrativos)
C.D.P. San Rafael	Córdoba	Administración y gestión 04101 - 1º de F.P.B. (Servicios Administrativos)
I.E.S. Maimónides	Córdoba (Santa Cruz)	Administración y gestión 04101 - 1º de F.P.B. (Servicios Administrativos) Electricidad y electrónica 9101 - 1º de F.P.B. (Electricidad y Electrónica)
I.E.S. Antonio Galán Acosta	Montoro(Adamuz, Algallarín, Madroñal, Villa del Río, Villafranca de Córdoba)	Administración y gestión 04101 - 1º de F.P.B. (Servicios Administrativos)
I.E.S. Alto Guadiato	Peñarroya-Pueblonuevo (Argallon, Belmez, Cuenca, El Hoyo, Espiel, Fuente Obejuna, La Cardenchoza, La Coronada, La Granjuela, Los Blázquez, Los Morenos, Navalcuervo, Ojuelos Altos, Piconcillo, Porvenir de la Industria, Posadilla, Valsequillo, Villanueva del Rey)	Administración y gestión 04101 - 1º de F.P.B. (Servicios Administrativos)
C.D.P. San José	Pozoblanco	Administración y gestión 04101 - 1º de F.P.B. (Servicios Administrativos) Electricidad y electrónica 09101 - 1º de F.P.B. (Electricidad y Electrónica)
I.E.S. Juan de Aréjula	Lucena (Navas del Selpillar)	Administración y gestión 04101 - 1º de F.P.B. (Servicios Administrativos)
I.E.S. Trassierra	Córdoba (Alameda del Obispo, El Higuerón,	Administración y gestión 04101 - 1º

	Majaneque, Santa María de Trasierra)	de F.P.B. (Servicios Administrativos)
C.D.P. Greguerías	Fernán Núñez	Administración y gestión 4101 - 1º de F.P.B. (Servicios Administrativos)
I.E.S. Nuevas Poblaciones	La Carlota (El Arrecife, El Garabato, El Rinconcillo, Guadalcázar, La Chica-Carlota, La Paz, Las Pinedas, Los Algarbes, Monte Alto, Quintana)	Administración y gestión 04101 - 1º de F.P.B. (Servicios Administrativos) Electricidad y electrónica 09101 - 1º de F.P.B. (Electricidad y Electrónica)
I.E.S. Colonial	Fuente Palmera (Cañada del Rabadán, Fuente Carreteros, La Ventilla, Ochavillo del Río, Peñalosa, Silillos, Villalón, Villar)	Administración y gestión 04101 - 1º de F.P.B. (Servicios Administrativos)
I.E.S. Vicente Núñez	Aguilar de la Forontera (Monturque, Moriles)	Administración y gestión 4101 - 1º de F.P.B. (Servicios Administrativos) Transporte y mantenimiento de vehículos 16101 - 1º de F.P.B. (Mantenimiento de Vehículos)
I.E.S. Nuevo Scala	Rute (Benamejé, Cerrillo de Zambra, Corona Algaida y Gata, Cuevas de San Marcos, El Higueral, El Nacimiento, Encinas Reales, Fuente del Conde, Iznájar, La Celada, Llanos de Don Juan, Los Juncas, Los Pechos, Palenciana, Palomares, Valenzuela y Llanadas, Ventorros de Balerna, Zambra)	Administración y gestión 04101 - 1º de F.P.B. (Servicios Administrativos)
I.E.S. Ategua	Castro del Río (Espejo, Nueva Carteya)	Administración y gestión 04101 - 1º de F.P.B. (Servicios Administrativos)
I.E.S. Villarrubia	Villarrubia (Majaneque)	Agraria 01103 - 1º de F.P.B. (Agrojardinería y Composiciones Florales)
I.E.S. Sierra de Aras	Lucena (Anjaron, Campo de Aras, Los Santos, Navas del Selpillar)	Agraria 1103 - 1º de F.P.B. (Agrojardinería y Composiciones Florales)
I.E.S. Galileo Galilei	Córdoba	Agraria 01103 - 1º de F.P.B. (Agrojardinería y Composiciones Florales)
I.E.S. Puente de Alcolea	Alcolea	Agraria 1103 - 1º de F.P.B. (Agrojardinería y Composiciones Florales)
I.E.S. Clara Campoamor	Lucena (Anjaron, Campo de Aras, Los Santos, Navas del Selpillar)	Comercio y marketing 06101 - 1º de F.P.B. (Servicios Comerciales)
C.D.P. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia	Baena	Electricidad y electrónica 09101 - 1º de F.P.B. (Electricidad y Electrónica)
I.E.S. Felipe Solís Villechensus	Cabra (Gaena-Casas Gallegas, La Benita)	Electricidad y electrónica 09101 - 1º de F.P.B. (Electricidad y Electrónica)
I.E.S. Emilio Canalejo Olmeda	Montilla (La Zarza, Llanos de Espinar, San Francisco)	Electricidad y electrónica 9101 - 1º de F.P.B. (Electricidad y Electrónica) Industrias alimentarias 13101 - 1º de F.P.B. (Industrias Alimentarias)
C.D.P. San Luis	Palma del Río	Electricidad y electrónica 09101 - 1º

Rey		de F.P.B. (Electricidad y Electrónica)
I.E.S. Álvarez Cubero	Priego de Córdoba (Almedinilla, Bracana, Campo Nubes, Carcabuey, Castil de Campos, El Cañuelo, El Castellar, El Esparragal, Fuente-Tójar, Genilla, La Carrasca, La Concepción, La Fuente Grande, La Poyata, Las Lagunillas, Las Navas, Los Villares, Sileras, Zagrilla ,lta Zagrilla Baja, Zamoranos)	Electricidad y electrónica 09101 - 1º de F.P.B. (Electricidad y Electrónica)
I.E.S. Arcelacis	Santaella (El Fontanar, La Montiel)	Electricidad y electrónica 09101 - 1º de F.P.B. (Electricidad y Electrónica)
I.E.S. Ingeniero Juan de la Cierva	Puente Genil (Arenales, Cordobilla, La Mina, Palomar, Puerto Alegre, Ribera Alta, Ribera Baja, Sotogordo)	Electricidad y electrónica 09101 - 1º de F.P.B. (Electricidad y Electrónica)
I.E.S. Cárbula	Almodóvar de Río (Los Mochos, Posadas, Rivero de Posadas)	Electricidad y electrónica 09101 - 1º de F.P.B. (Electricidad y Electrónica)
I.E.S. La Jara	Villanueva de Córdoba (Azuel, Cardeña, Conquista, Venta del Charco)	Electricidad y electrónica 09101 - 1º de F.P.B. (Electricidad y Electrónica)
I.E.S. Averroes	Córdoba	Fabricación mecánica e Instalación y mantenimiento 10101 - 1º de F.P.B. (Fabricación y Montaje)
I.E.S. Zoco	Córdoba (Santa María de Trasierra)	Fabricación mecánica e Instalación y mantenimiento 10101 - 1º de F.P.B. (Fabricación y Montaje) Transporte y mantenimiento de vehículos 16101 - 1º de F.P.B. (Mantenimiento de Vehículos)
I.E.S. Santos Isasa	Montoro (Adamuz, Algallarín, Madroñal, Villa del Río, Villafranca de Córdoba)	Fabricación mecánica e Instalación y mantenimiento 10101 - 1º de F.P.B. (Fabricación y Montaje)
I.E.S. Profesor Tierno Galván	La Rambla (Montalbán de Córdoba)	Fabricación mecánica e Instalación y mantenimiento 10101 - 1º de F.P.B. (Fabricación y Montaje)
I.E.S. Don Diego de Bernuy	Benamejí (Encinas Reales, Palenciana)	Fabricación mecánica e Instalación y mantenimiento 10101 - 1º de F.P.B. (Fabricación y

		Montaje)
I.E.S. Gran Capitán	Córdoba	Hostelería y turismo 1º de F.P.B. (Cocina y Restauración)
I.E.S. Carmen Pantión	Priego de Córdoba (Almedinilla, Bracana, Campo Nubes, Carcabuey, Castil de Campos, El Cañuelo, El Castellar, El Esparragal, Fuente-Tójar, La Carrasca, La Concepción, La Fuente Grande, La Poyata, Las Lagunillas, Las Navas, Los Villares, Sileras, Zagrilla Alta, Zagrilla Baja, Zamoranos)	Hostelería y turismo 1º de F.P.B. (Cocina y Restauración)
I.E.S. El Tablero	Córdoba	Imagen personal 1º de F.P.B. (Peluquería y Estética)
C.D.P. Oscus	Córdoba	Imagen personal 1º de F.P.B. (Peluquería y Estética)
I.E.S. Cárbula	Amodóvar del Río (Los Mochos, Posadas, Rivero de Posadas)	Imagen personal 1º de F.P.B. (Peluquería y Estética)
I.E.S. Profesor Andrés Bojollo	Puente Genil (Arenales, La Mina, Palomar, Ribera Alta, Sotogordo)	Informática y comunicaciones 14101 - 1º de F.P.B. (Informática y Comunicaciones)
I.E.S. Luis Carrillo de Sotomayor	Baena (Albendín, Doña Mencía, Los Montes, Luque, Zuheros)	Informática y comunicaciones 14101 - 1º de F.P.B. (Informática y Comunicaciones)
I.E.S. Mario López	Bujalance (Cañete de las Torres, El Carpio, Maruanas, Morente, Pedro Abad)	Informática y comunicaciones 14101 - 1º de F.P.B. (Informática y Comunicaciones)
I.E.S. Marqués de Comares	Lucena (Anjaron, Campo de Aras, Los Santos, Navas del Selpillar)	Informática y comunicaciones 14101 - 1º de F.P.B. (Informática y Comunicaciones)
I.E.S. Antonio Gala	Palma del Río (Bembézar del Caudillo, Céspedes, El Calonge, Hornachuelos, La Barqueta, Mesas del Guadalora)	Informática y comunicaciones 14101 - 1º de F.P.B. (Informática y Comunicaciones)
I.E.S. Blas Infante	Córdoba	Informática y comunicaciones 14101 - 1º de F.P.B. (Informática y Comunicaciones)
I.E.S. Fidiana	Córdoba (Alcolea, Villaharta, Villaviciosa de Córdoba)	Informática y comunicaciones 14101 - 1º de F.P.B. (Informática y Comunicaciones)
I.E.S. Miguel Crespo	Fernán Núñez (La Guijarrosa, La Victoria, Montemayor, San Sebastián de los Ballesteros)	Informática y comunicaciones 14101 - 1º de F.P.B. (Informática y Comunicaciones)

I.E.S. Miguel de Cervantes	Lucena	Informática y comunicaciones 14101 - 1º de F.P.B. (Informática y Comunicaciones)
I.E.S. Nuestra Señora de la Estrella	Villa del Río	Informática y comunicaciones 14101 - 1º de F.P.B. (Informática y Comunicaciones)
La fuensanta	Córdoba (Cerro Muriano, Obejo, Villaharta)	Madera, mueble y corcho 15101 - 1º de F.P.B. (Carpintería y Mueble)
I.E.S. Duque de Rivas	Hornachuelos (Bembézar del Caudillo, Céspedes, Mesas del Guadalora)	Madera, mueble y corcho 15101 - 1º de F.P.B. (Carpintería y Mueble)
I.E.S. La Soledad	Villafranca de Córdoba	Madera, mueble y corcho 15101 - 1º de F.P.B. (Carpintería y Mueble)
I.E.S. Manuel Reina	Puente Genil	Servicios socioculturales y a la comunidad 20101 - 1º de F.P.B. (Actividades Domésticas y Limpieza de Edificios)
I.E.S. Guadalquivir	Córdoba	Textil, confección y piel 21101 - 1º de F.P.B. (Arreglo y Reparación de Artículos Textiles y de Piel)
I.E.S. Jerez y Caballero	Hinojosa del Duque (Belalcázar, Fuente la Lancha)	Transporte y mantenimiento de vehículos 16101 - 1º de F.P.B. (Mantenimiento de Vehículos)
I.E.S. Florencio Pintado	Peñarroya-Pueblonuevo (Argallon, Belmez, Cuenca, El Hoyo, Espiel, Fuente Obejuna, La Cardenchoza, La Coronada, La Granjuela, Los Blázquez, Los Morenos, Navalcuervo, Ojuelos Altos, Piconcillo, Porvenir de la Industria, Posadilla, Valsequillo, Villanueva del Rey)	Transporte y mantenimiento de vehículos 6101 - 1º de F.P.B. (Mantenimiento de Vehículos)
I.E.S. Fernando III El Santo	Priego de Córdoba (Almedinilla, Bracana, Campo Nubes, Carcabuey, Castil de Campos, El Cañuelo, El Castellar, El Esparragal, Fuente-Tójar, Genilla, La Carrasca, La Concepción, La Fuente Grande, La Poyata, Las Lagunillas, Las Navas, Los Villares, Sileras, Zagrilla, Ita, Zagrilla Baja, Zamoranos)	Transporte y mantenimiento de vehículos 16101 - 1º de F.P.B. (Mantenimiento de Vehículos)

LISTADO DE TABLAS Y FIGURAS

A. Listado de Tablas

Tabla 1: *Grado de consecución por España de los objetivos europeos (Commission of the European Communities, 2009).*

Adaptado de Bolívar y López (2009): Las grandes Cifras del Fracaso y los Riesgos de Exclusión Educativa

Tabla 2: *Tasa de actividad y de paro de la población de 25 a 34 años de edad, según el nivel de formación alcanzado.*

Extraído de la Encuesta de Población Activa (INE)

Tabla 3: *Centros que impartieron PCPI y PGS. Curso 2009/2010**

Extraído del Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2009/2010 (Consejo Escolar del Estado, 2011).

Tabla 4: *Variación del alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias respecto al curso anterior, por enseñanza*

Elaborado a partir de: Datos y cifras. Curso escolar 2015/2016. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016, p. 3)

Tabla 5: *Alumnado en Enseñanzas no universitarias por sexo y titularidad del centro. Curso 2014-2015*

Extraído del Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo. Curso 2013/2014 (2015)

Tabla 6: *Miembros de la unidad familiar, hermanos y puesto ocupado por los encuestados (curso 2011-2012)*

Tabla 7: *Estudios de los padres y madres de los alumnos encuestados (curso 2011-2012)*

Tabla 8: *Profesión padres y madres del alumnado encuestado (curso 2011-2012)*

Tabla 9: *Número de alumnos encuestados por especialidades (curso 2011-2012)*

Tabla 10: *Autovaloración de las características personales del alumnado encuestado (curso 2011-2012)*

Tabla 11: *Cualidades personales con diferencias significativas por sexos (curso 2011-2012)*

Tabla 12: *Cualidades personales con diferencias significativas por especialidades (curso 2011-2012)*

Tabla 13: *Motivos por los que el alumnado se encuentra cursando un PCPI (curso 2011-2012)*

Tabla 14: *Número de repeticiones del alumnado en las etapas obligatorias (curso 2011-2012)*

Tabla 15: *Actividades desarrolladas en el aula durante los PCPI analizados (curso 2011-2012)*

Tabla 16: *Análisis descriptivo actividades de aula por especialidades (curso 2011-2012)*

Tabla 17: *Grado de satisfacción alumnado encuestado de PCPI (curso 2011-2012)*

Tabla 18: *Metas del alumnado encuestado al finalizar el PCPI (curso 2011-2012)*

Tabla 19: *Edad registrada del alumnado encuestado de ciclo de FPB (curso 2016-2017)*

Tabla 20: *Miembros de la unidad familiar, hermanos y puesto ocupado por los encuestados (curso 2016-2017)*

Tabla 21: *Estudios de los padres y madres de los alumnos encuestados (curso 2016-2017)*

Tabla 22: *Profesión padres y madres del alumnado encuestado (curso 2016-2017)*

Tabla 23: *Especialidad cursada por el alumnado encuestado (curso 2016-2017)*

Tabla 24: *Motivos por los que el alumnado cursa un ciclo de FPB (curso 2016-2017)*

Tabla 25: *Frecuencia y porcentaje de respuesta sobre los motivos por los que el alumnado cursa un ciclo de FPB (curso 2016-2017)*

Tabla 26: *Cualidades mostradas en la respuesta del alumnado que cursa un ciclo de FPB (curso 2016-2017)*

Tabla 27: *Estudios que posee el profesorado encuestado de ciclo de FPB (curso 2016-2017)*

Tabla 28: *Experiencia profesional del profesorado encuestado (curso 2016-2017)*

Tabla 29: *Experiencia docente total en Ciclos de FP Básica, PCPI y PGS del profesorado encuestado (curso 2016-2017)*

Tabla 30: *Repeticiones señaladas por el alumnado de FPB en etapas de Educación Primaria y Secundaria (curso 2016-2017)*

Tabla 31: *Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Atribuciones del alumnado respecto a las repeticiones de cursos anteriores*

Tabla 32: *Respuesta registrada del alumnado de acuerdo con su repetición en etapas anteriores*

Tabla 33: *Diferencias registradas intrasujetos respecto a su interés formativo en relación a los ciclos de FPB*

Tabla 34: *Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Actividades formativas detectadas por el alumnado a lo largo del ciclo de FP Básica*

Tabla 35: *Actividades formativas usadas en clase según el alumnado que cursa FPB*

Tabla 36: *ANOVA. Factor de agrupación: sector de la especialidad del ciclo de FPB cursado. Actividades detectadas por el alumnado que cursa FPB*

Tabla 37: *Comparaciones múltiples de medias entre los distintos sectores de las especialidades de FPB. Actividades detectadas por el alumnado que cursa FPB*

Tabla 38: *Satisfacción mostrada por el alumnado en cuanto a la labor realizada por el profesorado de FPB*

Tabla 39: *Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Satisfacción del alumnado respecto a los ciclos de FPB*

Tabla 40: *Satisfacción del alumnado respecto a los ciclos de FPB*

Tabla 41: *Diferencias en el grado de satisfacción mostrado en cuanto a sectores de pertenencia del ciclo cursado*

Tabla 42: *Comparaciones múltiples del apoyo externo y adecuación del ciclo (AP) respecto al sector del ciclo de FPB*

Tabla 43: *Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores)*

Tabla 44: *Satisfacción del alumnado respecto a los ciclos de FPB*

Tabla 45: *Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Planificación y adecuación de los ciclos de FP Básica*

Tabla 46: *Descriptivos referidos al orden de prioridad al establecer los objetivos por parte del profesorado*

Tabla 47: *Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Percepción del profesorado sobre los objetivos y contenidos planteados para los ciclos de FP Básica*

Tabla 48: *Respuesta registrada del profesorado respecto a la adecuación de objetivos y contenidos planteados para los ciclos de FPB*

Tabla 49: *Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Modo de uso del Aprendizaje Cooperativo*

Tabla 50: *Respuesta registrada del profesorado respecto al modo de uso del Aprendizaje Cooperativo*

Tabla 51: *Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Modo de uso del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*

Tabla 52: *Respuesta registrada del profesorado respecto al modo de uso del Aprendizaje Basado en Problemas*

Tabla 53: *Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Modo de uso del Aprendizaje por Proyectos (APP)*

Tabla 54: *Respuesta registrada del profesorado respecto al uso de Aprendizaje por Proyectos (APP)*

Tabla 55: *Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Uso y modo del Aprendizaje Servicio por parte del profesorado*

Tabla 56: *Respuesta registrada sobre el uso y modo del ApS por parte del profesorado*

Tabla 57: *Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Conocimiento por parte del profesorado de estrategias participativas.*

Tabla 58: *Respuesta registrada del profesorado en función de su conocimiento de estrategias participativas*

Tabla 59: *Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Uso del trabajo en grupo por parte del profesorado.*

Tabla 60: *Respuesta registrada del profesorado en función del valor del trabajo en grupo*

Tabla 61: *Correlación registrada entre el valor otorgado a los trabajos de grupo y el conocimiento de estrategias participativas por parte del profesorado*

Tabla 62: *Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Uso de instrumentos para evaluar trabajos grupales*

Tabla 63: *Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Uso de instrumentos para evaluar trabajos individuales*

Tabla 64: *Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Aprendizaje permanente potenciado en los ciclos de FP Básica según el profesorado*

Tabla 65: *Respuesta registrada del alumnado de acuerdo a su repetición en etapas anteriores*

Tabla 66: *Matriz de configuración rotada (saturaciones de las variables en los factores). Orientación, asesoramiento y formación del profesorado*

Tabla 67: *Actividades formativas usadas en clase según el alumnado que cursa FPB*

B. Listado de Figuras

Figura 1: Porcentaje de abandonos prematuros de la educación y la formación, de 18 a 24 años, años 2008 y 2013. EUROSTAT (2015b), *Ser joven hoy en Europa*.

URL: http://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-datasets/-/EDAT_LFSE_14

Figura 2: Tasas de idoneidad en las edades de 10, 12, 14 y 15 años por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2013-2014. Consejo Escolar del Estado (2015). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo (curso 2013-2014)* a partir de datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

URL: <http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d127.pdf>

Figura 3: Porcentaje de estudiantes que informaron que habían repetido un curso por lo menos una vez en educación primaria (CINE 1) o en educación Secundaria inferior (CINE 2) en los países de la Unión Europea. Año 2012. Consejo Escolar del Estado (2015). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo (curso 2013-2014)*, a partir de la base de datos de PISA 2012.

URL: <http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i15d132.pdf>

Figura 4: Abandono educativo temprano en Países de la Unión Europea: Porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de Educación Secundaria (CINE2) y no sigue ningún tipo de educación-formación en el año 2012. EUROSTAT (2015a), recogido de la *Encuesta Europea de Población Activa* (Labour Force Survey).

Figura 5: Jóvenes que no se reciben educación ni formación en la UE-15 (2002-2004) y en la UE-28 (2004-2013). EUROSTAT, 2015a. *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy*.

URL: http://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-datasets/-/EDAT_LFSE_20

Figura 6: Porcentaje de abandono prematuro en la población de 18 a 24 años que posee como máximo educación Secundaria y no se encuentra en el marco educativo ni formativo. EUROSTAT (2015a) *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy*.

URL: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1

Figura 7: Porcentaje por países de jóvenes que abandonan el sistema educativo de forma temprana. EUROSTAT (2015a) *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy*.

URL: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/europe-2020-indicators/statistics-illustrated>

Figura 8: Efectos de los Sistemas de Cualificaciones. Elaborado a partir de Instituto Nacional de Cualificaciones (2008): Sistema de Cualificaciones como puentes de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Figura 9: Sistema Nacional de Cualificaciones profesionales, extraído del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Catálogo Modular de Formación Profesional (Instituto Nacional de las Cualificaciones, 2006).

Figura 10: Estructura de una cualificación profesional. Extraído del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Catálogo Modular de Formación Profesional (Instituto Nacional de las Cualificaciones, 2006).

Figura 11: Módulos de formación profesional y estructura. Extraído del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Catálogo Modular de Formación Profesional (Instituto Nacional de las Cualificaciones, 2006).

Figura 12: Evolución del alumnado de F.P. entre los cursos 2007/2008 y 2015/2016 (datos estimados para el curso 2015/2016). Extraído del MECD, 2016 (portal de Formación Profesional).

URL: <http://www.todofp.es/todofp/sobre-fp/informacion-general/sistema-educativo-fp/fp-actual.html>

Figura 13: Justificación de las competencias clave. OCDE (2005): La Definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.

URL: <file:///G:/tesis%20febrero/biblio%20nueva/desecco%20la-definicion-de-competencias-claves.pdf>

Figura 14: Dominios de la inteligencia emocional. Elaborado a partir de Goleman, Boyatzis y Mckee (2002, p. 72-73).

Figura 15: Las nuevas competencias docentes. Elaborado a partir de Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento.

Figura 16: Modelos teóricos en educación. Elaborado a partir de Pozo Andrés, M. M., Álvarez Castillo, J. L., Luengo Navas, J., y Otero Urtaza, E. (2004/2009). Teorías e instituciones contemporáneas de educación.

Figura 17: Etapas características de un proyecto. Elaborado a partir de Imbernón, F., & Medina, J. L. M. M. (2005).

Figura 18: Ejes temáticos de la acción tutorial en los FPB. Elaborado a partir del Manual de Planificación y Desarrollo de la tutoría lectiva en la F.P Básica. Recursos y materiales. Junta de Andalucía.

URL: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/tutoria-fp-basica>

Figura 19: Variables relacionadas con los bloques estructurales de la encuesta del estudio exploratorio

Figura 20: Temporalización de la investigación exploratoria durante el curso 2011-2012

Figura 21: Ámbitos contemplados por el CIPP. Elaborado a partir de Medina y Villar Angulo (1995): "Evaluación de programas educativos, centros y profesores"

Figura 22: Factores asociados al rendimiento académico. De Martha Artunduaga (2008): Variables que influyen en el rendimiento académico en la Universidad

URL: <https://www.slideshare.net/1234509876/variables-del-rendimiento-acadmico-universidad>

Figura 23: Variables relacionadas con los bloques estructurales de la encuesta del estudio exploratorio realizada al alumnado que cursa ciclos de FPB (curso 2016-2017)

Figura 24: Variables relacionadas con los bloques estructurales de la encuesta del estudio exploratorio realizado al profesorado que imparte en los ciclos de FPB (curso 2016-2017)

Figura 25: Temporalización de la investigación de los ciclos de FPB (curso 2016-2017)

Figura 26: Elaboración de la escala tipo Likert de acuerdo a las indicaciones de Morales Vallejo (2011)

Figura 27: Lemas eliminados en el diferencial semántico

Figura 28: Centros participantes en el estudio y especialidades que ofertan (curso 2016-2017)

Figura 29: Respuestas del alumnado registradas que muestran querer seguir estudiando como primer motivo de cursar un FPB (curso 2016-2017)

Figura 30: Respuestas del alumnado registradas que muestran querer que se sientan orgullosos de ellos (curso 2016-2017)

Figura 31: Respuestas del alumnado registradas que muestran prepararse para su futuro profesional (curso 2016-2017)

Figura 32. Interés por la formación académica y profesional del alumnado que cursa FPB

Figura 33. Diseño de los programas de los ciclos de FPB en el que se imparte

Figura 34. Relación de objetivos referidos a módulos del perfil profesional y a los bloques comunes de contenidos según su cantidad y adecuación según el profesorado

Figura 35. Frecuencia de profesorado que selecciona en primer lugar en una escala ordinal de prioridad el uso de diferentes estrategias participativas en los ciclos de FP Básica

Figura 36. Competencias profesionales descritas para la Familia Profesional Administración y Gestión en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (2016)

Figura 37. Competencias profesionales descritas para la Familia Profesional Imagen Personal en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (2016)