

VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació



TEORÍAS IMPLÍCITAS Y CONCEPCIONES DE PLANIFICACIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO. ANÁLISIS EN LA PROVINCIA DE VALENCIA.

Departament de Didàctica i Organització Escolar

Programa de doctorado:
Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas educativas

Tesis presentada por: Alicia Ros Garrido
Tesis dirigida por: Fernando Marhuenda Fluixà
Almudena A. Navas Saurin

Valencia, 2014

ADVERTENCIA

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es una de mis preocupaciones. Sin embargo, no hay acuerdo entre la comunidad lingüística sobre la manera de cómo hacerlo en nuestro idioma.

En tal sentido, he intentado evitar el empleo de un lenguaje sexista. No obstante con el fin de evitar la sobrecarga y complejidad en la redacción que supondría utilizar en español distintos giros para marcar la existencia de ambos sexos, en ocasiones he optado por emplear el masculino genérico clásico, entendiéndose que todas las menciones en tal género representan siempre a hombres y mujeres.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quería agradecer a la Universitat de València, a la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació y al Departament de Didàctica i Organització Escolar que han contribuido y posibilitado mi formación como personal docente e investigador.

A mi directora y a mi director, Almudena y Fernando, por su acompañamiento, orientaciones, ánimos y paciencia en el proceso de realización de la tesis doctoral.

También quería agradecer a los evaluadores Carmen, Miguel y Patricia, por sus comentarios e informes de evaluación, y a los miembros de tribunal, Javier, Toni y María José, por sus valoraciones y el estar aquí presentes.

Igualmente agradecer a las personas que me han acompañado en este proceso, ya sea proporcionándome información como orientándome en el análisis de los datos. Y, por supuesto, a todas las personas que cumplimentaron los cuestionarios: al personal gestor y a los formadores y a las formadoras.

Por último, a compañeros y compañeras, amigos y amigas que me han ayudado en este proceso y gran reto. Y en especial a mi familia.

DEDICATORIA

A mis padres, que siempre están ahí.

A Pablo, por su acompañamiento constante.

A Ana, tesoro que ilumina mi camino.

ÍNDICE DE CONTENIDO

| | |
|--|--------|
| AGRADECIMIENTOS | - 3 - |
| DEDICATORIA | - 7 - |
| ÍNDICE DE CONTENIDO | - 9 - |
| ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS, FIGURAS Y GRÁFICOS..... | - 17 - |
| Tablas..... | - 17 - |
| Cuadros | - 23 - |
| Figuras..... | - 26 - |
| Gráficos | - 27 - |
| 1. INTRODUCCIÓN..... | - 33 - |
| 1.1 PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL. | - 41 - |
| 1.1.1. Obstáculos encontrados y limitaciones del trabajo. | - 45 - |
| 1.2. SUPUESTOS Y OBJETIVOS DE LA TESIS DOCTORAL. | - 48 - |
| 1.3. ESTRUCTURA DE LA TESIS DOCTORAL..... | - 52 - |
| 2. MARCO TEÓRICO: PROCESOS CURRICULARES, INVESTIGACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO DOCENTE, TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA, TEORÍAS IMPLÍCITAS Y CONCEPCIONES DE PLANIFICACIÓN..... | - 57 - |
| 2.1. LA CONCRECIÓN DEL <i>CURRICULUM</i> | - 62 - |
| 2.1.1. Niveles de concreción del <i>curriculum</i> escolar y en la formación profesional para el empleo. | - 66 - |
| 2.2. INVESTIGACIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO DOCENTE. | - 80 - |
| 2.2.1. Investigaciones centradas en la planificación para anticipar la acción..... | - 85 - |
| 2.2.2. Investigaciones centradas en la toma de decisiones..... | - 87 - |
| 2.2.3. Investigaciones centradas en la adopción de teorías y creencias..... | - 88 - |
| 2.2.4. Investigaciones centradas en las diferencias entre profesorado experto y novato. | - 89 - |
| 2.3. TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA..... | - 92 - |
| 2.3.1. Enfoques de la enseñanza..... | - 92 - |
| 2.3.1.1. Características de la actividad de la enseñanza. | - 94 - |

| | |
|--|---------|
| 2.3.1.2. Elementos del proceso de enseñanza..... | - 95 - |
| 2.3.1.3. La “manera” de entender la enseñanza..... | - 95 - |
| 2.3.1.4. Concepto de persona educada..... | - 96 - |
| 2.3.1.5. Compatibilidad o incompatibilidad entre los enfoques..... | - 97 - |
| 2.3.1.6. Enfoque ejecutivo..... | - 98 - |
| 2.3.1.7. Enfoque terapeuta..... | - 101 - |
| 2.3.1.8. Enfoque liberador..... | - 102 - |
| 2.3.1.9. Síntesis de los enfoques de enseñanza y sus posibilidades en el contexto de la FPE..... | - 104 - |
| 2.3.2. Teorías de la enseñanza: tradicional, técnica, activa, constructiva y crítica..... | - 110 - |
| 2.3.2.1. La determinación de las teorías de la enseñanza según Marrero..... | - 112 - |
| 2.4. LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS..... | - 124 - |
| 2.4.1. Las teorías implícitas según Marrero..... | - 132 - |
| 2.4.2. Investigaciones realizadas sobre las teorías implícitas..... | - 139 - |
| 2.4.2.1. Investigaciones sobre la estructura de las teorías implícitas en los diferentes niveles de enseñanza..... | - 141 - |
| 2.4.2.2. Investigaciones sobre la funcionalidad de las teorías implícitas en los procesos cognitivos: comprensión de textos, evaluación de situaciones, proceso de comprensión y predicción..... | - 147 - |
| 2.4.2.3. Investigaciones sobre los orígenes, determinaciones y cambio de las teorías implícitas..... | - 150 - |
| 2.4.2.4. Investigaciones sobre las teorías implícitas que contemplan al profesorado de FP (Reglada y para el Empleo)..... | - 153 - |
| 2.4.2.4.1. Investigación de Ferrández, Tejada, Jurado, Navío y Ruiz (2000) y Sosa y Tejada (1996)..... | - 154 - |
| 2.4.2.4.2. Investigación de Molpeceres, Chulvi y Bernad (2004).- | 156 |
| 2.4.2.5. Aspectos a destacar de las investigaciones realizadas sobre las teorías implícitas..... | - 158 - |
| 2.5. LAS CONCEPCIONES DE PLANIFICACIÓN..... | - 160 - |
| 2.5.1. Las concepciones de planificación según Marrero..... | - 163 - |
| 2.5.2. Investigaciones sobre las concepciones de planificación..... | - 167 - |
| 2.5.2.1. Investigaciones sobre las concepciones de planificación que contemplan al profesorado de FP (Reglada y para el Empleo)..... | - 175 - |
| 2.6. RECAPITULACIÓN..... | - 179 - |

| | |
|--|---------|
| 3. MARCO CONTEXTUAL: MERCADO DE TRABAJO, POLÍTICAS, FORMACIÓN PROFESIONAL Y FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO | - 185 - |
| 3.1. MERCADO DE TRABAJO EN LA UNIÓN EUROPEA Y EN ESPAÑA: SITUACIÓN, POLÍTICAS DE EMPLEO Y FORMACIÓN. | - 194 - |
| 3.1.1. Personas activas, empleadas y paradas. Ocupación por nivel de educación..... | - 195 - |
| 3.1.2. Las políticas de empleo. | - 204 - |
| 3.1.3. Previsiones en la formación y en el mercado de trabajo..... | - 211 - |
| 3.2. POLÍTICAS EUROPEAS EN MATERIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL..... | - 217 - |
| 3.2.1. Desde el Consejo Europeo de Lisboa hasta el Proceso de Copenhague. | - 220 - |
| 3.2.2. Instrumentos de la Unión Europea para el desarrollo de políticas de formación..... | - 222 - |
| 3.2.3. Nuevas capacidades para nuevos empleos. ET 2020 y Europa 2020. Estrategia Europea para el Empleo. | - 225 - |
| 3.3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA. | - 229 - |
| 3.3.1 La Formación Profesional en las leyes educativas. | - 235 - |
| 3.3.2. La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y de la formación profesional. | - 241 - |
| 3.3.3. Organización y estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. | - 244 - |
| 3.3.4. La acreditación de las competencias profesionales..... | - 253 - |
| 3.4. LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO EN ESPAÑA. | - 260 - |
| 3.4.1. Colectivos que atiende la Formación Profesional para el Empleo. | - 260 - |
| 3.4.2. Etapas en la Formación Profesional para el Empleo..... | - 265 - |
| 3.4.3. Normativa de la Formación Profesional para el Empleo vigente en 2014..... | - 269 - |
| 3.4.4. Requisitos del profesorado y mecanismos de seguimiento y control de las acciones formativas. | - 278 - |
| 3.4.5. Evaluación de la Formación Profesional para el Empleo: la formación dirigida a personas desempleadas a nivel estatal y en la Comunidad Valenciana. | - 284 - |
| 3.4.6. Plan anual de perfeccionamiento técnico para formadores. .. | - 292 - |
| 3.5. LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO EN EL CONTEXTO VALENCIANO. | - 296 - |

| | |
|--|---------|
| 3.5.1. Empleo y formación en el contexto valenciano..... | - 297 - |
| 3.5.2. Personas activas, empleadas y paradas en el contexto valenciano. Ocupación por nivel de educación. | - 304 - |
| 3.5.3. El Servicio Valenciano de Empleo y Formación..... | - 311 - |
| 3.5.3.1. Programas formativos del Servicio Valenciano de Empleo y Formación. | - 313 - |
| 3.5.3.2. Acciones no subvencionadas de certificados de profesionalidad. | - 317 - |
| 3.5.3.3. Planes de formación (prioritariamente para personas trabajadoras ocupadas)..... | - 318 - |
| 3.5.3.4. Talleres de empleo. | - 320 - |
| 3.5.4. La Formación Profesional para el Empleo (prioritariamente para personas trabajadoras desempleadas) en el contexto valenciano... - | 321 - |
| 3.5.4.1. Evolución de la oferta de la Formación Profesional para el Empleo en el contexto valenciano. | - 327 - |
| 3.5.4.2. La modalidad Formación e inserción. | - 334 - |
| 3.5.4.3. Los Talleres FIL o modalidad Colectivos. | - 336 - |
| 3.5.4.4. Comparación de la modalidad Formación e inserción con los Talleres FIL o modalidad Colectivos..... | - 345 - |
| 3.5.4.5. La planificación de las acciones formativas: entre la normativa y los niveles de ocupación. | - 352 - |
| 3.6. RECAPITULACIÓN. | - 357 - |
| 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN..... | - 367 - |
| 4.1. APROXIMACIÓN AL TRABAJO DE CAMPO. | - 381 - |
| 4.1.1. Población. | - 388 - |
| 4.1.2. Contacto con la Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo..... | - 392 - |
| 4.1.3. De la población a la muestra..... | - 399 - |
| 4.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA..... | - 406 - |
| 4.2.1. Características de la acción formativa según el profesorado y el personal gestor. | - 407 - |
| 4.2.2. Características de la entidad según el personal gestor. | - 417 - |
| 4.2.3. Relación de la muestra con la entidad. | - 420 - |
| 4.2.4. Características personales y formativas de la muestra. | - 425 - |
| 4.2.5. Experiencia profesional del profesorado. | - 431 - |
| 4.2.6. Motivos para seguir en la FPE según el profesorado y personal gestor..... | - 436 - |

| | |
|--|-------|
| 4.2.7. Módulos impartidos y su valoración según el colectivo al que va dirigida la acción formativa. | 439 - |
| 4.2.8. Supuestos curriculares: objetivos, tareas, experiencia y documentos, según el colectivo al que va dirigida la acción formativa..... | 448 - |
| 4.2.9. Síntesis de las características de la muestra. | 479 - |
| 4.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS..... | 484 - |
| 4.3.1. Análisis de la fiabilidad de las dimensiones teorías implícitas del profesorado. | 485 - |
| 4.3.1.1. Normalidad Ítems de las teorías implícitas del profesorado según las dimensiones de Marrero (1988a)..... | 489 - |
| 4.3.1.2. Análisis de componentes principales de las teorías implícitas del profesorado. | 493 - |
| 4.3.1.2.1. Normalidad de los ítems de los nuevos factores de teorías implícitas del profesorado. | 499 - |
| 4.3.1.2.2. Grado de asunción de los factores identificados. | 501 - |
| 4.3.1.2.3. Análisis de contenido de los nuevos factores. | 504 - |
| 4.3.1.3. Agrupación de variables y sujetos según el análisis de conglomerados..... | 512 - |
| 4.3.1.4. Justificación de la elección de los tres factores: orientación al participante, orientación a la docencia y orientación a lo social.. | 513 - |
| 4.3.2. Análisis de la fiabilidad de las dimensiones de las concepciones de planificación..... | 518 - |
| 4.3.2.1 Análisis de fiabilidad de las dimensiones de las concepciones de planificación del profesorado. | 519 - |
| 4.3.2.1.1. Normalidad de los ítems de las concepciones de planificación del profesorado. | 521 - |
| 4.3.2.2. Análisis de fiabilidad de las dimensiones de las concepciones de planificación del personal gestor. | 525 - |
| 4.3.2.2.1. Normalidad de los ítems de las concepciones de planificación del personal gestor. | 528 - |
| 4.3.2.3. Justificación de la elección de las dimensiones de las concepciones de planificación de Marrero (1988a). | 531 - |
| 4.3.3. Descripción de la muestra del profesorado según las orientaciones de la enseñanza. | 533 - |
| 4.3.4. Descripción de la muestra del profesorado según su concepción de planificación..... | 547 - |

| | |
|--|---------|
| 4.3.5. Correlación de orientaciones de la enseñanza en la FPE del profesorado con las concepciones de planificación. | - 564 - |
| 4.3.6. Descripción de la muestra del personal gestor según su concepción de planificación. | - 570 - |
| 4.3.7. Correlación de las concepciones de planificación del profesorado con las concepciones de planificación del personal gestor. | - 576 - |
| 4.3.8. Descripción de los supuestos curriculares..... | - 578 - |
| 4.3.8.1. Descripción de los supuestos curriculares del profesorado según la orientación de la enseñanza. | - 579 - |
| 4.3.8.2. Descripción de los supuestos curriculares del profesorado y del personal gestor según la concepción de planificación. | - 590 - |
| 4.3.9. Análisis de los resultados..... | - 607 - |
| 4.3.9.1. Objetivo 1: Comprobar si las teorías implícitas de Marrero (1988a) del contexto escolar son válidas en el contexto de la FPE.- | 609 - |
| - | - |
| 4.3.9.2. Objetivo 2: Conocer las teorías implícitas del profesorado de FPE. | - 610 - |
| 4.3.9.2.1. Características del profesorado en la orientación hacia el participante. | - 614 - |
| 4.3.9.2.2. Características del profesorado en la orientación hacia la docencia. | - 615 - |
| 4.3.9.2.3. Características del profesorado en la orientación hacia lo social..... | - 616 - |
| 4.3.9.2.4. Conclusiones acerca de las orientaciones de la enseñanza. | - 618 - |
| 4.3.9.3. Objetivo 3: Comprobar si las concepciones de planificación de Marrero (1988a) del contexto escolar son válidas en el contexto de la FPE. | - 620 - |
| 4.3.9.4. Objetivo 4: Conocer las concepciones de planificaciones del profesorado de FPE..... | - 621 - |
| 4.3.9.4.1. Características del profesorado en la concepción de planificación basada en objetivos. | - 623 - |
| 4.3.9.4.2. Características del profesor en la concepción de planificación basada en contenidos..... | - 623 - |
| 4.3.9.4.3. Características del profesorado en la concepción de planificación basada en el alumnado..... | - 624 - |

| | |
|---|---------|
| 4.3.9.4.4. Características del profesorado en la concepción de planificación basada en la experiencia..... | - 625 - |
| 4.3.9.4.5. Conclusiones acerca de las concepciones de planificación del profesorado. | - 627 - |
| 4.3.9.5. Objetivo 5: Conocer las concepciones de planificación del personal gestor de FPE. | - 629 - |
| 4.3.9.5.1. Características del personal gestor que identifica la concepción de planificación basada en objetivos..... | - 631 - |
| 4.3.9.5.2. Características del personal gestor que identifica la concepción de planificación basada en contenidos. | - 632 - |
| 4.3.9.5.3. Características del personal gestor que identifica la concepción de planificación basada en el alumnado. | - 632 - |
| 4.3.9.5.4. Características del personal gestor que identifica la concepción de planificación basada en la experiencia. | - 632 - |
| 4.3.9.5.5. Conclusiones acerca de las concepciones de planificación del personal gestor. | - 633 - |
| 4.3.9.6. Objetivo 6: Comprobar si hay diferencias entre el profesorado de la modalidad Formación e inserción y de la modalidad Colectivos. | - 634 - |
| 4.3.9.6.1. Módulos impartidos y valoración de contenidos de la formación en cada orientación de la enseñanza, según la modalidad en la que imparte el profesorado..... | - 636 - |
| 4.3.9.6.2. Supuestos curriculares en cada orientación de la enseñanza, según la modalidad en la que imparte el profesorado. | - 639 - |
| 4.3.9.6.3. Módulos impartidos y valoración de contenidos de la formación en cada concepción de planificación, según la modalidad en la que imparte el profesorado..... | - 643 - |
| 4.3.9.6.4. Supuestos curriculares en cada concepción de planificación, según la modalidad en la que imparte el profesorado. | - 646 - |
| 4.3.9.7. Objetivo 7: Comprobar la relación entre las teorías implícitas y las concepciones de planificación del profesorado de FPE..... | - 652 - |
| 4.3.9.8. Objetivo 8: Comprobar la relación entre las concepciones de planificación del profesorado y las concepciones de planificación identificadas por el personal gestor. | - 653 - |

| | |
|---|---------|
| 5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN PARA EL FUTURO | - 655 - |
| 5.1. CONCLUSIONES RESPECTO AL MARCO TEÓRICO Y AL MARCO CONTEXTUAL..... | - 659 - |
| 5.2. CONCLUSIONES RESPECTO A LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS Y A LAS ORIENTACIONES DE ENSEÑANZA. | - 660 - |
| 5.3. CONCLUSIONES RESPECTO A LAS CONCEPCIONES DE PLANIFICACIÓN. | - 667 - |
| 5.4. CONCLUSIONES RESPECTO A LOS INDICADORES DE LA INVESTIGACIÓN..... | - 670 - |
| 5.4.1. Conclusiones respecto a los indicadores que no permiten establecer diferencias en el conocimiento atribucional de las orientaciones de enseñanza y de las concepciones de planificación..... | - 672 - |
| 5.4.2. Conclusiones respecto a los indicadores que sí permiten establecer diferencias en el conocimiento atribucional de las orientaciones de enseñanza y de las concepciones de planificación..... | - 673 - |
| 5.4.3. Conclusiones respecto a los indicadores que permiten establecer diferencias entre el profesorado y el personal gestor de FPE. | - 678 - |
| 5.5. PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN PARA EL FUTURO. | - 683 - |
| 6. BIBLIOGRAFÍA | - 693 - |
| REFERENCIAS NORMATIVAS EUROPEAS | - 715 - |
| REFERENCIAS LEGISLATIVAS A NIVEL ESTATAL | - 719 - |
| REFERENCIAS LEGISLATIVAS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA | - 724 - |
| WEBGRAFÍA | - 726 - |
| 7. ANEXOS | - 727 - |

ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS, FIGURAS Y GRÁFICOS.

TABLAS

| | |
|---|---------|
| Tabla 2.1. Alfa de Cronbach de las teorías de enseñanza obtenida por Marrero (1988a, p. 61). | - 121 - |
| Tabla 2.2. Profesorado: Alfa de Cronbach de las dimensiones de Marrero (1988a, p. 20): 33 ítems. | - 136 - |
| Tabla 2.3. Profesorado: Alfa de Cronbach de las dimensiones de Marrero (1988a, p. 40): 20 ítems. | - 138 - |
| Tabla 2.4. Profesorado: Alfa de Cronbach de las dimensiones de concepciones de planificación (Marrero, 1988a, p. 44)..... | - 165 - |
| Tabla 3.1. Cualificaciones convocadas para el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas en educación no formal y experiencia laboral por Comunidades Autónomas del Estado español periodo 2009-2012... .. | - 256 - |
| Tabla 3.2. Valoración del alumnado desempleado en los indicadores de calidad. | - 287 - |
| Tabla 3.3. Datos de la tasa de actividad, tasa de paro y tasa de empleo en España, CV y en la provincia de Valencia 2005-2013..... | - 306 - |
| Tabla 3.4. Evolución del número de acciones formativas por vías de programación del Programa de FPE desde 2005 a 2012..... | - 329 - |
| Tabla 3.5. Evolución de la subvención total (euros) de las diferentes vías de programación de la FPE desde 2005 a 2012..... | - 331 - |
| Tabla 3.6. Evolución del número de acciones formativas por familias profesionales del programa de FPE desde 2006 a 2010. | - 333 - |
| Tabla 3.7. Evolución del número de acciones formativas de Talleres FIL realizados según colectivos desde 2005 a 2012..... | - 339 - |

| | |
|---|---------|
| Tabla 3.8. Evolución de la subvención total (euros) de los Talleres FIL según colectivos desde 2005 a 2012. | - 342 - |
| Tabla 3.9. Evolución del número de acciones formativas de Talleres FIL realizados según familia profesional desde 2006 a 2010..... | - 344 - |
| Tabla 3.10. Evolución de cursos, alumnado, horas y subvención de la modalidad Formación e inserción y de los Talleres FIL desde 2005 a 2012. | - 345 - |
| Tabla 4.1. Preguntas de los cuestionarios según indicadores e investigaciones de referencia. | - 385 - |
| Tabla 4.2. Acciones formativas resueltas 2012 por comarcas en la modalidad Formación e inserción y Colectivos..... | - 395 - |
| Tabla 4.3. Listado especialidades formativas en la Orden 29/2012 que coinciden en la modalidad Colectivos y en la modalidad Formación e inserción y los cursos resueltos en cada modalidad según información del SERVEF.- | 398 |
| - | |
| Tabla 4.4. Población, cuestionarios recibidos y muestra participante en la investigación. | - 401 - |
| Tabla 4.5. Especialidades formativas de la Orden 29/2012 que coinciden en la modalidad Colectivos y en la modalidad Formación e inserción, cursos resueltos y cuestionarios analizados..... | - 408 - |
| Tabla 4.6. Resumen indicadores: características de la acción formativa según el profesorado y el personal gestor. | - 417 - |
| Tabla 4.7. Resumen indicadores: características de la entidad según el personal gestor..... | - 419 - |
| Tabla 4.8. Resumen indicadores: relación de la muestra con la entidad.- | 424 - |
| Tabla 4.9. Resumen indicadores: características personales y formativas de la muestra..... | - 430 - |
| Tabla 4.10. Resumen indicadores: experiencia profesional del profesorado. | - 436 - |
| Tabla 4.11. Resumen indicadores: motivos para seguir en la FPE según profesorado y personal gestor. | - 439 - |
| Tabla 4.12. Resumen indicadores: módulos impartidos y valoración de los módulos de formación complementaria..... | - 445 - |
| Tabla 4.13. Resumen indicadores: importancia de los saberes en las acciones formativas..... | - 448 - |
| Tabla 4.14. Objetivos que pueden alcanzarse en la acción formativa.... | - 453 - |

| | |
|--|---------|
| Tabla 4.15. Tiempo y grado de importancia de las tareas realizadas durante el desarrollo de una acción formativa. | - 464 - |
| Tabla 4.16. Importancia de la experiencia en un formador/a que desarrolla acciones formativas en la FPE. | - 469 - |
| Tabla 4.17. Resumen indicadores: documentos que orientan y guían la práctica formativa y la práctica evaluadora. | - 479 - |
| Tabla 4.18. Profesorado: Alfa de Cronbach de las dimensiones de teorías implícitas de la investigación y de Marrero (1988a). | - 486 - |
| Tabla 4.19. Profesorado: Alfa de Cronbach de las racionalidades de la práctica pedagógica de la investigación. | - 487 - |
| Tabla 4.20. Profesorado: Promedio de las teorías implícitas de la investigación y Ferrández <i>et al</i> (2000) | - 490 - |
| Tabla 4.21. Estadísticos de ítems según teorías implícitas de Marrero (1988a). | - 491 - |
| Tabla 4.22. ACP realizados. | - 496 - |
| Tabla 4.23. Profesorado. Saturación de los ítems en cada componente o factor rotado. | - 498 - |
| Tabla 4.24. Profesorado: Características de los factores o componentes identificados a partir de la factorización. | - 499 - |
| Tabla 4.25. Profesorado. Estadísticos de los ítems de los factores. | - 500 - |
| Tabla 4.26. Profesorado: Promedio de los factores. | - 501 - |
| Tabla 4.27. Profesorado. Promedio y polaridad en la nueva factorización.- | 502 - |
| Tabla 4.28. Profesorado: Alfa de Cronbach de las concepciones de planificación de la investigación y de Marrero (1988a). | - 519 - |
| Tabla 4.29. Profesorado: Promedio de las concepciones de planificación.- | 522 - |
| Tabla 4.30. Estadísticos ítems de las concepciones de planificación del profesorado. | - 524 - |
| Tabla 4.31. Personal gestor: Alfa de Cronbach de las dimensiones de concepciones de planificación de la investigación y de Marrero (1988a).- | 526 - |
| Tabla 4.32. Personal Gestor: Promedio de las concepciones de planificación. | - 528 - |
| Tabla 4.33. Estadísticos ítems concepciones de planificación del personal gestor. | - 530 - |
| Tabla 4.34. Profesorado y personal gestor según su concepción de planificación con mayor promedio. | - 532 - |

| | |
|--|---------|
| Tabla 4.35. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según la modalidad de la acción formativa que imparte el profesorado..... | - 535 - |
| Tabla 4.36. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según la especialidad formativa que imparte el profesorado. . | - 536 - |
| Tabla 4.37. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según la familia profesional de la acción formativa que imparte el profesorado..... | - 537 - |
| Tabla 4.38. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según el nivel de cualificación y el sector profesional de la acción formativa que imparte el profesorado..... | - 537 - |
| Tabla 4.39. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según la relación del profesorado con la entidad..... | - 538 - |
| Tabla 4.40. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según edad, sexo, nivel de estudios y titulación o especialidad académica del profesorado. | - 539 - |
| Tabla 4.41. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según experiencia profesional del profesorado. | - 540 - |
| Tabla 4.42. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según experiencia profesional docente del profesorado..... | - 541 - |
| Tabla 4.43. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según los motivos del profesorado para seguir trabajando en FPE. ... | - 542 - |
| Tabla 4.44. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según módulos que el profesorado ha impartido, imparte o impartirá en la acción formativa..... | - 543 - |
| Tabla 4.45. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según importancia de los módulos de formación complementaria para la formación del colectivo al que va dirigida la acción formativa. .. | - 545 - |
| Tabla 4.46. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según importancia de saberes y desempeños para la formación del colectivo al que va dirigida la acción formativa..... | - 546 - |
| Tabla 4.47. Resultados en cada concepción de planificación según la modalidad de la acción formativa que imparte el profesorado. | - 550 - |
| Tabla 4.48. Resultados en cada concepción de planificación según la especialidad formativa que imparte el profesorado. | - 551 - |

| | |
|--|---------|
| Tabla 4.49. Resultados en cada concepción de planificación según la familia profesional de la acción formativa que imparte el profesorado..... | - 552 - |
| Tabla 4.50. Resultados en cada concepción de planificación según el nivel de cualificación y el sector profesional de la acción formativa que imparte el profesorado. | - 552 - |
| Tabla 4.51. Resultados en cada concepción de planificación según la relación del profesorado con la entidad..... | - 553 - |
| Tabla 4.52. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según edad, sexo, nivel de estudios y titulación o especialidad académica del profesorado..... | - 554 - |
| Tabla 4.53. Resultados en cada concepción de planificación según experiencia profesional del profesorado. | - 555 - |
| Tabla 4.54. Resultados en cada concepción de planificación según experiencia profesional docente del profesorado. | - 556 - |
| Tabla 4.55. Resultados en cada concepción de planificación según los motivos del profesorado para seguir trabajando en FPE..... | - 557 - |
| Tabla 4.56. Resultados en cada concepción de planificación del módulo/s que ha impartido, imparte o impartirá en la acción formativa, según modalidad en la que imparte el profesorado. | - 559 - |
| Tabla 4.57. Resultados en cada concepción de planificación del grado de importancia de los módulos de formación complementaria para la formación del colectivo al que va dirigida la acción formativa, según la modalidad en la que imparte el profesorado. | - 561 - |
| Tabla 4.58. Resultados en cada concepción de planificación de la importancia de saberes y desempeños para la formación del colectivo al que va dirigida la acción formativa, según la modalidad en la que imparte el profesorado. - | 563 - |
| Tabla 4.59. Correlación entre las orientaciones de la enseñanza y las concepciones de planificación del profesorado..... | - 566 - |
| Tabla 4.60. Muestra del profesorado según su orientación de enseñanza, su concepción de planificación y la modalidad de FPE en la que imparten docencia..... | - 568 - |
| Tabla 4.61. Resultados en cada concepción de planificación según la experiencia de la entidad a la que pertenece el personal gestor..... | - 572 - |
| Tabla 4.62. Resultados en cada concepción de planificación según el personal que trabaja en la entidad: número de personas trabajadoras con puesto de trabajo estable (contrato indefinido) y funciones que realizan. | - 573 - |

| | |
|---|---------|
| Tabla 4.63. Resultados en cada concepción de planificación según la relación del personal gestor con la entidad..... | - 574 - |
| Tabla 4.64. Resultados en cada concepción de planificación según edad, sexo, nivel de estudios y titulación o especialidad académica del personal gestor. | - 575 - |
| Tabla 4.65. Resultados en cada concepción de planificación según los motivos del personal gestor para seguir trabajando en una entidad que gestiona FPE... | - 576 - |
| Tabla 4.66. Correlaciones entre las CP del profesorado y las del personal gestor..... | - 577 - |
| Tabla 4.67. Objetivos que pueden alcanzarse en la acción formativa según la orientación de la enseñanza del profesorado..... | - 580 - |
| Tabla 4.68. Tiempo dedicado a las tareas realizadas durante el desarrollo de una acción formativa según la orientación de la enseñanza del profesorado. ... | - 582 - |
| Tabla 4.69. Grado de importancia de tareas realizadas durante el desarrollo de una acción formativa según la orientación de enseñanza del profesorado. .. | - 583 - |
| Tabla 4.70. Importancia de la experiencia en un formador/a que desarrolla acciones formativas en la FPE según la orientación de la enseñanza del profesorado..... | - 585 - |
| Tabla 4.71. Documentos que orientan y guían la práctica la práctica formativa según la orientación de la enseñanza del profesorado. | - 587 - |
| Tabla 4.72. Documentos que orientan y guían la práctica la práctica evaluadora según orientación de la enseñanza del profesorado. | - 589 - |
| Tabla 4.73. Objetivos que pueden alcanzarse en la acción formativa según la concepción de planificación del profesorado y del personal gestor..... | - 591 - |
| Tabla 4.74. Tiempo dedicado a las tareas realizadas durante el desarrollo de una acción formativa según la concepción de planificación del profesorado y del personal gestor..... | - 594 - |
| Tabla 4.75. Grado de importancia de las tareas realizadas durante el desarrollo de una acción formativa según la concepción de planificación del profesorado y del personal gestor. | - 597 - |
| Tabla 4.76. Grado de importancia de las tareas realizadas durante el desarrollo de una acción formativa según la concepción de planificación del profesorado y del personal gestor (continuación). | - 598 - |

| | |
|---|---------|
| Tabla 4.77. Importancia de la experiencia en un formador/a que desarrolla acciones formativas en la FPE según la concepción de planificación del profesorado y del personal gestor. | - 601 - |
| Tabla 4.78. Documentos que orientan y guían la práctica formativa según la concepción de planificación del profesorado y del personal gestor. | - 604 - |
| Tabla 4.79. Documentos que orientan y guían la práctica la práctica evaluadora según la concepción de planificación del profesorado y del personal gestor. | - 606 - |
| Tabla 4.80. Síntesis de las características significativas del profesorado en cada orientación de la enseñanza en la FPE. | - 613 - |
| Tabla 4.81. Síntesis de las características significativas del profesorado en cada CP..... | - 622 - |
| Tabla 4.82. Síntesis de las características significativas del personal gestor en cada concepción de planificación. | - 630 - |
| Tabla 4.83. Síntesis de los resultados significativos de los módulos impartidos y valoración de contenidos de la formación en cada orientación de la enseñanza, según la modalidad en la que imparte el profesorado. | - 638 - |
| Tabla 4.84. Síntesis de los resultados significativos de los supuestos curriculares en cada orientación de la enseñanza, según la modalidad en la que imparte el profesorado. | - 641 - |
| Tabla 4.85. Síntesis de los resultados significativos de los módulos impartidos y valoración de contenidos de la formación en cada concepción de planificación, según la modalidad en la que imparte el profesorado. | - 645 - |
| Tabla 4. 86. Síntesis de las características significativas del profesorado en cada concepción de planificación. | - 649 - |

CUADROS

| | |
|---|--------|
| Cuadro 2.1. Resultados de los estudios centrados en la planificación. | - 86 - |
| Cuadro 2.2. Resultados de los estudios centrados en la toma de decisiones..... | - 87 - |
| Cuadro 2.3. Resultados de los estudios centrados en teorías y creencias para enseñar..... | - 89 - |
| Cuadro 2.4. Resultados de los estudios centrados en las diferencias entre profesorado experto y novato en la práctica de la enseñanza. | - 90 - |

| | |
|---|---------|
| Cuadro 2.5. Los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el enfoque ejecutivo..... | - 98 - |
| Cuadro 2.6. Los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el enfoque terapeuta..... | - 101 - |
| Cuadro 2.7. Los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el enfoque liberador..... | - 103 - |
| Cuadro 2.8. Los enfoques de enseñanza..... | - 107 - |
| Cuadro 2.9. Diferencias entre las representaciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza de Pozo <i>et al</i> (2006, p. 99)..... | - 111 - |
| Cuadro 2.10. Teorías de la enseñanza según Marrero (1988a, 1993). .. | - 114 - |
| Cuadro 2.11. Conceptualización de las teorías de enseñanza, los componentes del conocimiento y los subdominios correspondientes según Marrero (1988a, Apéndice I) | - 118 - |
| Cuadro 2.12. Teorías, Ejes conceptuales y Enfoques de la enseñanza... | - 122 - |
| Cuadro 2.13. Características de las teorías implícitas según Marrero (1992).... | - 131 - |
| Cuadro 2.14. Resumen de teorías implícitas en relación a las teorías de la enseñanza según Marrero (1988a, 1988b, 1993). | - 135 - |
| Cuadro 2.15. Ítems del cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza según Marrero (1988a) según componentes del conocimiento y subdominios. | - 137 - |
| Cuadro 2.16. Estructura de la muestra en función de las teorías implícitas aceptadas/rechazadas Marrero (1988a, p. 42)..... | - 138 - |
| Cuadro 2.17. Investigaciones sobre la estructura de las teorías implícitas en los diferentes niveles de enseñanza. | - 145 - |
| Cuadro 2.18. Investigaciones sobre la funcionalidad de las teorías implícitas en los procesos cognitivos. | - 149 - |
| Cuadro 2.19. Investigaciones sobre los orígenes, determinaciones y cambio de las teorías implícitas..... | - 152 - |
| Cuadro 2.20. Diferencias entre las teorías implícitas del profesorado de FP y FO según Sosa y Tejada (1996)..... | - 156 - |
| Cuadro 2.21. Resumen de las concepciones de planificación según Marrero (1986, 1988a, 1988b, 1993)..... | - 165 - |
| Cuadro 2.22. Relación entre las teorías implícitas y las concepciones de planificación según Marrero (1988a, 1993)..... | - 166 - |

| | |
|---|---------|
| Cuadro 2.23. Estudios sobre la planificación que hace el profesorado de Shavelson y Stern (1989, pp. 400-401) según las concepciones de planificación de Marrero (1988a)..... | - 169 - |
| Cuadro 2.24. Investigaciones sobre las concepciones de planificación... | - 174 - |
| Cuadro 2.25. Diferencias en la programación del profesorado de FP y FO en Tejada, Ferrández y Ruiz (1996)..... | - 176 - |
| Cuadro 2.26. Investigaciones sobre las concepciones de planificación que contemplan al profesorado de FP (Reglada y para el Empleo)..... | - 177 - |
| Cuadro 2.27. Ejes conceptuales, enfoques de la enseñanza, teorías de la enseñanza y teorías implícitas. | - 180 - |
| Cuadro 3.1. Ámbitos de las Políticas Activas de empleo según el Real Decreto-Ley 3/2011..... | - 205 - |
| Cuadro 3.2. Niveles de la protección por desempleo según el Real Decreto Legislativo 1/1994..... | - 206 - |
| Cuadro 3.3. Selección de grupos profesionales del Observatorio de las Ocupaciones 2012 y 2013..... | - 215 - |
| Cuadro 3.4. Prioridades e iniciativas en Europa 2020. Fuente: Comisión Europea (2010)..... | - 227 - |
| Cuadro 3.5. Reformas propuestas por el PNR 2013..... | - 231 - |
| Cuadro 3.6. Evolución de los objetivos de la Estrategia Europa 2020.... | - 233 - |
| Cuadro 3.7. Relaciones entre el Título de FP y el certificado de profesionalidad..... | - 246 - |
| Cuadro 3.8. Metodología de elaboración del CNCP..... | - 247 - |
| Cuadro 3.9. Familias profesionales del CNCP..... | - 247 - |
| Cuadro 3.10. Niveles de cualificación del CNCP y del EQF. Correspondencia y acreditación..... | - 249 - |
| Cuadro 3.11. Estructura de las guías de evidencia elaboradas por el INCUAL... .. | - 254 - |
| Cuadro 3.12. Grupos con especiales dificultades de integración..... | - 263 - |
| Cuadro 3.13. Etapas en la evolución de la FPE..... | - 268 - |
| Cuadro 3.14. Legislación que rige la FPE en la actualidad..... | - 272 - |
| Cuadro 3.15. Documentos que debe poseer el centro que imparta acciones formativas correspondientes a certificados de profesionalidad..... | - 282 - |
| Cuadro 3.16. Trayectoria de la Generalitat Valenciana en el ámbito de la concertación social y las políticas de economía y empleo..... | - 299 - |
| Cuadro 3.17. Ejes de actuación y estrategias básicas del II PVFP..... | - 301 - |

| | |
|---|---------|
| Cuadro 3.18. Iniciativas de formación del Real Decreto 395/2007 y Programas de formación del SERVEF a partir de 2012 y anteriores. | - 315 - |
| Cuadro 3.19. Características de los programas de formación del SERVEF.- | 316 |
| - | |
| Cuadro 3.20. Planes de formación dirigidos prioritariamente a trabajadores/as ocupados/as trabajadores/as de la CV. | - 319 - |
| Cuadro 4.1. Componentes del conocimiento y subdominios según Marrero (1988a). | - 372 - |
| Cuadro 4.2. Ítems del cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza (Marrero, 1988a) según componentes del conocimiento y subdominios. | - 374 - |
| Cuadro 4.3. Resumen de las características de las teorías implícitas y su relación entre los enfoques de enseñanza, las racionalidades de la práctica pedagógica, las teorías de enseñanza y las teorías implícitas. | - 375 - |
| Cuadro 4.4. Listado especialidades formativas en la Orden 29/2012 que coinciden en la modalidad Colectivos y en la modalidad Formación e inserción en la provincia de Valencia. | - 389 - |
| Cuadro 4.5. Ítems del primer factor según componentes del conocimiento y subdominios. Elaboración propia. | - 507 - |
| Cuadro 4.6. Ítems del segundo factor según componentes del conocimiento y subdominios. Elaboración propia. | - 508 - |
| Cuadro 4.7. Ítems del tercer factor según componentes del conocimiento y subdominios. Elaboración propia. | - 508 - |
| Cuadro 4.8. Componentes del conocimiento y subdominios de los ítems del cuestionario según teorías implícitas de Marrero (1988a) y según factores identificados. Elaboración propia. | - 511 - |
| Cuadro 4.9. Orientaciones asumidas por el profesorado de la modalidad Formación e inserción y de la modalidad Colectivos. | - 534 - |
| Cuadro 4.10. Concepciones de planificación asumidas por el profesorado de la modalidad Formación e inserción y de la modalidad Colectivos. | - 549 - |
| Cuadro 4.11. Objetivos, hipótesis y resultado. | - 608 - |
| Cuadro 4.12. Relaciones teóricas entre las orientaciones de la enseñanza, | - 620 - |
| Cuadro 5.1. Síntesis de los indicadores que han permitido diferenciar entre las concepciones de enseñanza en la FPE y que se deberán seguir teniendo en cuenta en posteriores investigaciones. | - 677 - |

FIGURAS

| | |
|---|---------|
| Figura 2.1. Modelo de determinación de la práctica según Lundgren..... | - 62 - |
| Figura 2.2. La división del trabajo, el problema de la representación y el currículum como respuesta. | - 63 - |
| Figura 2.3. Un currículum propio para la formación profesional. | - 65 - |
| Figura 2.4. La objetivación del <i>currículum</i> en el proceso de su desarrollo. | - 67 - |
| Figura 2.5. Esquema de concepción del <i>currículum</i> como proceso y praxis. | - 74 - |
| Figura 2.6. Esquema de concepción del <i>currículum</i> en la FPE..... | - 75 - |
| Figura 2.7. Los enfoques de enseñanza: relación entre objetivos y elemento central. | - 106 - |
| Figura 2.8. Diseño general de los estudios de las teorías implícitas. | - 113 - |
| Figura 2.9. La construcción sociocultural de las teorías implícitas. | - 126 - |
| Figura 3.1. Estructura de la Cualificación profesional..... | - 252 - |
| Figura 3.2. Estructura de la unidad de competencia. | - 252 - |
| Figura 3.3. Estructura del Módulo formativo..... | - 253 - |
| Figura 3.4. Porcentaje de población ocupada según niveles de educación en la CV, 2013..... | - 310 - |
| Figura 4.1. Las orientaciones de la enseñanza en la FPE: relación entre objetivos y elemento central. Elaboración propia. | - 517 - |
| Figura 5.1. Representación de las orientaciones de enseñanza. Elaboración propia..... | - 666 - |
| Figura 5.2. Relación entre las conclusiones sobre los indicadores que no permiten establecer diferencias en el conocimiento atribucional de las orientaciones de enseñanza y de las concepciones de planificación. | - 672 - |
| Figura 5.3. Relación entre las conclusiones sobre los indicadores que permiten establecer diferencias en el conocimiento atribucional de las orientaciones de enseñanza y de las concepciones de planificación. | - 674 - |

GRÁFICOS

| | |
|---|---------|
| Gráfico 3.1. Tasa de desempleo juvenil. | - 196 - |
| Gráfico 3.2. Evolución de las tasas de actividad, paro y empleo en España 2005-2013. | - 197 - |

| | |
|--|---------|
| Gráfico 3.3. Tasa de empleo europea y española, por el más alto nivel de educación alcanzado (ISCED) (2000-2012). | - 198 - |
| Gráfico 3.4. Nivel de Formación de la población adulta (25-64 años) en diferentes países. | - 199 - |
| Gráfico 3.5. Evolución del porcentaje de población ocupada (25-64 años) según nivel educativo en España desde 2005 a 2013. | - 201 - |
| Gráfico 3.6. Modelos de cualificación en Europa y España: Porcentaje de población ocupada de 25 a 64 años según los niveles de educación en 2007. - | 202 - |
| Gráfico 3.7. Evolución del número de personas perceptoras de prestaciones en España. | - 207 - |
| Gráfico 3.8. Previsión de creación de plazas de FP por sectores. | - 213 - |
| Gráfico 3.9. Evolución de la tasa de actividad en España, CV y en la provincia de Valencia. | - 305 - |
| Gráfico 3.10. Evolución de la tasa de empleo en España, CV y en la provincia de Valencia. | - 305 - |
| Gráfico 3.11. Evolución de la tasa de paro en España, CV y en la provincia de Valencia. | - 305 - |
| Gráfico 3.12. Porcentaje de personas ocupadas por sector económico en España, CV y en la provincia de Valencia. | - 308 - |
| Gráfico 3.13. Porcentaje de personas ocupadas por nivel de educación alcanzado en la CV 2005-2013. | - 310 - |
| Gráfico 3.14. Evolución de los cursos de los Talleres FIL y de la modalidad Formación e inserción desde 2005 a 2012. | - 346 - |
| Gráfico 3.15. Evolución del número de alumnado de los Talleres FIL y de la modalidad Formación e inserción desde 2005 a 2012. | - 347 - |
| Gráfico 3.16. Evolución del número de horas de los Talleres FIL y de la modalidad Formación e inserción desde 2005 a 2012. | - 347 - |
| Gráfico 3.17. Evolución de la subvención de los Talleres FIL y de la modalidad Formación e inserción desde 2005 a 2012. | - 348 - |
| Gráfico 3.18. Evolución del coste medio por el alumnado de los Talleres FIL y de la modalidad Formación e inserción desde 2005 a 2012. | - 349 - |
| Gráfico 3.19. Evolución del coste medio por curso de los Talleres FIL y de la modalidad Formación e inserción desde 2005 a 2012. | - 349 - |
| Gráfico 3.20. Proporción de cursos, alumnado, horas y subvención de la modalidad Formación e inserción por la modalidad Colectivos en la convocatoria de 2012 (aprox.). | - 350 - |

| | |
|---|-------|
| Gráfico 4.1. Niveles de cualificación de las acciones formativas desarrolladas por familia profesional. | 411 - |
| Gráfico 4.2. Niveles de cualificación de las acciones formativas desarrolladas por sectores profesionales..... | 412 - |
| Gráfico 4.3. Tipo de entidad según profesorado..... | 413 - |
| Gráfico 4.4. Tipo de entidad según el personal gestor. | 413 - |
| Gráfico 4.5. Distribución del profesorado por comarcas. | 415 - |
| Gráfico 4.6. Distribución del personal gestor por comarcas. | 416 - |
| Gráfico 4.7. Programas formativos desarrollados en las entidades por los años que llevan desarrollando acciones formativas de FPE. | 418 - |
| Gráfico 4.8. Número de personas con puesto de trabajo estable en las entidades. | 418 - |
| Gráfico 4.9. Funciones que realizan las personas que trabajan en las entidades por número de trabajadores..... | 419 - |
| Gráfico 4.10. Tipo de vinculación laboral del profesorado según el tiempo de relación con la entidad. | 420 - |
| Gráfico 4.11. Tiempo de relación con la entidad por cargo ocupado por el personal gestor. | 421 - |
| Gráfico 4.12. Tiempo de relación con la entidad por tipo de vinculación laboral del personal gestor. | 422 - |
| Gráfico 4.13. Cargo ocupado por vinculación laboral del personal gestor..... | 422 - |
| Gráfico 4.14. Motivo por el que el profesorado cree que la entidad lo seleccionó por años de relación con la misma. | 424 - |
| Gráfico 4.15. Sexo del profesorado por grupos de edad..... | 425 - |
| Gráfico 4.16. Nivel educativo del profesorado por grupos de edad..... | 426 - |
| Gráfico 4.17. Nivel educativo del profesorado por sexo..... | 426 - |
| Gráfico 4.18. Sexo del profesorado por titulación..... | 427 - |
| Gráfico 4.19. Sexo del personal gestor por grupos de edad..... | 428 - |
| Gráfico 4.20. Nivel de estudios del personal gestor por grupos de edad. | 428 - |
| Gráfico 4.21. Sexo por nivel educativo del personal gestor. | 429 - |
| Gráfico 4.22. Sexo del personal gestor por titulación..... | 430 - |
| Gráfico 4.23. Profesorado que trabaja en otras entidades o empresas por grupos de edad. | 431 - |
| Gráfico 4.24. Sexo del profesorado por trabajo en otras entidades o empresas. | 431 - |
| Gráfico 4.25. Experiencia laboral (años) del profesorado. | 432 - |
| Gráfico 4.26. Experiencia docente (años) del profesorado..... | 432 - |

| | |
|--|---------|
| Gráfico 4.27. Años de experiencia docente por años de experiencia laboral del profesorado. | - 433 - |
| Gráfico 4.28. Sexo del profesorado por experiencia docente en programas de FPE. | - 434 - |
| Gráfico 4.29: Experiencia del profesorado en la impartición de algunos módulos. | - 435 - |
| Gráfico 4.30. Motivos para seguir como formador/a en FPE por importancia.. | - 437 - |
| Gráfico 4.31. Motivos del personal gestor para seguir trabajando en FPE por importancia. | - 438 - |
| Gráfico 4.32. Módulos impartidos por el profesorado de la modalidad Formación e inserción y por el profesorado de la modalidad Colectivos. | - 441 - |
| Gráfico 4.33. Importancia de los módulos de formación complementaria según el profesorado de la modalidad Formación e inserción. | - 443 - |
| Gráfico 4.34. Importancia de los módulos de formación complementaria según el profesorado de la modalidad Colectivos. | - 444 - |
| Gráfico 4.35. Importancia de los saberes para la formación del colectivo al que va dirigida la acción formativa según el profesorado de la modalidad Formación e inserción. | - 446 - |
| Gráfico 4.36. Importancia de los saberes para la formación del colectivo al que va dirigida la acción formativa según el profesorado de la modalidad Colectivos. | - 447 - |
| Gráfico 4.37. Objetivos que pueden alcanzarse en la acción formativa según el profesorado de la modalidad Formación e inserción. | - 450 - |
| Gráfico 4.38. Objetivos que pueden alcanzarse en la acción formativa según el profesorado de la modalidad Colectivos. | - 451 - |
| Gráfico 4.39. Objetivos que pueden alcanzarse en la acción formativa según el personal gestor. | - 453 - |
| Gráfico 4.40. Tiempo dedicado por el profesorado de la modalidad Formación e inserción a las tareas desarrolladas durante la acción formativa. | - 455 - |
| Gráfico 4.41. Tiempo dedicado por el profesorado de la modalidad Colectivos a las tareas desarrolladas durante la acción formativa. | - 457 - |
| Gráfico 4.42. Importancia de las tareas desarrolladas durante la acción formativa, según el profesorado de la modalidad Formación e inserción. | - 459 - |
| Gráfico 4.43. Importancia de las tareas desarrolladas durante la acción formativa, según el profesorado de la modalidad Colectivos. | - 461 - |
| Gráfico 4.44. Importancia de las tareas desarrolladas por formadores/as durante la acción formativa, según el personal gestor. | - 463 - |

| | |
|---|-------|
| Gráfico 4.45. Importancia de la experiencia en un formador/a que desarrolla acciones formativas en la FPE, según el profesorado de la modalidad Formación e inserción. | 466 - |
| Gráfico 4.46. Importancia de la experiencia en un formador/a que desarrolla acciones formativas en la FPE, según el profesorado de la modalidad Colectivos. | 467 - |
| Gráfico 4.47. Importancia de la experiencia en un formador/a que desarrolla acciones formativas en la FPE, según el personal gestor. | 469 - |
| Gráfico 4.48. Documentos que orientan y guían la práctica formativa según el profesorado de la modalidad Formación e inserción. | 471 - |
| Gráfico 4.49. Documentos que orientan y guían la práctica formativa según el profesorado de la modalidad Colectivos..... | 472 - |
| Gráfico 4.50. Documentos que orientan y guían la práctica formativa según el personal gestor. | 474 - |
| Gráfico 4.51. Documentos que orientan y guían la práctica evaluadora según el profesorado de la modalidad Formación e inserción. | 475 - |
| Gráfico 4.52. Documentos que orientan y guían la práctica evaluadora según el profesorado de la modalidad Colectivos. | 477 - |
| Gráfico 4.53. Documentos que orientan y guían la práctica evaluadora según el personal gestor..... | 478 - |
| Gráfico 4.54. Distribución del profesorado en las orientaciones de la enseñanza en la FPE. | 533 - |
| Gráfico 4.55. Distribución del profesorado según las concepciones de planificación. | 548 - |
| Gráfico 4.56. Correlación entre las orientaciones de la enseñanza y las concepciones de planificación del profesorado..... | 567 - |
| Gráfico 4.57. Distribución de las concepciones de planificación del profesorado según el personal gestor..... | 571 - |
| Gráfico 4.58. Representación de las concepciones de planificación asumidas por el profesorado y las identificadas por el personal gestor..... | 578 - |

1. INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Lo que hacemos como docentes es el resultado de la influencia combinada de 4 factores: nosotros mismos, los estudiantes, el contenido y el contexto (...) lo importante no es tanto si los enfoques son compatibles o si uno tiende más hacia un enfoque u otro, sino que usted, el futuro docente, tome decisiones conscientes, cuidadosamente pensadas, sobre el tipo de docente que desea ser, y que nunca deje de reflexionar sobre el tipo de docente que está siempre en proceso de llegar a ser (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 153 y 154).

La reflexión sobre el sentido de la didáctica en la Formación Profesional para el Empleo (en adelante, FPE) puede centrarse en las concepciones del profesorado, las concepciones del alumnado, el contenido de las acciones formativas y el contexto (entidades colaboradoras) donde se desarrollan las acciones formativas. La presente tesis doctoral se centra en las concepciones del profesorado, en sus teorías implícitas y concepciones de planificación y en las concepciones de planificación del personal gestor. El trabajo de campo realizado se circunscribe a la provincia de Valencia, al profesorado que imparte en la modalidad Formación e inserción y en la modalidad Colectivos; así como al personal de las entidades que las gestionan.

Los constantes cambios que se producen en el mundo del trabajo (el desarrollo e implantación de las nuevas tecnologías, la llamada globalización, la introducción de procesos innovadores y la desaparición de otros, el incremento del sector servicios, el aumento de la presencia femenina en el mercado de trabajo, las nuevas regulaciones contractuales más flexibles, entre otros), provocan

inevitablemente necesidades de formación para cuya satisfacción las aulas e instituciones de formación se muestran impotentes (Tejada, 2005). La modernidad líquida (Bauman, 2007) en la que se encuentra la sociedad actual, ha transformado con celeridad las relaciones entre formación y empleo, donde parece que la inseguridad se consolide como una característica intrínseca de la sociedad del conocimiento (Homs, 2008).

Hoy en día, en el mercado laboral, el nivel de formación no es garantía suficiente, el éxito educativo no garantiza la obtención de un puesto de trabajo y existe un contexto de inflación académica. De ahí que se demanden grandes dosis de experiencia y "se requiere una «cabeza bien ordenada», una cierta dosis de creatividad, una actitud determinada, una fortaleza de personalidad y una metodología específica para afrontar la complejidad" (Homs, 2008, p. 191). Estos elementos no suelen formar parte del *currículum* en ninguno de sus niveles de concreción. Suelen considerarse como propios de la esfera personal del individuo y sin embargo ahora es lo que el empresario espera que la persona trabajadora aporte en la relación laboral.

La formación profesional (en adelante, FP) "está llamada a ser una herramienta de cambio y mejora social" (Marhuenda 2012, p. 12). Actualmente tiene un prestigio del que careció décadas atrás y hasta hace bien poco era el único nivel de formación en el que los diferentes partidos políticos eran capaces de alcanzar consensos.

La FP se sitúa entre la formación y el mercado de trabajo y puede ser una clave importante para salir de la crisis actual. De acuerdo a lo dispuesto en el artículo 9 de la Ley Orgánica de las Cualificaciones y la Formación Profesional (en adelante, LOCFP), de 2002, la FP comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de las personas trabajadoras, así como las orientadas a la formación continua en las

empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales. El desempeño cualificado, el acceso al empleo y la participación activa son las tres finalidades que tiene la FP y constituyen un eje con tres vértices o condiciones: cualificación, empleo y ciudadanía.

La LOCFP supuso el cambio normativo de la concepción de la FP al pretender integrar los distintos subsistemas de FP (la formación profesional reglada, ocupacional y continua) para responder a las demandas sociales y a las necesidades del sistema productivo mediante la ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación. El eje vertebrador de la propuesta legislativa de FP es el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (en adelante, CNCP), constituido por las cualificaciones identificadas en el sistema productivo. Actualmente las cualificaciones, atendiendo a criterios de afinidad de la competencia profesional de las ocupaciones y puestos de trabajo detectados, están agrupadas en 26 familias profesionales y 5 niveles de cualificación, de acuerdo al grado de conocimiento, iniciativa, autonomía y responsabilidad preciso para realizar dicha actividad laboral.

En la FP es clave la regulación de los certificados de profesionalidad, iniciada con el Real Decreto 34/2008 y modificada por el Real Decreto 183/2013, puesto que establecen los requisitos que han de reunir los formadores, espacios, instalaciones y equipamientos necesarios para la realización de las acciones formativas, así como la adquisición de la competencia profesional correspondiente, los criterios de acceso y la evaluación continua del alumnado, y el contenido y características de los módulos de formación en centros de trabajo. En definitiva, recientemente se ha prestado atención a los aspectos curriculares y didácticos de las acciones formativas de los certificados de profesionalidad.

En concreto, la FPE (que incluye las anteriormente denominadas formación ocupacional y continua) actualmente está regulada por el

Real Decreto 395/2007 que prevé cuatro posibles iniciativas de formación: la formación a demanda, la formación de oferta, la formación en alternancia y acciones de apoyo y acompañamiento. La primera son acciones formativas de las empresas con bonificación o permisos individuales. La segunda son acciones formativas específicas dirigidas a personas ocupadas o desempleadas. La tercera son acciones formativas con contratos de formación o programas en alternancia (escuelas-taller, casas de oficio, etc.). Las últimas corresponden a una línea de subvención para promover estudios, programas, metodologías, etc., enfocados a la mejora de las acciones formativas. La presente investigación se centra en la formación de oferta, en las modalidades denominadas Formación e inserción y Colectivos. Desde el 2012, igual que ya lo venía haciendo la modalidad Formación e inserción, también la modalidad Colectivos hace referencia a certificados de profesionalidad.

La FPE está marcada por un contexto económico, político, social, cultural y administrativo. Dicho contexto exige a la FPE respuestas múltiples, no siempre compatibles entre sí, pero con el objetivo común de proporcionar una cualificación profesional para desempeñar una ocupación adecuada a las necesidades del mercado de trabajo y estimular la contratación e inserción de los participantes. Es una formación que se ubica entre la salida del ámbito escolar y el acceso al ámbito laboral y que se desarrolla tanto en los propios servicios de formación y empleo de las Comunidades Autónomas, como en entidades colaboradoras que cumplen los requisitos establecidos para poder desarrollar acciones formativas subvencionadas. Así, investigar la FPE es complejo por ser un contexto no formal que presta atención a la FP, propia del ámbito laboral y, en ocasiones, debido a los colectivos a los que va dirigida, también a la formación básica, propia del ámbito escolar. Su complejidad aumenta, si se presta atención a las características de las acciones formativas de las modalidades Formación e inserción y Colectivos, puesto que la referencia a los

certificados de profesionalidad las acerca a ambas a la enseñanza formal, al dotarlas de mayor grado de formalidad.

Tomando como referencia el modelo de determinación de la práctica según Lundgren (Gimeno, 1988) tanto el aparato administrativo como el aparato jurídico son el mismo para todas las entidades que gestionan FPE, sin embargo el sistema de metas del *curriculum* puede ser diferente de una entidad a otra. Además, en los últimos años se tiende a que el *curriculum* de la FPE sea definido y prescrito de acuerdo a lo establecido en el CNCP. La falta de confianza en aquellos que gestionan la FPE ha producido un mayor control de sus procesos. La formación debe responder a lo establecido en el CNCP y, además, también se elaboran diferentes documentos que vienen a ayudar o a imponer aquellos aspectos sobre los que incidir y sobre los que deben centrarse los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se puede decir que los tres subsistemas, *curriculum*, aparato administrativo y aparato jurídico, quedan fuera del control del profesorado.

En un contexto en el que cada vez más todo viene prescrito y marcado, convierten a los centros formativos que imparten formación en “meros ejecutores de una oferta formativa planificada centralmente” (Homs 2008, p. 166), en ejecutores de un *curriculum* cerrado que, en el mejor de los casos, responde a las necesidades detectadas en los estudios de los observatorios profesionales pero que impide realizar acciones concretas dirigidas a determinadas personas que día a día están en contacto con centros formativos que gestionan formación y que conocen de primera mano las necesidades de dichas personas.

La FPE puede ser el puente para el acceso a la formación de las personas consideradas en riesgo o en situación de riesgo de exclusión social que también les permite formar realmente parte activa de la sociedad a la que, de hecho, pertenecen. La formación no puede ser un factor de discriminación. Los criterios de la consideración de la situación de exclusión de las personas suelen basarse principalmente

en variables económicas, es decir, en la exclusión económica. Sin embargo, "la exclusión cultural y del conocimiento puede llegar a ser más dura que la exclusión económica" (Homs, 2008, p. 196).

La referencia incluye a colectivos con especiales dificultades de integración laboral, personas excluidas, en situación de vulnerabilidad, que también forman parte de la sociedad. Así, en el contexto descrito, es donde actúan los dispositivos, entre ellos las acciones formativas, y donde actúan los profesionales de lo social, entre ellos el profesorado. Saül Karsz afirma que:

La exclusión atañe a personas que están fuera de una sociedad de la que al mismo tiempo forman necesariamente parte (...) y es en el seno de esa paradoja donde actúan los dispositivos y donde se desloman los profesionales de lo social (Karsz, 2004, p. 160 y 163).

Entre todos los condicionantes anteriores descritos, centro la atención en el profesorado, en sus opciones pedagógicas y en su planificación, que siempre están influidas por sus experiencias y creencias. El presente estudio se focaliza en el conocimiento atribucional del profesorado de acciones formativas de FPE. No obstante, el profesorado ejerce su tarea dentro de una institución con unos ideales y objetivos que también condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en su seno. Por eso también se ha prestado atención a la concepción acerca de los procesos de planificación del profesorado de FPE que tiene el personal gestor.

1.1 PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL.

El interés sobre el contexto de la tesis surge de mi propia formación, de la participación en diferentes investigaciones sobre la FP y de la reflexión sobre mi experiencia laboral y profesional con diferentes herramientas de FPE.

El *Practicum* II y las prácticas voluntarias realizadas durante la Licenciatura de Pedagogía tuvieron lugar en el Área de Diseño del Departamento de Pedagogía de FOREM P.V. Tuve mi primer contacto con los procesos de desarrollo de las acciones formativas de Formación Ocupacional (en adelante, FO) y Formación Continua (en adelante, FC) y con las características e implicaciones de los Certificados de profesionalidad. Durante el último año de mis estudios de licenciatura (curso 1998-1999) también tuve la oportunidad de participar en una investigación en el contexto de la FP reglada. Ambas experiencias me acercaron a un contexto atractivo y lleno de posibilidades sobre las que investigar y aprender.

A la finalización de mis estudios de licenciatura, empecé a trabajar como Técnica Pedagoga diseñando y programando los contenidos teórico-prácticos de un certificado de profesionalidad. A la vez, inicié los estudios de doctorado dentro del programa "*Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas educativas*" en la línea de investigación de "*Transiciones al mundo laboral en poblaciones de riesgo*". La obtención de una beca *Cinc Segles* me permitió dedicarme por completo a la realización de los estudios de doctorado.

Los estudios de doctorado me ayudaron a seguir profundizando sobre la realidad de la FP y en concreto sobre el profesorado. Así, en 2002 obtuve el Diploma de Estudios Avanzados con un trabajo de investigación titulado "La formación permanente del profesorado: el caso de la formación profesional". Por aquel entonces, realicé mi primera inscripción de proyecto de tesis doctoral con el título "Análisis de las estancias de formación en empresa por parte del profesorado de

formación profesional". La finalización de la beca *Cinc Segles* interrumpió mi faceta investigadora y me introdujo en el ámbito laboral a la vez que continuaba vinculada a la Universitat de València impartiendo el módulo psicopedagógico del Certificado de Aptitud Pedagógica.

Durante aproximadamente 6 años, fui Técnica de Orientación Laboral, coordinadora-docente en un Taller de Formación e Inserción Laboral (en adelante, Taller FIL), coordinadora-docente en un Taller de Empleo y Técnica de Formación en una entidad que desarrollaba tanto acciones de FC como FO y Talleres FIL, así como programas integrales de empleo. La experiencia de primera mano en el desarrollo íntegro de dichas acciones formativas me hacía reflexionar sobre las mismas, sobre sus potencialidades, debilidades tanto en su diseño como su desarrollo y evaluación. Entre todos los programas, los Talleres FIL centraron mis mayores preocupaciones puesto que tenían características diferentes a las acciones formativas dirigidas a las personas desempleadas en general. Especialmente destacaba que no hacían referencia obligatoriamente a los certificados de profesionalidad.

La vuelta a la Universitat de València como profesora asociada y mi cese laboral en la entidad formativa en la que trabajaba, como consecuencia de la disminución de las subvenciones de acciones formativas, reactivaron mi interés académico tanto en la FPE como en el profesorado que la imparte. El interés profesional en ambos ámbitos siempre ha estado presente. Y de nuevo, en mayo de 2010, la obtención de una plaza de personal docente e investigador, en la categoría de ayudante, me permitió retomar mis estudios de doctorado y seguir reflexionado sobre los contextos de mi experiencia laboral y profesional. También, en estos últimos años, he participado, y sigo

participando, en el Grupo de Investigación Transiciones al mundo laboral en poblaciones de riesgo¹.

En octubre de 2012, realicé una nueva inscripción de tesis doctoral con el título "Estudio de caso de la formación profesional para el empleo en la Comunidad Valenciana" con el objetivo de ubicar las posibilidades de la FPE, las posibilidades de las maneras o procesos curriculares de las modalidades de programación de la FPE. Siguiendo las indicaciones de Quivy (1997) la pregunta inicial de la tesis doctoral era en qué medida el desarrollo del *currículum* de la FPE, en sus diferentes niveles de concreción, contribuye a la consecución de los objetivos que persigue. Una pregunta amplia que conforme se avanzó en el proceso de investigación y de la reflexión sobre mis conocimientos y experiencia profesionales, decidimos, junto a mis directores de tesis doctoral, reformular a fin de centrar la investigación en las concepciones de enseñanza del profesorado.

En el proceso de realización definición de la tesis doctoral fueron claves las estancias de investigación realizadas en la Universidad de la Laguna y en la Universidad Autónoma de Barcelona. La primera, junto a Javier Marrero que pertenece al grupo de investigación "Poder, saberes y subjetividad en Educación" (POSASUe), me permitió profundizar en la comprensión de la complejidad de las teorías implícitas del profesorado y pensar en cómo acercarlas al contexto de la FPE. La segunda, acompañada por Antonio Navío que pertenece al grupo de investigación "Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional" (CIFO), me posibilitó profundizar y compartir aspectos sobre la FP en sentido amplio y, en particular, en la FPE.

Definitivamente, el objetivo de investigación de la presente tesis doctoral es comprender en qué medida son dispares las teorías implícitas y las concepciones de planificación del profesorado de la modalidad Formación e inserción y la modalidad Colectivos en el nivel

¹<http://www.uv.es/uvweb/departamento-didactica-organizacion-escolar/es/investigacion/grupos-investigacion/transiciones-al-mundo-laboral-poblaciones-riesgo/presentacion-1285857427689.html>

de conocimiento atribucional y la disparidad entre las concepciones de planificación del profesorado y las del personal gestor respecto al profesorado. Siendo el título definitivo: "Teorías implícitas y concepciones de planificación en la formación profesional para el empleo. Análisis en la provincia de Valencia".

El trabajo de campo se ha desarrollado sobre las acciones formativas desarrolladas de acuerdo a la convocatoria de 2012. Estas acciones han supuesto una oportunidad para acercarme y comprender la nueva realidad de los Talleres FIL que, por fin, se referían en su totalidad a certificados de profesionalidad, acercando a sus participantes a la posibilidad de obtener una acreditación oficial.

En definitiva, al principio de la investigación el tema de interés de la misma surgió de lo conocido previamente y conforme se avanzó en el desarrollo del marco teórico y en el trabajo de campo, surgieron varios temas que por economía de investigación no han sido trabajados con la profundidad que se requeriría. Quisiera mencionar los siguientes: el procedimiento de elaboración de las cualificaciones profesionales; el proceso de elaboración de las convocatorias de subvenciones; el proceso de homologación y/o acreditación de entidades para impartir acciones formativas subvencionadas; las concepciones de enseñanza según la tipología de las entidades²; la relación entre las teorías implícitas y las concepciones de planificación con la praxis del profesorado; los efectos visibles y no visibles a corto, medio y largo plazo de las acciones formativas de FPE tanto en las entidades como en el profesorado y en el alumnado; el reconocimiento de las diferentes modalidades de FPE por parte del empresariado; los procesos evaluadores realizados por las entidades; los procesos evaluadores realizados por el profesorado; y, mencionar por último, las repercusiones en la FPE, y en concreto en la modalidad Colectivos, de

² Respecto a este tema, decir que una de las preguntas incluidas en el cuestionario, hacía referencia a la tipología de la entidad. Sin embargo, como se explicará en su momento, las respuestas a esta pregunta no se han podido tener en cuenta para el análisis de los datos.

la referencia a certificados de profesionalidad obligatoria desde el 2012.

Estas cuestiones no han podido ser estudiadas durante el proceso de elaboración de la presente tesis doctoral, y constituyen asimismo, propuestas sobre las que investigar en un futuro cercano.

1.1.1. Obstáculos encontrados y limitaciones del trabajo.

El primer obstáculo en la elaboración de la tesis fue el acceso a la información de las entidades que estaban desarrollando acciones formativas subvencionadas de acuerdo a la convocatoria de 2012 de la modalidad Formación e inserción y de la modalidad Colectivos. Fueron casi tres meses (desde el 22 de febrero al 14 de mayo de 2013), de contactos telefónicos, envíos de cuestionarios y recepción de cuestionarios cumplimentados con todas las entidades que estaban homologadas y/o acreditadas para impartir determinadas especialidades que podían impartirse en ambas modalidades. La casualidad quiso que por fin diera en el Servicio Valenciano de Empleo y Formación (en adelante, SERVEF) con la persona adecuada, la cual, el 21 de marzo de 2013, proporcionó información estructurada por comarcas, municipios, modalidad y especialidad formativa resuelta junto a los datos de la entidades beneficiarias. Haber tenido esta información previamente hubiera ahorrado tiempo en la investigación pero, al menos, permitió categorizar correctamente la información obtenida y, desgraciadamente, tener que desestimar para los análisis, cuestionarios que no cumplían con los criterios establecidos.

Como anteriormente se afirmó, el hecho de realizar el trabajo de campo sobre las acciones formativas desarrolladas de acuerdo a la convocatoria de subvenciones de 2012 es una oportunidad para ver los cambios que se han producido sobre todo en los Talleres FIL, denominados ahora modalidad Colectivos. Esta oportunidad también

supone una limitación porque ha añadido complejidad al trabajo de investigación realizado porque hay cuestiones que se arrastran de convocatorias anteriores y otras nuevas que han cambiado la naturaleza de las acciones formativas desarrolladas. Por ejemplo, el hecho de que desde 2012 la modalidad Colectivos haga referencia a Certificados de profesionalidad puede variar sus objetivos, desarrollo y consecuencias.

Otro de los obstáculos encontrados en la elaboración de la tesis doctoral ha sido el acopio de datos mediante cuestionarios y la escasa respuesta del profesorado y del personal gestor que ha limitado la investigación realizada por no contar con una muestra de mayor tamaño. La muestra, a pesar de ser aproximadamente el 57,89% de la población objeto de estudio, ha limitado la fiabilidad de los datos extraídos. No obstante, aunque la fiabilidad de los análisis estadísticos no ha sido la deseada, los resultados teóricos son coherentes con la realidad de la FPE porque tienen sentido teórico. Sería importante aplicar el cuestionario a una muestra de profesorado con mejores niveles de representatividad y, así, aumentar la fiabilidad tanto de la escala como de las dimensiones factoriales. Además hay que tener presente que el "Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza" de Marrero (1988a) está confeccionado para el profesorado de la escolaridad obligatoria y aunque ha sido utilizado también en profesorado de otras etapas educativas (educación infantil y universitaria) el tamaño de la muestra no ha permitido confirmar la fiabilidad del cuestionario para el contexto de la FPE.

Relacionado con el obstáculo anterior el no poder contactar directamente con el profesorado ha sido otro obstáculo en la investigación. Es decir, el contacto se realizaba con el personal gestor y no con el profesorado, lo que ha limitado el acceso a la población del profesorado. También, el envío de cuestionarios cumplimentados en muchas ocasiones lo realizaba el propio personal gestor. No se puede determinar en qué medida puede haber influido en las respuestas del profesorado el hecho de que fuera el responsable de la entidad la

persona que enviaba los cuestionarios cumplimentados a la responsable de la investigación. Ambos aspectos, la falta de posibilidad del contacto directo con el profesorado y el envío de cuestionarios cumplimentados por parte del personal gestor, creo que han limitado el tamaño de la muestra y espero que no hayan limitado las respuestas del profesorado.

Uno de los mayores obstáculos y al mismo tiempo uno de los mayores aprendizajes ha sido el uso del método del cuestionario. Las implicaciones que conlleva el uso del cuestionario como instrumento de recogida de información, desde su confección, validación y análisis, han supuesto un gran aprendizaje así como la clara consciencia de lo mucho que queda por aprender. En concreto destacar que con el instrumento se obtiene una información desde la perspectiva del profesorado y personal gestor que constituye una mirada subjetiva con un alto grado de deseabilidad social. Soy consciente de que la investigación de las concepciones de la enseñanza debería haber incluido necesariamente algún instrumento de carácter cualitativo, entrevistas semi-estructuradas al profesorado, alguna entrevista en profundidad a algún profesor o profesora en concreto o el estudio de caso de alguna entidad. Al menos, se debería haber introducido alguna pregunta abierta en los cuestionarios para haber obtenido información de carácter cualitativo. La introducción de otros instrumentos de naturaleza cualitativa permitiría complementar la información obtenida con los datos del cuestionario y corroborar los resultados obtenidos cuantitativamente.

El último obstáculo a mencionar ha sido la falta de tiempo para la realización de la tesis doctoral. Las obligaciones como personal docente e investigador y las presiones a las que estamos sometidas como personal universitario, han limitado el producto final de la tesis.

El presente trabajo no es el último peldaño de un camino recorrido, es más bien, el primer escalón de un camino a recorrer.

1.2. SUPUESTOS Y OBJETIVOS DE LA TESIS DOCTORAL.

La manera en la que el profesorado desarrolla su labor docente en cualquier nivel educativo debe necesariamente tener en cuenta las características del alumnado. Igualmente, estoy convencida que, en el caso del profesorado de acciones formativas de FPE, la naturaleza del contenido a impartir, el contexto en el que tiene lugar la acción formativa y su propia experiencia, tanto como profesional docente como profesional de una profesión, influyen en sus concepciones sobre la enseñanza y en cómo, efectivamente, desarrolla su práctica docente.

En el contexto escolar "lo que enseñan (los centros y el profesorado) es una adaptación transfigurada pedagógicamente de la cultura valiosa disponible en la sociedad" (Marrero, 2010, p. 220). O dicho con otras palabras "lo que enseña el profesorado es el resultado de un proceso de decodificación -interpretación, significación, recreación, reinterpretación,...- de ideas, condiciones y prácticas disponibles en la cultura" (Marrero, 2010, p. 223). En el caso de la actual FPE, las ideas, condiciones y prácticas pertenecen al propio mercado productivo y no tanto al mercado laboral.

Anteriormente, en algunas acciones formativas de la FPE lo que se enseñaba era una adaptación transfigurada pedagógicamente de un puesto de trabajo o de una ocupación existente en la sociedad (por ejemplo los Talleres FIL que no hacían referencia a certificados de profesionalidad). Sin embargo, en la actualidad, lo que se enseña en las acciones formativas subvencionadas de FPE es una adaptación transfigurada pedagógicamente de una profesión debido a la referencia obligada a los certificados de profesionalidad definidos por expertos y que forman parte del CNCP.

El saber del profesorado en general, y del profesorado de FPE especialmente, en demasiadas ocasiones permanece oculto, es decir, el profesorado raramente explicita su quehacer sobre la práctica. Una

aproximación al mismo y concretamente, a las teorías implícitas y concepciones de planificación que asumen, es imprescindible para aproximarse a la comprensión del propio profesorado.

El saber que el profesorado construye sobre la práctica permanece, la mayor parte de las veces, oculto. Pocas veces se hace público, en pocas ocasiones se comparte, y casi siempre es perecedero. Rescatarlo para hacerlo comprensible a ellos mismos y a los otros docentes es una tarea ineludible de la investigación en educación (Marrero, 2009a, p. 6).

La investigación sobre el conocimiento docente, en concreto sobre la adopción de teorías y creencias y sobre la planificación del profesorado de FPE, qué piensa y cómo planifica, permite acercarse a la comprensión de una formación cada vez más necesaria y demandada en la sociedad actual y cuyo sentido y significado es casi desconocido en el mundo académico.

En definitiva, pretendo aproximarme al conocimiento atribucional de las concepciones de enseñanza y de las concepciones de planificación del profesorado de FPE, dar significado al conocimiento docente que determina en gran medida el quehacer pedagógico en la FPE.

Entiendo que, en general, las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje son una herencia cultural y, en particular, por una parte, entiendo las teorías implícitas como teorías o creencias con una base cultural y social que tiene el profesorado y que guían su acción. Y por otra parte, las concepciones de planificación como las ideas, factores o criterios que se tienen en cuenta al establecer los objetivos, los contenidos, los métodos y criterios de evaluación de la enseñanza.

La presente investigación se centra en las acciones formativas de FPE que se desarrollan en entidades colaboradoras. Dichas entidades, en tanto que contextos socioculturales, constituyen constelaciones de concepciones de la enseñanza tanto del propio profesorado como del personal de la entidad. Es decir, en cualquier centro de formación, cada persona que lo forma posee una síntesis de

creencias sobre la enseñanza, más o menos coincidentes y más o menos explícitas que, respetando las individualidades, forman una imagen del propio centro de formación y de las personas que lo componen. El conjunto de las síntesis de creencias sobre la enseñanza de las personas que componen un centro formativo es una constelación.

Dichas concepciones serán diferentes entre el profesorado que imparte en la modalidad Formación e inserción y el profesorado que imparte en la modalidad Colectivos. Es difícil determinar todos los factores que influyen en las concepciones de enseñanza que son asumidas a nivel atribucional o que inciden en la manera en la que el docente enfoca su quehacer docente. No obstante, considero que las características del alumnado que diferencia su participación en una u otra modalidad, así como la experiencia previa del profesorado en dichas modalidades, son características del escenario sociocultural que influyen en las concepciones de la enseñanza asumidas por el profesorado más que las características de las propias entidades.

Como se ha explicitado anteriormente, el objetivo de investigación de la presente tesis doctoral es comprender en qué medida son dispares las teorías implícitas y las concepciones de planificación del profesorado de la modalidad Formación e inserción y la modalidad Colectivos en el nivel de conocimiento atribucional y la disparidad entre las concepciones de planificación del profesorado y las del personal gestor respecto al profesorado.

En el sentido que propone Quivy (1997) concebimos el objetivo del párrafo anterior, como la pregunta de investigación y, dado que la misma debe guiar "lo que se hace en el trabajo de campo" (Stake, 1998, p. 52), se han establecido los siguientes objetivos específicos que han guiado tanto el desarrollo del trabajo de campo como la exposición de los datos y análisis de los resultados:

1. Comprobar si las teorías implícitas de Marrero (1988a) del contexto escolar son válidas en el contexto de la FPE.
2. Conocer las teorías implícitas del profesorado de FPE.

3. Comprobar si las concepciones de planificación de Marrero (1988a) del contexto escolar son válidas en el contexto de la FPE.
4. Conocer las concepciones de planificación del profesorado de FPE.
5. Conocer las concepciones de planificación que identifica el personal gestor de FPE.
6. Comprobar si hay diferencias entre el profesorado de la modalidad Formación e inserción y de la modalidad Colectivos.
7. Comprobar la relación entre las teorías implícitas y las concepciones de planificación del profesorado de FPE.
8. Comprobar la relación entre las concepciones de planificación del profesorado y las concepciones de planificación identificadas por el personal gestor.

Los objetivos aquí planteados tienen sentido y utilidad porque constituyen una aproximación a un tema escasamente abordado en el ámbito académico, a las concepciones de la enseñanza en la FPE, a las teorías implícitas y concepciones de planificación que asume el profesorado y a las concepciones de planificación que el personal gestor cree que asume el profesorado. El valor del trabajo realizado reside en las orientaciones de la enseñanza que se han identificado y que se apoyan en los enfoques de Fenstermacher y Soltis (1998).

La comprensión de las concepciones de enseñanza del profesorado de FPE espero que repercuta en el ámbito académico llenando un vacío sobre el que es necesario seguir investigando.

1.3. ESTRUCTURA DE LA TESIS DOCTORAL.

La estructura propuesta consta de siete capítulos. El primer capítulo, el presente, introduce el trabajo realizado. El segundo capítulo ubica el marco curricular de la investigación. El tercer capítulo concreta el marco contextual de la misma. El cuarto capítulo expone los datos, análisis y resultados de la investigación. El quinto capítulo recoge las conclusiones y propuestas de investigaciones futuras. El sexto, la bibliografía. Y el séptimo, los anexos.

Soy consciente de la extensión que finalmente tiene el presente informe y la densidad de la lectura de su contenido. A la finalización del mismo, me planteé la posibilidad de mantener únicamente las síntesis de algunos apartados, especialmente del punto 4.2 donde se describe la muestra que forma parte de la investigación, los puntos 4.3.3 y 4.3.4 donde se describe la muestra del profesorado según las orientaciones de la enseñanza y las concepciones de planificación asumidas, respectivamente, el punto 4.3.6 que describe la muestra del personal gestor según las concepciones de planificación que identifica y el punto 4.3.8, donde se describen los supuestos curriculares. La eliminación del contenido de la mayor parte de estos apartados hubiera supuesto la reducción en casi 150 páginas, sin embargo, finalmente decidí mantenerlas para mostrar no sólo el proceso seguido, sino los detalles pormenorizados de los datos y resultados obtenidos y que dan sentido a las decisiones que se han tomado a lo largo del desarrollo de la investigación y que han guiado la misma.

Si se profundiza en el contenido, en el *segundo capítulo*, en primer lugar, basándonos en Lundgren (1992) en la FP el contexto de producción está unido al contexto de reproducción y ambos se forman en un único contexto social. Se reflexiona sobre los niveles de concreción del *currículum* establecidos para lo escolar (Gimeno, 1988) viendo su concreción en la FPE y se propone un esquema de concepción del *currículum* en la FPE. En segundo lugar, se muestran las investigaciones realizadas sobre el conocimiento docente de acuerdo a Angulo (1999) y Marrero (2009b y 2010). En tercer lugar,

en la conceptualización de las teorías de enseñanza, se toma como referencia los enfoques establecidos por Fenstermacher y Soltis (1998) porque configuran una clasificación amplia e identificable tanto para los contextos de enseñanza formal como no formal. Igualmente tomamos como referencia la primera investigación sobre las teorías de enseñanza (conocimiento representacional) realizada por Marrero (1988a, 1993) para el ámbito escolar. En cuarto lugar, se sigue profundizando sobre la investigación de Marrero (1988a, 1993), en concreto en su segundo estudio sobre las teorías implícitas (conocimiento atribucional) y se analizan otras investigaciones realizadas sobre las teorías implícitas del profesorado. En quinto lugar, igualmente se retoma a Marrero (1988a, 1993), en concreto su tercera investigación sobre las concepciones de planificación y se analizan algunas investigaciones sobre dichas concepciones.

En el *tercer capítulo* se conceptualiza el marco contextual de la investigación. En primer lugar, se describe el mercado de trabajo en la Unión Europea y en España prestando atención a su situación, a las políticas de empleo y formación y a las previsiones que relacionan la formación con el mercado de trabajo. En segundo lugar, se analizan las políticas europeas en materia de educación y formación profesional desde el Consejo de Lisboa hasta las recomendaciones establecidas para 2020. En tercer lugar, se concreta el estado de la FP en España tanto en lo relativo a las leyes que la regulan como en la estructura y utilidad del CNCP y la acreditación de las competencias profesionales. En cuarto lugar, se analizan los colectivos que atiende la FPE y se proponen unas etapas en la evolución de la FPE desde 1964 hasta la actualidad. En el análisis de la normativa que regula la FPE, se presta especial atención a lo establecido para el profesorado y los mecanismos de seguimiento y control de las acciones formativas según el Real Decreto 395/2007 y el Real Decreto 189/2013. Se incluyen en esta cuarta parte los resultados de la evaluación de la FPE realizada a nivel estatal y las características del Plan de Perfeccionamiento Técnico para el profesorado de FPE. Siguiendo con la descripción del tercer

capítulo, en quinto lugar, se analiza el contexto valenciano, donde tendrá lugar el trabajo de campo de la presente investigación. Así, se analiza la situación valenciana de empleo y formación y se describen los programas formativos desarrollados por el SERVEF, con especial detenimiento en los programas de FPE dirigidos prioritariamente a personas trabajadoras desempleadas y analizando las características y evolución de dos modalidades de formación: la modalidad Formación e inserción y la modalidad Colectivos.

El establecimiento del marco teórico y del marco contextual establecido en los capítulos dos y tres es una aportación con valor en sí misma y, además, es la fuente y marco para el análisis de los datos y resultados de la investigación.

El *cuarto capítulo* está dedicado a la metodología de investigación y tiene por objetivo mostrar con la mayor claridad posible el proceso de esta tesis doctoral, los datos, los análisis y resultados obtenidos. La metodología utilizada en la presente investigación es de tipo cuantitativa, fundamentalmente descriptiva, basada en el uso de cuestionarios y analizados mediante el Programa para el Análisis Estadístico en las Ciencias Sociales "Statistical Package for the Social Sciences" (SPSS). En este capítulo, se recuerda la pregunta de la investigación y los objetivos propuestos y se establecen una serie de hipótesis que guían el desarrollo del trabajo de campo. En primer lugar, se realiza una aproximación al trabajo de campo detallando los bloques que componen tanto el cuestionario dirigido al profesorado de FPE como el cuestionario dirigido al personal gestor de acciones formativas de FPE. En el cuestionario dirigido al profesorado se incluye, entre sus ítems, el "Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza" y el "Cuestionario de planificación del profesorado", ambos de Marrero (1988a). En el cuestionario dirigido al personal gestor, sólo el cuestionario de las concepciones de planificación. En esta primera fase, fue determinante la información proporcionada por la Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo para determinar tanto la población como la muestra

que realmente ha formado parte de la presente investigación porque cumple los requisitos establecidos en la misma. En segundo lugar, dentro del apartado de metodología se describe la muestra de acuerdo a las variables incluidas en el cuestionario y la relación entre las mismas. Y en tercer lugar, se analizan los datos.

El análisis de los datos está dividido en 9 apartados. Primero, se analiza la fiabilidad y la normalidad de los ítems del "Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza" y se toma la decisión informada de realizar Análisis de Componentes Principales para obtener factores con mayor fiabilidad. Los factores obtenidos tienen sentido teórico para la muestra de profesorado de la investigación según los enfoques establecidos por Fenstermacher y Soltis (1998). El análisis de polaridad del profesorado permite establecer lo que se ha denominado orientaciones de enseñanza: hacia el sujeto, hacia la docencia y hacia lo social. Estas orientaciones son las que se han tenido en cuenta en los posteriores análisis. Segundo, se analiza la fiabilidad y normalidad de los ítems de las concepciones de planificación tanto para el profesorado como para el personal gestor. En esta ocasión, la fiabilidad es aceptable y las concepciones de planificación establecidas por Marrero (1986, 1988a, 1993) son las que se tendrán en cuenta para los siguientes análisis. Tercero, se describe la muestra del profesorado según las orientaciones de enseñanza identificadas. Cuarto, igualmente se describe la muestra del profesorado según las concepciones de planificación. Quinto, se analiza la correlación entre las orientaciones de enseñanza y las concepciones de planificación del profesorado. Sexto, se describe la muestra del personal gestor según su concepción de planificación. Séptimo, se analiza la correlación entre las concepciones de planificación del profesorado y del personal gestor. Octavo, se describen los supuestos curriculares según las orientaciones de enseñanza del profesorado y según las concepciones de planificación del profesorado y del personal gestor. Noveno, se analizan los resultados obtenidos en las descripciones y análisis anteriores. Éste último apartado, que se

corresponde con el 4.3.9 del índice, pone en relación cada uno de los objetivos de la investigación y las hipótesis establecidas de acuerdo a los mismos, con los resultados obtenidos y, para cada uno de ellos, se explicitan y explican posibilidades para su interpretación.

El *quinto capítulo* se ocupa de las conclusiones y propuestas. Se detallan las conclusiones más significativas de esta investigación sobre el marco teórico y contextual, sobre las teorías implícitas y las orientaciones de enseñanza, sobre las concepciones de planificación del profesorado y sobre los indicadores que se han tenido en cuenta en la presente investigación. Asimismo, se incluyen propuestas de investigación para desarrollar en un futuro que profundizan tanto en aspectos del marco teórico y contextual como en aspectos metodológicos que parten de los resultados obtenidos proponiendo nuevos métodos de investigación y nuevas propuestas sobre otros aspectos que no se han podido investigar en el presente trabajo y que contribuirían en la investigación de las concepciones de la enseñanza del profesorado de FPE.

El sexto capítulo recoge las referencias bibliográficas que aparecen reseñadas en la presente tesis doctoral.

El séptimo capítulo incluye los anexos mencionados a lo largo del presente documento, así como el listado de acrónimos utilizados.

2. MARCO TEÓRICO: PROCESOS CURRICULARES, INVESTIGACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO DOCENTE, TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA, TEORÍAS IMPLÍCITAS Y CONCEPCIONES DE PLANIFICACIÓN

2. MARCO TEÓRICO: PROCESOS CURRICULARES, INVESTIGACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO DOCENTE, TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA, TEORÍAS IMPLÍCITAS Y CONCEPCIONES DE PLANIFICACIÓN

En todo proceso de enseñanza, en tanto que fenómeno que ocurre a lo largo del tiempo, es necesario diferenciar entre la enseñanza preactiva, interactiva o reactiva y, postactiva. Los tres estadios de la enseñanza propuestos por Jackson (1991) se refieren a la preparación de la práctica, a la interacción con el alumnado en la clase y a las actividades realizadas por el profesorado una vez finalizada la interacción y acercándose hacia una nueva fase de preparación de la práctica. Relacionando los estadios de la enseñanza con los niveles de concreción curricular que se detallarán a continuación, se puede decir que el *curriculum* prescrito y el *curriculum* presentado influyen en la enseñanza preactiva, condicionando el *curriculum* moldeado por el profesorado. El *curriculum* en acción es el propio de la enseñanza interactiva. Y por último, el *curriculum* realizado y el *curriculum* evaluado forman parte del estadio de la enseñanza postactiva. Según Jiménez (2005) existe consenso en

considerar que lo que el profesorado conoce, piensa, cree, etc., influye directamente en su práctica diaria, en el significado que conceden a los contenidos y procesos propuestos por el currículo, en sus relaciones con el alumnado y compañeros/as, en su forma de enseñar a aprender, en su desarrollo profesional y en su predisposición a cualquier tipo de innovación.

El marco teórico que presentamos consta de 6 apartados que versan sobre la concreción del *currículum*; las investigaciones realizadas sobre el conocimiento docente; sobre las teorías de enseñanza, las teorías implícitas y las concepciones de planificación. Y por último, una recapitulación del marco teórico. A continuación, introducimos cada uno de los apartados mencionados.

En el *primer apartado*, prestamos atención a los procesos de concreción del *currículum* para poder identificar posibles campos de investigación. En este apartado, partiendo de los niveles de concreción curricular establecidos en la escolaridad obligatoria, reflexionamos sobre los procesos curriculares en el contexto de la Formación Profesional para el Empleo (en adelante, FPE). En nuestro caso, se ha centrado el interés en el profesorado, sobre sus concepciones de la enseñanza.

En el *segundo apartado*, se describirán las investigaciones realizadas sobre el conocimiento del profesorado, clasificadas en grupos de investigaciones centradas en la planificación, centradas en la toma de decisiones, centradas en las teorías o creencias, y centradas en la diferencia entre profesorado novato y experto.

En el *tercer apartado*, profundizamos en las teorías curriculares³ que se han ido sucediendo en el siglo XX, centrando nuestra atención en los enfoques de la enseñanza de Fenstermacher y Soltis (1998) y las teorías de enseñanza identificadas por Marrero (1988a, 1993).

La descripción anterior, nos ha permitido identificar el foco de nuestra investigación: las teorías implícitas y concepciones de

³ El concepto de teorías curriculares fue introducido por Bobbit en 1918.

planificación del profesorado de FPE. Así en el *cuarto apartado*, nos acercamos al concepto de teoría implícita y a las investigaciones desarrolladas en éste ámbito de conocimiento docente. En el *quinto apartado*, nos aproximamos al concepto de concepciones de planificación y, de nuevo, a las investigaciones que se han desarrollado en éste ámbito. En ambos apartados, prestamos especial atención a aquéllas investigaciones que se han realizado en el contexto de la FP.

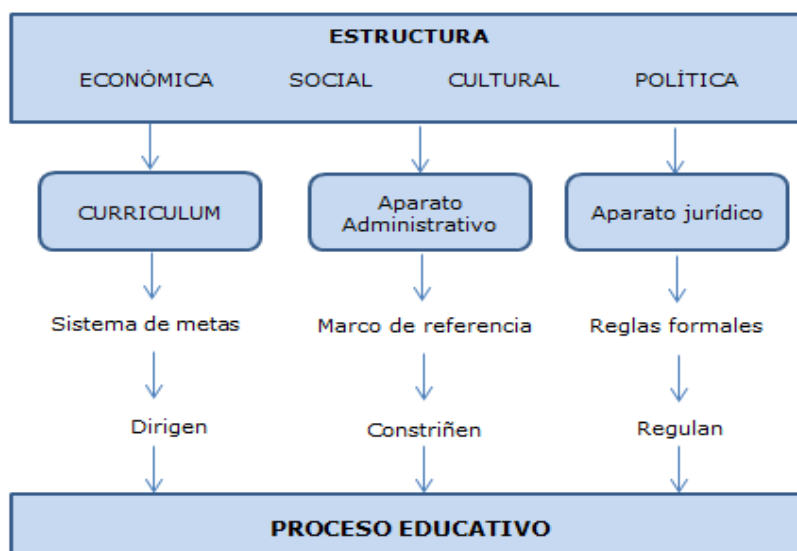
En el *último apartado*, recopilamos las ideas más destacadas del marco teórico.

2.1. LA CONCRECIÓN DEL *CURRICULUM*.

Los cambios económicos, sociales, culturales y políticos producen continuamente cambios en la educación, en la formación. “El *currículum* es el proyecto cultural que la escuela hace posible” (Gimeno, 1988, p. 106). “El *currículum* no puede entenderse al margen del contexto en el que se configura ni independientemente de las condiciones en que se desarrolla; es un objeto social e histórico” (Gimeno, 1988, p. 127). Por lo tanto, los niveles educativos de la escolaridad obligatoria y los niveles de educación no formal, como la FPE, se ven afectados por los cambios que suceden en el contexto más amplio del que forman parte.

Lundgren plantea un modelo de determinación de la práctica (figura 2.1) en el que la estructura económica, social, cultural y política condiciona tanto el aparato administrativo como el aparato jurídico y por supuesto, el *currículum*, que constriñen, regulan y dirigen el proceso educativo, respectivamente. Gimeno lo representa así:

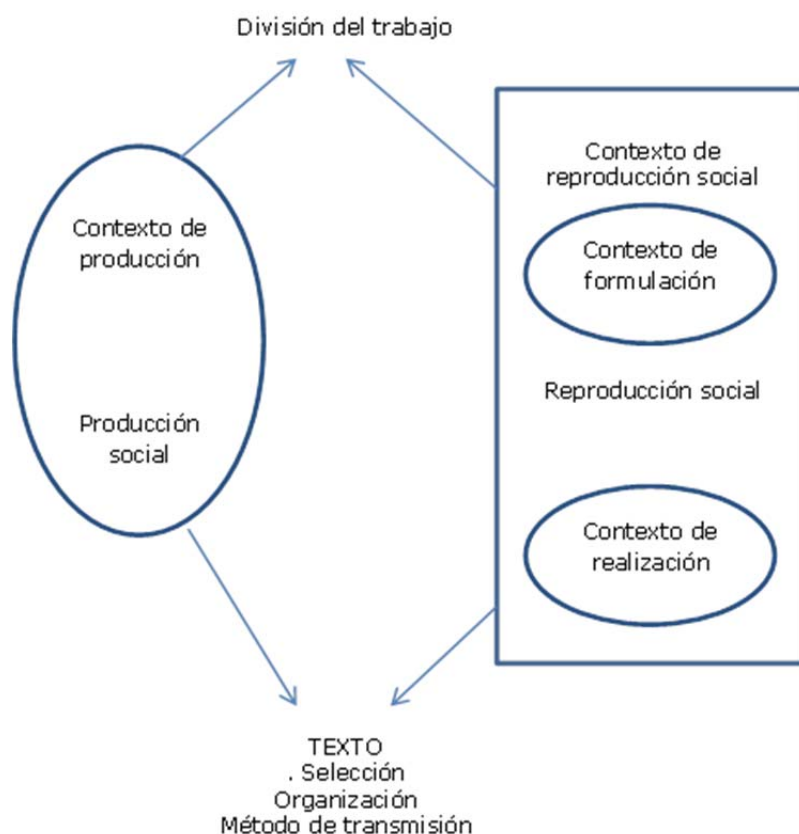
Figura 2.1. Modelo de determinación de la práctica según Lundgren. (Gimeno, 1988, p. 108).



El grado de concreción de los tres sistemas, *currículum*, aparato administrativo y regulaciones legales, varía en función de la confianza en los agentes que intervienen en cada uno de los niveles de desarrollo del *currículum*. Además, la regulación del *currículum* por parte del aparato administrativo y político es una consecuencia de la estructuración del sistema educativo y de la función social que cumple. La ordenación del conocimiento en el *currículum* es una vía para influir en la cultura y en la ordenación social y económica de la sociedad (Gimeno, 1988).

Lundgren (1992) plantea en el contexto educativo la relación entre la división del trabajo y el problema de la representación entre el contexto social de producción y el contexto social de reproducción, donde el *currículum* es la respuesta (ver figura 2.2).

Figura 2.2. La división del trabajo, el problema de la representación y el currículo como respuesta.
(Lundgren, 1992, p. 21)



Es decir, en el contexto educativo, se puede diferenciar entre el contexto de producción social y el contexto de reproducción social. Están separados. En el primero se produce la cultura que puede transmitirse en el segundo que, al especializarse, a su vez se subdivide en dos contextos diferenciados: ahí tienen lugar los procesos de formulación y realización. El contexto de formulación está separado del contexto de realización, puesto que el diseño del currículo viene prescrito desde los aparatos administrativos y jurídicos que condicionan lo que sucede en el contexto de la práctica educativa, de su realización.

En síntesis, en el contexto educativo, el contexto de producción y el contexto de reproducción social están separados y el *currículum* es la forma en la que ambos contextos se comunican, el texto que resuelve lo que Stenhouse denomina el problema de la representación (Marhuenda, 2000).

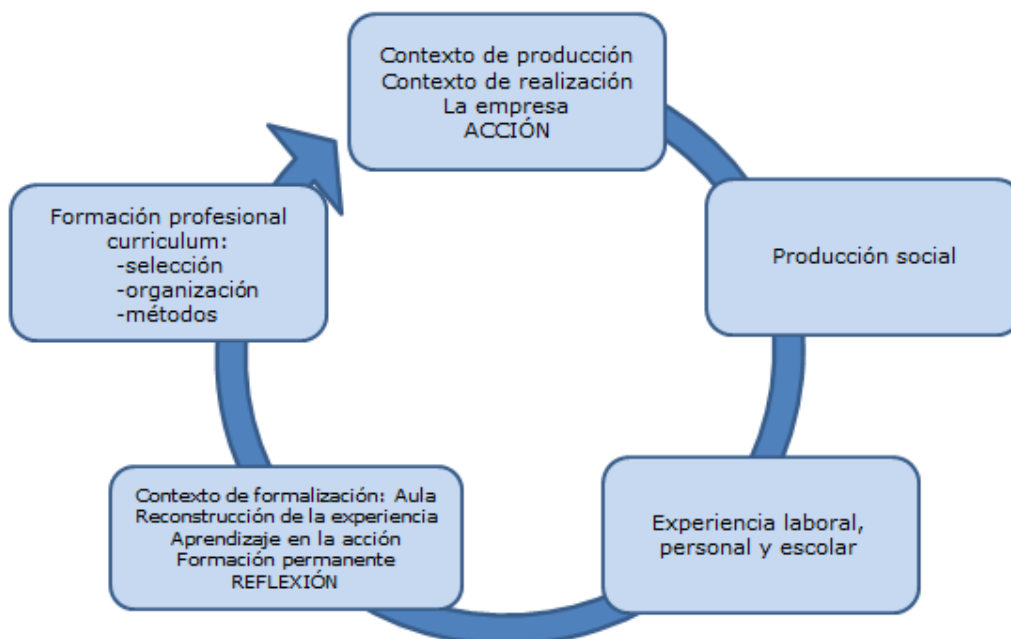
Sin embargo en el caso de la FP, el que nos ocupa en esta investigación, es necesario tener presente que el contexto de producción y el contexto de reproducción están unidos, puesto que la propia FP sucede, mediante la formación en centros de trabajo en la formación reglada (FCT) o las prácticas no laborales (PNL) en la FPE, en el contexto de producción. Tal unión significa que el problema de la representación está muy relacionado con los problemas de producción (Lundgren, 1992). Se aprende a la vez que se participa en el propio proceso de producción. Si ambos contextos están unidos, no existe el problema de la representación: "cuando los procesos de producción y de reproducción están unidos, sólo existe un contexto social único en el que ambos se forman" (Lundgren, 1992, p. 19). O dicho de otra forma:

La formulación y formalización del currículo tiene un referente concreto en la realidad, lo que hace que su papel resulte muy cercano al contexto en el que se origina y su mediación sea, en comparación con la que ejerce el resto de niveles del sistema escolar, mucho menor; no sólo en cuanto que texto para la formalización sino también como texto para la reproducción, una

reproducción en la que se hace uso del propio contexto de producción (Marhuenda, 2012, p. 134-135).

Mientras que el contexto escolar tiende a alejarse del sistema de producción, la FP se acerca al mismo desde el preciso momento en que los agentes sociales son invitados a definir el *currículum* prescrito. Por lo tanto puede proponerse una integración de los procesos de producción y de los procesos de reproducción. Están en mutua relación, concretamente, el primero, participa en la formación de futuros trabajadores (tanto en la definición del propio *currículum* como en la colaboración en las prácticas del alumnado) y, donde los futuros trabajadores, necesitan participar en los procesos de producción para poder formarse (a través de las prácticas en empresas). Ambos contextos se unen en el propio *currículum* para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Marhuenda (2012) propone esta manera de representar tal relación (ver figura 2.3):

Figura 2.3. Un currículum propio para la formación profesional.
(Marhuenda, 2012, p. 136).



Si en el contexto educativo, el problema de la representación se resuelve mediante el *currículum* que a su vez es consecuencia de la creación de instituciones educativas, en el contexto de la FP también llegan a crearse instituciones y entidades que forman al alumnado, y en las que se fomenta la relación directa con el contexto de producción a través de las prácticas que realiza el alumnado. Dichas prácticas se incorporan también al propio *currículum*. Es decir, en el contexto de la FP, en sentido amplio, el contexto de reproducción mantiene distintos vínculos con el contexto de producción mediante un *currículum* que los integra.

En la FPE en concreto, también existen textos prescritos que clasifican, seleccionan y transforman los procesos de producción para que puedan reproducirse. Nos referimos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) en cuyas características se profundizará posteriormente y que hace las veces de *currículum* en la FPE, al igual que anteriormente sucedía, bien es cierto que sin la preponderancia de hoy en día, con los Reales Decretos de certificados de profesionalidad.

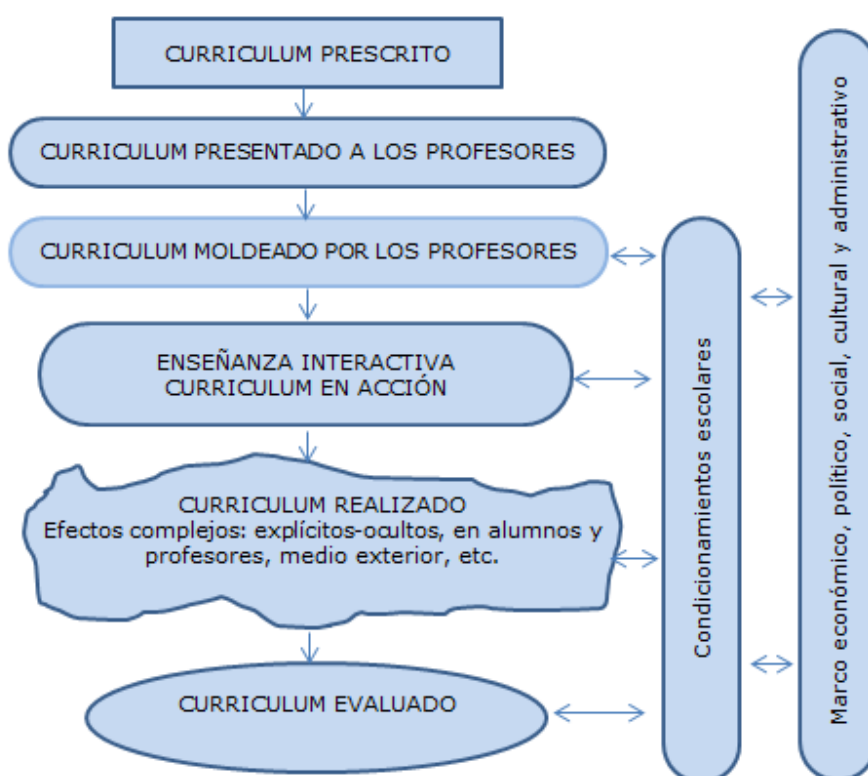
2.1.1. Niveles de concreción del *currículum* escolar y en la formación profesional para el empleo.

Dando un paso más en la comprensión del *currículum* como artefacto para la enseñanza, acudimos a los niveles de concreción del sistema educativo entendidos como “un modelo de interpretación del *currículum* como algo construido en un cruce de influencias y campos de actividad diferenciados e interrelacionados” (Gimeno, 1988, p. 123). Este propone seis momentos, niveles o fases en el proceso de desarrollo del *currículum*. El *currículum* “adquiere forma y significado formativo conforme va sufriendo procesos de transformación” (Gimeno, 1988, p. 9). Se identifica en primer lugar, el *currículum* prescrito que, en segundo lugar, es presentado al profesorado. En

tercer lugar, el profesorado moldea el *currículum* y en cuarto lugar, se concreta en el *currículum* en acción. En quinto lugar, está el nivel del *currículum* realizado y, por último, el *currículum* evaluado.

El *currículum* que analiza Gimeno (1988) se desarrolla dentro de una institución concreta, la escuela, que forma parte de un marco económico, político, social, cultural y administrativo (ver figura 2.4). Aplicando el modelo al ámbito de la FPE, dichas políticas están también dentro del mismo marco económico, político, social, cultural y administrativo, pero pasan a ser los condicionamientos de las políticas activas de empleo los que afectan al proceso de desarrollo del *currículum*, junto a las propias instituciones y entidades que participan en las políticas de formación.

Figura 2.4. La objetivación del *currículum* en el proceso de su desarrollo.
(Gimeno, 1988, p. 124).



A continuación, nos detenemos en la conceptualización de cada uno de los niveles de concreción del *currículum*, con la intención de

definir y aplicar para el ámbito no formal de la FPE los niveles de concreción de *currículum* en el ámbito escolar que acabamos de enunciar.

El *currículum* prescrito son aquellas regulaciones u orientaciones sobre el contenido de la escolaridad obligatoria, son los mínimos que ordenan el sistema escolar y constituyen el punto de partida para el resto de los niveles de concreción del *currículum*. El *currículum* prescrito está influenciado por el marco económico, político, social, cultural y administrativo, en tanto que en su definición puede participar personal de administración y personal técnico, personal que investiga o es especialista en la educación y formación, asociaciones profesionales, representantes de las fuerzas económicas, políticas y culturales, asociaciones no-gubernamentales, entre otras. Las disposiciones y regulaciones comentadas forman parte de la política curricular:

La política curricular es toda aquella decisión o condicionamiento de los contenidos y de la práctica del desarrollo del *currículum* desde las instancias de decisión política y administrativa, estableciendo las reglas de juego del sistema curricular. Diseña un marco de actuación con un grado de flexibilidad para los diferentes agentes moldeadores del *currículum*. La política es un primer condicionante directo del *currículum*, en tanto lo regula, e indirectamente a través de su acción en otros agentes moldeadores. La política curricular establece o condiciona la incidencia de cada uno de los subsistemas que intervienen en un momento histórico determinado (Gimeno 1988, pp. 129-130).

En el contexto de la FPE, el *currículum* prescrito viene representado por el CNCP que está compuesto por los Reales Decretos que regulan los certificados de profesionalidad y las guías de evidencia. Sin duda, ambos documentos también tienen un importante papel en la evaluación del *currículum*. Posteriormente se dará cuenta de las prescripciones y orientaciones sobre el contenido de la FPE, que provienen tanto del nivel europeo como estatal y del propio contexto valenciano.

En relación al *currículum* prescrito cabe plantearse algunas cuestiones a las que intentaremos dar respuesta en nuestra

investigación: ¿Qué (tipo) contenidos son los que priman en la FPE (contenidos de educación básica, técnicos, profesionales y/o transversales)? ¿Cuáles son los módulos que deben incluirse o añadirse en algunas acciones formativas (medio ambiente, orientación laboral, informática, prevención de riesgos laborales y/u otros)? ¿En qué medida afectan esos módulos a la ordenación de las acciones formativas? ¿Sirven como punto de partida para la elaboración de materiales para las entidades o hay materiales ya preparados a disposición de las entidades? ¿Las acciones formativas responden a ocupaciones socialmente útiles, profesiones de difícil cobertura, necesidades de las empresas de la zona? ¿Cuáles son los requisitos materiales y personales impuestos en el *currículum* prescrito? ¿A qué colectivos se atiende prioritariamente en las FPE? ¿Qué relación y consecuencias tiene la definición de dichos colectivos y las exigencias de las propias acciones formativas?

El *currículum* presentado a los centros educativos y al profesorado son aquellos medios o materiales que traducen el significado y los contenidos del *currículum* prescrito, lo que implica una primera interpretación del mismo. Los libros de texto son los que desempeñan la función de *currículum* presentado que traducen las orientaciones prescritas, demasiado genéricas, para acercarlas al diseño de la práctica. Es la institución, la escuela en el sistema escolar, la que media en la primera interpretación del *currículum* prescrito.

En el contexto de la FP se puede decir que no hay mercado editorial, así, es la propia entidad gestora de las actividades formativas de FPE, la que traduce lo prescrito a aquello que deberá realizarse en la práctica del aula. Pero esta traducción en realidad, suele ser más un "copiar y pegar" del CNCP que una traducción pedagógica del *currículum* prescrito.

En relación al *currículum* presentado en la FPE cabe preguntarse: ¿Son materiales suficientes para orientar la actividad formativa en las aulas? ¿Cuenta la entidad con materiales ya

elaborados para el profesorado o es el propio profesorado el que deberá elaborar los materiales?

El *currículum* moldeado por el profesorado es la programación que realizan para diseñar la acción. El profesorado adquiere un papel activo y decisivo en la concreción del *currículum* y, partiendo de su experiencia y cultura profesional, moldea la propuesta curricular que deberá desarrollar. El profesorado, individual o colectivamente, realiza una nueva traducción del *currículum* al diseñar la enseñanza, es decir, en la programación configura los significados de la propuesta curricular a desarrollar. Las condiciones de trabajo del profesorado tienen una gran repercusión en esta etapa de concreción del *currículum*, pues determinan el mayor o menor grado de planificación que el profesorado puede realizar.

En el contexto de la FPE, las condiciones de trabajo del profesorado tienen una gran influencia en la concreción que hacen del *currículum*. La compatibilidad con otras labores docentes o profesionales, la inestabilidad y temporalidad laboral restan tiempo para diseñar la acción formativa y aun es más difícil que esta labor sea de manera colectiva para cada período de programación, que es la denominación que reciben los cursos en las convocatorias de FPE. La planificación que realizan no es en ningún caso a largo plazo, sino que es casi para el día a día. En la planificación que puede realizar el profesorado, tiene una gran importancia su formación profesional en el perfil profesional concreto y su formación pedagógica.

En cuanto a la labor de concreción del *currículum* que realiza el profesorado, nos hacemos las siguientes preguntas a las que trataremos de dar respuesta en nuestro trabajo: ¿En qué medida afecta el nivel de formación del profesorado, las condiciones de trabajo, la experiencia docente y la profesional, y la experiencia con determinados colectivos, para el diseño de la práctica a partir del *currículum* prescrito y/o *currículum* presentado? ¿En qué medida puede el profesorado ser un agente activo en la concreción de los contenidos y significados del currículum de las acciones formativas? El profesorado

traduce o concreta el *currículum* dándole un significado explícito e implícito a la concepción del *currículum* a desarrollar, ¿cómo influye la entidad o institución formativa en la definición de la programación que realiza el profesorado? ¿Hasta qué punto tiene el profesorado autonomía en la planificación del desarrollo del *currículum*?

En *currículum* en acción esta mediado por el conocimiento teórico y práctico del propio profesorado que guía y determina la práctica real o las tareas pedagógicas que se realizan en el aula, es decir, las prácticas pedagógicas implican para el profesorado un significado del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto explícito como implícito. Es el momento de la enseñanza interactiva donde se plasman los propósitos del *currículum* determinados por el propio contexto tanto institucional como del propio profesorado. Es también, habitualmente, el espacio de mayor autonomía docente.

En el contexto de la FPE, las prácticas pedagógicas vienen determinadas tanto por las teorías y creencias del propio profesorado como por las posibilidades de acción que le permite el contexto donde realiza su labor formativa. En este nivel de concreción del *currículum* cabe preguntarse: ¿qué elementos vertebran la acción pedagógica del profesorado que nos permiten apreciar el significado real de lo que son las propuestas curriculares? ¿Qué aspectos de la práctica desbordan los propósitos del *currículum* prescrito, presentado y moldeado? ¿Cuáles son las teorías implícitas del profesorado que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuáles son las concepciones de planificación que poseen los agentes implicados en la FPE?

El *currículum* realizado son los efectos complejos esperados y no esperados: culturales, sociales, cognitivos, morales, afectivos, etc. que tiene la práctica educativa tanto para el alumnado como para el profesorado, y que en ocasiones son más explícitos, por considerarse más valiosos y, en otras, están más ocultos por no considerarlos importantes o por la dificultad de apreciarlos. Son efectos que se producen en las personas que participan, directos e indirectos de la

práctica (profesorado, alumnado, equipo directivo, padres y madres). Constituyen parte de las experiencias que poseen las personas que participan de uno u otro modo en acciones educativas.

En el contexto de la FPE el *currículum* realizado afecta al profesorado y al alumnado, y también a las entidades gestoras. Los efectos del proceso de enseñanza-aprendizaje tendrán consecuencias que determinarán sus decisiones y actuaciones futuras.

En relación a los efectos visibles y no visibles que se producen en las acciones formativas y sus posibles consecuencias, cabe preguntarse si es posible determinar cuáles son los efectos visibles (rendimientos valiosos) de las acciones formativas, ¿Cuáles serán los efectos no visibles (complejos e indefinidos) a medio y largo plazo? ¿En qué medida influye el profesorado, la entidad u otros agentes y/o agencias, en los efectos producidos? Y por otra parte, ¿quiénes se ven afectados por las consecuencias de dichos efectos?

Por último, el *currículum* evaluado viene representado por los procesos de control externo para poder obtener acreditaciones o títulos oficiales que llevan a resaltar aspectos del *currículum* coherentes o no con el *currículum* prescrito, con el *currículum* presentado, con el *currículum* moldeado, con el *currículum* en acción y con el *currículum* realizado. Es decir, el *currículum* evaluado viene a ser un reflejo del significado real que se le da a la práctica educativa, y en general, al proceso de concreción del *currículum*, donde el "control del saber es inherente a la función social estratificadora de la educación, y acaba por configurar una mentalidad" (Gimeno, 1988, p. 125). El *currículum* evaluado acaba imponiendo los criterios del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso en los niveles de escolaridad obligatoria: lo evaluado será lo enseñado.

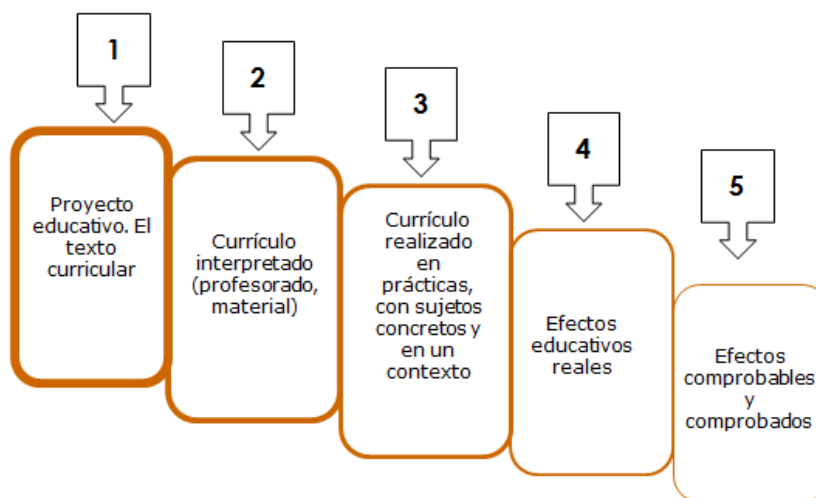
En el caso de la FPE, los procesos iniciados a partir de 2009 sobre la acreditación de competencias adquiridas en experiencias formativas o por experiencia laboral, conducen inevitablemente a las entidades gestoras de procesos formativos no formales hacia una planificación del *currículum* que facilite la acreditación, es decir, el

curriculum evaluado determina aquello que será enseñado. Incluso en la FPE se especifica qué especialidades formativas pueden subvencionarse y, por lo tanto, son las que pueden desarrollarse. El énfasis en lo evaluado, que puede ser a su vez acreditado, tiene el riesgo de convertir la evaluación en una herramienta de seguimiento, construcción, regulación y perturbación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al igual que en cualquier ámbito educativo, en la FPE es necesario reflexionar sobre ¿qué se evalúa? ¿A quién? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Qué presiones existen en las acciones formativas de FPE (controles para obtener acreditaciones y títulos, cultura e ideología de las entidades, teorías pedagógicas del profesorado? ¿De qué manera afecta el que la formación obedezca a módulo/s del CNCP, que, en su caso, pueden certificarse? Esas presiones ¿son coherentes o incongruentes con los propósitos del *curriculum* prescriptivo, o con los propósitos del *curriculum* presentado, o con los propósitos del mismo profesorado? En la FPE ¿el control de las acciones formativas forma parte de la estratificación de la propia FPE? ¿Qué mentalidad proyectan los diferentes programas formativos?

Recientemente Gimeno (2010) establece una visión procesual del *curriculum* como consecuencia de que los fines, objetivos o motivos estén separados de las acciones y actividades que se desarrollan en la práctica de enseñanza y de los resultados o efectos reales provocados en el alumnado (ver figura 2.5).

Figura 2.5. Esquema de concepción del *currículum* como proceso y praxis.
(Gimeno, 2010, p. 33)



Las diferencias del nuevo esquema con el anteriormente señalado, son:

- El proyecto educativo sería el *currículum* prescrito que en la FPE respondería al propio CNCP y al propio proyecto formativo elaborado por la entidad que gestiona los programas formativos.
- El *currículum* presentado y el *currículum* moldeado aparecen ahora bajo una única denominación: *currículum* interpretado. Ambos implican una interpretación del *currículum* prescrito. Ante la ausencia de mercado editorial en la FPE, esa interpretación corresponde al propio profesorado.
- El *currículum* realizado, sustituye al anteriormente denominado *currículum* en acción. Es la práctica real con sujetos concretos y en un contexto concreto.
- De ella se derivan los efectos educativos reales y que en el anterior esquema denominaba *currículum* realizado. Representa tanto los efectos explícitos y pretendidos como los ocultos o no pretendidos, tanto en el alumnado como en el profesorado.
- Y por último, los efectos comprobables y comprobados se refieren al *currículum* evaluado, resultado de los contenidos exigidos en las prácticas de evaluación que son una selección de

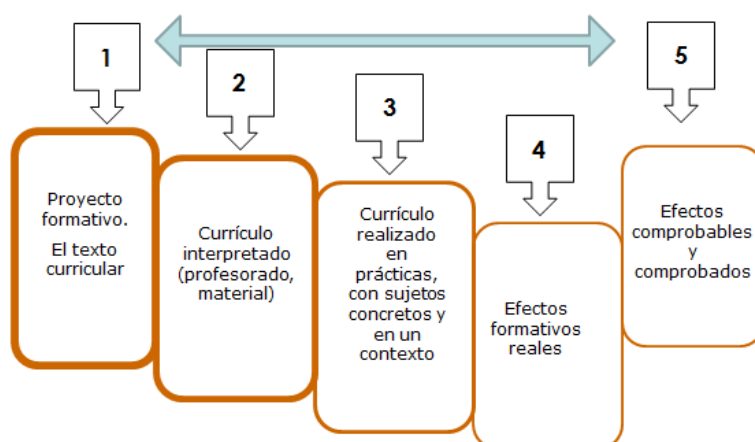
las unidades de competencia que habían de enseñarse. Esto no significa que puedan haberse producido aprendizajes no evaluables.

El esquema de concepción del *currículum* como proceso y praxis en el ámbito escolar, permite hacernos conscientes que desde el *currículum* prescrito hasta el *currículum* evaluado, la concreción del *currículum* conlleva, de manera explícita o implícita, una merma en aquello que es considerado como *currículum*, donde finalmente el *currículum* evaluado es lo que queda. Sin embargo, en el ámbito de la FPE si se toma de referencia lo establecido en el CNCP o en las guías de evidencias para comprobar los efectos comprobables y comprobados (*currículum* evaluado), lo prescrito y lo evaluado coinciden. La afirmación anterior no ignora los procesos de concreción en los anteriores niveles y los otros efectos que puedan producirse en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, si lo evaluado es igual que lo prescrito, existe el riesgo de dejarse llevar por el reduccionismo positivista "para el que sólo cuenta lo que se puede medir porque es observable" (Gimeno, 2010, p. 33).

Esta reflexión nos lleva a plantear la figura 2.6 para la FPE donde lo prescrito es igual que lo evaluado en tanto en cuanto, es el mismo documento de referencia: CNCP o guía de evidencias.

El proceso anteriormente descrito, nos acerca a una concepción de un *currículum* cerrado. La obligatoriedad de la referencia de las acciones formativas de FPE a los certificados de profesionalidad o al listado de especialidades formativas del Servicio Público de Empleo Estatal (en adelante, SEPE), refuerza la tendencia hacia un *currículum* cerrado. Aunque posteriormente se profundizará en la FPE y en la formación o títulos a los que puede dar lugar, nos parece adecuado adelantar algunas de las características curriculares de la FPE.

Figura 2.6. Esquema de concepción del *currículum* en la FPE.
(adaptación de Gimeno, 2010, p. 33)



En la actual FPE todo está prefijado desde los resultados, que toman forma de competencias profesionales: los objetivos, los contenidos, los resultados, las instalaciones y recursos, los requisitos de los participantes y del profesorado. Pensamos que el *currículum* de la FPE es cerrado puesto que es un “traslado automático de las prescripciones generales, al aula y con la mínima interferencia posible” (Pozuelos y Romero 2002, p. 20). Estos autores, dentro de la escolaridad obligatoria, califican este modelo de *currículum* cerrado, en contraposición al *currículum* abierto al tiempo que proponen un modelo híbrido que llaman *currículum* básico. Partiendo del convencimiento del carácter cerrado del *currículum* en la FPE y de la necesaria flexibilidad que conlleva el desarrollo del *currículum* para adaptarlo a las características particulares de cada acción formativa, a continuación, analizamos las razones que defienden la necesaria existencia de un *currículum* básico (prescrito) en la escolaridad obligatoria descritas por Pozuelos y Romero (2002, p. 27-29), aplicándolas a la FPE:

- Aporta y garantiza un marco cultural compartido. En la FPE, es la familia profesional la que supone ese marco de referencia compartido, aunque se detalla y fragmenta en cada certificado de profesionalidad.

- Promueve la corresponsabilidad. Tanto los profesionales que han definido los certificados de profesionalidad como las entidades que desarrollan acciones formativas, e igualmente las empresas colaboradoras en las prácticas del alumnado, son responsables en el diseño, desarrollo y evaluación del currículo que forma parte de cada certificado de profesionalidad. El carácter prescrito del *currículum* básico “reclama tanto el debate colectivo como el reparto de responsabilidades a fin de terminar de completarlo y adaptarlo a la situaciones específicas contextuales y personales” (Pozuelos y Romero, 2002, p. 27).
- Evita la dispersión de los conocimientos, establece una cierta lógica para la progresión dentro del sistema educativo y equipara los títulos y las acreditaciones a los que conducen los estudios oficiales. La referencia obligada a los certificados de profesionalidad en la FPE: evita la dispersión de los conocimientos que están implicados en los sectores productivos, centrándose en aquéllos directamente relacionados con ocupaciones y puestos de trabajo concretos; están ordenados en unidades de competencia cuyo reconocimiento supone la acreditación para el acceso al ejercicio profesional; y una de las razones más importantes por el título obtenido y por la repercusión en el nivel de formación de la población en general, es que la evaluación positiva del alumnado que curse una formación de un certificado de profesionalidad, puede dar lugar a un certificado oficial acreditado o a la acreditación parcial de la/s unidad/es de competencia superadas.
- Mejora el desarrollo del *currículum*. La referencia a los certificados de profesionalidad proporciona prácticamente la única referencia a un patrón externo, unas competencias, realizaciones profesionales y criterios de realización (evaluación) que el profesorado debe tomar como referencia para su labor docente, es decir, son una guía para la formación. Aunque esta característica merma la autonomía del profesorado que imparte

dichas acciones formativas. De hecho el documento de guía de evidencias derivado de los certificados de profesionalidad, puede tomarse como referencia igualmente para el diseño, desarrollo y evaluación de las acciones formativas. En la FPE, no mejora en realidad el desarrollo del *currículum*, sino que impone lo que se ha de enseñar, dificultando así la atención a las necesidades de colectivos destinatarios específicos, para quienes habitualmente se planifica la FPE.

- El *currículum* básico permite la integración de nuevos saberes y su actualización. Las actualizaciones previstas del CNCP y las unidades de competencia en las que se concreta, permiten ir integrando y actualizando las nuevas realizaciones profesionales que vayan produciéndose y que son necesarias para ejercer la ocupación. Queda en manos de la selección realizada por el Servicio Valenciano de Empleo y Formación (en adelante, SERVEF), en el caso de la Comunidad Valenciana, que las acciones formativas a desarrollar, determinadas por el mismo organismo, respondan a necesidades sociales. Un ejemplo puede ser que en algunas acciones formativas, dependiendo del colectivo al que van dirigidas, se incluyen especialidades complementarias que también deben incluirse y desarrollarse (por ejemplo, módulos de formación complementaria como Competencia matemática, Competencia en Lengua Castellana, Competencia en tecnología, entre otras.).
- El *currículum* básico ofrece la posibilidad de acceder a una cultura igualadora para todas las personas. La definición de los certificados de profesionalidad permite que todas las personas que posean un certificado concreto, posean un reconocimiento que iguala a quienes lo poseen. Pozuelos y Romero (2002) también se refieren a la igualdad de oportunidades en la escolaridad obligatoria, asegurar unos mínimos educativos en todo el alumnado. Sin embargo, la referencia al CNCP lleva consigo el cumplimiento de los requisitos del alumnado que debe

poseer previamente a su incorporación a la acción formativa. Posteriormente profundizaremos en cómo esta característica implica la selección de parte del alumnado en detrimento del resto, que no es seleccionado por no poseer dichos requisitos y, que quizá, precise más dicha formación.

- El *currículum* básico integra y promueve los valores propios de una sociedad democrática. Se puede suponer que las acciones formativas de FPE realizadas en España son acordes a los valores democráticos. Pero pensamos que en la FPE los valores a los que se refieren los autores, serían como la formación básica o complementaria que debe poseer toda persona trabajadora y que se imparte de manera obligada en las acciones formativas de FPE, y que en la actualidad se denomina el módulo de "Inserción laboral, Sensibilización medioambiental y en Igualdad de Género".

En la FPE se puede afirmar que realmente, lo que constriñe y homogeneiza la práctica de la enseñanza en la FPE, son los requisitos que se establecen sobre los participantes, el profesorado y las instalaciones.

En síntesis, si generalmente se habla del diseño, desarrollo y evaluación del *currículum*, en el caso de la FPE la evaluación está preestablecida y es la que, a su vez, fija el diseño del *currículum*. Sólo queda el desarrollo, con cierto margen de flexibilidad. Nuestro campo de investigación es el propio profesorado, como principal agente responsable del desarrollo del *currículum* de la FPE, la enseñanza interactiva. Por ello, a continuación se describen las investigaciones que se han desarrollado sobre el conocimiento docente, para posteriormente centrarnos en las teorías curriculares en las que puede enmarcarse la investigación sobre la enseñanza.

2.2. INVESTIGACIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO DOCENTE.

Las investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en general, y sobre la función y la formación del profesorado en particular, se han centrado demasiado en el profesorado de la escolaridad obligatoria y en un contexto formal. Son menos las investigaciones realizadas en la enseñanza de personas adultas y sobre la formación del profesorado en ámbitos no formales (Ruiz, 2001). A los efectos de este trabajo, que se sale de esa tendencia, no obstante es necesaria la referencia a las investigaciones sobre el conocimiento docente, que se han realizado mayoritariamente en el contexto formal, para conocer las diferentes aportaciones a los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre la función y formación del profesorado.

Recurrimos a Fenstermacher (1994) para acercarnos a la epistemología del currículo, como una manera de conocer la naturaleza del conocimiento sobre el pensamiento docente⁴. Siguiendo una perspectiva ya conocida, la de los intereses del conocimiento de Habermas, adaptada al campo educativo por Carr y Kemmis o Grundy entre otros, el autor identifica tres tipos de conocimiento y asimismo diferencia tres formas de conocimiento. Es decir, una cuestión es la naturaleza de los conocimientos que tenemos, y otra, la forma en que se llega a alcanzar ese conocimiento. Esta distinción permite al autor determinar, que la forma de aproximarse al conocimiento genera un tipo de conocimiento diferente a si la aproximación es otra. Se establecen cuatro preguntas que ayudan a poner en orden la investigación en la enseñanza (Fenstermacher, 1994, p. 3):

A. ¿Qué se sabe sobre la enseñanza eficaz?

B. ¿Qué sabe el profesorado?

⁴ Según Jiménez (2005, p. 212) no existe acuerdo respecto a la naturaleza del conocimiento sobre el pensamiento docente. En una investigación anterior (Jiménez, 2004) la autora analizó 192 investigaciones sobre el pensamiento docente llegando a identificar 42 tópicos.

C. ¿Qué conocimiento es esencial para la enseñanza?

D. ¿Quién produce el conocimiento sobre la enseñanza?

Según Marrero (2010) estas cuatro cuestiones ayudan a clasificar las diferentes investigaciones realizadas en la enseñanza, aunque como ya matizara Angulo (1999), con algunas limitaciones. La primera cuestión, centra la atención en el conocimiento sobre la enseñanza tal y como aparece en la investigación científica convencional, que fundamentalmente ha generado un conocimiento formal. La segunda, hace referencia a la investigación que pretende comprender lo que conoce el profesorado como resultado de su experiencia como docentes y que ha generado un conocimiento práctico elaborado por el propio profesorado. La tercera, se refiere a la investigación sobre los tipos y formas de conocimientos para una buena formación del nuevo profesorado. Y la cuarta, se refiere a la producción del conocimiento por parte del mundo académico así como a la que el profesorado genera de su propia práctica.

Angulo (1999) señala el carácter normativo de las cuestiones planteadas por Fenstermacher (1994), puesto que la primera de las cuestiones tiene respuestas predominantemente tecnológicas sobre cuáles son las conductas o funciones docentes eficaces, que, si el profesorado domina, pueden provocar cambios eficaces en el aprendizaje y rendimiento del alumnado. La segunda de las cuestiones se centra en la descripción de sus resultados, que pueden ser utilizados normativamente, es decir, extraer del conocimiento práctico que debe conocer el profesorado. La tercera cuestión, también tiene un fuerte sentido normativo puesto que conjuga el interés por conocer lo que el profesorado debería saber con lo que tendría que hacer. Y la última cuestión también posee un carácter normativo en tanto que el conocimiento y las experiencias docentes pueden estimular y llegar a ser básicas para la formación del futuro profesorado y para la comprensión de los problemas de la escolaridad.

Compartimos la idea de que existen diferentes modos de conocer y aprender (Fenstermacher y Soltis, 1998). Tanto las personas que investigan como el profesorado son diferentes “conocedores” y además generan diferente tipo de conocimiento de acuerdo a su propio trabajo. Considerando al profesorado como elemento clave de la enseñanza, el conocimiento que el propio profesorado posee tiene un componente práctico importante adquirido tanto desde la formación como desde la experiencia como docentes. Marrero manifiesta que generalmente se coincide en que el conocimiento del profesorado es “ante todo, práctico. Fruto de la interacción entre una formación inicial –esencialmente teórica y vicaria- y la experiencia adquirida en el contacto con el medio escolar –de carácter eminentemente subjetivo, situacional y contextual” (2009b, p. 25). Entendemos por experiencia los episodios personales producidos principalmente por intercambios sociales que pueden ser tanto de carácter afectivo-emocional, de conocimiento directo del objeto a través de observación o experimentación, como de conocimiento indirecto del objeto a través de experiencias comunicadas lingüísticamente o fruto de la reflexión personal sobre un conocimiento directo (Marrero, 1988b).

Marrero (2009b) diferencia entre dos tipos de estudios: sobre el conocimiento del profesorado y desde el conocimiento del profesorado. El primer grupo de investigaciones implica estudios centrados en la planificación, en la toma de decisiones, en las teorías o creencias y la diferencia entre profesorado novato y experto. El segundo grupo de investigaciones implica irrumpir en la propia clase del profesorado, es decir, estudiar una situación de clase y de los problemas de la propia práctica a los que el profesorado hace frente.

Nuestra investigación se enclava dentro del primer grupo de estudios, concretamente en las teorías implícitas del profesorado. Dentro del paradigma definido como “pensamiento del profesor” (Clark y Peterson, 1990). Como posteriormente se detallará, la presente investigación de tesis doctoral pretende conocer las teorías implícitas del profesorado de FPE, prestando especial atención al contexto donde

el profesorado desarrolla su acción formativa. La labor que desarrolla el profesorado en general, y de FPE en particular, está fuertemente condicionada por el contexto, donde el profesorado debe ajustar y adaptar sus acciones a las exigencias y demandas del entorno concreto donde se realizan las acciones formativas de FPE.

Las investigaciones sobre la enseñanza y la función docente se iniciaron con el modelo de caja negra. El abandono del paradigma presagio-producto en los años sesenta y la crítica generalizada al paradigma proceso-producto en la investigación sobre la enseñanza estimuló el auge de modelos mediacionales centrados en el pensamiento del profesorado y en las características del alumnado (Pérez, 1983; Pérez⁵ y Gimeno, 1988). El paradigma del pensamiento del profesorado surge como reacción al énfasis en la investigación positivista asociada a la tradición conductista junto a la emergencia del cognitivismo. Esta situación posibilitó que a finales de los setenta se iniciara la línea de estudio del pensamiento del profesorado. Se llevan a cabo investigaciones centradas en conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesorado durante su actividad profesional como las recogidas en Marcelo (1988), Villar (1988), Wittrock (1989a, 1989b y 1990), Marcelo (1987), Salinas (1987 y Estebaranz y Sánchez (1992).

En general, la investigación sobre los procesos de pensamiento del profesorado se basa en dos presupuestos (Shavelson y Stern, 1989, p. 373):

1. El profesorado es un profesional racional que realiza juicios y llevan a cabo decisiones en un entorno complejo e incierto.
2. El comportamiento del profesorado se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones.

⁵ Pérez (1994) considera que el modelo de presagio-producto, el modelo mediacional y el modelo ecológico de análisis del aula, son "modelos sustantivos de explicación, y no paradigmas, porque es difícil considerar que han alcanzado el grado de implantación general dentro de la comunidad científica, que sugiere el término paradigma según el planteamiento de Kuhn" (p. 82).

El primer presupuesto, se refiere a las intenciones de sus juicios y decisiones más que a su conducta. En realidad, el profesorado se comporta razonablemente al hacer juicios y tomar decisiones en un entorno complejo e incierto puesto que, por una parte, algunas situaciones requieren respuestas inmediatas que excluyen un proceso racional y, por otra parte, a fin de abarcar las situaciones demasiado complejas, se construye un modelo simplificado de la realidad y se actúa de acuerdo al mismo. De ahí que los autores hablen de una racionalidad delimitada que es lo mismo que hablar de "profesionalidad limitada" (Angulo, 1999, p. 274; Marrero, 2009b, p. 25). El segundo presupuesto implica que "para comprender la enseñanza debemos comprender cómo se pasa del pensamiento a la acción" (Shavelson y Stern, 1989, p. 374). En síntesis, los estudios del pensamiento del profesorado, parten de la premisa que la conducta queda influenciada tanto por los propios pensamientos como por el contexto, ambos delimitan la profesionalidad docente.

El paradigma del pensamiento del profesorado reconoce que el profesorado es capaz de construir teorías según las demandas de la situación y que la síntesis de teorías que construyen dirige sus acciones didácticas. El pensamiento del profesorado constituye la "estructura semántica" (Pérez, 1987, p. 205) del profesorado desde la cual construye y elabora su proyecto de intervención, interpreta las reacciones del alumnado, valora los procesos y evalúa conductas y resultados. En la mayoría de los casos, independientemente de las directrices de las autoridades educativas, lo que el profesorado hace es consecuencia de lo que piensa (Clark y Peterson, 1990; Yinger y Clark, 1988). Se considera que los pensamientos del profesorado guían y orientan su conducta (Shavelson y Stern, 1983).

A continuación, desarrollamos las ideas principales de los cuatro grupos de investigaciones centradas sobre el conocimiento docente: centradas en la planificación, centradas en la toma de decisiones, centradas en las teorías o creencias, y centradas en la diferencia entre profesorado novato y experto.

2.2.1. Investigaciones centradas en la planificación para anticipar la acción.

Los estudios realizados sobre la planificación didáctica se refieren tanto a la planificación previa como posterior a la práctica. Los estudios se han realizado tanto desde un punto de vista psicológico-cognitivo como desde un punto de vista descriptivo o fenomenológico (Angulo, 1999; Marrero, 2010). El primero hace referencia a los procesos psicológicos por los cuales el profesorado planifica para configurar una guía para sus acciones. El segundo a lo que "hacen los docentes cuando dicen que están planificando" (Clark y Peterson, 1990, p. 454).

Los resultados de los estudios centrados en la planificación pueden clasificarse en seis apartados (ver cuadro 2.1):

- Primero. El modelo cíclico establece que el profesorado, en primer lugar, descubre el problema dependiendo del ambiente del aula, del currículo, de los recursos, de las características del alumnado, del conocimiento y experiencia del profesorado, y de los objetivos. Después, elabora, investiga y adapta un plan de acción para construir y solucionar el problema. Y, en tercer lugar, pone en práctica el plan de acción, evaluándolo y transformándolo en rutinas de acción.
- Segundo. Se considera que las imágenes o guiones mentales que planifica el profesorado, reducen la incertidumbre de la acción en el aula, pero no la eliminan.
- Tercero. Se toma la actividad como unidad básica de programación y acción.
- Cuarto. Según los plazos de la planificación se puede hablar de dos estilos de planificación: quienes planifican a corto plazo, de forma creciente; y quienes planifican a largo plazo, con una planificación total.

- Quinto. Hay diferentes factores que influyen en la planificación de la enseñanza, tanto internos como externos. Se consideran factores internos las concepciones del contenido, las características personales, la edad y las creencias. Se consideran factores externos los administrativos, otras influencias personales, recursos, etc.
- Sexto. Se refiere a que el profesorado sostiene distintas concepciones sobre la planificación. Marrero (1988a) establece 4 concepciones: basada en los objetivos, basada en los contenidos, basada en el alumnado y basada en la experiencia del profesorado. En la sección 2.5.1 profundizaremos en este estudio.

Cuadro 2.1. Resultados de los estudios centrados en la planificación.
Fuente: Angulo (1999) y Marrero (2009b y 2010). Elaboración propia.

| | | |
|-------------------------------|--|--------------------------|
| Modelo cíclico | La planificación no es lineal. Fases: 1. Descubrimiento del problema; 2. Construcción o solución del problema; 3. Realización del plan | |
| Imágenes o guiones mentales | Los planes reducen la incertidumbre de la acción en el aula, pero no la eliminan | Shavelson y Stern (1979) |
| La actividad | La actividad como unidad básica de programación y de acción. Dos estilos de planificadores: 1. Planificadores crecientes 2. Planificadores totales | Clark y Yinger (1979) |
| Según plazo | Dos estilos de planificadores: 1. Planificadores crecientes 2. Planificadores totales | Clark y Yinger (1979) |
| Factores internos y externos | Los factores intervienen en la planificación de la enseñanza | Marcelo (1987) |
| Concepciones de planificación | Existen diferentes concepciones de planificación que puede sostener el profesorado | Marrero (1988a) |

2.2.2. Investigaciones centradas en la toma de decisiones.

Otro grupo de investigaciones sobre el pensamiento docente se ha centrado en la toma de decisiones interactivas. Es decir, en el análisis de las decisiones que toman el profesorado continuamente, valorando su efecto sobre el alumnado. Los resultados de este grupo de estudios permiten identificar tres grupos (ver cuadro 2.2).

- El primero, basado en la identificación de cuatro posibles vías para poder hacer frente a las situaciones del aula.
- El segundo, se basa en el concepto de rutina, la cual alivia el número de decisiones conscientes que debe tomar el profesorado y permite prestar atención a otros aspectos.
- El tercero, considera que el profesorado se enfrenta a problemas prácticos que no tienen soluciones definitivas y con los cuales el profesorado aprende a convivir. Pero este grupo de estudios suele acercar al profesorado hacia lo que el investigador entiende como un profesional racional y coherente, y cae en exceso en el psicologismo y logicismo olvidando el componente moral de las situaciones docentes de aula (Angulo, 1999).

Cuadro 2.2. Resultados de los estudios centrados en la toma de decisiones.
Fuente: Angulo (1999) y Marrero (2009b y 2010). Elaboración propia.

| | | |
|-------------------|--|-----------------------------|
| 4 vías | 1. Observación 2. Tolerancia de la señal 3. Alternativas disponibles 4. Nueva conducta | Peterson y Clark (1978) |
| Rutina | Las rutinas alivian el número de decisiones | Shavelson y Stern (1981) |
| Dilemas prácticos | Hay problemas en los que no existen soluciones definitivas y el profesorado aprende a convivir con ellos | Lampert (1985) |

2.2.3. Investigaciones centradas en la adopción de teorías y creencias.

Un tercer grupo de investigaciones, son las centradas en las teorías y creencias que el profesorado adquiere, desarrolla y sostiene (ver cuadro 2.3).

- Uno de los resultados es que las creencias anteriores al proceso de formación como futuro profesorado, influyen en cómo interpretan y valoran las experiencias durante la formación como futuro profesorado. Es decir, el profesorado va aprendiendo, no siempre de manera intencionada, a través de la observación y dicho aprendizaje se incorpora de manera inconsciente a las estructuras cognitivas y emocionales del futuro profesorado, "llegando a crear expectativas y creencias difíciles de remover" (Marrero, 2010, p. 230).
- Otro resultado de las investigaciones realizadas sobre las creencias del profesorado es el establecimiento de unos principios respecto de las mismas.
- Por último, la investigación realizada por Marrero (1988a) relaciona el conocimiento representacional con el conocimiento atribucional, es decir, las teorías de enseñanza con las teorías implícitas del profesorado. En la sección 2.4.1 retomaremos esta investigación, que va a ser el marco de referencia que empleamos en esta tesis.

Cuadro 2.3. Resultados de los estudios centrados en teorías y creencias para enseñar.
 Fuente: Angulo (1999) y Marrero (2009b y 2010). Elaboración propia.

| | | |
|--------------------------------|--|-----------------|
| Creencias | Las creencias previas (aprendizaje por observación) influyen en la interpretación y valoración de las experiencias de formación de profesorado | Lortie (1975) |
| Principios sobre las creencias | <ol style="list-style-type: none"> 1. Las creencias se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse. 2. Las personas desarrollan un sistema de creencias estructurado de todas las creencias adquiridas a lo largo del proceso de transmisión cultural. 3. Los sistemas de creencias ayudan a la persona a adaptarse (definir y comprender el mundo y a sí mismos). 4. El conocimiento y las creencias están interrelacionados. Las creencias, por su carácter afectivo, evaluativo y episódico, se convierten en un filtro para interpretar todo fenómeno nuevo. 5. Las creencias educativas, como subestructura de creencias, deben comprenderse desde las conexiones con las demás creencias del sistema. 6. Algunas creencias son más indiscutibles que otras, según su naturaleza y origen. 7. Cuanto más antigua es una creencia, más difícil es cambiarla. 8. Es raro el cambio de creencias en las personas adultas, aunque sean basada en conocimientos incompletos o incorrectos. 9. El carácter instrumental de las creencias les hace tener un papel crucial en la definición de la conducta y organización del conocimiento y la información. | Pajares (1992) |
| Teorías implícitas | Teorías implícitas: dependiente, productiva, expresiva interpretativa y emancipatoria | Marrero (1988a) |

2.2.4. Investigaciones centradas en las diferencias entre profesorado experto y novato.

El último grupo de investigaciones sobre el conocimiento del profesorado, es el centrado en las diferencias entre profesorado experto y novato en la práctica de la enseñanza (ver cuadro 2.4).

- Algunas investigaciones identifican diferencias y similitudes de aspectos generales en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Otras investigaciones señalan las diferencias entre determinados aspectos particulares de la enseñanza (integración del conocimiento, conductas del alumnado y la interacción entre los estadios de enseñanza).
- Por último, hay autores que establecen diferentes estadios formales en la evolución desde profesorado novato a experto:

novato, principiante avanzado, competente, competente avanzado y experto. Y donde las necesidades de aprendizaje y desarrollo van evolucionando.

Cuadro 2.4. Resultados de los estudios centrados en las diferencias entre profesorado experto y novato en la práctica de la enseñanza.

Fuente: Angulo (1999) y Marrero (2009b y 2010). Elaboración propia.

| | | |
|--|--|--------------------------------|
| Diferencias/ similitudes entre profesorado experto y novato | <p>Diferencias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actitudes hacia la utilización (procesamiento) de información sobre el alumnado 2. Inclinationes a aceptar como válida la información aportada por otro profesorado sobre el mismo grupo de alumnado 3. El modo en que hablan o piensan sobre estudiantes individuales 4. La clase y la calidad de las estrategias de solución propuestas para los problemas generados en el aula 5. En el desarrollo y construcción por el profesorado experto y con experiencia de estructuras de conocimiento para la enseñanza 6. Su pensamiento en la preparación de un nuevo curso y de las clases 7. En las rutinas para conocer y darse a conocer a los estudiantes y apreciar lo que han aprendido. 8. En las rutinas establecidas los primeros días para permitir que la instrucción proceda de forma fluida y eficiente 9. Tipo y cantidad de información que recuerdan de su alumnado 10. En la cantidad y clase de atención que prestan a los controles y al trabajo de casa del alumnado <p>Similitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cantidad de tiempo empleado en examinar la información del alumnado y en planificar la enseñanza | Berliner (1986) |
| Diferencias entre profesorado experto y novato | <p>Se diferencian en la percepción de los problemas del aula. Al profesorado novato le preocupa más la disciplina y el orden de la clase Al profesorado experto le preocupa saber cómo el alumnado aprende su materia.</p> | Veenman (1984) |
| Diferencias entre profesorado experto y novato | <p>Diferencias en la integración de conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesorado experto analiza cognitivamente la tarea, relaciona el contenido con otras materias del currículo, tiene en cuenta las habilidades, estilos de aprendizaje, intereses y motivaciones del alumnado. - El profesorado novato carece de un conocimiento holista del <i>currículum</i> <p>Diferencias con respecto a la conducta del alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesorado experto presta más atención a las conductas que se apartan del curso de la tarea. - El profesorado novato os sólo atiende a las conductas manifiestas <p>Diferencias en la interacción entre los estadios preactivo, interactivo y postactivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesorado experto tiene una visión comprensiva de los tres estadios. - El profesorado novato tiene una visión más lineal de los tres estadios. | Westerman (1991) |
| Modelos formales y actuación experta | Identifican contenidos de la evolución de profesorado novato a experto y estadios formales (novicio, principiante avanzado, competente, competente avanzado y experto). | Dreyfus y Dreyfus (1986) |

En síntesis, las investigaciones sobre el conocimiento docente han puesto el acento en la planificación, en la toma de decisiones, en las creencias y teorías, y en las diferencias entre profesorado experto y novato. Para el presente estudio, tienen especial relevancia, las investigaciones realizadas por Marrero (1988a, 1988b, 1991, 1992) y Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993a) donde, se conceptualiza las teorías de la enseñanza, en tanto conocimiento representacional, y las teorías implícitas, en tanto conocimiento atribucional. En concreto, Marrero (1988a) estudia el conocimiento representacional de las teorías de enseñanza para posteriormente adentrarse en el conocimiento atribucional de las mismas, identificando las teorías implícitas del profesorado. Y, después de identificar las concepciones de planificación del profesorado, relaciona las teorías implícitas identificadas con las concepciones de planificación del profesorado. Es decir, para analizar las relaciones entre las teorías implícitas y las prácticas de enseñanza, concreta las teorías de la enseñanza, identifica teorías implícitas y las relaciona con las concepciones de planificación. En la sección 2.5.1 se profundizará en esta investigación, en la que la nuestra se sustenta.

2.3. TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA.

Siguiendo los postulados de Habermas, Carr y Kemmis (1988) y Carr (1990) conceptualizan el trabajo de la enseñanza como una actividad que puede estar guiada desde tres posiciones distintas: la racionalidad técnica, la racionalidad práctica y la racionalidad crítica. De entre las diferentes posibilidades, hemos optado, como se ve a continuación, por los tres enfoques que definen Fenstermacher y Soltis (1998) porque estos autores se inspiran en las perspectivas clásicas y contemporáneas (racionalidades pedagógicas) pero con un enfoque práctico y cercano a la realidad de un aula y a la manera de hacer del profesorado. Los autores identifican, describen, explican y reflexionan sobre los aspectos que pueden considerarse positivos y los que pueden considerarse negativos en cada uno de los enfoques: el enfoque ejecutivo, el enfoque terapeuta y el enfoque liberador.

La propuesta de Fenstermacher y Soltis (1998) postula que es posible enseñar bien desde cada una de esas tres perspectivas o enfoques. Esta afirmación se basa en los propósitos, en la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que determina la manera asumida y realizada por el profesorado. Su propuesta forma parte de la propia formación del profesorado, es decir, pretenden dar a conocer al futuro profesorado las potencialidades e inconvenientes de cada uno de los enfoques, mediante una actividad continua de reflexión sobre los mismos. Dicha reflexión, es la base para la elección y aplicación de los enfoques identificados, donde el futuro profesorado entenderá que su manera de ser docente propicia un tipo de enseñanza para alcanzar unos propósitos determinados, lo cual, también implica una manera de entender el tipo de ciudadano que es enseñado.

2.3.1. Enfoques de la enseñanza.

Los enfoques son diferentes maneras de pensar sobre la enseñanza. Son concepciones sobre la misma: sobre lo que es enseñar

y sobre lo que debería ser enseñar (Fenstermacher y Soltis (1998). El profesorado, no siempre es consciente del enfoque que aplica cuando enseña, pero es necesario que conozca las diversas posibilidades que hay, que pueda tomar una decisión reflexionada sobre la manera en que quiere enseñar. Ese saber sobre diferentes enfoques docentes permite a cualquier profesional elegir la manera propia de enseñar (Fenstermacher y Soltis, 1998).

Para los autores, el profesorado profesional sólo llega a serlo cuando reflexiona sobre su vocación y opta por una postura respecto de ella que lo guía y lo sostiene en la importante tarea de educar a personas (Fenstermacher y Soltis, 1998). Es decir, conceptualizan los enfoques de enseñanza a partir de los distintos propósitos o maneras de definir las tareas. Los autores pretenden dar la oportunidad de reflexionar sobre los diferentes enfoques de la enseñanza, para que cada docente llegue a su concepción y a su opinión reflexiva y deliberadamente elegida (Fenstermacher y Soltis, 1998). Además, un enfoque supone asumir una serie de valores sobre el significado de educar y una manera de entender qué significa que el alumnado sea o llegue a ser una persona educada.

Cada docente entiende la docencia de una manera diferente y actúa de acuerdo a la misma, es decir, "la visión que cada uno tiene de su labor y su objetivo de docente determina en gran medida el modo en que estructura su enseñanza" (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 19). Puede haber docentes muy diferentes pero igualmente eficaces en la consecución de los objetivos. No hay una única manera correcta de abordar la enseñanza (Fenstermacher y Soltis, 1998).

Para comprender la propuesta de los tres enfoques de enseñanza y antes de conocer las características propias de cada uno, es necesario prestar atención a varios aspectos en los que se basa. En primer lugar, las características de la actividad de la enseñanza. En segundo lugar, los elementos que intervienen en cualquier proceso de enseñanza. En tercer lugar, la "manera" de entender la enseñanza. En

cuarto lugar, el concepto de persona educada. Y por último, la compatibilidad o incompatibilidad entre los enfoques. A continuación, desarrollamos brevemente cada uno de los aspectos mencionados y, posteriormente, las características de cada uno de los enfoques.

2.3.1.1. Características de la actividad de la enseñanza.

Fenstermacher (1986, p. 151) analiza el concepto de enseñanza y definen unas características tipo de toda actividad que pueda llamarse "enseñanza":

1. Hay una persona, P, que posee cierto
2. contenido, C, y
3. trata de transmitirlo o impartirlo a
4. una persona, R, que inicialmente carece de C, de modo que
5. P y R se comprometen en una relación a fin de que R adquiera C.

Obviamente, ambas personas están involucradas en la actividad y están implicadas de algún modo. La naturaleza del compromiso entre ambas personas desvela que una persona (P) sabe, entiende o es capaz de hacer algo que trata de compartir con, o intentar transmitir a, la otra persona (R). Ese algo o contenido (C) que puede transmitirse incluye conocimientos, habilidades, creencias, emociones, rasgos de carácter. Pero en esta relación surgen problemas (Fenstermacher, 1986, pp. 151-152): ¿Debe R querer o intentar adquirir C antes de que P esté enseñando? ¿Y si R no aprende C? ¿Es necesario que dos personas estén involucradas para que exista una actividad de enseñanza? ¿Es lo mismo explicar que enseñar? ¿Debe P necesariamente poseer C? Es difícil responder a estas cuestiones. Respecto a la primera, el querer adquirir C podría no ser necesariamente previo a la actividad. Respecto a la segunda, podría existir una actividad de enseñanza aunque no se produzca el aprendizaje. Respecto a la tercera, hay procesos de autoenseñanza que no requieren que dos personas estén involucradas, es decir, puede producirse aprendizaje sin que exista una actividad de enseñanza.

Respecto a la cuarta, la explicación y la enseñanza podrían llevar igualmente al aprendizaje, pero no es una relación directa. Por último, no siempre necesariamente P debe poseer C. En definitiva, este primer acercamiento a la actividad de la enseñanza abre muchas más dudas que conclusiones.

Pensamos que la consideración y relación de los elementos del proceso de enseñanza que propone este autor junto con Soltis años más tarde (Fenstermacher y Soltis, 1998), ayuda a acercarnos a las diferentes maneras de ser docente y al establecimiento de diferentes enfoques sobre la enseñanza válidos para diferentes contextos.

2.3.1.2. Elementos del proceso de enseñanza.

En cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, están presentes los siguientes elementos: docente, acción de enseñar, discente o estudiante, contenido y propósito o fin. Puede establecerse la siguiente fórmula: " $D\varphi Exy$ " (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 26). Donde D = Docente, φ = Letra fi griega que significa acción, E = Estudiante, x = Contenido e y = Propósito o fin.

Los autores ponen énfasis en el propósito o fin del proceso de enseñanza-aprendizaje donde el resultado puede ser que el alumnado adquiera un conocimiento específico, que llegue a ser una persona auténtica o que libere su mente. El propósito, fin o resultado pretendido por el profesorado dependerá de la manera del profesorado.

2.3.1.3. La "manera" de entender la enseñanza.

La "manera" es una disposición (modalidad, estilo) relativamente estable que guía la actuación en determinadas circunstancias. Es decir, "la manera de entender la docencia tendrá un gran efecto en lo que haga el docente" (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 15).

Las “maneras” son modos coherentes de conducta, modos de enseñar que no dependen de la materia y son aplicables a todos los campos. Forma y contenido son inseparables. La “manera” es parte del contenido porque mientras éste se comunica, también se enseña el modo en qué habrá de enfocarse y tratarse (Marhuenda, 2000; Navas, 2009). Como posteriormente se desarrollará, la manera adquiere un sentido relevante sobre todo en el enfoque liberador.

2.3.1.4. Concepto de persona educada.

Fenstermacher y Soltis (1998) invitan a imaginar que las personas pueden recibir reconocimiento como Persona Educada. Para entender su propuesta es necesario conocer qué significado adquiere la acción de educar: “Educar es una actividad normativa dirigida a ayudar a los individuos a desarrollarse hacia la imagen de lo que significa ser un ser humano acabado y pleno” (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 24-25). Dicha imagen puede ser diferente según las personas. La definición de una Persona Educada puede adquirir diferentes sentidos: descriptivo, prescriptivo, ideal, normativo, evaluativo. Entre las diversas respuestas que pueden darse a qué es una persona educada, los autores prefieren decir que “ser una persona educada requiere algo más que cumplir los ciclos correspondientes en una institución educativa y graduarse” (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 24). Efectivamente, ser una Persona Educada, no necesariamente significa estar en posesión de dicha tarjeta, puesto que “la visión que se tenga de la enseñanza y la concepción de lo que es una persona educada son dos puntos de vista estrechamente unidos entre sí” (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 26). Además cualquier respuesta a la pregunta debe tomar en consideración “las realidades sociales, económicas y políticas” (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 112) del contexto en el cual enseñará.

La metáfora de la posesión del reconocimiento de Persona Educada ayuda a comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje al que puede dar lugar la concepción del profesorado sobre la enseñanza

y su propósito. Así, la primera tarea que debe afrontar todo profesorado es "llegar a ciertas conclusiones sobre la naturaleza y el objetivo de ser una persona educada y el lugar que ocupa la escolaridad en el proceso de alcanzar esa condición" (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 113). Posteriormente profundizaremos en el concepto de persona educada y su eco en cada uno de los enfoques. Ahora, adelantamos que para el enfoque ejecutivo, una persona educada es aquella que obtiene un conocimiento específico. Para el enfoque terapeuta, es llegar a ser una persona auténtica. Y para el enfoque liberador, es cuando la persona libera su mente y su acción en el seno de la sociedad. Sin embargo, sólo en el primer y tercer enfoque es posible llegar a ser persona educada de acuerdo a los objetivos establecidos previamente.

2.3.1.5. Compatibilidad o incompatibilidad entre los enfoques.

Antes de desarrollar las características de los enfoques de enseñanza es necesario advertir que cada enfoque se expone en contraposición con los otros. También los autores en las primeras páginas de su libro, sostienen que los enfoques son incompatibles (Fenstermacher y Soltis, 1998). Incluso llegan a afirmar que no es posible combinar los enfoques porque parten de "concepciones muy diferentes de lo que significa ser una persona" (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 65).

Sin embargo, no se trata de enfoques totalmente contrapuestos o incompatibles, no tienen unas fronteras totalmente delimitadas, aunque en la presentación de los mismos parece que son mutuamente excluyentes. Los enfoques se basan en ideas teóricas y éticas aparentemente opuestas, sin embargo, las fronteras que los separan son construcciones académicas que "no tienen que constituir necesariamente barreras para la acción práctica" (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 113-114).

Coincidimos con los autores en que la exposición de los mismos como incompatibles y excluyentes es “un modo de clarificar sus diferencias e ilustrar el poder y la atracción que tiene cada uno de ellos” (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 113). Pero, sí, es posible compatibilizarlos. Cada enfoque supone unos valores que pueden aplicarse a momentos diferentes o en una misma situación, aunque desde dimensiones diferentes. Es decir, los enfoques permiten pensar sobre la misma cosa (la enseñanza) desde diferentes maneras.

2.3.1.6. Enfoque ejecutivo.

Aplicando la fórmula de la relación de los elementos que intervienen en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, para el caso del enfoque ejecutivo (ver cuadro 2.5): el/la docente (D) utiliza ciertas aptitudes organizacionales y de manejo (φ) para impartir a los estudiantes (E) datos específicos, conceptos, habilidades e ideas (x) a fin de que tengan más posibilidades de adquirir y retener ese conocimiento específico (y) (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 40-41).

Cuadro 2.5. Los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el enfoque ejecutivo.

Fuente: Fenstermacher y Soltis (1998). Elaboración propia.

| | |
|-----------|--|
| D | El profesorado utiliza ciertas aptitudes organizacionales y de manejo (estructura el curso o acción formativa con un objetivo claro y predefinido). |
| φ | Enseñar es administrar los tiempos y los contenidos, mediante habilidades y técnicas que se han demostrado eficaces, para ofrecer oportunidades de aprender. |
| E | El alumnado debe adquirir y retener conocimientos específicos. |
| x | El contenido es específico, definido y marcado previamente (datos específicos, conceptos, habilidades o ideas). |
| y | El fin es que el alumnado adquiera y retenga un conocimiento específico. El fin es el propio contenido. |

El profesorado en este enfoque es un ejecutor, cree que ciertas habilidades pueden ser usadas para gestionar de manera correcta el contenido y los objetivos. Es un modo de enseñar estructurado que busca un conocimiento específico produciendo aprendizajes concretos y desarrollando habilidades mediante técnicas y materiales

curriculares. Es decir, produce ciertos aprendizajes en las personas utilizando las mejores habilidades y técnicas disponibles. Por ejemplo, habilidades de planificación que contienen la definición de los objetivos. El profesorado para introducir al alumnado en una tarea académica, planifica, ejecuta el plan, evalúa los esfuerzos, revisa y vuelve a realizar el proceso (Fenstermacher y Soltis, 1998).

Los rasgos o características docentes en el enfoque ejecutivo son (Fenstermacher y Soltis, 1998):

- Es gerente de los tiempos de la clase.
- Utiliza indicaciones para alertar al alumnado sobre lo que hay que aprender (transmite el conocimiento básico) y el modo de alcanzar ese aprendizaje de la manera más eficiente (con habilidades y técnicas). El profesorado dice qué y cómo hay que aprender.
- Considera importantes los materiales curriculares elaborados y la investigación sobre los efectos de la enseñanza. La investigación proporciona técnicas y conocimientos necesarios para gobernar la clase y producir aprendizaje.
- Corrige rápidamente los errores en las tareas escritas y orales (retroalimentación evaluativa).
- Utiliza el refuerzo (sonrisa, observación positiva, elogio, recompensa).
- Da al alumnado la oportunidad de aprender.

El control del tiempo es una de las mayores preocupaciones del enfoque ejecutivo puesto que se considera que, puesto que el alumnado aprende lo que estudia, la cantidad de lo que aprende está determinada en gran medida por la cantidad de tiempo que dedica al estudio. El tiempo asignado a una materia marca la diferencia en la oportunidad de aprender del alumnado (Fenstermacher y Soltis, 1998). Así, el tiempo junto con las indicaciones, la retroalimentación

evaluativa y el refuerzo son los elementos que más influyen, desde este enfoque, en la eficacia de los esfuerzos del profesorado.

En el enfoque ejecutivo, el objetivo del profesorado es transmitir su materia y la habilidad para manejarla de la manera más eficiente posible. El alumnado llegaría a obtener la tarjeta de Persona Educada que es la misma para todo el alumnado puesto que el contenido y el objetivo es el mismo para todos.

Este enfoque se relaciona con los formatos escolares más habituales, caracterizados por vivir en masa, el elogio y el poder (Jackson, 1991) donde se considera eficiente más por ser una respuesta a dichos formatos que por considerarse que la enseñanza deba ser así. Es decir, la masificación de las aulas, las exigencias y presiones curriculares, hacen que el profesorado recurra al enfoque ejecutivo para poder cumplir con los objetivos del programa de formación.

Algunas de las críticas al enfoque ejecutivo según Fenstermacher y Soltis (1998) son: el profesorado parece que se ubica fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje porque sólo regula los contenidos y las actividades; el profesorado sólo mira el resultado porque confía en las bondades del proceso; los pasos a seguir están predeterminados y controlados, bajo la creencia que siguiendo esos pasos, el alumnado aprenderá; no se tiene en cuenta el contexto ni la motivación del alumnado, ni las características de la materia; se olvida de que existen diferentes aprendices; no potencia en el alumnado la comprensión de sí mismo como persona; y por último, mencionar que en ocasiones el material se presenta de manera rápida a consecuencia de la necesidad por parte del profesorado de controlar el tiempo, lo que dificulta la oportunidad de aprender por parte del alumnado.

Creemos que la crítica más grave que los propios autores hacen del enfoque ejecutivo es que "conduce a la alienación porque separa al que conoce de lo conocido" (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 71). Pensamos que ninguna de las acepciones del concepto de alienación debería formar parte de la enseñanza. No obstante los autores se

refieren a que el alumnado siempre adquiere el conocimiento de otra persona, el punto de vista de otra persona, con los propósitos de otra persona.

2.3.1.7. Enfoque terapeuta.

En todo proceso de enseñanza, las características del alumnado pueden pasarse por alto, se pueden reconocer buscando reducir las que obstaculizan el aprendizaje o pueden considerarse como elementos esenciales del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. La última opción es la elegida por el profesorado dentro del enfoque terapeuta⁶.

Aplicando la fórmula de la relación de los elementos que intervienen en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, para el caso del enfoque terapeuta sería (ver cuadro 2.6): el/la docente (D) guía y asiste (ϕ) al estudiante (E) en la selección y el aprendizaje de x de modo tal que llegue a ser una persona auténtica y realizada (y) (Fenstermacher 1998, p. 61).

Cuadro 2.6. Los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el enfoque terapeuta.

Fuente: Fenstermacher y Soltis (1998). Elaboración propia.

| | |
|--------|--|
| D | El profesorado guía y asiste al alumnado. |
| ϕ | La enseñanza se centra en preparar al alumnado para que éste seleccione, elabore y evalúe lo que aprende, para que pueda alcanzar el objetivo. |
| E | Lo que el alumnado es no se puede separar de lo que aprende. |
| x | El contenido es un atributo del alumnado, seleccionado por él mismo, guiado por el profesorado. |
| y | El fin es que el alumnado llegue a ser una persona auténtica, el desarrollo del yo (autenticidad). El fin es el propio alumnado. |

El enfoque terapeuta persigue el desarrollo de la autenticidad del alumnado, su propia personalidad, y en el proceso de enseñanza-

⁶ En una revisión de los enfoques, en la reedición de la obra, los autores propusieron cambiarle el nombre: enfoque del cultivador. Lo que hace el cultivador es establecer un tipo de relación de atención y de cuidado, es decir, dar protección y cuidado para que el alumnado pueda crecer por él mismo. No obstante, en el presente trabajo mantenemos el nombre original de dicho enfoque.

aprendizaje, lo que el alumnado es, no puede separarse de lo que aprende ni de cómo lo aprende. El profesorado ayuda a las personas en el crecimiento personal para alcanzar un elevado nivel de autoafirmación, comprensión y aceptación de sí mismas. Por lo tanto, ni el contenido ni las técnicas o estrategias pueden estar predeterminadas de antemano (como en el enfoque ejecutivo), sino que dependen del propio alumnado: hay diferentes aprendices. Es decir, la actividad de la enseñanza se centra en preparar al alumnado para que seleccione el contenido y pueda alcanzarlo haciéndole participar en experiencias significativas que conecten con su propia vida. Que el alumnado sea capaz de asumir responsabilidades por lo que es y por lo que tiende a ser, y capaz de asumir las consecuencias de la toma de decisiones. Sólo así, llegará a ser una Persona Educada. Pero en este enfoque no existe una Persona Educada, puesto que cada persona es diferente y deberían existir tantas posibilidades como personas. Por lo tanto, el profesorado de un enfoque terapeuta asume la singularidad de cada alumno y alumna. El enfoque terapeuta es el único que tiene en cuenta el contexto del alumnado, es decir, permite atender al alumnado con problemas económicos y sociales para los que la escuela pueda ser un lugar donde vea atendidas sus necesidades.

Entre las críticas que pueden realizarse al enfoque terapeuta destaca el peligro de extenderse en el propio objetivo del enfoque (desarrollo del yo, de la autenticidad de la persona) y adoptar una postura psicologicista. También este enfoque obvia el *currículum* común que debe poseer cualquier persona que pertenezca a una sociedad, por lo que la elección del contenido por parte del propio alumnado debería realizarse posteriormente o a la vez que se desarrolla ese *currículum* común.

2.3.1.8. Enfoque liberador.

El enfoque liberador pone énfasis en el contenido, prestando menos atención a las habilidades docentes específicas (enfoque del

ejecutivo) o a los estados psíquicos y emocionales del alumnado (enfoque del terapeuta).

En el caso del enfoque liberador, la fórmula de la relación de los elementos que intervienen en todo proceso de enseñanza-aprendizaje sería la que se muestra en el cuadro 2.7:

Cuadro 2.7. Los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el enfoque liberador.

Fuente: Fenstermacher y Soltis (1998). Elaboración propia.

| | |
|-----------|---|
| <i>D</i> | El profesorado es un modelo y ejemplo para el alumnado. |
| φ | La enseñanza es la manera |
| <i>E</i> | El alumnado debe adquirir un contenido para liberar su mente y ese conocimiento implica una manera particular de vincularse con el saber. |
| <i>x</i> | El contenido es complejo y profundo, donde la manera o estilo docente es inseparable del contenido. |
| <i>y</i> | El fin es el desarrollo integral del alumnado; liberar su mente del pensamiento estereotipado. El fin está en la propia sociedad. |

El contenido de la enseñanza es seleccionado y organizado con el propósito de liberar la mente del alumnado de los límites de la experiencia cotidiana, de la trivialidad, de la convención, de los estereotipos. Se propone hacer que sus estudiantes piensen y reflexionen sobre la naturaleza humana y lleguen a comprender otras formas de percibir el mundo, con el objetivo de que lleguen a ser personas íntegras, racionales, entendidas, morales y libres. En el enfoque liberador se proporciona al alumnado conocimiento y habilidades sociales que necesitará para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico y para una acción transformadora. Una vez que el alumnado ha adquirido el conocimiento y las habilidades, puede ser considerado como Persona Educada.

En este enfoque adquiere especial importancia la "manera" del profesorado, el ejemplo del profesorado y el estilo o manera forma parte del propio contenido. Su manera determinará la liberación de la mente del alumnado. Es decir, la naturaleza del contenido y la propia complejidad del mismo, influyen a la manera de enseñar. Y por ello se

pone énfasis en que el contenido sea de calidad (Fenstermacher y Soltis, 1998).

Los autores también conceptualizan una "manera general" (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 86) que sería aplicable a todos los campos y materias: las virtudes morales y las virtudes intelectuales. Entre las primeras destacan la honestidad, la integridad, la disposición imparcial y el trato justo. Entre las segundas destacan la racionalidad, la amplitud de espíritu, la valoración de las pruebas, la curiosidad, el hábito mental reflexivo y el escepticismo prudente. En el enfoque liberador estas virtudes morales e intelectuales son parte del propio contenido porque cuando se enseña cualquier contenido se enseña también una forma de abordarlo, de enfocarlo, de aprenderlo. Lo que Jackson (1991) conceptualizó como *curriculum* oculto, es esencial en el enfoque liberador.

Pero este enfoque, igual que los anteriores, no está exento de peligros: puede ser insensible a las diferencias humanas; puede que no todo el alumnado alcance el objetivo por lo que puede ser un "instrumento para mantener los privilegios de la clase y para engendrar diferenciaciones destructivas basadas en la riqueza, el poder, los antecedentes culturales, la raza o el sexo." (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 117). Es decir, puede que las necesidades del alumnado no pasen tanto por liberar su mente como por satisfacer necesidades concretas a las que la escuela puede ser una respuesta.

2.3.1.9. Síntesis de los enfoques de enseñanza y sus posibilidades en el contexto de la FPE.

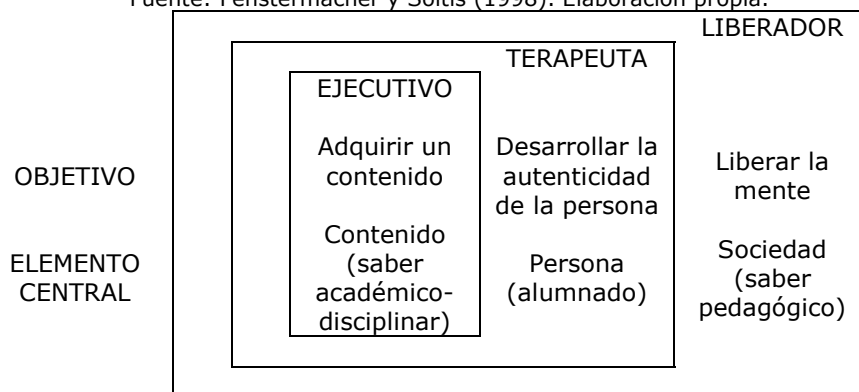
Los tres enfoques son esenciales, la decisión de cuál sería primario varía según el objetivo o tipo de comprensión que el profesorado quiera estimular en el alumnado (Fenstermacher y Soltis, 1998). En un intento de simplificar los tres enfoques anteriores diremos que:

- En el enfoque ejecutivo, el profesorado tiene el propósito de la adquisición de saberes específicos y el elemento principal del proceso de enseñanza es el contenido. El saber del ejercicio profesional ocupa el lugar central. Este enfoque es el más conservador. El valor de este enfoque es que proporciona medios muy claros para enseñar un conocimiento específico al alumnado. El profesorado es el encargado de producir ciertos aprendizajes utilizando las mejores habilidades y técnicas disponibles y por ello, se detallan más características del quehacer del profesorado.
- En el enfoque terapéutico, el propósito del profesorado es el desarrollo del yo auténtico del alumnado, siendo el objetivo la propia persona (alumnado). Se incorpora la persona al contenido como elementos del proceso de enseñanza. En este enfoque el alumnado es el centro de las preocupaciones de las tareas docentes. El valor de este enfoque es el alumnado que aprende utilizando todas sus potencialidades. El profesorado es una persona empática que se encarga del desarrollo del alumnado en su crecimiento personal y en el alcance de un nivel de autoafirmación, comprensión y aceptación de sí mismo.
- En el enfoque liberador, el propósito es el desarrollo integral de la persona (alumnado) con el objetivo de liberar su mente. Los elementos del proceso de enseñanza son: contenido, persona y sociedad. El componente principal de este enfoque es el saber pedagógico, donde la práctica adquiere especial importancia. El valor de este enfoque reside en el conocimiento y habilidades sociales adquiridas por el alumnado que pueden aplicarse a la sociedad con sentido crítico y en la acción transformadora que se potencia en el alumnado. El profesorado ayuda a liberar la mente, es un promotor de lo moral y racional buscando una persona íntegra.

En el cuadro 2.8 que aparece en la siguiente página, mostramos una síntesis de los tres enfoques de enseñanza.

En la figura 2.7, hemos representado los tres enfoques relacionándolos. Entendemos que el enfoque ejecutivo formaría parte del enfoque terapeuta en el sentido de que también existe un contenido aunque provenga del interés del propio alumnado. Y ambos formarían parte del enfoque liberador puesto que éste también se centra tanto en el contenido como en el alumnado y da un paso más hacia lo social.

Figura 2.7. Los enfoques de enseñanza: relación entre objetivos y elemento central.
Fuente: Fenstermacher y Soltis (1998). Elaboración propia.



Cuadro 2.8. Los enfoques de enseñanza.
Fuente: Fenstermacher y Soltis (1998). Elaboración propia.

| | Enfoque ejecutivo | Enfoque terapeuta | Enfoque liberador |
|-----------------------------------|---|--|---|
| ¿Qué es ser una persona educada? | Aquella que demuestra objetivamente que ha adquirido una serie de saberes específicos (Tarjeta de Persona Educada). | Ser una persona auténtica que adquiere un conocimiento relacionado con la búsqueda de su significación y la identidad personal. | Aquella que fue formada integralmente en conocimiento y virtud (Tarjeta de Persona Educada). |
| ¿Cuál es el rol del profesorado? | Ejecutor. Gestionar recursos y medios para adecuarse a los objetivos y ser eficaz en su consecución. | Persona empática. Guiar, asistir y ayudar al desarrollo del otro. | Liberador de la mente. |
| El/la docente (D) | El profesorado utiliza ciertas aptitudes organizacionales y de manejo | El profesorado guía y asiste al alumnado. | El profesorado es un modelo y ejemplo para el alumnado. |
| Enseñar (φ) | Enseñar es administrar los tiempos y los contenidos, mediante habilidades y técnicas que se han demostrado eficaces, para ofrecer oportunidades de aprender | La enseñanza se centra en preparar al alumnado para que éste seleccione, elabore y evalúe lo que aprende, para que pueda alcanzar el objetivo. | La enseñanza es la manera. |
| El alumnado (E) | El alumnado debe adquirir y retener conocimientos específicos. | Lo que el alumnado es, no puede separarse de lo que aprende y de cómo lo aprende. | El alumnado debe adquirir un contenido para liberar su mente. El conocimiento implica una manera particular de vincularse con el saber. |
| El contenido (x) | El contenido es específico, definido y marcado previamente (datos específicos, conceptos, habilidades o ideas). | El contenido es un atributo del alumnado, seleccionado por él mismo, guiado por el profesorado. | El contenido es complejo y profundo, donde la manera o estilo del profesorado es inseparable del contenido. |
| El fin (y) | El fin es que el alumnado adquiera y retenga un conocimiento específico. El fin es el propio contenido. | El fin es que el alumnado llegue a ser una persona auténtica, el desarrollo del yo (autenticidad). El fin es el propio alumnado. | El fin es el desarrollo integral del alumnado y liberar su mente del pensamiento estereotipado. El fin es la propia sociedad. |
| Elemento central | Contenido | Persona y contenido | Contenido, persona y sociedad |
| El proceso es | La actividad del profesorado (enseñanza) que regula (predetermina) las actividades y el contenido. | Experiencias educativas, significativas que conecten con sus propias vidas. | Contenido y manera van unidos |
| Se pone el acento en | Lo que hace el profesorado y lo que aprende el estudiante. | Lo que el estudiante es y lo que decide llegar a ser. | En la calidad del contenido. |
| Su valor es | Sumista medios claros y directos para trasladar el conocimiento específico del profesorado al alumnado | El desarrollo de la autenticidad del alumnado. | La "manera general": las virtudes morales y las virtudes intelectuales. |
| Es importante | La eficiencia que se mide a través de los resultados obtenidos por parte del alumnado. | La libertad y la elección individual de lo que el alumnado piensa o hace en virtud de la búsqueda de la autenticidad. | El ejemplo ("manera") del profesorado. |
| El resultado | Que el alumnado domine (aprenda) lo enseñado. | Que el alumnado desarrolle su propio ser, su personalidad. Ser una persona auténtica. | Que le alumnado domine un contenido de calidad, con sentido crítico y emprenda acción transformadora. |
| Si el resultado no es el esperado | El profesorado piensa que es porque los materiales son poco atractivos o están mal formulados los problemas. | El alumnado deberá aceptar las consecuencias de la toma de decisiones. | Algunos profesores/as no son capaces de manejar y enseñar bien el enfoque liberador |
| Valores importantes | Orden, justicia, perseverancia. | Sensibilidad, equidad, comprensión. | Racionalidad, curiosidad, escepticismo prudente, honestidad intelectual, integridad. |
| Sería útil | En cursos masificados y con escasez de tiempo | Donde han que tener presente el entorno del alumnado | Puede abrir la mente del alumnado |

Ha sido habitual en el mundo académico, más concretamente en la universidad española, dar más valor al enfoque liberador por encima del enfoque ejecutivo y del enfoque terapeuta; resulta más atractivo, más apreciado por tanto. También lo es para los propios autores (Fenstermacher y Soltis, 1998). Para ellos el enfoque liberador especifica más que los otros dos enfoques lo que importa para alcanzar la consideración de Persona Educada. Sin embargo, los autores reconocen que en la sociedad actual, "para enseñar con éxito en los sistemas de escolaridad que existen hoy son necesarios los enfoques del ejecutivo y del terapeuta" (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 117-118). Ambos enfoques permiten al profesorado ejercer una práctica efectiva y humana en las complejas y altamente diferenciadas aulas. Puesto que en los actuales sistemas educativos de masa y de escolaridad obligatoria, el enfoque liberador podría desencadenar efectos contrarios a los buscados.

A continuación una breve relación entre los enfoques de enseñanza y la FPE. El enfoque ejecutivo podría ser el más válido para la realidad de la FPE: profesorado que imparte en varios centros de formación o compaginan con actividad profesional; tienen escaso tiempo de permanencia en la entidad. Esta realidad impide que el profesorado se implique con el alumnado en contraste con el sistema educativo. Aunque recordemos que el enfoque ejecutivo es el más propio de los ambientes escolares masificados, esta característica no se da en la FPE puesto que generalmente el alumnado oscila entre 10 y 15 personas. Se puede decir que las presiones curriculares pueden influir en la adopción del enfoque ejecutivo para poder responder a las mismas.

El enfoque terapéutico es el único que tiene en cuenta el contexto del alumnado y por lo tanto tiene en cuenta la singularidad de cada alumno y de cada alumna.

Si el enfoque liberador se aplica en la FPE los que poseen mejores condiciones tendrán mayores posibilidades y oportunidades de alcanzar los objetivos de liberar su mente, mientras que para personas

peor situadas, se les proporcionarían las habilidades mínimas para que sólo aspiren a ocupaciones menos prestigiosas y de menor poder. Por las características generales de los participantes en la FPE, se puede decir que el enfoque liberador no tendría lugar teniendo en cuenta los colectivos que atiende. Pero si intentamos dar un paso más, concretando en las modalidades de FPE objeto de estudio del presente trabajo, se puede decir que para la modalidad Formación e inserción sí podría utilizarse el enfoque liberal mientras que la condición de personas en situación de riesgo de exclusión social (en adelante, RES) y personas con discapacidad pueden ver mermada su formación si se les considera que sólo pueden optar a las ocupaciones menos prestigiosas y de menor reconocimiento social. En concreto, para estos colectivos las especialidades suelen responder más a niveles de cualificación 1 que 2, mientras que para la modalidad Formación e inserción suelen ser más de 2, incluso de 3, que de 1.

Es decir, pensamos a priori que la aplicación de un enfoque liberador no es pertinente en el contexto de la FPE porque no es útil a los participantes, o al menos lo sería en un futuro lejano, mientras que la necesidad inmediata de los mismos es su formación e inserción laboral.

En síntesis, las aportaciones teóricas de los enfoques de enseñanza nos llevan a concluir que "lo que hacemos como docentes es el resultado de la influencia combinada de 4 factores: nosotros mismos, los estudiantes, el contenido y el contexto" (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 153). Lo importante es que "usted, el futuro docente, tome decisiones conscientes, cuidadosamente pensadas, sobre el tipo de docente que desea ser, y que nunca deje de reflexionar sobre el tipo de docente que está siempre en proceso de llegar a ser" (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 154).

2.3.2. Teorías de la enseñanza: tradicional, técnica, activa, constructiva y crítica.

Antes de profundizar en las teorías de enseñanza, es necesario prestar atención a la diferencia entre las representaciones explícitas y las representaciones implícitas.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993a) y Marrero (1988a, 1991, 1992, 1993, 2009b, 2010) reconocen dos niveles funcionales de representación de las teorías: el conocimiento representacional y el conocimiento atribucional. El conocimiento atribucional o síntesis de creencias son las teorías que el sujeto asume como propias, ya sea de manera consciente o inconsciente, y su naturaleza es implícita. En este apartado, se presenta el conocimiento representacional, o síntesis de conocimiento, de las teorías de enseñanza. Son las teorías que el sujeto conoce o reconoce porque su naturaleza es explícita, pero no necesariamente comparte. La diferencia entre los dos tipos de conocimiento o síntesis radica en la tarea que el sujeto tiene que afrontar (no en el contenido), es decir, es una tarea teórica para las síntesis representacionales o una tarea pragmática para las atribucionales. "Según el tipo de demanda, varía la estructura interna de la síntesis, así como su valor instrumental" (Jiménez, 2005, p. 214).

Es interesante la diferencia entre teorías implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza que realizan Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006). Sostienen que (ver cuadro 2.9) las representaciones implícitas se adquieren por procesos de aprendizaje implícito, "de forma implícita, no consciente, sin pretenderlo, como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se repiten ciertos patrones" (Pozo *et al*, 2006, p. 101). Consideran que teniendo en cuenta la naturaleza asociativa de esos procesos y la naturaleza social de las representaciones sobre el aprendizaje, "su cambio sólo puede producirse por procesos de aprendizaje explícito, que a diferencia del aprendizaje implícito, puede apoyarse tanto en procesos acumulativos

o asociativos (aprendizaje por repetición) como en procesos constructivos (aprendizaje por reestructuración)” (Pozo *et al*, 2006, p. 111).

Cuadro 2.9. Diferencias entre las representaciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza de Pozo *et al* (2006, p. 99).

| | Representaciones implícitas | Representaciones explícitas |
|---|--|---|
| ¿Cuál es su origen? | <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje implícito, no consciente. - Experiencia personal. - Educación informal. | <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje explícito, consciente. - Reflexión y comunicación social de esa experiencia. - Educación e instrucción formal. |
| ¿Cuál es su naturaleza? ¿Cómo funcionan? | <ul style="list-style-type: none"> - Saber hacer: naturaleza procedimental. - Función pragmática (tener éxito). - Naturaleza más situada o dependiente del contexto. - Naturaleza encarnada. - Activación automática, difíciles de controlar conscientemente. | <ul style="list-style-type: none"> - Saber decir o expresar: naturaleza verbal, declarativa. - Función epistémica (comprender). - Naturaleza más general o independiente del contexto. - Naturaleza simbólica, basadas en sistemas de representación externa. - Activación deliberada, más fáciles de controlar conscientemente. |
| ¿Cómo cambian? | <ul style="list-style-type: none"> - Por procesos asociativos o de acumulación. - Difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada. - No se abandonan o se abandonan con mucha dificultad. | <ul style="list-style-type: none"> - Por procesos asociativos pero también por reestructuración. - Más fáciles de cambiar de forma explícita o deliberada. - Más fáciles de abandonar o de sustituir por otras. |

Como posteriormente defenderemos, los programas de formación del profesorado deberían permitir hacer conscientes las propias teorías y creencias para darles la oportunidad de reelaborarlas y cambiarlas, y “capacitarles para remover la incapacidad de aprender de su propia experiencia” (Rodríguez, 1999, p. 137).

Teniendo presente las diferencias expuestas, estamos en disposición de concretar acerca de las teorías de enseñanza en tanto que representaciones explícitas, y en un apartado posterior, se concretarán las teorías implícitas en tanto que representaciones implícitas.

Las teorías de la enseñanza, son marcos conceptuales que orientan las prácticas educativas. Son una clasificación de determinadas formas de pensar y de actuar en la labor docente, en las prácticas pedagógicas. Son el conocimiento representacional de las teorías de enseñanza. En el siguiente apartado detallamos la primera

fase de la investigación realizada por Marrero (1988a) que le lleva a determinar cinco teorías de la enseñanza.

2.3.2.1. La determinación de las teorías de la enseñanza según Marrero.

El proceso de la investigación de Marrero (1988a) está ampliamente descrito en Correa y Marrero (1992) y en Correa y Camacho (1993). Los trabajos de Marrero (1988a, 1991, 1992, 1993, 2009, 2010), son fruto de un trabajo empírico riguroso y continuado en el tiempo y han ido consolidando un saber que se refuerza con el tiempo.

Mostramos el esquema del diseño del proceso de investigación (ver figura 2.8) donde la fase 1 y 2 corresponden a las teorías de la enseñanza (o estudio de la función representacional de las teorías implícitas del profesorado), la fase 3 corresponde a la parte de la investigación sobre las teorías implícitas (o estudio de la función atribucional de las teorías implícitas del profesorado), y la fase 4 a la relación entre las teorías implícitas y las concepciones de planificación (relación del conocimiento atribucional del profesorado con la concepción de planificación). A continuación, describimos los aspectos que consideramos más importantes de la investigación realizada sobre las teorías de la enseñanza, para conocer el origen, fundamentos, procedimientos y resultados de la investigación realizada.

Figura 2.8. Diseño general de los estudios de las teorías implícitas.
 (Correa y Camacho, 1993, p. 125).



En la primera fase de la investigación realizada por Marrero (1988a), el objetivo era establecer el nivel representacional de las teorías de la enseñanza. Es decir, conocer el abanico de concepciones sobre la enseñanza que las personas reconocen, aunque no las compartan. Tras un exhaustivo análisis historiográfico de las teorías que pueden identificarse a lo largo de la historia del *currículum* sobre la enseñanza, Marrero (1988a, 1993) distingue cinco grandes corrientes pedagógicas (ver cuadro 2.10):

Cuadro 2.10. Teorías de la enseñanza según Marrero (1988a, 1993).
Elaboración propia.

| | | |
|--------------------|--|--|
| Tradicional | <ul style="list-style-type: none"> - La teoría tradicional retoma buena parte de los supuestos de la educación medieval y culmina principalmente con Comenio y Locke. - Es una concepción disciplinar del conocimiento y obsesionada por los contenidos. - Es una educación esencialmente logocéntrica, dirigida al profesorado y fuertemente centrada en su autoridad, tanto moral como física, sobre el alumnado, quien pasivamente, es el destinatario de una verdad que se considera universal e incuestionable (aprendizaje por recepción). - El profesorado es el responsable de seleccionar los estímulos que servirán para dar sentido al mundo y alcanzar el logro de la verdad. | <ul style="list-style-type: none"> - Concepción disciplinar del conocimiento - Aprendizaje por recepción - Obsesión por los contenidos |
| Técnica | <ul style="list-style-type: none"> - Skinner, Bobbit y Tyler son sus mayores representantes. Ideas que se completarán la cibernética y la teoría de sistemas. - Mantiene la misma concepción del conocimiento y del aprendizaje que la teoría tradicional, pero ahora la obsesión es por los objetivos (búsqueda de eficacia). El profesorado debe seleccionar los objetivos. Se desarrollan múltiples taxonomías de objetivos. - Preocupación por lograr diseños muy estructurados del proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando la eficacia mensurable de los tratamientos pedagógicos - Huida de la ambigüedad. - Interés por encontrar procedimientos de evaluación para determinar en qué medida se logran los objetivos especificados. | <ul style="list-style-type: none"> - Concepción disciplinar del conocimiento - Aprendizaje por recepción - Obsesión por los objetivos |
| Activa | <ul style="list-style-type: none"> - Empieza con Rousseau y se concreta con Dewey, quien hará la primera sistematización de la escuela experimental. - Es una concepción global y práctica del conocimiento. - Toda enseñanza debe responder a la curiosidad y necesidades del alumnado para dar respuesta, deseada y aceptada, a los problemas que se le presentan (aprendizaje por descubrimiento). - La característica dominante es la actividad, y debe animarse al alumnado a buscar, indagar, explorar y aprender por experiencia (obsesión por la actividad). - En esta teoría el alumnado asume un papel activo y el papel del profesorado es seleccionar las actividades. | <ul style="list-style-type: none"> - Concepción global y práctica del conocimiento - Aprendizaje por descubrimiento guiado - Caracterizada por la actividad |

Cuadro 2.10. Teorías de la enseñanza según Marrero (1988a, 1993).
 Elaboración propia. Continuación.

| | | |
|------------------------|---|--|
| Constructivista | <ul style="list-style-type: none"> - También arranca de la obra de Rousseau pero se consolida en la segunda mitad del siglo XX con Piaget y los movimientos de escuela nueva y la pedagogía operatoria. - Noción interdisciplinar y problemática del conocimiento. - Aprendizaje por descubrimiento. - Importancia por la búsqueda de significados. - Educar es adaptar al alumnado al mundo social adulto, es decir, transformar la constitución psicobiológica de la persona en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la consciencia común atribuye cierto valor. - Los métodos nuevos tienen en cuenta la naturaleza propia del alumnado y recurren a las leyes de la constitución psicológica de la persona y a las leyes de su desarrollo. - El alumnado se presupone autónomo y asume un papel activo, y, el profesorado selecciona las situaciones de aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> - Concepción interdisciplinar y práctica del conocimiento - Aprendizaje por descubrimiento - Importancia por la búsqueda de significados |
| Crítica | <ul style="list-style-type: none"> - Se inspira en la obra de Marx y dará lugar a planteamientos como los de la pedagogía antiautoritaria (Lobrot, Mendel). Se consolida en el siglo XX con los trabajos de la nueva sociología de la educación (Giroux, Apple y Freire). - Es una concepción disciplinar y problemática del conocimiento. - El aprendizaje por descubrimiento guiado. - El alumnado permanece activo y crítico y el profesorado selecciona situaciones críticas. - Énfasis en la socialización: para la educación crítica la persona vive en una sociedad concreta y en un momento histórico concreto (no existe la persona abstracta). Por ello, es importante mostrar la relación entre los valores educativos y las condiciones materiales que le subyacen. De ahí la necesidad del análisis económico para situar la educación dentro del proceso de producción y reproducción del capital y del valor (carácter político y moral). - Para esta teoría es importante la valoración crítica de la educación realmente existente, de las ideas dominantes sobre la educación dentro de los aspectos de la vida social que confluyen en la educación. | <ul style="list-style-type: none"> - Concepción disciplinar y problemática del conocimiento - Aprendizaje por descubrimiento guiado - Énfasis por la socialización y su carácter político-moral |

Asimismo, recurre al establecimiento de una serie de subdominios del conocimiento⁷ como elementos de cada una de las teorías que quedaron agrupados en cuatro componentes del conocimiento: conocimiento de la materia, conocimiento de la enseñanza, conocimiento de sí mismo y conocimiento del medio. Los componentes del conocimiento y los subdominios ayudaron a sistematizar mejor el análisis histórico y facilita la presentación de los

⁷ Estos subdominios o componentes de la teoría de la enseñanza, parten de los componentes básicos del modelo didáctico de Gimeno (1981, p. 120-122): fines y objetivos, naturaleza del alumnado, teoría aprendizaje, contenido, métodos, profesorado, interacción, organización, socio-estructura, medios y evaluación.

resultados del análisis realizado y la comprensión de las características de cada teoría (Correa y Camacho, 1993). A continuación, describimos cada uno de los componentes del conocimiento y los subdominios de conocimiento según Marrero (1988a).

- El componente del conocimiento de la enseñanza, se refiere a cómo enseñar y a aspectos sobre la organización de la enseñanza y sobre la concepción general de la enseñanza. Incluye los siguientes subdominios:
 - Gestión (organización y disciplina): referido a las ideas relativas a si la gestión está centrada en el profesorado o en el alumnado.
 - Programación: se refiere al carácter dependiente o autónomo, lineal o activo, explícito o implícito, de la planificación de la enseñanza.
 - Interacción profesorado-alumnado y agrupamientos: se refiere a las ideas sobre las características de la comunicación entre el profesorado y el alumnado, tanto en pequeños grupos como en gran grupo.
 - Medios: ideas relativas al uso y naturaleza de los propios medios.
 - Evaluación: relativo a diferentes aspectos sobre la evaluación (formativa-sumativa, cualitativa-cuantitativa, autoevaluación-heteroevaluación, etc.).
 - Enseñanza en general: es la conceptualización de la enseñanza como actividad profesional del profesorado.
- El componente del conocimiento de la materia, se refiere a qué enseñar y comprende los aspectos relativos al conocimiento y aprendizaje. Incluye los siguientes subdominios:
 - Conocimiento: conjunto de ideas relativas al carácter disciplinar e integrado del conocimiento, referido tanto al contenido curricular como a la concepción del conocimiento en la enseñanza.

- Aprendizaje: ideas relativas a las condiciones de la adquisición del conocimiento, referido a los procesos que intervienen y los resultados que produce.
- El componente del conocimiento de sí mismo, se refiere a quién enseña e incluye al propio profesorado como profesional y a sus compañeros/as. Incluye el subdominio:
 - Profesorado: se refiere a las ideas relativas al propio rol del profesorado (predisposición al cambio o rol conservador, papel de la experiencia o de la formación, trabajo independiente o en colaboración).
- El componente del conocimiento del medio, se refiere a dónde enseñar e incluye el contexto. Incluye el subdominio:
 - Medio social: referido a las ideas acerca del contexto social o cultural.

En el cuadro 2.11 se presentan los subdominios identificados agrupados según el componente del conocimiento en cada una de las teorías de enseñanza.

Cuadro 2.11. Conceptualización de las teorías de enseñanza, los componentes del conocimiento y los subdominios correspondientes según Marrero (1988a, Apéndice I)
Elaboración propia.

| Componentes del conocimiento | Subdominios | Teorías de la enseñanza | | | | | |
|------------------------------|-------------------------------------|---|--|---|---|---|--|
| | | Tradicional | Técnica | Activa | Constructivista | Crítica | |
| Conocimiento de la enseñanza | Gestión (organización y disciplina) | - Centrada en el profesorado - Competitiva | - Centrada en el profesorado - Competitiva | - Negociada profesorado-alumnado - Cooperativa - Competitiva | - Centrada en el alumnado (asamblea) - Cooperativa | - Centrarse en la asamblea - Cooperativa | |
| | Programación | - Informal - Única y común | - Estructurada y lineal - Única y común | - Guía, orientación - Común y variada | - Abierta, flexible - Variada | - Informal - Variada | |
| | Interacción P-A y agrupamientos | - Jerárquica - Sólo dentro de clase - Individual (trabajo) | - Jerárquica - Individual (trabajo) | - Dirigida - Pequeño grupo | - Igualitaria - Centro y fuera de clase - Pequeño y gran grupo | - Igualitaria - Dentro y fuera de clase. Gran grupo y pequeño grupo | |
| | Medios | - Texto único para todos - Standard | - Módulos independientes - Standard | - Diversos - Elaborados | - Diversos - Elaborados | - Diversos - Standard/ - elaborados | |
| | Evaluación | - Rendimiento standard - Muchos exámenes - Cuantitativa - Heteroevaluación | - Rendimiento standard - Muchos exámenes - Cuantitativa - Heteroevaluación | - Rendimiento standard - Cuantitativa/ - cualitativa - Autoevaluación/ - Heteroevaluación | - Rendimiento no standard - Pocos exámenes - Cualitativa - Autoevaluación/ - Heteroevaluación | - Rendimiento no standard - Pocos exámenes - Cualitativa - Autoevaluación/ - Heteroevaluación | |
| | Enseñanza en general | - Verbalismo - Bases: tradición moral | - Sistema (empresa) - Utilitarismo - Eficacia - Bases: conductista - Teoría Sistemas | - Negociación - Pragmatismo - Bases: intuición - padres principio de siglo | - Investigación - Bases psicogenéticas | - Reproducción social - Bases: teoría crítica | |

Cuadro 2.11. Conceptualización de teorías de enseñanza, componentes del conocimiento y subdominios correspondientes según Marrero (1988a, Apéndice I)
 Elaboración propia. (Continuación)

| Componentes del conocimiento | Subdominios | Teorías de la enseñanza | | | | | |
|------------------------------|--------------|--|--|--|--|--|--|
| | | Tradicional | Técnica | Activa | Constructivista | Crítica | |
| Conocimiento de la materia | Conocimiento | - Tradición cultural - Proceso separado | - Tradición científica - Racionalidad tecnológica | - Proceso separado | - Proceso integrado | - Doctrinal | |
| | Aprendizaje | - Recepción - Colectivo - Asociacionismo - Memorístico - Alumnado pasivo-profesorado activo - Motivación extrínseca | - Individual - Conductismo | - Grupo - Alumnado activo - Autoaprendizaje | - Interacción persona-grupo - Descubrimiento - Alumnado interactivo - Motivación intrínseca | - Colectivo - Grupo interactivo | |
| Conocimiento de sí mismo/a | Profesorado | - Activo eje centro - Fuente de conocimiento - Independiente | - Técnico - Independiente | - Activo, orienta, modera - Guía experiencias - Equipo/independiente | - Constructivo - Orquestador - Artista - Trabaja en equipo | - Ideólogo - Trabaja en equipo | |
| Conocimiento del contexto | Medio social | - Ausente - Cultura común | - La escuela debe responder a exigencias sociales - Cultura común | - Intercambio responsabilidad - Cultura común | - Intercambio social - Común/ subgrupo | - Determinante - Conciencia de subgrupo | |

Correa y Camacho (1993) insisten en que la utilización de las teorías culturales o científicas sirve de heurístico, a modo de guía orientadora, que permite detectar las ideas de las persona de la calle y poder aglutinarlas en función de su similitud temática. A partir del establecimiento de las características de las teorías de la enseñanza, Marrero (1988a) se propuso encontrar un conjunto de enunciados verbales representativos de cada una de las teorías identificadas mediante la técnica de *brainstorming*: un grupo de docentes debatía sobre diferentes aspectos de las teorías de la enseñanza a partir de diversas frases generadoras o de empuje confeccionadas previamente. Del análisis de contenido de dichas sesiones se estableció un conjunto de enunciados representativos de cada una de las teorías de la enseñanza en cada subdominio.

La selección de los enunciados que mejor representan cada teoría de la enseñanza, se llevó a cabo con un grupo de personas expertas.

El producto de esta parte de su investigación fue un cuestionario de 162 enunciados que expresaban las ideas más representativas de cada una de las teorías de enseñanza, correspondiendo a 32 o 33 enunciados por teoría (Marrero, 1988a: Apéndice IX). Los enunciados tienen un valor diagnóstico puesto que constituyen una síntesis verbal condensada y clara de ideas que expresan, por una parte, las características principales de las distintas estructuras de racionalidad (concepción teórico-metodológica) y, por otra, verbalizaciones directas de la experiencia del grupo de profesorado (Marrero, 1988).

El siguiente paso profundiza en el conocimiento representacional del profesorado: el pase del cuestionario que incluía un episodio crítico típico correspondiente a cada una de las teorías de enseñanza, redactado como una experiencia puesto que suponía que "una teoría se activa mejor a partir de una experiencia que de un concepto" (Correa y Marrero, 1992). Es decir, se confeccionaron cinco cuestionarios con los 162 enunciados en los que el profesorado debía señalar su grado de acuerdo y en los que la única diferencia era el

episodio crítico incluido al inicio del mismo y, a partir del cual, se debían señalar las respuestas.

Dado que las ideas que conforman las teorías implícitas se ordenan dependiendo de su grado de semejanza con las otras teorías implícitas (Marrero, 1991), se toma en consideración el índice de tipicidad y el índice de polaridad. Correa y Marrero (1992) siguiendo a Rosch explican que el índice de tipicidad permite describir la similitud de los enunciados con una cierta teoría independientemente de las otras. El índice de polaridad permite describir la relación de cada enunciado con el conjunto de las teorías. El primero, permite conocer si el enunciado es representativo de una teoría, y el segundo, si el enunciado es exclusivo de dicha teoría.

Tras sucesivos análisis factoriales (análisis de componentes principales) se identificaron cinco factores que explicaban el 46,3% de la varianza. El primer factor, que dio cuenta de un 16,6% de la variación (32 ítems, autovalor=5.47, $\alpha=.91$); el segundo factor, que explicó un 10.1% de la varianza (31 ítems, autovalor=3.34, $\alpha=.90$); el tercer factor, que supuso un 8,7% de la varianza (32 ítems, autovalor= 2.85, $\alpha=.91$); el cuarto factor, que supuso un 5,6% de la varianza (33 ítems, autovalor= 1.86, $\alpha=.74$); y, el quinto factor, que supuso un 5,3% de la varianza (33 ítems, autovalor= 1,73, $\alpha=.73$) (Marrero 1988a: Apéndice VII y 1993, p. 251). Los resultados de fiabilidad para cada una de las teorías de enseñanza, fueron aceptables (ver tabla 2.1).

Tabla 2.1. Alfa de Cronbach de las teorías de enseñanza obtenida por Marrero (1988a, p. 61).

| α Marrero (1988a) | |
|--------------------------|-----|
| Tradicional | .74 |
| Técnica | .73 |
| Activa | .91 |
| Constructivista | .91 |
| Crítica | .90 |

A partir de la investigación realizada, se extrajeron dos conclusiones (Correa y Marrero, 1992, p. 64): las ideas que forman parte de los enunciados no siempre pertenecen exclusivamente a una teoría de enseñanza. Es decir, "las teorías tienen límites difusos" (Marrero, 1991, p. 67); y respecto a los subdominios, algunos son más importantes que otros en cada teoría y algunos subdominios están influidos por factores contextuales como el nivel educativo del profesorado.

Las cinco teorías pueden agruparse (ver cuadro 2.12) en los tres ejes conceptuales de la enseñanza: racionalidad técnica, racionalidad práctica y racionalidad crítica (Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1990) o en los enfoques ejecutivo, terapeuta y liberador (Fenstermacher y Soltis, 1998) descritos en apartados anteriores.

Cuadro 2.12. Teorías, Ejes conceptuales y Enfoques de la enseñanza.
Elaboración propia

| Teorías de enseñanza | Ejes conceptuales de la enseñanza | Enfoques |
|-----------------------------|--|-------------------|
| Tradicional Técnica | Racionalidad técnica | Enfoque ejecutivo |
| Activa Constructivista | Racionalidad práctica | Enfoque terapeuta |
| Crítica | Racionalidad crítica | Enfoque liberador |

Los tres ejes conceptuales o enfoques de la enseñanza se caracterizarían: el primero por la concepción disciplinar del conocimiento, el aprendizaje por recepción, la preocupación por objetivos y contenidos, y donde la finalidad es que el alumnado adquiera un conocimiento específico; el segundo, por una concepción del conocimiento más amplia que la disciplinar, el aprendizaje por descubrimiento, la importancia de la actividad y búsqueda de significados por parte del alumnado, y donde la finalidad es que el alumnado llegue a desarrollarse por sí mismo como persona auténtica; y el tercero, por una concepción disciplinar y problemática del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento, el énfasis en la socialización y su carácter político-moral, y donde la finalidad es el

desarrollo integral del alumnado liberando su mente del pensamiento estereotipado.

Esta categorización más general que las teorías de la enseñanza, permite ampliar los márgenes difusos de las mismas, configurando una clasificación para la identificación y análisis más amplia e identificable en una diversidad de contextos más allá de lo escolar.

2.4. LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS.

En el apartado anterior se han destacado las ideas más importantes de la investigación de Marrero (1988a) en relación a las teorías de enseñanza, pero antes de continuar destacando los aspectos relacionados con las teorías implícitas de dicha investigación, es necesario conceptualizarlas. Recordemos que, las teorías de enseñanza son la síntesis de conocimientos, mientras que las teorías implícitas son la síntesis de creencias. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993a) y Marrero (1988a, 1991, 1992, 1993, 2009b, 2010) las denominan como el conocimiento representacional y el conocimiento atribucional, respectivamente.

Los escenarios culturales de las personas (clase social, nivel de estudios) determinan que del conjunto de teorías disponibles a nivel representacional "sólo algunas pasen a tener entidad atribucional" (Jiménez y Correa, 2002, p. 531). A través de los procesos de socialización profesional, en la propia estructura de trabajo profesional del profesorado, se transmiten contenidos culturales (Marrero, 1991), de los cuales el profesorado extrae aquellas que formarán parte de su síntesis de creencias. Dichas creencias o teorías orientan nuestra actividad, por lo tanto es necesario examinar las teorías implícitas. Según Pozo (2006):

Todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa (p. 34).

Son ideas "acerca de cómo funcionan las personas: qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias" (Pérez, Mateos, Scheuer y Martín, 2006, p. 64). Son "consideraciones profundas arraigadas" (Martínez, Zarate, Salazar y Palacios, 2014, p. 154) que son difíciles de entender porque no puede accederse a ellas de manera explícita.

Las teorías implícitas son un “dispositivo epistémico” (Marrero, 2010, p. 231), un mecanismo compuesto de un conjunto de conocimientos que condicionan las formas de entender e interpretar el mundo, que permite generar inferencias y diseñar planes de acción, es decir, no son puramente situacionales y son propositivas, van más allá de lo meramente situacional (Marrero, 2009b). Su carácter propositivo es porque “determinan la génesis de las metas e intenciones” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993b, p. 23).

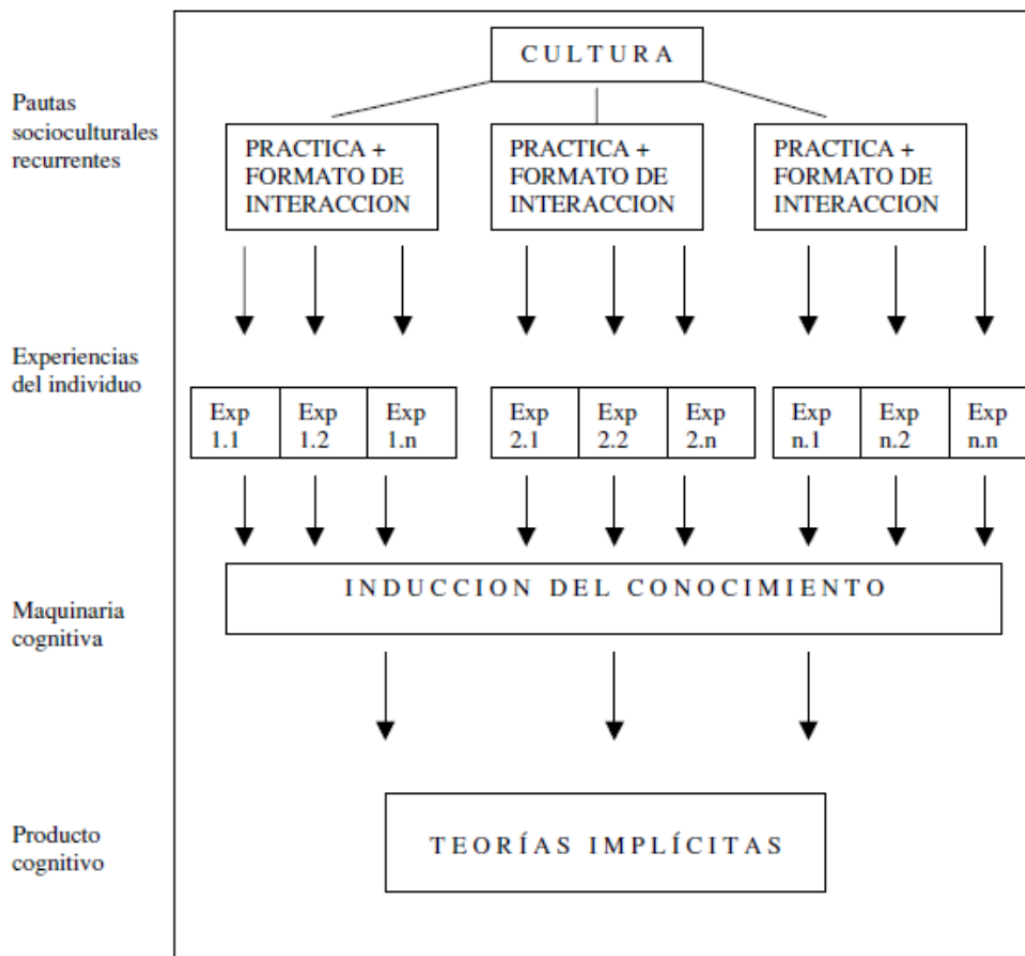
La denominación de las teorías implícitas según Rodrigo (1994, p. 39) obedece por una parte, a que son un conjunto, más o menos organizado y coherente, de conocimientos sobre el mundo físico y social, de conceptos interconectados; no son ideas aisladas y por su grado de organización y su coherencia interna no se parecen a teorías científicas; y por otra parte su carácter implícito, se refiere a que no suelen ser accesibles a la conciencia de las personas.

El enfoque escogido para el estudio de las teorías implícitas y las concepciones de planificación en la FPE parte de los estudios realizados por Marrero (1988a) junto a Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993a), donde describen ampliamente los presupuestos teóricos del modelo de teorías implícitas.

Las teorías implícitas son representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo e intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993a, p. 13).

Las teorías implícitas son individuales pero se construyen como conocimiento en entornos sociales mediante actividades o prácticas culturales (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993c). El proceso de construcción sociocultural de las teorías implícitas lo representan tal y como se muestra en la figura 2.9.

Figura 2.9. La construcción sociocultural de las teorías implícitas.
(Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993c, p. 54).



“La construcción de las teorías implícitas en escenarios socioculturales impone ciertas constricciones sobre su contenido y el modo en que se representan” (Marrero, 2009b, p. 36). El autor resalta, por una parte, que las teorías implícitas, aun teniendo un marcado carácter biográfico e individual, tienen bastante de colectivas en algunos grupos sociales que integran dichos escenarios socioculturales. Por otra parte, el carácter situado de las teorías implícitas las configura como “redes de trazos que se activan y sintetizan en un contexto situacional determinado, en respuesta a una demanda colectiva” (Marrero, 2009b, p. 36). Las teorías implícitas son la unión entre lo individual, lo social y las características del contexto. Dicha unión es la

que guía y orienta la toma de decisiones, las rutinas y las prácticas docentes.

Por lo tanto, las teorías implícitas se enmarcan dentro de las tradiciones "psicologicistas" y "sociologicistas" (Jiménez, 2009, p. 48) porque por una parte, son elaboraciones individuales y tienen un perfil representacional y, por otra parte, se basan en experiencias sociales. Es decir, las personas construyen sus teorías implícitas mediante actividades o prácticas culturales que realiza en su grupo social y a través de la interacción con otras personas. Se abstraen, principalmente, a partir de un conjunto de experiencias almacenadas en la memoria (Marrero, 1991). Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993c) denominan socioconstructivismo a este proceso de construcción que integra cognición y cultura. Este proceso de construcción es en relación con el sistema social en general, y con los contextos próximos o escenarios socioculturales entendidos como entornos donde las personas realizan actividades y tareas para cumplir determinados objetivos y de acuerdo a una forma de relacionarse más o menos conocida y/o asumida por las personas que lo forman. Y, el proceso de construcción está directamente relacionado con el contexto en el que se produce. Por lo tanto, las teorías implícitas del profesorado pueden cambiar de manera coyuntural, debido a cambios bruscos relacionados con la propia dinámica política, social y cultural de la formación, y también pueden cambiar más lentamente debido a los procesos de socialización del profesorado y al propio desarrollo profesional (Marrero, 1991).

Las teorías implícitas se reconstruyen de forma dinámica (Marrero, 1991) tanto en la fase preactiva como en la fase interactiva de la enseñanza. En el ámbito educativo, las teorías implícitas del profesorado:

Son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica docente (...) son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales (Marrero, 1993, p. 245)

Son una síntesis de conocimientos y creencias que conforman su quehacer pedagógico, dan sentido a las decisiones y contradicciones, y le permiten hacer frente a las contingencias de la enseñanza (Marrero, 1991, p. 69)

Es decir, las teorías implícitas del profesorado son un conjunto de explicaciones construidas para comprender lo que sucede en un entorno educativo y formativo. Se forman a partir de la propia experiencia, tanto como alumnado como docentes, y también a través de su formación pedagógica y práctica profesional, en determinados contextos en los que se establecen relaciones con otros profesores y profesoras, con diferentes estudiantes y en instituciones concretas. Todo ello guía la práctica. Las teorías implícitas del profesorado son "síntesis de experiencias pedagógicas que se construyen en el escenario de la cultura escolar" (Marrero, 2009b, p. 37). Existen en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las teorías implícitas son "un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza" (Pérez, Sheuer, Mateos y Echevarría, 2006, p. 79). Son marcos de referencia a través de los cuales el profesorado percibe, filtra y regula la realidad de su aula y que influyen en la forma de desarrollar su práctica profesional (Rodríguez, 1999), que determinan su actuación, la forma en la que imparten sus clases, la forma en la que planifican y evalúan (Martínez *et al*, 2014).

El profesorado es un mediador entre el *currículum* y el alumnado, donde su concepción pedagógica es esencial. Entendiendo por concepción pedagógica los conocimientos y creencias acerca de todos los componentes y procesos que contribuyen a poner en práctica un *currículum*. El mecanismo cognitivo que regula dicha concepción es lo que se denomina teorías implícitas (Marrero, 1991). Es decir, las teorías implícitas regulan la emergencia y activación de dichos conocimientos y creencias, en definitiva, de sus concepciones pedagógicas. Se consideran como el contexto ideológico (mezcla de valores, creencias y teorías sobre el rol profesional y sobre los

procesos de enseñanza-aprendizaje) dentro del cual el profesorado percibe, interpreta, decide, actúa y valora (Pérez y Gimeno, 1988). Son un tipo de conocimiento tácito que se activa y elabora en el proceso de intervención (Marrero, 1991).

Saber qué piensan los profesores, cómo actúan, y por qué lo hacen; hacer visible –o explícito– cómo resuelven los dilemas de la práctica educativa a través de sus propias teorías implícitas, a través de sus propias historias, nos permite observar cómo surge toda una serie de representaciones sobre las políticas para reformar, reestructurar y reconceptualizar la educación. Nos permite hacer visible el andamiaje cognitivo con el que enseñan (Marrero 2010, p. 231).

Las teorías implícitas incorporan una dimensión de síntesis cognitiva flexible y dinámica, lo que las convierte en un potente catalizador de las experiencias pedagógicas del profesorado, tanto en su dimensión individual, personal, como de los aspectos sociales y contextuales (Marrero, 1988a). Sirven como un marco de referencia y guías para la acción (Marrero, 1992).

Así, las teorías implícitas hacen referencia a conocimientos no conscientes pero que influyen significativamente en la práctica formativa. Su carácter inconsciente hace que sean difíciles de verbalizar y comprender por el propio sujeto. Son la estructura latente que lleva al profesorado a interpretar, decidir y actuar en la práctica, desde la selección de los contenidos a la evaluación del proceso, pasando por la toma de decisiones en la práctica, las estrategias y maneras de enseñar. La concepción que tenga el profesorado sobre los contenidos y los procesos curriculares, influye en sus decisiones y actuaciones en la práctica. Las teorías implícitas forman parte de la "dimensión subjetiva del enseñante que consciente o inconscientemente se introduce en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que no se especifica pero se incluye en lo que se expresa o se hace" (Sosa y Tejada, 1996, p. 108).

En síntesis, las teorías implícitas subyacen, de una u otra forma, en el diseño de la enseñanza, en los procesos de evaluación, en la construcción de las tareas académicas y en la determinación de los

tiempos de enseñanza y aprendizaje, en definitiva, en el qué, para qué, cómo y cuándo de los procesos de enseñanza y evaluación. Las teorías implícitas del profesorado "son un filtro esencial en la traducción pedagógica de los contenidos de la enseñanza" (Marrero, 1991, p. 69) y "ordenan, regulan e intervienen en los procesos de enseñanza y el aprendizaje en la educación" (Marrero, 2009b, p. 37).

Nos parece muy adecuada la síntesis de la conceptualización de las teorías implícitas realizada por Marrero (1992) en la que clasifica sus características en tres apartados: las teorías implícitas entre lo individual y lo cultural, las teorías implícitas como modelos dinámicos, y las teorías implícitas como vínculo entre la reflexión y la acción (ver cuadro 2.13).

Las ventajas de utilizar las teorías implícitas para el estudio del pensamiento docente según Marrero (1988a, p. 9; 1993, p. 272) y Jiménez (2005, p. 215) son:

- proporcionan una red teórica más rigurosa que otros constructos meramente descriptivos (creencias, actitudes, conocimiento práctico personal, etc.), es decir, adopta un marco teórico cognitivo explícito, que permite explicar tanto las decisiones racionales como aquellas más vinculadas a las eventualidades del aula;
- se supera la tendencia a la excesiva individualización y particularización del conocimiento docente porque incorporan el bagaje sociocultural del conocimiento respetando el carácter singular del conocimiento docente, es decir, reconoce tanto la dimensión individual como la social en el pensamiento del profesorado;

Cuadro 2.13. Características de las teorías implícitas según Marrero (1992).
 Elaboración propia.

| | |
|--|---|
| <p>Entre lo individual y lo cultural en la construcción del conocimiento:</p> | <ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento del profesorado es experiencial, ni exclusivamente personal ni exclusivamente práctico. - El conocimiento del profesorado es una representación individual basada en experiencias culturales y sociales. - El conocimiento del profesorado es un componente mediador en la interpretación del <i>currículum</i>, entendido como proyecto cultural. - Las teorías implícitas no se transmiten, sino que se puede construir personalmente en determinados contextos de interacción social. - Las teorías implícitas articulan un conocimiento genérico (prototipos culturales) con otros más específicos (prototipos personalizados). |
| <p>Las teorías implícitas como modelos dinámicos de conocimiento pedagógico:</p> | <ul style="list-style-type: none"> - El profesorado es un sujeto epistemológico capaz de generar y examinar teorías acerca de y para su propia práctica. - Las teorías implícitas son una síntesis de experiencias y cogniciones diversas (conocimientos, creencias,...) que pueden guiar los procesos de toma de decisiones y acciones del profesorado. - Una teoría está normalmente representada de forma implícita, pero puede ser explicitada de diversas maneras aplicando diversas técnicas de reconstrucción. - Las teorías implícitas tienen una base experiencial. Conocer significa sintetizar experiencias. - En tanto que conocimiento representado, las teorías tienen diversos grados de tipicidad y polaridad, son un continuo amplio de ideas que van desde las más típicas y representativas hasta la menos típicas, desde las más polarizadas o exclusivas hasta las menos. |
| <p>Vínculo entre reflexión y acción:</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Las teorías permiten al profesorado navegar de modo más o menos consciente en el entorno de la escuela. - Las teorías sirven de marco de referencia para actuar y por ello, son un importante mediador en la configuración y trenzado de las tareas académicas. - Las teorías tienen un valor de referencia moral para la acción del profesorado, ya que sirven de reguladores entre los valores socialmente establecidos y la racionalidad subjetiva. |

- también se supera el "contextualismo cognitivo" teniendo en cuenta los recursos individuales básicos porque pone de manifiesto la existencia de procesos de construcción del conocimientos peculiares del profesorado a partir de los cuales interpretan, deciden e intervienen en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, es decir, toma en consideración los aspectos singulares del pensamiento, pero también las regularidades e invariantes del mismo;

- y las teorías implícitas incorporan una dimensión de síntesis cognitiva flexible catalizando las experiencias pedagógicas del profesorado tanto en su dimensión individual y personal como de los aspectos sociales y contextuales, es decir, contemplan con flexibilidad y de forma holística el funcionamiento mental del profesorado.

En definitiva, las teorías implícitas “sirven como marco de referencia y guías orientadoras de la acción, de la práctica educativa” (Marrero 1993, p. 272) y pueden contribuir a la superación de las limitaciones de otros modelos de estudio del pensamiento del profesorado (Jiménez, 2005).

El estudio de las teorías implícitas de los profesores pretende, básicamente, explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, a la mediación docente en el *currículum*. Las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el *currículum*, y de sus condiciones de trabajo, llevarán a éstos a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, tomar decisiones, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, etc. De ahí la importancia de su estudio y análisis (Marrero, 1993, p. 244).

En síntesis, la virtud del estudio de las teorías implícitas es que conocer cómo piensa el profesorado ayuda, por una parte, a comprender su práctica educativa y su relación con los procesos curriculares y, por otra parte, a orientar los procesos de formación del profesorado, tanto la formación inicial como la formación permanente y durante los procesos de socialización profesional.

2.4.1. Las teorías implícitas según Marrero.

Como se comentó anteriormente, se reconocen dos niveles funcionales de representación de las teorías: el conocimiento representacional y el conocimiento atribucional. La síntesis de conocimiento representacional son las teorías que el sujeto conoce o reconoce porque su naturaleza es explícita. Estas teorías son las que

expusimos en apartados anteriores como las teorías de enseñanza (tradicional, técnica, activa, constructiva y crítica). El conocimiento atribucional o síntesis de creencias son las teorías que el sujeto asume como propias, ideas que sí que son adoptadas y usadas, ya sea de manera consciente o inconsciente y, por ello, su naturaleza es implícita.

Marrero focalizó su segunda investigación en conocer el valor atribucional de los enunciados seleccionados en la primera investigación y ver si tenían alguna relación con las variables demográficas identificadas. A continuación, nos centramos en el proceso y resultados de la segunda fase de su investigación. Recordemos que el procedimiento seguido, está ampliamente descrito en Marrero (1988a), Correa y Marrero (1992) y en Correa y Camacho (1993).

Partiendo del cuestionario elaborado en la fase anterior con un total de 162 enunciados, correspondiendo a 32 o 33 enunciados por teoría asignados según su tipicidad y polaridad, siguiendo la propuesta metodológica para su estudio de Correa y Camacho (1993), el propósito de esta fase era comprobar si dichos conjuntos de enunciados conforman factores independientes. Y con el análisis de componentes principales, seleccionar aquellos enunciados con mayor peso en cada factor y así reducir el número de ítems.

Los enunciados se redactaron en términos autorreferenciales (creo que, en mi opinión, opino, pienso,...) para facilitar la tarea atribucional. El cuestionario se aplicó en centros de Educación General Básica y en la Universidad (maestros/as de EGB⁸ e Instituto Nacional de Bachillerato -INB- que estudiaban 3º, 4º y 5º de Pedagogía).

Antes de analizar los resultados obtenidos de la aplicación de dicho cuestionario, se procedió a eliminar aquellos enunciados y sujetos extremos, en los que la mayoría de sujetos coincidían en compartir o en rechazar sus ideas y los sujetos que señalaban

⁸ La EGB es la etapa educativa obligatoria y gratuita establecida en la Ley General de Educación (1970).

puntuaciones similares en varias teorías, respectivamente. Es decir, en la fase del conocimiento representacional se analizaron los índices de tipicidad y polaridad de los enunciados, y en ésta fase del conocimiento atribucional, se analizaron los índices de tipicidad y polaridad de los sujetos que cumplimentaron el cuestionario. Tras diversos análisis factoriales, de acuerdo a los pesos obtenidos y a su comunalidad, se obtuvo una matriz de cinco factores (que incluía 33 ítems), en la que cada factor se corresponde con una de las teorías de enseñanza: tradicional, técnica, activa, constructivista y crítica.

El análisis de los enunciados que conforman cada teoría identificada es una síntesis de teorías y no una reproducción lineal de las teorías tal y como fueron establecidas en la fase representacional. Es decir, "en el nivel atribucional (creencias) no se produce una traslación pasiva de los diferentes modelos del nivel representacional (conocimientos). Lo que aparece es una síntesis coherente de varios modelos" (Correa y Marrero, 1992, p. 66).

Así, como no se obtuvieron teorías puras, sino una síntesis de teorías, se optó por renombrar las primeras a:

- Factor 1: teoría interpretativa (síntesis de la teoría constructiva)
- Factor 2: teoría emancipatoria (síntesis de la teoría crítica)
- Factor 3: teoría expresiva (síntesis de la teoría activa)
- Factor 4: teoría dependiente (síntesis de la teoría tradicional)
- Factor 5: teoría productiva (síntesis de la teoría técnica)

Las características o rasgos de las teorías implícitas identificadas quedan resumidas en el cuadro 2.14.

Cuadro 2.14. Resumen de teorías implícitas en relación a las teorías de la enseñanza según Marrero (1988a, 1988b, 1993).
 Elaboración propia.

| TE | | Teorías implícitas |
|------------------------|-----------------------|--|
| Tradicional | Dependiente | <p>El profesorado es el que guía y dirige la enseñanza, con el mismo ritmo y con una actitud distante con el alumnado.</p> <p>El profesorado es el que enseña y el alumnado, por sí sólo, no es capaz de aprender.</p> <p>Concepción de la escuela aislada de los conflictos sociales políticos.</p> <p>La enseñanza se hace dependiente de unos contenidos, del profesorado y de unos valores impuestos.</p> |
| Técnica | Productiva | <p>La enseñanza es la búsqueda de resultados y potenciación de la eficacia en la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>La orientación de la enseñanza por objetivos y el papel de la evaluación como mecanismo selectivo y de control.</p> |
| Activa | Expresiva | <p>Principio de actividad.</p> <p>Los indicadores son: la experimentación permanente, la educación para la vida, la cantidad de actividades a realizar y la ocupación permanente del alumnado en clase.</p> <p>Pero con un énfasis en la dimensión expresiva, externalista, del proceso de enseñar y aprender.</p> |
| Constructivista | Interpretativa | <p>Es una pedagogía centrada en el alumnado: sus necesidades, recursos y procesos de aprendizaje.</p> <p>Su actitud es interpretativa: búsqueda de explicaciones, más o menos formalizada, de las prácticas docentes; importancia de procesos frente a resultados; y destacan los aspectos comunicativos de la docencia.</p> |
| Crítica | Emancipatoria | <p>Acentuado carácter moral y político.</p> <p>De naturaleza crítica e intencionalidad emancipatoria, de búsqueda de alternativas moralmente coherentes.</p> <p>Preocupación por la legitimación contextual de ciertos objetivos y contenidos en la enseñanza.</p> <p>Vinculación entre las prácticas de enseñanza y el marco político-social de las actuaciones del profesorado y del alumnado.</p> <p>Comparte con la teoría interpretativa algunas facetas metodológicas (interpretación, papel del alumnado, etc.)</p> |

NOTA: TE= Teorías de la enseñanza

Los subdominios de los componentes del conocimiento quedaban definidos de manera distinta, puesto que en cada teoría los subdominios son significativamente diferentes (ver cuadro 2.15).

Los coeficientes de fiabilidad se consideraron satisfactorios (ver tabla 2.2).

Tabla 2.2. Profesorado: Alfa de Cronbach de las dimensiones de Marrero (1988a, p. 20): 33 ítems.
Elaboración propia.

| Teorías implícitas | Nº ítems | α Marrero (1988a) |
|---------------------------|-----------------|--|
| Dependiente | 7 | .659 |
| Productiva | 6 | .355 |
| Expresiva | 6 | .637 |
| Interpretativa | 7 | .676 |
| Emancipatoria | 7 | .760 |

Cuadro 2.15. Ítems del cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza según Marrero (1988a) según componentes del conocimiento y subdominios.
 Elaboración propia.

| Componentes del conocimiento | Subdominios | Teorías implícitas Marrero (1988a) | | | | |
|------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|------------|-----------|----------------|---------------|
| | | Dependiente | Productiva | Expresiva | Interpretativa | Emancipatoria |
| Conocimiento de la materia | Conocimiento | | 21 | | | 9,11,12 |
| | Aprendizaje | 20,22,23 | | 1,29 | | |
| Conocimiento de la enseñanza | Gestión (organización y disciplina) | 2 | | 16 | 5 | |
| | Programación | | 17, 27 | | 13,18 | |
| | Interacción P-A y agrupamientos | 3,6 | 15 | 30 | | 25 |
| | Medios | | | | 4 | |
| | Evaluación | | 14 | 32 | 8,26 | |
| | Enseñanza en general | | | | | 31 |
| Conocimiento de sí mismo | Profesorado | | 24 | | 28 | |
| Conocimiento del contexto | Medio Social | 7 | | 33 | | 10,19 |

El siguiente paso en la investigación fue el pase del cuestionario de 33 ítems a una muestra de 152 profesores/as de EGB y analizar el papel que desempeñan diversas variables demográficas en la adopción de las teorías implícitas. Tras diversos análisis factoriales, la estructura factorial resultante queda formada por 20 ítems. La fiabilidad, de nuevo, es considerada satisfactoria (ver tabla 2.3).

Tabla 2.3. Profesorado: Alfa de Cronbach de las dimensiones de Marrero (1988a, p. 40): 20 ítems.
Elaboración propia.

| Teorías implícitas | Nº ítems | α Marrero (1988a) |
|---------------------------|-----------------|--|
| Dependiente | 6 | .652 |
| Expresiva | 4 | .672 |
| Interpretativa | 4 | .683 |
| Emancipatoria | 6 | .776 |

Al tratarse de una muestra de profesorado de EGB, era esperable que la teoría productiva fuera eliminada del análisis puesto que, como los propios investigadores reconocen, es una teoría difícil de asumir en los primeros niveles de enseñanza (Correa y Camacho, 1993 y Marrero, 1993).

Tras la elaboración de los índices de polaridad de los sujetos, los resultados obtenidos son (ver cuadro 2.16): un grupo de profesorado que acepta las teorías expresiva y emancipatoria y rechazan la dependiente e interpretativa; otro grupo de profesorado que acepta la teoría dependiente y expresiva y rechazan la emancipatoria e interpretativa; y, el tercer grupo de profesorado, que aceptan la emancipatoria e interpretativa y rechazan la dependiente y expresiva:

Cuadro 2.16. Estructura de la muestra en función de las teorías implícitas aceptadas/rechazadas Marrero (1988a, p. 42).

| | <i>Aceptan</i> | <i>Rechazan</i> |
|---------|--------------------------------|--------------------------------|
| Grupo 1 | Expresiva y Emancipatoria | Dependiente e Interpretativa |
| Grupo 2 | Dependiente y Expresiva | Emancipatoria e Interpretativa |
| Grupo 3 | Emancipatoria e Interpretativa | Dependiente y Expresiva |

Del análisis de las diferentes variables demográficas introducidas, la conclusión del autor apunta a que las profesoras asumen en mayor medida la teoría dependiente y los profesores la teoría emancipatoria, independientemente del tamaño del centro educativo.

A continuación mostramos las características, que consideramos más relevantes y a las cuales hemos podido acceder, de diversas investigaciones realizadas sobre las teorías implícitas del profesorado de diferentes niveles educativos, con diferentes objetivos e instrumentos y, algunas de sus conclusiones.

2.4.2. Investigaciones realizadas sobre las teorías implícitas.

La investigación descrita en el apartado anterior permite identificar qué asume el profesorado, es decir, su conocimiento atribucional. El cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza propuesto por Marrero (1988a), fruto de su investigación, ha permitido profundizar entre el conocer y el asumir de profesorado de diferentes etapas educativas.

Como afirman Jiménez y Correa (2002), la mayoría de investigaciones sobre las teorías implícitas que siguen el planteamiento de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), se han centrado en el profesorado en formación (estudiantes de Magisterio), seguido del profesorado de enseñanza primaria. Las autoras se refieren a los resultados de la revisión de 192 investigaciones anglosajonas e iberoamericanas sobre el pensamiento docente que realizó en su tesis doctoral Jiménez (2002). Las autoras destacan que sólo 13 de las investigaciones (6,8%) utilizaban exclusivamente muestras de profesorado universitario y en otras 10 investigaciones se empleaban muestras combinadas de profesorado de diferentes niveles. En total, serían 23 investigaciones (12%) las que han tenido como referencia el profesorado universitario. Y observando la información que la autora

muestra de las investigaciones revisadas sobre el pensamiento del profesorado (Jiménez, 2002) en ninguna se alude al profesorado de FP.

A continuación, destacamos los aspectos más relevantes de diferentes investigaciones realizadas sobre el pensamiento docente analizando las teorías implícitas del profesorado, en activo o en formación, de diferentes niveles de enseñanza y en profesorado de diversas materias curriculares. Hemos clasificado las investigaciones de acuerdo a la propuesta de Correa y Camacho (1993):

- Investigaciones sobre la estructura de las teorías implícitas en los diferentes niveles de enseñanza.
- Investigaciones sobre la funcionalidad de las teorías implícitas en los procesos cognitivos: comprensión de textos, evaluación de situaciones, proceso de comprensión y predicción.
- Investigaciones sobre los orígenes, determinaciones y cambio de las teorías implícitas.

A cada grupo de investigaciones, dedicamos los siguientes apartados, deteniéndonos brevemente en los resultados y conclusiones de las mismas. Las características de la muestra, el nivel educativo, el contexto, los objetivos y los instrumentos y/o metodología empleada, se muestran en los cuadros que hay al final de cada uno de los apartados (cuadros 2.17, 2.18 y 2.19).

Hemos incluido un cuarto apartado específico para mostrar con mayor detenimiento las características de las investigaciones desarrolladas en el contexto de la FP.

Por último, dedicamos un apartado a los aspectos más destacados de las investigaciones mencionadas.

2.4.2.1. Investigaciones sobre la estructura de las teorías implícitas en los diferentes niveles de enseñanza.

En la investigación realizada por Aguilar, Reyes, Rodríguez y Sosa (1990) con profesorado universitario, el resultado es que hay coherencia entre las teorías implícitas, las concepciones de planificación, la planificación que realiza y la práctica docente.

Partiendo de una muestra de 276 profesores/as de diferentes niveles educativos, se han publicado diferentes artículos, cada uno de ellos centrado en un aspecto concreto. En Jiménez y Cabrera (1999) una de las conclusiones del estudio es que hay distintos perfiles de las teorías implícitas sobre los medios: en el profesorado de Educación Infantil y Primaria (EIP) predomina la teoría técnica, con aportaciones de la activa y la crítica; en el profesorado de Educación Secundaria (ES) y Educación Universitaria (EU) predominan la teoría técnica y la activa, matizadas por la crítica, y en EU, por la constructiva; la teoría tradicional no se asume.

El artículo de Jiménez y Correa (2002) centrado en el profesorado universitario, muestra que el eje articulador de este nivel educativo es la teoría activa, seguida de la constructivista, mientras que el eje secundario lo componen la técnica, tradicional y crítica.

En la tesis doctoral realizada por Jiménez (2002) las conclusiones son que no hay exclusividad de ideas por niveles educativos, que hay mayor similitud entre niveles consecutivos, la teoría tradicional es la menos representativa y la teoría activa es la más representativa, alta similitud por niveles en los subdominios⁹ de los componentes del conocimiento (desde el 80% en MAT y ENZ, seguidos de API, CTO, PRO, EVA, ITA, MSO, PLA y hasta el 40% en DIG), cuya importancia es similar entre los niveles educativos (API, EVA y MSO) o aumenta a medida que avanzamos de nivel educativo (ENZ, PRO, MAT) o disminuye (ITA, CTO y PLA) o es inflexible (DIG).

⁹ Los diez subdominios o componentes del conocimiento de la enseñanza que distinguió Marrero (1988a): Conocimiento (CTO), Aprendizaje (API), Disciplina y gestión (DIG), Planificación (PLA), Interacción profesor-alumno (ITA), Materiales (MAT), Evaluación (EVA), Enseñanza (ENZ), Profesor (PRO) y Medio social (MSO).

En el análisis de la importancia de los subdominios por cada nivel educativo el resultado es que no todos tienen la misma importancia (para los docentes de educación infantil y primaria la secuencia es: ENZ, PRO, MAT, CTO, DIG, ITA, EVA, PLA y API; para los de secundaria: MAT, PRO, CTO, PLA, ENZ, MSO, API, DIG e ITA; y para los de educación superior: CTO, EVA, MAT, ENZ, PLA, DIG, PRO, MSO, ITA y API). En definitiva, la autora afirma que replica y corrobora los hallazgos de Marrero (1988a) con una muestra diferente y propone un cambio en la denominación de las teorías implícitas: reproductiva (dependiente), eficientista (productiva), dinámica (expresiva), reflexiva (interpretativa) y renovadora (emancipatoria).

Jiménez y Correa (2003), muestran los resultados en un subdominio concreto: disciplina y gestión (DIG). Las autoras concluyen que DIG es un elemento diferenciador entre los tres niveles educativos. La gestión es más directiva (centrada en la figura del profesor) en ES, seguida de EU, y por último de EIP. En EIP y EU se establecen las normas fundamentalmente para favorecer el aprendizaje, en ES su función es la ejecución de tareas y controlar al alumnado. El principio de autoridad se refuerza a medida que avanzamos de nivel educativo. Concluyen que no hay ideas sobre DIG exclusivas de un nivel educativo.

Jiménez (2005) se centra en el subdominio de Interacción profesorado-alumnado (ITA). Alude a la tipicidad de los enunciados del cuestionario empleado. Según el índice de tipicidad, existen enunciados total, moderada y poco o nada relevantes para EIP, ES y EU; pero estos enunciados, más o menos prototípicos en un nivel, suelen serlo también respecto a los otros, puesto que no están polarizados. Aunque no puede decirse que la ITA constituya un elemento importante en la explicación de las teorías implícitas sobre la enseñanza del profesorado de los tres niveles educativos, la autora afirma que éstas son un elemento diferenciador entre dichos niveles: con importancia moderada en EIP y escasa en ES y EU; y, a menor

nivel educativo la relación profesorado-alumnado se apoya más en la actividad de éstos y a mayor nivel, en favorecer su desarrollo personal.

Los resultados incluidos en Jiménez (2009) siguen centrados en profesorado de diferentes niveles educativos. Concluye que más de la mitad de los enunciados son altamente asumidos por el profesorado de los tres niveles educativos. A medida que se avanza en el nivel educativo, se coincide, sobre todo, en lo que no se asume. Es decir, los enunciados no están polarizados hacia un nivel educativo. La eliminación de enunciados y sujetos extremos y el resultado del análisis de componentes principales realizado, permiten confirmar que el conocimiento atribucional del profesorado no es una traslación pasiva o recuperación mecánica de la génesis sociocultural a su mente, sino una síntesis generada por la aprobación de los enunciados que mejor describen su concepción de la enseñanza y por la influencia de los contextos próximos de referencia. Es decir, el nivel educativo es el contexto a través del cual el profesorado construye su conocimiento atribucional. Para la autora, los resultados de los índices de tipicidad y polaridad hacen afirmar que el segundo no es un buen discriminador del contexto.

En la investigación realizada por Martínez (2009) sobre las teorías implícitas sostenidas por profesorado en fase de preservicio de la Escuela Universitaria del Magisterio, el resultado es que dicho profesorado sostiene tres teorías (factores): teoría reflexiva (expresiva e interpretativa), teoría dependiente y teoría productiva. Los futuros profesores y profesoras construyen sus representaciones del mundo que les rodea y sobre la enseñanza, previamente al ingreso en las escuelas de formación del profesorado. El autor afirma que las teorías implícitas difieren tanto cualitativa como cuantitativamente de las consideradas teorías formales sobre la enseñanza y éstas, difieren de las sostenidas por el profesorado en fase de servicio.

En la comparación de las teorías identificadas en el cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza con las observaciones realizadas, Zapata (2010) encuentra contradicciones

significativas: según el cuestionario dominan teorías activo-constructivistas, y en la práctica en el aula se observa una fuerte tendencia hacia teorías técnicas y tradicionales. Los pensamientos de los profesores no están relacionados con su actuación pedagógica, lo que tiene repercusiones para la formación y capacitación del profesorado.

En el estudio cualitativo desarrollado por Oramas (2013) se concluye que las docentes poseen tres perspectivas de la enseñanza: la crítica, la humanista y la técnica. En su concepción de enseñanza pesa más su rol como especialistas que sus propias creencias. Las docentes están influenciadas por el modo en que se formaron (afirmándola o negándola) y, a pesar de trabajar en la modalidad a distancia, reclama la presencia del alumnado.

Por último, en la investigación realizada por Martínez, Zarate, Salazar y Palacios (2014), se identifica la tendencia por un pensamiento más progresista que conservador: inclinación por la teoría expresiva e interpretativa por encima de la dependiente y productiva. Muy poca presencia de la teoría emancipatoria. Es decir, hay una inclinación a combinaciones de dos o más teorías implícitas y hay una presencia significativa de la teoría expresiva. La experiencia docente influye en la construcción de un pensamiento mucho más expresivo e interpretativo: en el área de conocimiento químico-biológica (es un escenario menos dependiente) se asume en mayor medida el pensamiento expresivo-interpretativo y en el área físico-matemática, la dependiente. Sin embargo, los resultados de la parte cualitativa hay grupos de profesorado que se manifiesta de una manera más tradicional o conservadora. Los autores afirman que la investigación podría complementarse con observaciones o estudios en la misma práctica.

Cuadro 2.17. Investigaciones sobre la estructura de las teorías implícitas en los diferentes niveles de enseñanza.
Elaboración propia.

| Autores/as | Muestra y Nivel educativo | Contexto | Objetivos: | Instrumentos / Metodología |
|---|--|----------------------------|--|--|
| Aguilar, Reyes, Rodríguez y Sosa (1990) | 4 profesores/a de Universidad | Universidad de las Palmas | Comprensión del pensamiento del profesorado universitario en la planificación y enseñanza interactiva. Estudio descriptivo sobre: cómo planifica, qué tipo y finalidad tienen sus diseños, qué elementos o componentes estructuran, y las relaciones entre las concepciones educativas y de la planificación y la enseñanza en el aula. | Adaptación cuestionarios de teorías implícitas y de concepciones de planificación de Marrero (1988a) Documentos escritos Pensamiento en voz alta Observación y Entrevista final |
| Jiménez y Cabrera (1999) | | | Determinar cuáles son las concepciones representativas que el profesorado de los niveles educativos de Infantil, Primaria, Secundaria y Superior tiene sobre los medios, si algunas son exclusivas de un nivel en particular y, cuál es la contribución de dichas concepciones a las estructura general de creencias sobre la educación del profesorado de cada nivel. | |
| Jiménez (2002) | | | Identificar las teorías implícitas representativas de las concepciones educativas de los docentes de los tres niveles educativos, y si éstas son exclusivas de un determinado nivel. Generar una estructura de creencias para educación infantil y primaria, secundaria y superior por separado, analizando sus semejanzas y diferencias. | |
| Jiménez y Correa (2002) | 276 docentes - 101 Educación Infantil y Primaria | Dos provincias de Canarias | Identificar la estructura de teorías implícitas o síntesis de creencias para el profesorado universitario: cuáles de las teorías culturales sobre la enseñanza son más representativas o típicas del profesorado universitario en diversos subdominios o elementos de la enseñanza. | Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza (Marrero 1988a) |
| Jiménez y Correa (2003) | - 57 Educación Secundaria - 118 Educación Superior | | Identificar las teorías implícitas sobre Disciplina y Gestión (DIG) representativas del profesorado de distintos niveles. Averiguar si existen ideas (teorías implícitas) exclusivas de un nivel educativo concreto Determinar la contribución de las ideas sobre DIG a la estructura general de creencias (teorías implícitas) sobre la educación del profesorado de cada nivel | 162 ítems Análisis de tipicidad y polaridad de los ítems Análisis de componentes principales |
| Jiménez (2005) | | | Identificar las ideas sobre el subdominio de Interacción profesorado-alumnado (ITA) que son representativas del profesorado de los distintos niveles educativos. Averiguar si existen ideas sobre ITA exclusivas de un nivel educativo concreto. Determinar la contribución de las ideas sobre ITA a la estructura general de creencias (teorías implícitas) sobre la educación del profesorado de cada nivel. | |
| Jiménez (2009) | | | Diferencias o similitud entre las ideas (proposiciones) sobre la enseñanza sostenidos por el profesorado de distintos niveles educativos. Concepción de cada componente de la enseñanza del profesorado de cada nivel educativo. Importancia de los subdominios de cada componente de la enseñanza del profesorado de cada nivel educativo. | |

Cuadro 2.17. Investigaciones sobre la estructura de las teorías implícitas en los diferentes niveles de enseñanza.

Elaboración propia. (Continuación).

| Autores/as | Muestra y Nivel educativo | Contexto | Objetivos: | Instrumentos / Metodología |
|---|--|--|---|---|
| Martínez (2009) | 110 alumnos/as en fase de preservicio de la Escuela Universitaria del Magisterio (tercer curso) | Universidad de La Laguna (Tenerife) | Exploración de las teorías implícitas sobre la enseñanza sostenidas por el profesorado en fase de preservicio de la Escuela Universitaria del Magisterio de la Universidad de La Laguna | Versión resumida de 50 ítems del cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza de Marrero (1988a) Análisis de componentes principales |
| Zapata (2010) | 2 profesores universitarios (área de química) | Universidad Central de Venezuela | Identificar las teorías explícitas e implícitas sobre la enseñanza en el pensamiento y en la práctica del profesorado y comparar ambas teorías (estudia el comportamiento del profesorado en la interacción del contexto del aula) | Investigación cualitativa, de tipo etnográfica. Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza de Marrero (1988a) Observaciones grabadas con audio |
| Oramas (2013) | 2 especialistas en contenido y 1 asesoras de la mención de Preescolar y 2 especialista de contenidos y 1 asesora de la mención de Dificultades de aprendizaje de la carrera de educación | Nivel central y centro local metropolitano de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela | Interpretar las creencias sobre la enseñanza que posee profesorado de la carrera de Educación | Enfoque cualitativo, tipo etnográfico Entrevistas en profundidad |
| Martínez, Zarate, Salazar y Palacios (2014) | 172 profesores/as universitarios (tres zonas: centro, media y huasteca) | Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) | Explorar las teorías que el profesorado universitario tiene en torno de su práctica educativa y algunas concepciones de su labor docente. Objetivos específicos: - identificar, por medio de sus teorías, los modelos de enseñanza que permean las prácticas docentes de las diferentes escuelas y facultades de la UASLP. - conocer sus concepciones acerca de la enseñanza-aprendizaje mediante sus argumentos - reconocer la relación entre las teorías de la enseñanza del profesorado y el área de acentuación de su práctica docente. | Marco metodológico de corte mixto descriptivo con diseño de estudios paralelos. Cuestionario simplificado de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza (Marrero, 1988a) Análisis descriptivo con agrupación de datos y análisis de frecuencias. Cuatro reactivos de respuesta abierta para análisis cualitativo Alfa de Cronbach= .82 |

2.4.2.2. Investigaciones sobre la funcionalidad de las teorías implícitas en los procesos cognitivos: comprensión de textos, evaluación de situaciones, proceso de comprensión y predicción.

Del estudio de caso realizado por Baena (1992 y 2000), los resultados son que existe coherencia entre la teoría implícita del profesorado y la estructuración que éste realiza de su enseñanza. Cuando el pensamiento del profesorado está vinculado a teorías implícitas más tradicionales (dependiente o productiva) su práctica denota actividades más rígidas, lineales y sin grandes modificaciones. Si está vinculado a teorías implícitas más innovadoras (interpretativa o emancipatoria) las actividades tienen una estructuración más flexible y ambigua, con una estructuración de la práctica compleja (sin un patrón constante del desarrollo de la acción en el aula).

Unos años más tarde, Baena (2009) afirma que los resultados confirman la complejidad de la práctica educativa y la dificultad que supone establecer relaciones entre las características del pensamiento del profesorado y su modelo de enseñanza. Cuando las teorías asumidas son coherentes (dependiente y productiva, o, expresiva, interpretativa y emancipatoria) hay una tendencia a ser consistente entre lo que expresa verbalmente (lo que dice) y lo que realiza en la práctica real (lo que hace).

Baena (2009) coincide con Castro (2009): las teorías implícitas más tradicionales (dependiente y productiva) son más dependientes del contexto organizativo (centro caracterizado por la jerarquización, rigidez, inducción al conformismo). Las teorías implícitas más progresivas (interpretativa y emancipatoria) son independientes del contexto (se mantienen aunque existan condiciones rígidas de organización). Es necesario que la formación del profesorado incluya las teorías más complejas para configurar contextos de enseñanza más ricos y procesos de aprendizaje más enriquecedores.

En ambas investigaciones se considera que las teorías implícitas más progresivas (interpretativa y socioactiva) son independientes del contexto y se comportan como mecanismos de contextualización y adaptación, a modo de anclaje adaptativo cuando no coincide las creencias del profesorado con la de la organización. Cuando coincide la percepción del clima organizativo para sí mismo y para el centro, las teorías implícitas suele adaptarse al clima organizativo. Cuando no hay coincidencia, sólo algunos de los componentes de las teorías implícitas se adaptan porque es más situacional.

En la investigación realizada por Makuc (2008) sobre las teorías implícitas acerca del dominio de la comprensión textual, la autora parte de teorías implícitas sobre los procesos de comprensión del profesorado en diferentes situaciones de enseñanza, es decir, de las teorías implícitas sobre la comprensión, no sobre las teorías implícitas de la enseñanza. No obstante, hemos decidido incluirla como investigación realizada sobre teorías implícitas del profesorado porque independientemente de las teorías y subdominios identificados por la autora, los resultados de la investigación coinciden con los de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993a): el profesorado ajusta o modifica su teoría implícita dependiendo de las características del contexto y las demandas de las tareas. La autora concluye que el profesorado manifiesta concepciones relacionadas con la teoría implícita lineal, interactiva y transaccional. El profesorado en el contexto de la enseñanza ajusta o modifica su teoría implícita de la comprensión a las características del contexto y a las demandas a las que se enfrenta (teoría lineal en situación de sala de clase y teoría interactiva en situación de lectura individual).

Cuadro 2.18. Investigaciones sobre la funcionalidad de las teorías implícitas en los procesos cognitivos.
Elaboración propia.

| Autores/as | Muestra y Nivel educativo | Contexto | Objetivos: | Instrumentos / Metodología |
|-----------------------------|---|-----------------------|---|---|
| Baena (1992) y Baena (2000) | 2 profesoras de Educación secundaria, 8º de EGB (área de ciencias de la naturaleza) | Tenerife | Analizar la práctica de enseñanza del profesorado y las características que definen sus teorías implícitas, con el fin de establecer relaciones entre pensamiento y acción (tareas) | Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza Marrero (1988a) Estudio de casos, metodología cualitativa. Concepción constructivista en investigación educativa (perspectiva interpretativa) |
| Baena (2009) | 2 profesoras de Educación secundaria, 8º de EGB (área de ciencias de la naturaleza) | Tenerife | Por un lado, retratar escenas de la práctica docente y encontrar significado a las acciones (relación entre pensamiento y prácticas). Por otro lado, la información proporcionada por el estudio servirá al profesorado para entender su labor y las consecuencias de su actuación con el alumnado, a ser más conscientes de su propio conocimiento y a guiarles en la reconstrucción de su pensamiento. | Selección casos por sus teorías implícitas o pensamientos opuestos (una, dependiente y productiva, otra interpretativa y emancipatoria) 4 Entrevistas semiestructuradas a lo largo del año académico Observaciones en el aula: modelo de análisis de tareas (Baena, 1995): actividad, tarea, tarea principal y modelo de enseñanza Entrevistas al alumnado Análisis de los materiales |
| Makuc (2008) | 18 docentes (no específica nivel educativo) | No específica. | Describir los procesos de comprensión de textos a partir de las teorías implícitas de un grupo de docentes. Cuatro teorías implícitas sobre el dominio de la comprensión textual: lineal, cognitiva, interactiva o transaccional. Subdominios de las teorías implícitas: noción de comprensión, noción de lector y noción de texto. | Carácter cualitativo descriptivo. Focus control (instrumento para el nivel declarativo) Cuestionario de metacompreensión (instrumento para nivel de reconocimiento) |
| Castro (2009) | 2 profesores: - 1 profesor de Secundaria - 1 profesor de FP | Tenerife | Conocer y analizar las interacciones que se establecen entre el contexto (culturas organizativas), el pensamiento (teorías implícitas) y la acción (interacción en el aula y en el centro) | Selección de dos estudios de caso con cultura y teorías implícitas diferentes. Triangulación del: -Contexto: Cuestionario sobre Culturas de las Organizaciones de Handy (en Castro 1997), observación del centro y documentos del centro -Pensamiento: Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza de Marrero (1988a), entrevista y documentos. -Práctica: observación en el aula |
| Serrano (2010) | 70 profesores/as (población= 155) de la Facultad de Educación | Universidad de Málaga | Acercarse al análisis de las creencias y concepciones del profesorado sobre algunas dimensiones del pensamiento pedagógico en el ámbito universitario y comprobar posible efectos en la formación de creencias a partir de ciertas variables (ideología política, antigüedad en docencia universitaria, categoría profesional, funcionario o contratado, tipo de estudios universitarios) | Cuestionario opiniones pedagógicas de profesores de Universidad, basado en el Cuestionario de opiniones pedagógicas de Gimeno y Pérez (1988) Borrador con 200 ítems Versión reducida: 107 ítems (Alfa de Cronbach=.918) Eliminación de algunos ítems Cuestionario final de 74 ítems agrupados en 9 ámbitos que incluyen 21 dimensiones Prueba T para dos muestra independientes |

En la investigación realizada por Serrano (2010) se concluye que el profesorado mantiene actitud positiva hacia la mayoría de declaraciones de las dimensiones que conforman el cuestionario. Destaca la alta puntuación media de la dimensión programación que se acerca a los niveles de conservadurismo. La comparación de las creencias en función de las variables consideradas mediante la prueba T de Student para muestras independientes permite verificar que las variables no inciden en las creencias.

2.4.2.3. Investigaciones sobre los orígenes, determinaciones y cambio de las teorías implícitas.

En la investigación realizada por Rodríguez (1999), se concluye que la docente investigada en el caso, es consciente de que el profesorado ha de basarse en una programación adaptándola al alumnado.

En Rodríguez (2003) se clasifica las experiencias exitosas, anteriores y posteriores al CERP en dos modelos: innovador y tradicional. El profesorado responde a las demandas del proceso de enseñanza-aprendizaje con esquemas asociados a su visión implícita de la enseñanza como resultado de su experiencia como alumno/a y a los modelos pedagógicos que internalizó en su pasado escolar. Las experiencias no logran modificar el modelo implícito internalizado en la etapa escolar. El autor afirma que desde los centros de formación superior deben implementar, dentro del *currículum* y contenidos de los programas de formación docente, estrategias de revisión crítica de las significaciones previas e implícitas del profesorado y analizar las concepciones didácticas en espacios de formación profesional colegiada.

En el estudio longitudinal desarrollado por Alarcón y Reyno (2009), los resultados señalan que después de tres años de formación, el alumnado mantiene su concepción sobre la finalidad de la enseñanza (teoría expresiva). Se evidencia que faltan estrategias y oportunidades durante la formación que permita al alumnado conocer sus creencias,

reflexionar sobre ellas y tomar decisiones conscientes e intencionadas en su profesión.

En Martel (2009) se concluye que la teoría dependiente aparece mayoritariamente entre las mujeres, mientras que la teoría emancipatoria aparece mayoritariamente entre los hombres. Ésta última teoría es rechazada por la mayoría de las mujeres. La autora considera que los supuestos en los que se basan las teorías de la enseñanza propuestas para el estudio de las teorías implícitas del profesorado, se basan en una concepción masculina de la vida, el mundo y la educación, con las que las mujeres no se identifican.

Respecto a los cambios producidos en las teorías implícitas del alumnado después de un periodo de prácticas, Cepeda (2009) considera que la mayor variación en su grado de acuerdo se refiere a los tipos de conocimiento relacionados con la actividad docente en la fase interactiva (proceso de enseñanza-aprendizaje, contexto e interacción). Apenas sufren modificación significativa los de la fase preactiva y postactiva (planificación y evaluación). Los ítems con significatividad no se corresponden necesariamente con los que obtienen un mayor grado de acuerdo en cada teoría y que son más representativos de cada una de ellas. En esta investigación, los hombres varían más su grado de acuerdo en la evaluación y en el papel del profesorado, mientras que las mujeres modifican más su grado de acuerdo en el aprendizaje de la materia, gestión y disciplina, y planificación.

Hemos incluido en este apartado las investigaciones realizadas por Sosa y Tejada (1996), Ferrández, Tejada, Jurado, Navío y Ruiz (2000) y Molpeceres, Chulvi y Bernad (2004), cuyas características principales se reflejan en el cuadro 2.19. En ellas nos detendremos en el siguiente apartado.

Cuadro 2.19. Investigaciones sobre los orígenes, determinaciones y cambio de las teorías implícitas.
Elaboración propia.

| Autores/as | Muestra y Nivel educativo | Contexto | Objetivos: | Instrumentos / Metodología |
|---|---|---|---|---|
| Rodríguez (1999) | 10 maestros/as de Educación infantil | Huelva. | Conocer las teorías implícitas del profesorado en formación antes de las prácticas de enseñanza | Cuestionarios y entrevistas Procesos de supervisión Método: estudio de caso |
| Rodríguez (2003) | 77 estudiantes de profesorado (último año) | Centro Regional de Profesores del Litoral (CERP). Salto (Argentina) | Contribuir al análisis de los procesos de reforma del profesorado, especialmente a partir del estudio de las teorías implícitas del futuro profesorado. | Cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. 77 entrevistas que incluía relatos de experiencias consideradas exitosas de aprendizaje (instrumento elaborado por grupo IDEA de la Universidad de Sevilla-España) |
| Alarcón y Reyno (2009) | Oscila entre 69 y 49 Alumnado de Pedagogía en Educación Física | Universidad de Playa Ancha (Chile) | Estudiar la concepción del comportamiento de enseñanza y la adquisición de éste por parte del alumnado de Pedagogía en Educación Física. Cambios durante cuatro años de formación. | Investigación descriptiva de diseño longitudinal (2005-2008) Preguntas cerradas: 5 Frases referidas a cada teorías implícitas (Marrero, 1993 y Delgado, 1998) Pregunta abierta: Análisis de contenido semántico |
| Martel (2009) | 28 docentes (17 mujeres y 11 hombres) de EI, EP, Primer ciclo de la ESO, Educación especial y Orientación | | Demostrar que el género puede ser un referente fundamental para el estudio del pensamiento del profesorado Indicar las causas sociohistóricas subyacentes al hecho de que las mujeres asuman visiones dependientes de la enseñanza y los hombres adopten conceptualizaciones sociocríticas. | Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza (Marrero 1988a) Índice de polaridad Entrevistas a 17 mujeres (3 de EI, 8 de EP, 3 de primer ciclo de la ESO, 2 de Educación especial y 1 orientadora) y 9 hombres (3 de EP y 6 de primer ciclo de la ESO) |
| Cepeda (2009) | Total del alumnado de Tercer Curso para la obtención del Título de Maestro Especialista | Universidad de la Laguna (Tenerife) | Conocer las teorías implícitas del alumnado, antes de comenzar las prácticas y analizar si se producen modificaciones en las mismas después de realizar las prácticas. Conocer las teorías implícitas de profesorado tutor y maestros/as colaboradores para relacionar a todos los implicados en un proceso. | Versión resumida de 50 ítems del cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza de Marrero (1988a), grado de acuerdo puntuado de 1-10. -Al alumnado antes y después de las prácticas -Al profesorado y maestros/as una vez Análisis con el test T de Student para muestras relacionadas |
| Sosa y Tejada (1996) y Ferrández, Tejada, Jurado, Navío y Ruiz (2000) | 164 docentes - 50% de FP - 50% FO | Comarcas del Barcelonés y del Vallés Occidental | Investigar el efecto de las teorías implícitas, aceptando su existencia y a partir de ahí, tratar de neutralizar los efectos negativos que impactan en la calidad del servicio que los centros educativos de formación prestan a sus usuarios. | Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza (Marrero 1988a) |
| Molpeceres, Chulvi y Bernad (2004) | 179 docentes de Programas de Garantía Social | Comunidad Valenciana | Analizar cómo los cambios en el sistema educativo afectan la noción misma que del trabajo docente tienen los profesionales y cómo inciden en la práctica educativa local y cotidiana dichos cambios | Cuestionario de 124 que incluía preguntas sobre: (i) perfil sociodemográfico y formativo, experiencia laboral, características del empleo en el momento de la investigación; (ii) prácticas docentes y; (iii) la docencia, entre las cuales se incluía el cuestionario adaptado de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza de Marrero (1988a). |

2.4.2.4. Investigaciones sobre las teorías implícitas que contemplan al profesorado de FP (Reglada y para el Empleo).

Partiendo de que el "contexto y el *currículum* son el magma en el que se fermentan conocimiento y creencias del profesorado" (Marrero, 1991, p. 68) es necesario prestar una especial consideración a las investigaciones realizadas sobre las teorías implícitas de profesorado en un contexto y *currículum* cercano a la presente investigación de tesis doctoral.

Sosa y Tejada (1996), Ferrández, Tejada, Jurado, Navío y Ruiz (2000) y Molpeceres, Chulvi y Bernad (2004) también llevaron a cabo sus investigaciones con las teorías y concepciones de docentes, pero ampliando el foco al no centrarse en la etapa de la escolaridad obligatoria, sino en el contexto de la formación ocupacional y profesional y en los Programas de Garantía Social, respectivamente.

En las investigaciones detalladas en los apartados anteriores, tan sólo en una de ellas aparece explícitamente la participación de un profesor de FP. Nos referimos a uno de los dos estudios de casos desarrollados por Castro (2009). Pero a juzgar por la descripción de las características del profesor, no es un profesor que imparta las partes más técnicas-profesionales de alguna de las especialidades de FP, sino que es un profesor de Religión y Moral y que también forma parte del seminario de lengua en un centro público de FP en La Laguna (Tenerife). La conclusión obtenida de las escasas y poco consistentes relaciones "que se establecen entre el clima organizacional, teoría implícita y práctica docente" (Castro, 2009, p. 132), no nos ayudan a profundizar en los objetivos de la presente investigación.

Recordemos que los aspectos más relevantes de las tres investigaciones que a continuación desarrollamos con más detalle, fueron incluidos en el cuadro 2.19 puesto que son investigaciones sobre los orígenes, determinaciones y cambio de las teorías implícitas.

2.4.2.4.1. Investigación de Ferrández, Tejada, Jurado, Navío y Ruiz (2000) y Sosa y Tejada (1996).

La intención del grupo de investigación CIFO era "encontrar el perfil profesional del formador ocupacional y profesional" (Ferrández *et al*, 2000, p. 161) tomando como eje medular la especificidad de las competencias profesionales. Los objetivos generales que pretendían en la investigación eran (Ferrández *et al*, 2000):

1. Detectar las necesidades formativas propias del formador de formación profesional y ocupacional;
2. Experimentar la viabilidad del modelo contextual-crítico de uno de los responsables de la investigación (Ferrández, 1989).
3. Elaborar las bases de la formación del profesorado de formación profesional y ocupacional y el modelo del diseño curricular idóneo.

Su marco teórico estaba conformado por las perspectivas y paradigmas de la profesión docente; el pensamiento, creencias y teorías implícitas del profesorado de formación profesional y ocupacional; las diferencias significativas entre los modelos de formación del profesorado de enseñanza primaria y secundaria y los propios de la formación profesional y ocupacional; el desarrollo profesional y formación permanente (el cambio tecnológico, el cambio en la cultura de las empresas, el cambio en las necesidades de producción y prestación de servicios); el profesorado como profesional de la investigación de sus propias acciones; y el profesorado como crítico y agente transformador ante lo social, lo cultural, lo económico y lo laboral (Ferrández *et al*, 2000).

El contexto en el que se desarrolló el objeto de estudio fueron los centros formativos de formación profesional y ocupacional de las comarcas del Barcelonés y del Vallés Occidental. Se tuvo en cuenta la opinión-valoración de diferentes sujetos implicados: profesorado, alumnado y personal de dirección junto a un grupo de personas expertas del conjunto del territorio del Estado español.

La muestra participante en la investigación fue de 20 centros, 165 profesores/as, 36 personas de dirección, 352 alumnos/as y 15 personas expertas. Todas las personas cumplieron un cuestionario adaptado a su colectivo. El cuestionario está basado en el modelo contextual-crítico de formación de formadores de Ferrández (1989 y 1996, citado en Ferrández *et al*, 2000). El cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza de Marrero (1988a) es un complemento a dicho modelo, es decir, como parte complementaria al estudio realizado. De la muestra entrevistaron a 20 profesores/as y a 9 directivos/as.

En esta investigación, también se prestó atención a las concepciones de planificación. Concretamente en Ferrández *et al* (2000) y en Ferrández, Tejada y Ruiz (1996), ideas sobre las que se volverá más adelante en el apartado de las investigaciones realizadas sobre concepciones de planificación.

Los resultados de las investigaciones reflejados en (Ferrández *et al* (2000) apuntan que el profesorado asume todas las teorías implícitas, destacando la expresiva, seguida de la interpretativa, la productiva y la emancipatoria. La menos asumida es la dependiente. Entre las variables personales, formativas y sociolaborales no se explican grandes diferencias entre los grupos.

En concreto, en los resultados de la investigación referidos a las teorías implícitas reflejados en Sosa y Tejada (1996) se reconoce que son pocas las diferencias entre los grupos de profesorado, tan sólo destacan diferencias por sexo, por modalidad de formación y por el contenido impartido.

Nos interesa destacar que la teoría dependiente se asume en mayor medida por profesores de FP y que son las profesoras de FO las que asumen la productiva y la expresiva. Igualmente resulta llamativo que la teoría emancipatoria sea asumida igualmente por profesorado de FP y FO.

Cuadro 2.20. Diferencias entre las teorías implícitas del profesorado de FP y FO según Sosa y Tejada (1996).
Elaboración propia.

| | | | |
|----------------|------------|---------|---|
| Dependiente | Profesores | FP | Imparte contenido tecnológico |
| Productiva | Profesoras | FO | Imparte contenido tecnológico |
| Expresiva | Profesoras | FO | |
| Interpretativa | | FO | Imparte contenido tecnológico y artístico |
| Emancipatoria | | FP Y FO | |

Sosa y Tejada (1996) concluyen que las teorías implícitas son multivariadas, no atienden a un único paradigma pedagógico, y se manifiestan en los comportamientos docentes adecuándose a las diferentes circunstancias que se presentan en el proceso de formación. La referencia al contexto, y a las demandas generadas en el mismo, vuelve a resultar determinante en el concepto de teoría implícita.

2.4.2.4.2. Investigación de Molpeceres, Chulvi y Bernad (2004).

El estudio de Molpeceres *et al* (2004) toma como referencia los Programas de Garantía Social (PGS) considerándolos como un ejemplo excelente de contexto situado en el límite del sistema educativo. El motivo de incluir esta investigación como ejemplo de estudio sobre profesorado de FP, es porque consideramos que estos programas tienen rasgos muy similares a los que tiene la FP puesto que su objetivo va más allá de lo escolar, y han sido una "herramienta multifuncional en la formación para el empleo de jóvenes" (Marhuenda y Navas, 2004, p. 5) que incluía junto a una formación básica, una formación profesionalizadora, de ahí su inclusión dentro del ámbito de la FPE (Martínez y Marhuenda, 1998; Aparisi, Marhuenda, Martínez, Molpeceres y Zacarés, 1998).

El objetivo de la investigación era analizar cómo los cambios en el sistema educativo afectan a la noción misma que del trabajo docente tienen los profesionales y cómo inciden en la práctica educativa local y cotidiana dichos cambios (Molpeceres *et al*, 2004). La muestra de este estudio está compuesta por 179 docentes de PGS durante el curso 2000-2001. El instrumento empleado para la recogida de información fue un cuestionario de 124 preguntas que permitía: (i)

obtener información de los formadores sobre el perfil sociodemográfico y formativo, experiencia laboral, características de su empleo en el momento de la investigación; (ii) obtener información sobre sus prácticas docentes y; (iii) explorar sus ideas sobre la docencia, entre las cuales se incluían los ítems de las teorías implícitas de Marrero (1988a).

Identificaron tres grandes teorías implícitas, síntesis de conocimientos o teorías pedagógicas vulgarizadas: una concepción tradicional, una concepción activo/constructiva y una concepción técnico/industrial. Afirman que existe una clara relación entre perspectivas que se asumen y prácticas docentes, pero que esta relación está mediatizada por el contexto organizacional en el que trabaja el profesorado (Molpeceres *et al*, 2004). Los resultados obtenidos, les sugieren que las tendencias emergentes en la política y administración educativa tienen un impacto que se constata en las teorías implícitas de la acción educativa y en la práctica docente. Son los contextos laborales y el grado y tipo de inserción que el profesional tiene en los mismos, los que condicionan cómo se concibe y desarrolla la actividad profesional. Es decir, el contexto influye más que las variables individuales o los referentes de cultura profesional que acompañan a determinadas titulaciones (Molpeceres *et al*, 2004).

De dicho cuestionario, hemos rescatado para nuestro trabajo de campo cuestiones relativas a las prácticas docentes: tiempo dedicado e importancia concedida a diversas tareas docentes; tipo de experiencia que debe poseer una persona que forme al colectivo en cuestión; diferentes ámbitos donde se ha obtenido experiencia docente y; motivos para seguir trabajando en el contexto objeto de estudio.

En aquel estudio se partía de la premisa de que “estamos asistiendo a diversos procesos de transformación en el sector educativo español en la línea de una mayor flexibilidad, desregulación y desinstitucionalización. Nos preguntamos aquí si estos cambios están afectando a las concepciones que los formadores tienen de su trabajo docente y a su práctica cotidiana, y de qué modo” (Molpeceres, 2004,

p. 141). Precisamente, tal y como se describirá posteriormente, la FPE cada vez está más sujeta a prescripciones curriculares, y no curriculares, que endurecen, regulan e institucionalizan los procesos de formación. Uno de los motivos puede ser la presión provocada por la acreditación o necesidad de aumentar el nivel de cualificación de la población, cuyas exigencias derivadas de las mismas ha tenido sus consecuencias en la FPE, sobre todo a partir de la convocatoria de las acciones a realizar en 2012 (año en que tuvo lugar la recogida de los datos para la investigación) y que han continuado desarrollándose en 2013 y 2014.

Consideramos que los estudios de Marrero (1988a), Sosa y Tejada (1996), Ferrández *et al* (2000) y Molpeceres *et al* (2004) son de gran interés para este trabajo si bien es cierto que el contexto de la investigación en cada uno de ellos es diferente y también es diferente el objeto de estudio.

2.4.2.5. Aspectos a destacar de las investigaciones realizadas sobre las teorías implícitas.

Después de revisar los resultados de las investigaciones, es posible destacar varios aspectos:

- En general, hay una cierta coherencia entre las teorías implícitas, las concepciones de planificación y las prácticas. Es decir, hay cierta coherencia entre lo que piensa, lo que dice y lo que hace el profesorado.
- Se coincide en que las teorías implícitas tienen cierta estabilidad, por lo que hace suponer que los procesos de prácticas o de formación permanente del profesorado, no implican un cambio en las concepciones de la enseñanza. La afirmación anterior hay que matizarla puesto que sí consideramos que en los procesos formativos se debe partir de las propias concepciones y, aunque no se produzcan cambios en las teorías implícitas asumidas, al menos, ser conscientes de las posibilidades que se tienen y

elegir de manera coherente. Es decir, el cambio representacional puede favorecer el cambio atribucional.

- El propio concepto de teorías implícitas implica que dependen del contexto y que se activan en función de éste. Sin embargo, se reconoce un cierto carácter estable y permanente de las teorías implícitas del profesorado, y que dependiendo de las demandas de las tareas y del contexto, el profesorado genera sucesivos escenarios mentales, es decir, sólo una parte del conocimiento del profesorado es estable (no rígida). Estos resultados coinciden con los expuestos en Marrero (1988a): el profesorado adopta y usa una o varias teorías implícitas para decidir, planificar, relacionarse con colegas y alumnado, es decir, dependiendo de las demandas del desarrollo de la enseñanza.
- En ninguna de las investigaciones realizadas se obtiene una representación clara de alguna de las teorías implícitas expuestas, sino que son combinaciones de teorías diferentes. Incluso hay autoras (Jiménez y Correa, 2002) que proponen incluir entre 1 y 3 componentes adicionales a las 5 teorías implícitas de Marrero (1988a) donde aparezcan las combinaciones de las teorías.
- Se puede decir que hay variaciones entre las teorías implícitas asumidas por el profesorado de los diferentes niveles educativos: en los niveles primarios predomina la teoría técnica y en los niveles secundarios y universitarios también predomina la teoría activa. Estos resultados sorprenden puesto que era esperable que en los niveles inferiores primara la activa y en los niveles superiores primara la emancipatoria.
- En los análisis en función del sexo, las mujeres asumen en mayor medida las teorías implícitas tradicionales mientras que los hombres asumen las más progresistas. Es decir, las mujeres asumen teorías implícitas dependientes del contexto y desarrollan actividades más rígidas, mientras que los hombres asumen teorías implícitas independientes del contexto y realizan

actividades más flexibles. La explicación que se da en las investigaciones es que las teorías de la enseñanza se basan en supuestos masculinos donde la mujer no se ve reflejada.

- Sorprende que en los informes de las investigaciones revisadas, no aparezca la mención a la fiabilidad de la escala utilizada (excepto en Serrano, 2010, y en Martínez *et al*, 2014). La mayoría utilizan los cálculos de los índices de tipicidad y polaridad. Aunque sí hay cierta coincidencia en la necesidad de complementar los resultados cuantitativos con procedimientos cualitativos.

En síntesis, las investigaciones aquí descritas, se han desarrollado en diferentes contextos y escenarios con un interés común: investigar sobre el conocimiento docente partiendo del pensamiento del profesorado. Se han investigado las teorías implícitas del profesorado de diferentes niveles educativos, la condición de género en la asunción de las teorías implícitas, la relación entre las teorías implícitas y las prácticas de enseñanza. La mayoría se han desarrollado sobre profesorado de los niveles de educación obligatoria o con estudiantes de Magisterio, y muy pocas sobre profesorado de la FP; tan sólo dos incluyen la FPE. Las investigaciones descritas corroboran que el profesorado activa teorías y creencias adquiridas, desarrolladas y sostenidas dependiendo del contexto y de las demandas de la tarea.

2.5. LAS CONCEPCIONES DE PLANIFICACIÓN.

La planificación de la enseñanza es un vínculo entre el pensamiento y la acción. A través de la planificación el profesorado concreta el *currículum* prescrito, las expectativas institucionales y sus propias concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En el apartado de teorías implícitas se ha concluido que aunque una parte de las teorías es estable, el profesorado, necesariamente y dependiendo de las demandas de las tareas y del contexto de la enseñanza, genera escenarios mentales en los que activa unas teorías u otras. En el caso de las concepciones de planificación, junto al nivel de planificación oficial, se da una planificación contingencial. La primera es escrita, se elabora en la fase preactiva y ayuda a prever actividades y ejercicios. La segunda es mental, organiza los elementos imprevistos y aleatorios de la enseñanza, se manifiesta en la fase interactiva y surge para hacer frente a las contingencias del aula. Al mecanismo cognitivo que regula la emergencia y activación, que realiza el profesorado de ciertos conocimientos y creencias para hacer frente a las contingencias del aula, se denomina teorías implícitas (Marrero, 1991). Por lo que las concepciones de planificación están influenciadas por las teorías implícitas.

La planificación realizada en la fase preactiva de la enseñanza debe ser flexible para que, durante la fase interactiva, pueda ir adaptándose a las contingencias del aula, puesto que hay elementos que no pueden preverse.

La planificación de la enseñanza "representa un período de reflexión en el que los profesores toman decisiones de forma reflexiva acerca de qué enseñar, cómo enseñarlo, a qué nivel, cómo evaluarlo, etc." (Marcelo, 1987, p. 20). Dichas decisiones influyen en la fase interactiva de la enseñanza.

Planificar la enseñanza

Es algo más que establecer objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación; significa pensar, valorar y tomar decisiones que valgan la pena, entre otras cosas, sobre situaciones cotidianas, sobre posibles acontecimientos imprevisibles, sobre un colectivo de personas agrupadas (...), en un espacio llamado aula, personas (...) con un nombre y un rostro que a veces denotan alegría, o aburrimiento, y en ocasiones cansancio (Salinas, 2000, p. 137).

Por una parte, hay que puntualizar que la agrupación de las personas en la FPE no es por criterio de edad como en la escolaridad obligatoria. La agrupación se hace en función de otras categorías sociales y laborales: su situación de discapacidad, su situación de riesgo de exclusión social o su situación de desempleo, entre otras características como su pertenencia a colectivos prioritarios para ser seleccionadas y poder participar en las acciones formativas. Y por otra parte, la entidad en la que se desarrolla la acción formativa, condiciona la labor del profesorado no sólo en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, sino también en los medios y recursos disponibles (aun siendo entidades homologadas como posteriormente se desarrollará). El profesorado debe ajustar sus propias concepciones de planificación a las condiciones disponibles (y a veces, exigidas) en la entidad.

Partiendo de que cualquier planificación es básicamente una propuesta cultural que puede someterse a valoración, a crítica, y por supuesto a mejora (Salinas, 2000), en la FPE, la planificación de referencia para el desarrollo de la acción formativa es la realizada por la entidad cuando solicita la subvención que en realidad, es casi exactamente igual que el *currículum* prescrito marcado y definido en el CNCP. Las competencias, realizaciones profesionales y criterios de realización son, en definitiva, el *currículum* de la enseñanza que viene ya establecido. Por las características que posteriormente explicaremos, podemos afirmar que el profesorado de FPE no realiza una planificación preactiva, sino que su actividad básicamente se encuentra durante la propia acción formativa, es decir, el profesorado de FPE realiza la planificación de la enseñanza en la propia fase interactiva, o como la denomina Marrero (1986, 1988a) realiza una planificación contingencial. En el ámbito educativo escolar, la reflexión

forma parte de la planificación, pero en la FPE, los tiempos, las exigencias y características de la misma, no creemos que faciliten procesos reflexivos en el profesorado.

2.5.1. Las concepciones de planificación según Marrero.

En este apartado, nos centramos en el proceso y resultados de la tercera fase de la investigación desarrollada por Marrero (1988a) que inspira nuestra tesis y que parte de investigaciones realizadas anteriormente (Marrero, 1986 y 1988b). De nuevo, el procedimiento seguido está ampliamente descrito en Marrero (1988a), Correa y Marrero (1992) y en Correa y Camacho (1993).

Una vez conocido el grado en que el profesorado asumía o rechazaba cada teoría implícita, según el procedimiento descrito en las fases anteriores, en la tercera fase de la investigación de Marrero (1988a) se analizó su relación con las concepciones de planificación. La hipótesis era que existe una estrecha relación de la planificación con las teorías sobre la enseñanza que se asumen como propias (Marrero, 1988a).

En la investigación realizada se entiende la planificación como la "configuración flexible de espacios de significación coyuntural que el profesor hace del currículo" (Marrero, 1988a, p. 4).

Para entender la naturaleza y las características de la planificación, Marrero analizó la relación entre la planificación, el conocimiento práctico y las tareas. Las entrevistas y observaciones realizadas a 6 profesores/as y a 3 alumnos/as le permitieron constatar que las concepciones implícitas del profesorado sobre la enseñanza influyen en la naturaleza y características del modelo de planificación adoptado por el profesorado (Marrero, 1986). Así, a partir del estudio de casos de un profesor y de una profesora, mediante entrevistas semiestructuradas sobre sus tareas de planificación, protocolos de

pensar en voz alta, y análisis documental de las programaciones escritas del profesorado, se extrajeron un conjunto de enunciados sobre las concepciones de planificación. Es decir, de manera similar al proceso seguido con el cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza, se elaboró un cuestionario sobre concepciones de planificación que constaba de 76 enunciados¹⁰ redactados en términos autorreferenciales. El cuestionario de planificación del profesorado se aplicó a una muestra de 152 profesores y profesoras de EGB. Tras eliminar a 13 sujetos extremos, se realizaron diversos análisis factoriales, hasta que se obtuvo una estructura de cuatro componentes que se interpretaron como cuatro concepciones con un total de 31 enunciados: basada en objetivos, basada en contenidos, basada en la actividad y basada en la experiencia (Marrero, 1988a: Apéndice XXIX).

Las características de cada concepción de planificación se recogen en el cuadro 2.21.

Merece una especial atención la concepción de la planificación basada en la experiencia. Marrero (1986) la conceptualiza como "planificación contingencial" referida a la planificación realizada por el profesorado para hacer frente a las contingencias en la fase interactiva. Y parece que a mayor experiencia del profesorado mayor posibilidad de asumir y/o poner en práctica esta concepción de planificación.

¹⁰ Para la elaboración del "cuestionario de planificación del profesor" Marrero (1988a) afirma que partieron de "varias fuentes antecedentes: el "Teacher Planning Survey" de Clark y Yinger (1978a, 1978b y 1979) que habíamos adaptado en otra investigación anterior (Marrero y Arnay, 1986) (...) b) el "cuestionario de opiniones pedagógicas" de Gimeno y Pérez (1983); (...) c) los resultados obtenidos de los estudios de caso precedentes" (pp. 31-32).

Cuadro 2.21. Resumen de las concepciones de planificación según Marrero (1986, 1988a, 1988b, 1993).
Elaboración propia.

| | Planificación basada en objetivos | Planificación basada en contenidos | Planificación basada en el alumnado | Planificación basada en la experiencia |
|-----------------------|--|---|---|--|
| Propósito | Importancia de formular objetivos como prerequisites para guiar procesos de enseñanza-aprendizaje verdaderamente eficaces. Es a través de éstos como se consigue dar precisión y rigor, es decir, se consigue una mayor eficacia tanto en los procesos como en la propia actuación del profesorado en el aula. | Los contenidos y el tiempo son dos factores importantes en la valoración de la calidad de una buena programación, es decir, es buena si el plan establece el tiempo disponible para impartir los contenidos establecidos. | Lo fundamental de la planificación es diseñar un conjunto de actividades que resulten interesantes al alumnado y que configuren un proceso de enseñanza adaptado a sus necesidades. | Planificación eminentemente mental que se activa para organizar elementos imprevistos y coyunturales de la enseñanza. Para hacer frente a las contingencias en la fase interactiva: "planificación contingencial". |
| Fuente | Sólo a través de la formulación de objetivos comunes es posible una mejor coordinación con los compañeros/as de trabajo. | La fuente para el diseño del profesado es el libro de texto. | El alumnado es la fuente, la adecuación y calidad de la planificación. | La fuente de organización y configuración es la propia experiencia del profesorado. |
| Condicionantes | La coordinación con los compañeros/as es uno de los factores externos que más influye en la planificación. | Fuertemente condicionada por factores externos (padres Y administración). | Primer factor a valorar es el ambiente y procedencia del alumnado | Parece ser una concepción propia del profesorado con mucha experiencia docente |
| Forma | Relación más o menos detallada de objetivos. Es la mejor forma de evitar improvisación en el aula. | Lista de contenidos. La programación es una buena forma de ordenar el contenido. | Variada incluyendo listas de actividades y referencias a materiales como medio para generar actividades. | Mental. |

Los análisis de fiabilidad confirman que los resultados obtenidos en las concepciones de planificación son satisfactorios (ver tabla 2.4):

Tabla 2.4. Profesorado: Alfa de Cronbach de las dimensiones de concepciones de planificación (Marrero, 1988a, p. 44).

| Concepciones de planificación Marrero (1988a) | |
|--|------|
| Basada en objetivos | .821 |
| Basada en contenidos | .728 |
| Basada en el alumnado | .772 |
| Basada en la experiencia | .639 |

La conclusión de Marrero (1988a) es, por una parte que el profesorado que asume la teoría dependiente tiende a ofrecer menos oportunidades de participación al alumnado y a dar mayor importancia al desarrollo del conocimiento. Y por otra parte, el profesorado con las teorías expresiva, interpretativa y emancipatoria tiende a buscar la participación y cooperación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Marrero, 1993).

Los resultados expuestos en Marrero (1988a) se reflejan en el cuadro 2.22. Por una parte, que la teoría dependiente se relaciona con la concepción de planificación basada en objetivos y con basada en contenidos, y por otra parte, que la teoría expresiva y la interpretativa se relacionan con la concepción basada en el alumnado. Mientras que la teoría emancipatoria y la concepción de planificación basada en la experiencia no se relacionan significativamente con ninguna concepción de planificación ni teoría implícita, respectivamente. Recordemos que la teoría productiva fue eliminada del análisis en la fase anterior de la investigación.

Cuadro 2.22. Relación entre las teorías implícitas y las concepciones de planificación según Marrero (1988a, 1993).
Elaboración propia.

| Teorías implícitas | Concepciones de planificación |
|---------------------------|--------------------------------------|
| Dependiente | Basada en objetivos |
| | Basada en contenidos |
| Expresiva | Basada en el alumnado |
| Interpretativa | |
| Emancipatoria | Basada en la experiencia |
| | |

Finalmente, concluye que, que el profesorado que el profesorado que “sostiene una teoría dependiente tiende a concebir la planificación basada en objetivos, mientras que los que sostienen teorías expresivas e interpretativas, se inclinan por una planificación desde el punto de vista del alumno” (Marrero, 1993, p. 272).

Posteriormente, Marrero (1991) afirma que el profesorado que va adoptando teorías progresistas tiende a considerar al alumnado en

la planificación de la enseñanza y da énfasis a los objetivos de carácter social y al desarrollo emocional y crítico del alumnado.

2.5.2. Investigaciones sobre las concepciones de planificación.

La planificación del profesorado es un tema estudiado desde la década de los setenta. Se puede "afirmar con seguridad que es a partir de 1975 cuando se produce la aceptación formal por la comunidad científica" (Marcelo, 1987, p. 13) del llamado paradigma de pensamiento del profesorado. En concreto, Marcelo (1987) hace referencia al congreso "National Institute of Education" donde uno de los paneles presentados era sobre la enseñanza como procesamiento clínico de la información, para describir la vida mental del profesorado, con sus antecedentes y consecuentes.

Desde 1974 hasta 1987, se desarrollaron decenas de investigaciones sobre diferentes aspectos del pensamiento del profesorado (Marcelo, 1987). Shavelson y Stern (1989) realizan una recopilación de estudios sobre la planificación del profesorado. Los autores destacan varios aspectos de las investigaciones revisadas. En la primera columna aparece el nombre de los investigadores o investigadoras que la han realizado. La segunda columna se refiere al método de investigación utilizado que según los autores "distintos métodos revelan diferentes aspectos del proceso de planificación" (Shavelson y Stern, 1989, p. 399). Las tres columnas siguientes se refieren a qué es lo que el profesorado tiene en cuenta cuando planifica, es decir, si el pensamiento del profesorado a la hora de planificar centra su atención en el contenido, en las asignaturas y materiales, o en el estudiante o hacia las actividades¹¹. En la quinta columna, los autores señalan las investigaciones cuyos resultados

¹¹ La actividad se refiere a la disposición del tiempo, la secuenciación y la dosificación del contenido y los materiales durante la lección (Shavelson y Stern, 1989, p. 399).

indican el carácter secundario de los objetivos durante la planificación. Y la última columna se refiere a la planificación a largo plazo.

En el cuadro 2.23, hemos agrupado las investigaciones señaladas por Shavelson y Stern (1989) según las concepciones de planificación del profesorado identificadas por Marrero (1986, 1988a, 1988b, 1993). Los resultados de las investigaciones que indican que en la planificación el profesorado tiene en cuenta el contenido, la asignatura y los materiales, vendría a corresponder a la concepción basada en contenido. Las investigaciones en las que el resultado es que el profesorado presta atención al alumnado o a las actividades, se corresponderían con la concepción basada en el alumnado. Y por último, las investigaciones en las que el profesorado especifica los objetivos durante la planificación, corresponderían a la concepción basada en objetivos.

Así, excepto la concepción basada en la experiencia conceptualizada por Marrero (1988a, 1988b, 1993), se aprecia una clara relación entre ambas clasificaciones, y puede concluirse que la mayoría de investigaciones identifican que el profesorado planifica basándose en el contenido, asignatura y materiales, seguido de la atención al alumnado. Llama la atención que son pocas las investigaciones que prestan atención a los objetivos de la planificación y cuándo lo hacen le atribuyen un carácter secundario.

Cuadro 2.23. Estudios sobre la planificación que hace el profesorado de Shavelson y Stern (1989, pp. 400-401) según las concepciones de planificación de Marrero (1988a).

Elaboración propia.

| Concepciones de planificación según Marrero (1986, 1988a, 1993): | | Basada en contenidos | Basada en el alumnado | | Basada en objetivos | |
|--|-------------------------|--|------------------------|----------------------------|---|--|
| Estudios sobre la planificación Shavelson y Stern (1989) | Método de investigación | Atención al contenido, asignatura y materiales | Atención al estudiante | Atención a las actividades | Especificación de objetivos durante la planificación. Carácter secundario | Si el profesorado tiene planes previos a largo plazo |
| | | | | | Resultados contradictorios | |
| Borko (1978) | Laboratorio | X | X | | Resultados contradictorios | X |
| Carnahan (1979) | Revisión de estudios | X | X | | | x |
| Clark y Elmore (1979) | Clase | | | | | X |
| Clark, Wildfong y Yinger (1978) | Laboratorio | X | x | | | |
| Clark y Yinger (1979) | Laboratorio | | X | X | | X |
| Cooper <i>et al</i> (1979) | Revisión de estudios | X | X | X | | |
| Joyce (1978-79) | Teórico | | | X | | x |
| Mintz (1979) | Laboratorio | X | X | X | X | X |
| Morine (1976) | Clase / Laboratorio | X | x | X | X | X |
| Morine-Dershimer (1978-79) | Clase / Laboratorio | X | x | X | | |
| Peterson <i>et al</i> (1978) Peterson y Clark (1978) | Laboratorio | X | X | X | X | |
| Ruso (1978) | Laboratorio | X | x | | Resultados contradictorios | |
| Shavelson, Cadwell e Izu (1977) | Laboratorio | X | X | | | |
| Smith y Sendelbach (1979) | Clase | | | | X | X |
| Stern y Shavelson (1980) | Clase | X | X | X | Resultados contradictorios | X |
| Taylor (1970) | Clase | X | X | | X | |
| Yinger (1977) | Etnografía | X | | X | X | X |
| Zahorik (1975) | Laboratorio | x | | | | |

La concepción de planificación basada en la experiencia no podemos verla identificada en el cuadro de los estudios de Shavelson y Stern (1989) porque en aquella época no se prestaba atención a las diferencias entre el profesorado con o sin experiencia (Marcelo, 1987) y no se había explorado en los estudios del pensamiento del profesorado (Marrero, 1986). Si bien es cierto que en el apartado 2.2.4 de la presente tesis doctoral sobre las investigaciones centradas en las diferencias entre profesorado experto y novato, realizado a partir de

Angulo (1999) y Marrero (2009b y 2010), sí aparecen varias investigaciones de la década de los 80.

De las investigaciones desarrolladas desde 1975 hasta 1987 sobre la planificación de la enseñanza que fueron revisadas por Marcelo (1987), las conclusiones son: el profesorado no parte de la identificación de objetivos de aprendizaje (o bien inician con las actividades o bien con los contenidos); la planificación sigue un modelo cíclico; existen diferentes tipos de planificación; el profesorado sin experiencia suele planificar diariamente, es más inflexible en la puesta en práctica de su planificación y tiene menos presente al alumnado cuando planifica; las creencias del profesorado, el alumnado y los libros de texto inciden en la selección de los contenidos a enseñar; la planificación organiza y estructura la enseñanza reduciendo la incertidumbre e inseguridad y la enseñanza también está influida por las rutinas; por último, los estudios sobre la planificación son más frecuentes en el nivel educativo de primaria y en la asignatura de matemáticas (Marcelo, 1987).

En los últimos años, a diferencia de las teorías implícitas, las investigaciones sobre las concepciones de planificación del profesorado han disminuido. Destacan las investigaciones desarrolladas en el contexto de las Islas Canarias (España) como las realizadas por Área (1987), Marrero (1988a) y Aguilar, Reyes, Sosa y Rodríguez (1992). En este apartado describimos brevemente los resultados y conclusiones de éstas y otras investigaciones realizadas sobre las concepciones de planificación del profesorado. En el cuadro 2.24, se reflejan las características de la muestra, el nivel educativo, el contexto, los objetivos y los instrumentos y/o metodología empleada.

La investigación realizada por Área (1987) sobre los medios de enseñanza y la toma de decisiones del profesorado, es naturaleza cualitativa y extrae como conclusiones que las decisiones sobre los medios están determinadas por la naturaleza y demandas de la estrategia metodológica, por la adecuación de dichos medios al contenido a enseñar y a las actividades. Otra conclusión apunta que

para el éxito de una innovación, es necesario el diseño y desarrollo de estrategias de asesoramiento basadas en la práctica profesional del profesorado. Para el objeto de la presente tesis doctoral, es especialmente interesante la conclusión de que no existe diferencia por el hecho de trabajar en diferentes contextos curriculares (Área, 1987), refiriéndose a la segunda etapa y el tercer ciclo de la EGB.

Partiendo de las perspectivas teóricas sobre la planificación, programación o diseño del *currículum* por parte del profesorado y del paradigma del pensamiento del profesorado, Salinas (1987) concluye que:

- El proceso de planificación es un proceso de adaptación de los principios teóricos del profesorado y de su conocimiento práctico a la realidad del aula.
- Dicho conocimiento práctico varía en la medida en que varían las condiciones contextuales y organizativas en las que tiene lugar la enseñanza.
- El profesorado utiliza esquemas personales derivados de su experiencia por encima de los esquemas teóricos derivados de su formación inicial en el diseño del *currículum*.
- El proceso de planificación podría considerarse como un proceso de investigación sobre el aula, donde la utilidad, la economía de esfuerzos y el objetivo de hacer del aula un lugar agradable, priman sobre la posible coherencia conceptual.

A partir de sus conclusiones, Salinas (1987) propone un modelo de análisis del pensamiento del profesorado en el periodo preactivo y un tipo de formación inicial en la planificación donde prime el análisis situacional por encima de la racionalidad universal de determinados modelos de diseño. El autor insiste en la necesidad de adecuar los significados y lenguajes del mundo de la teoría a los significados que efectivamente tienen lugar en la práctica de la enseñanza. Podemos relacionar las conclusiones de Salinas (1987) con la llamada

planificación contingencial o concepción de planificación basada en la experiencia que está directamente relacionada con el conocimiento práctico del profesorado.

Otro estudio sobre las concepciones de planificación, parte de una investigación previa (Aguilar *et al*, 1990), en la que los resultados confirmaban la coherencia entre la teoría implícita, la concepción de planificación, la planificación que realiza y la práctica docente del profesorado universitario, Aguilar *et al* (1992), profundizaron en las concepciones de planificación para ver la coherencia con el desarrollo instructivo tanto del profesorado universitario (tres profesores) como del profesorado de la EGB (tres profesoras). El primer grupo de profesores, manifestó que para el desarrollo instructivo es más adecuado el esbozo mental, mientras que para las profesoras, es la planificación escrita. Los tres profesores universitarios manifiestan una teoría centrada en objetivos y la experiencia, siendo coherentes con su desarrollo instructivo. Y las profesoras de EGB, manifiestan las mismas teorías, pero en la práctica se centran en los contenidos.

En cuanto a la investigación realizada por Macchiarola y Martín (2007) centrada en la planificación institucional, las autoras consideran que el enfoque de las teorías implícitas es apropiado para estudiar las concepciones y concluyen que los sujetos no trasladan mecánicamente las síntesis de conocimientos sino que conforman sus creencias en función de criterios congruentes con su situación en el mundo escolar. Identifican tres estructuras conceptuales subyacentes o teorías implícitas:

- la teoría teleológica democrática, caracterizada por una racionalidad instrumental orientada a fines, un modelo de «incerteza» cuantitativa donde las acciones futuras pueden preverse pero con flexibilidad y un modelo participativo, democrático o consensual de interacciones sociales. Esta teoría orienta las decisiones de directores y maestros.

- la teoría tecno-eficientista que se particulariza por una racionalidad instrumental, un modelo de certeza determinística donde el futuro puede predecirse y controlarse, y un modelo decisional eficientista caracterizado por la eficacia y factibilidad de realización. Es sustentada por profesorado de escuelas medias sin formación pedagógica.
- La teoría o perspectiva autocrática singularizada por una racionalidad comunicativa o interpretativa, un modelo de incertidumbre dura donde la previsión futura no es posible y un modelo decisional tecnocrático caracteriza el pensamiento de los estudiantes.

Cuadro 2.24. Investigaciones sobre las concepciones de planificación.
Elaboración propia.

| Autores/as | Muestra y Nivel educativo | Contexto | Objetivos: | Instrumentos / Metodología |
|---|---|---|---|--|
| Área (1987) | Profesorado Ciencias Sociales: - 4 de la Segunda Etapa de EGB - 3 del ciclo superior de EGB | Tenerife | 1. Describir el proceso de toma de decisiones del profesorado en el uso de medios de enseñanza. 2. Explorar en qué medida el uso de medios por el profesorado está condicionado por sus concepciones pedagógicas, la planificación y desarrollo de la enseñanza. 3. Detectar si se dan prácticas diferenciales en el uso de medios entre profesorado de Ciencias Sociales de segunda etapa de EGB y de ciclo superior. Intentar responder a las preguntas: ¿Cuál es la naturaleza de las decisiones que realiza el profesorado sobre los medios? ¿Cómo se contextualizan las decisiones sobre medios en la macroestrategia instructiva? ¿Cómo se relacionan las decisiones sobre medios con la planificación de enseñanza? ¿En qué medida las decisiones tomadas sobre los medios están condicionadas por sus concepciones pedagógicas? ¿En qué medida dos contextos curriculares diferenciados, ciclo superior versus segunda etapa, inciden en la toma de decisiones del profesorado en el uso de medios instructivos? | Entrevista semiestructurada sobre concepciones pedagógicas. Entrevista semiestructurada sobre concepciones de planificación. Documentos elaborados por el profesor. Grabación audio de clases. Entrevista de estimación de recuerdo. Análisis de 'Conocimiento práctico de Elbaz', 1983. Identificación de 'Mapas de concepciones' de Jones, 1985. Análisis categoría. Modelo de 'análisis de tareas' de Doyle y Carter, 1984, adaptado por el autor |
| Salinas (1987) | 4 profesoras de EGB | Valencia | Investigar los problemas o aspectos relacionados con el tema de la planificación. | Cuestionario para establecer un área de problemas y rutinas común al profesorado. Estudio de carácter cualitativo. Estudio de caso |
| Aguilar, Reyes, Sosa y Rodríguez (1992) | 6 profesores/as: - 3 Universidad - 3 EGB | Profesorado de la Universidad de las Palmas Maestros de Santa Cruz de Tenerife | Indagar si existe o no coherencia entre la concepción de planificación, el propio diseño y su puesta en práctica. Cuestiones a responder: ¿Por qué y para qué planifican? ¿Qué tipo de planificación realizan? ¿Cuáles son los componentes de la planificación? ¿Qué secuencias sigue el proceso de diseño? ¿Qué concepciones de planificación manifiestan? | Cuestionario y/o Entrevista de planificación (Marrero, 1988a) Observación Documentos escritos Pensamiento en voz alta |
| Macchiarola y Martín (2007) | 48 directores/as 22 psicopedagogos/as 182 profesores/as 232 estudiantes de carrera de formación docentes | Rio Cuarto (Argentina) | Desentrañar las teorías implícitas que sustentan profesionales de escuelas acerca de la planificación institucional (general, la planificación del centro educativo realizada por equipo directivo, y específica, de proyectos de departamentos o áreas, realizada por el equipo de profesorado). Concretamente, por un lado, analizar los principios y relaciones conceptuales que subyacen en los juicios y decisiones sobre la planificación institucional, y por el otro, establecer perfiles y tipos de directivos en función de las concepciones y de las características que comparten (experiencia profesional, titulación, nivel educativo en el que ejercen y ámbito de planificación) | Cuestionario de dilemas de un estudio preliminar Análisis de conglomerados jerárquicos y análisis factorial de correspondencias múltiples |

2.5.2.1. Investigaciones sobre las concepciones de planificación que contemplan al profesorado de FP (Reglada y para el Empleo).

Molpeceres *et al* (2004), estudio ya reseñado, también incluyeron en el cuestionario algunos aspectos relacionados con la programación entendiéndola como actividad propia de su tarea como docente de PGS. La conclusión a la que llegan los autores es que existe una clara relación entre las perspectivas que se asumen y las prácticas docentes y que “esta relación está mediatizada por el contexto organizacional en el cual trabaja el profesional” (p. 193)

En el estudio realizado ya reseñado del Grupo CIFO (Ferrández *et al*, 2000), se incluyeron aspectos relativos a las concepciones de planificación. Concretamente en la publicación de Tejada, Ferrández y Ruiz (1996) se da cuenta de los detalles. Los resultados obtenidos les permiten establecer las necesidades formativas del profesorado, información que complementan con las explicaciones del profesorado. De los resultados obtenidos, en el cuadro 2.25 destacamos las características en las que difieren el profesorado de FP y el profesorado de FO, puesto que en los indicadores sobre el contexto, planificación de la evaluación y la innovación en la planificación, los grupos de profesorado coincidían.

Muchas de las diferencias no cambiarían con una muestra de profesorado en actualidad, puesto que, como posteriormente explicaremos, desde la Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional en 2002, existe una fuerte disposición a la unificación de los tres subsistemas de FP, de la cual, tan sólo se ha logrado unificar la FO con la FC.

Cuadro 2.25. Diferencias en la programación del profesorado de FP y FO en Tejada, Ferrández y Ruiz (1996).
Elaboración propia.

| | Profesorado de FP | Profesorado de FO |
|---|--|--|
| En la programación real valoran más | Programar con otros compañeros | Programar recogiendo propuestas del alumnado; estableciendo estrategias para atender la diversidad; y fijando los recursos según las actividades |
| En la programación ideal valoran más | Programarían considerando los principios psicopedagógicos de la enseñanza; secuenciando los contenidos; y considerarían la evaluación inicial, continua, final y diferida. | Continuarían considerando las propuestas del alumnado en sus programaciones |
| Programan con otros compañeros/as | Mayoritariamente sí, si son del mismo departamento | Destacan la falta de tiempo para planificar con compañeros/as |
| Ámbito de contenidos | Selección de contenidos a partir de los diseños curriculares | Selección de contenidos según el grado de pertinencia y adecuación, tanto a las necesidades del grupo como a las necesidades del entorno laboral ¹² |
| Características de los destinatarios de los programas | Apenas hay una incidencia directa del reconocimiento de las características del alumnado sobre el establecimiento de grupos de aprendizaje | Intentan previamente definir el perfil idóneo del alumnado que podría realizar el curso y utilizan ese criterio para su selección y agrupamiento ¹³ |

En el cuadro 2.26 se muestran las características de las investigaciones anteriores.

¹² Recordemos que la investigación se realiza a final de la década de los noventa. Con la normativa actual que rige la FPE, suponemos que las conclusiones hubieran sido las mismas para ambos grupos de profesorado: selección de contenidos según el CNCP, incluso se añadiría que dicho catálogo, también condiciona las actividades, los recursos materiales y personales.

¹³ En este caso, en la actualidad, los requisitos del alumnado vienen marcados por el propio CNCP.

Cuadro 2.26. Investigaciones sobre las concepciones de planificación que contemplan al profesorado de FP (Reglada y para el Empleo).
 Elaboración propia.

| Autores/as | Muestra y Nivel educativo | Contexto | Objetivos: | Instrumentos / Metodología |
|---|--|---|--|--|
| Ferrández, Tejada y Ruiz (1996) incluida en Ferrández <i>et al</i> (2000) | 164 docentes - 50% de FP - 50% FO | Comarcas del Barcelonés y del Vallés Occidental | Cómo planifica el profesorado, qué aspectos del contexto tiene en cuenta, cómo seleccionan contenidos y qué problemáticas presenta la planificación de la evaluación. | Listado de 20 indicadores en un cuestionario dirigido al profesorado y al personal directivo Entrevista en profundidad a una muestra del profesorado |
| Molpeceres, Chulvi y Bernad (2004) | 179 docentes de Programas de Garantía Social | Comunidad Valenciana | Analizar cómo los cambios en el sistema educativo afectan la noción misma que del trabajo docente tienen los profesionales y cómo inciden en la práctica educativa local y cotidiana dichos cambios. | Cuestionario de 124 que incluía preguntas sobre: (i) perfil sociodemográfico y formativo, experiencia laboral, características del empleo en el momento de la investigación; (ii) prácticas docentes y; (iii) la docencia, entre las cuales se incluía el cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza de Marrero (1988a). |

En síntesis, las investigaciones aquí descritas sobre las concepciones de planificación, se han desarrollado en diferentes contextos y escenarios con un interés común: investigar sobre las concepciones de planificación. Se han investigado las concepciones de planificación del profesorado de diferentes niveles educativos, tanto los problemas relacionados con la planificación como las cuestiones relativas a la coherencia con su puesta en práctica. Al igual que las investigaciones realizadas sobre las teorías implícitas, la mayoría de las investigaciones sobre las concepciones de planificación, se han desarrollado sobre profesorado de los niveles de educación obligatoria o con estudiantes de Magisterio, y muy pocas sobre profesorado de la FP. Las investigaciones descritas corroboran que el profesorado activa sus concepciones de planificación dependiendo del contexto, necesidades del alumnado y de las demandas de la tarea.

2.6. RECAPITULACIÓN.

De los procesos curriculares, las investigaciones realizadas sobre el conocimiento docente, las teorías de enseñanza, las teorías implícitas y las concepciones de planificación, a continuación destacamos seis ideas claves en el objetivo de la presente investigación.

En primer lugar, nuestro interés en las concepciones de enseñanza del profesorado de FPE nos ha hecho aproximarnos al *problema de la representación del curriculum y a los procesos de objetivación* en el desarrollo del mismo. En el contexto de la FP en sentido amplio, FPR y FPE, el contexto de reproducción está unido al contexto de producción mediante un *curriculum* que los integra. Se puede afirmar que el *curriculum* evaluado reemplaza el papel del *curriculum* prescrito. Así, si el diseño y evaluación del *curriculum* están prefijados, tan sólo el desarrollo del *curriculum* (en la enseñanza interactiva) deja un margen de actuación al profesorado en tanto que es el mediador principal entre el *curriculum* y el alumnado.

En segundo lugar, partiendo de las *investigaciones realizadas sobre el conocimiento del profesorado* desde los años setenta, y de las teorías curriculares al uso, concretamos los modelos de investigación sobre teorías implícitas y concepciones de planificación. Pero son escasas las investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la FP más aun, en comparación a las realizadas en el contexto de la escolaridad obligatoria.

En tercer lugar, en cuanto a las *teorías de enseñanza*, las maneras de hacer del profesorado conceptualizadas como enfoque ejecutivo, terapeuta y liberador, ofrecen un marco amplio para conceptualizar el quehacer del profesorado que puede resultar válido para cualquier contexto de enseñanza donde la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje puede centrarse en el propio

contenido (adquirir saberes específicos), en el alumnado (desarrollo de su autenticidad) o en aspectos sociales (desarrollo integral). Y pensamos que a priori, serían el enfoque ejecutivo y el enfoque terapeuta los más adecuados en el contexto de la FPE.

En el cuadro 2.27 aparecen las relaciones entre los ejes conceptuales de la enseñanza, los enfoques, las teorías de la enseñanza y las teorías implícitas.

Cuadro 2.27. Ejes conceptuales, enfoques de la enseñanza, teorías de la enseñanza y teorías implícitas.
Elaboración propia.

| Ejes conceptuales de la enseñanza | Enfoques | Teorías de la enseñanza | Teorías implícitas |
|--|-----------------|--------------------------------|---------------------------|
| Racionalidad técnica | Ejecutivo | Tradicional | Dependiente |
| | | Técnica | Productiva |
| Racionalidad práctica | Terapeuta | Activa | Expresiva |
| | | Constructivista | Interpretativa |
| Racionalidad crítica | Liberador | Crítica | Crítica |

Destacamos en cuarto lugar, la posibilidad de *compatibilizar las teorías de enseñanza*. Si bien es cierto que las experiencias socioculturales vividas por el profesorado influyen en su concepción de la enseñanza, creemos que, al igual que las teorías implícitas, los enfoques pueden compatibilizarse, es decir, ante una misma situación, se puede pensar y actuar de manera diferente, y en diferentes situaciones puede actuarse de la misma manera. La opción elegida por el profesorado dependerá de las demandas de las tareas y del contexto. Es decir, por una parte, el profesorado que asuma el enfoque liberador y su quehacer en el aula sea coherente con el mismo, en un momento dado o por ciertas circunstancias (presiones de tiempo o del centro de formación, falta de formación, entre otras) puede actuar dentro de lo que se consideraría enfoque ejecutivo. O al revés, que otras circunstancias (flexibilidad en el tiempo, por mayor autonomía profesional, mayor formación de la requerida en la acción formativa, entre otras) lleven al profesorado que generalmente emplea un enfoque ejecutivo a una práctica más

liberadora. Y por otra parte, ante una misma situación o circunstancia (falta de tiempo para desarrollar el temario), el profesorado puede seguir realizando prácticas que se consideran dentro de un enfoque ejecutivo (por ejemplo, para acabar el temario siguiendo la planificación realizada) o seguir realizando prácticas que estarían dentro de un enfoque liberador (por ejemplo, que el alumnado desarrolle su sentido crítico, prestando menos atención al cumplimiento de la planificación realizada. Puesto que la práctica del profesorado depende de las demandas de las tareas y del contexto que lo rodea, puede que, bajo ciertas circunstancias, el profesorado cambie sus prácticas a otras más acordes a otro enfoque, diferente al asumido a nivel cognitivo. En definitiva, aunque bien es cierto que las ideas del núcleo de cada enfoque, son más difíciles de cambiar y que dichas ideas determinan en gran medida la actuación del profesorado, es posible cambiar las prácticas de acuerdo a otros enfoques, puesto que hay ideas y prácticas que se encuentran en las áreas más periféricas de los enfoques (hay prácticas alejadas del núcleo de los enfoques). De ahí, que consideremos que en la práctica, sí es posible compatibilizar los enfoques de enseñanza.

En quinto lugar, nos parece muy útil la definición de los *componentes del conocimiento*: conocimiento de la materia, conocimiento de la enseñanza, conocimiento de sí mismo y conocimiento del medio. Los componentes del conocimiento, y los subdominios correspondientes, ayudan a sistematizar mejor las características de las teorías de la enseñanza y a entender las diferencias entre las teorías asumidas. Así, recordando la distribución de los ítems en cada teoría implícita (cuadro 2.15) y tomando de referencia los enfoques de enseñanza, en el enfoque ejecutivo son importantes los subdominios de: conocimiento y aprendizaje (conocimiento de la materia); gestión, programación, interacción y evaluación (conocimiento de la enseñanza); profesorado (conocimiento de sí mismo); y medio social (el conocimiento del contexto). En el enfoque terapeuta son

importantes: aprendizaje (conocimiento de la materia); gestión, programación, interacción, medios y evaluación (conocimiento de la enseñanza); profesorado (conocimiento de sí mismo); y medio social (el conocimiento del contexto). Y para el enfoque liberador son importantes los subdominios de: conocimiento (conocimiento de la materia); interacción y enseñanza en general (conocimiento de la enseñanza); y medio social (conocimiento del contexto). La presencia de cada subdominio es lo que configura las características de cada enfoque de enseñanza.

Así, en el enfoque ejecutivo no son importantes ni los medios ni la enseñanza en general (conocimiento de la enseñanza) puesto que el profesorado no se plantea la utilidad y pertinencia de los medios de enseñanza ni el sentido de la propia enseñanza como actividad profesional, dado que viene ya todo preestablecido.

Para el enfoque terapeuta no importa ni el conocimiento (conocimiento de la materia) ni la enseñanza en general (conocimiento de la enseñanza), puesto que el carácter disciplinar e integrado del conocimiento, implica un contenido curricular y una concepción de la enseñanza supeditados a los intereses del alumnado y, en la enseñanza es más importante el papel del alumnado que la actividad profesional del profesorado puesto que su papel es de guía y asistencia al alumnado.

Y, para el enfoque liberador no son importantes el aprendizaje (conocimiento de la materia), la gestión, la programación, los medios y la evaluación (conocimiento de la enseñanza), y el profesorado (conocimiento de sí mismo), puesto que se da valor al conocimiento de la materia, a la interacción profesorado-alumnado, a la actividad de enseñanza y al medio social que configuran la manera de hacer del profesorado para el desarrollo de la autenticidad del alumnado, por encima del aprendizaje, de la organización y disciplina, la planificación de la enseñanza, los propios medios de enseñanza, la evaluación y la actividad profesional del propio profesorado.

Por último, entre los resultados obtenidos por las diferentes investigaciones sobre las *teorías implícitas* y las *concepciones de planificación* destacamos:

- Las síntesis de creencias son más estables y son más difíciles cambiarlas.
- Los procesos formativos deben partir de las propias concepciones del profesorado.
- El cambio representacional puede favorecer el cambio atribucional.
- El profesorado activa teorías y creencias adquiridas, desarrolladas y sostenidas dependiendo del contexto y de las demandas de la tarea.
- Las teorías implícitas del profesorado influyen en la planificación de la enseñanza.
- Hay una cierta coherencia entre las teorías implícitas, las concepciones de planificación y las prácticas.
- La mayoría de las investigaciones sobre el conocimiento del profesorado, y en concreto sobre las teorías implícitas y las concepciones de planificación, se han realizado en niveles de educación obligatoria o con estudiantes de Magisterio.
- Los resultados de las investigaciones son que el profesorado no asume una teoría en exclusiva, sino que son combinaciones de varias teorías.
- Que las profesoras asuman en mayor medida las teorías tradicionales y que los profesores las teorías más progresistas, puede deberse a que las teorías de la enseñanza se basan en supuestos masculinos.
- Marrero (1988a) identifica los coeficientes de fiabilidad de sus investigaciones como satisfactorios, mientras que en los informes de las investigaciones revisadas, no suele mencionarse la fiabilidad de la escala utilizada.

- La propuesta metodológica para el análisis del cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza son los índices de tipicidad y polaridad, junto con procedimientos cualitativos.
- Y, por último, es especialmente destacable para nuestra investigación, la desaparición de la teoría productiva en la investigación de Marrero (1988a), puesto que es esperable que sea una de las mayormente asumidas por el profesorado de FPE.

En síntesis, en la práctica docente influye el contenido, el contexto, el alumnado y el propio profesorado. Nuestra investigación se focaliza en las creencias del propio profesorado de FPE.

En el siguiente apartado de la tesis doctoral nos centraremos en el contexto de la FP, prestando especial atención a la FPE, contexto donde se ha desarrollado el trabajo de campo.

3. MARCO CONTEXTUAL: MERCADO DE TRABAJO, POLÍTICAS, FORMACIÓN PROFESIONAL Y FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO

3. MARCO CONTEXTUAL: MERCADO DE TRABAJO, POLÍTICAS, FORMACIÓN PROFESIONAL Y FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO

En la actualidad, la juventud española tiene la mejor formación para el trabajo de toda la historia (Arbizu, 2013) pero el problema coyuntural de las características actuales del mercado de trabajo (incremento de la tasa de paro, disminución de la tasa de empleo, destrucción masiva de empleo,...), llega a considerarse como un problema estructural en el caso del desempleo juvenil.

El ajuste entre la oferta y la demanda de trabajo es el objetivo de las políticas activas de empleo que tienen la intención de promover la inserción laboral o el mantenimiento del empleo, tanto de las personas ocupadas como desempleadas. Las políticas pasivas de empleo, por su parte, tienen un carácter compensador para paliar las consecuencias a las que lleva la situación de desempleo.

El marco contextual que presentamos está dividido en 6 apartados que versan sobre el mercado de trabajo en la Unión Europea (en adelante, UE) y en España; las políticas europeas en materia de FP, la FP y la FPE en España, la FPE en el contexto valenciano, y por último, una recapitulación del marco contextual. A continuación, introducimos cada uno de los apartados mencionados.

Dedicamos el *primer apartado* a caracterizar el mercado de trabajo en la UE y en España, prestando especial atención a las tasas de personas activas, empleadas y paradas, así como al nivel de ocupación según el nivel educativo. También analizamos las políticas de empleo y las previsiones en la formación y en el mercado de trabajo.

En el *segundo apartado*, nos centramos en las políticas europeas en materia de FP analizando los hitos más importantes desde el Consejo Europeo de Lisboa hasta el llamado Proceso de Copenhague, prestando especial atención a las recomendaciones europeas expuestas en Educación y Formación 2020 (en adelante, ET 2020) y en la Estrategia Europea para el Empleo. También analizamos las repercusiones a las que han dado lugar los instrumentos derivados de las diferentes iniciativas a nivel europeo. En definitiva, lo que recomienda la UE afecta a todos y cada uno de los países que la forman, entre ellos España. Tal vez no en otras áreas, pero en materia de FP, "España ha sido y es un buen alumno europeo" (Homs, 2008, p. 108).

La Comisión de Educación y Formación Profesional ha propuesto diferentes iniciativas que pueden clasificarse en cuatro ejes (Homs, 2008, p. 158-159):

1. La flexibilización y la apertura de la formación inicial para facilitar el acceso a colectivos más amplios y de más edad, a través del reconocimiento de la experiencia para poder acceder a la obtención de títulos de educación y formación inicial;
2. La integración de la formación de personas adultas dentro de una concepción de formación permanente modular que les permite el acceso a la formación inicial;
3. El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (European Qualifications Framework, en adelante, EQF) para avanzar en la articulación de los tres subsistemas;

4. El reconocimiento de la formación no formal e informal.

El Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional (en adelante, CEDEFOP) y la Fundación Europea de Formación (en adelante, ETF) son los organismos en que se apoya principalmente la mencionada Comisión. Y de los instrumentos para el desarrollo de las políticas europeas, destaca el EQF.

Tal y como afirma Sotés-Elizalde (2009), la FP es importante para la UE, que desde sus comienzos como Comunidad Económica Europea, estableció en 1957 los principios generales para la FP. Pero es necesario incorporar factores de desarrollo de índole social y económico para acompañar las ambiciosas políticas de formación europeas (De la Fuente, 2003). Por ejemplo, en los últimos años ha ido adquiriendo importancia los concursos de competencias tanto a nivel mundial, europeo o nacional¹⁴ (*Worldskills*, *EuroSkills* o en el caso español, *SpainSkills*, respectivamente) que han contribuido a mejorar el atractivo y la calidad de la educación y formación profesional (en adelante, EFP). En España estos concursos se celebran hace ya 50 años.

En el *tercer apartado*, profundizamos en la FP en España. Es inevitable la referencia a las leyes educativas que se han desarrollado en las últimas décadas en el estado español, prestando especial atención a la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (en adelante, LOCFP), y deteniéndonos en las características del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (en adelante, CNCP) y de los procesos de acreditación de las competencias profesionales, que de ella se derivan.

El modelo de formación consolidado en FP en España, si nos atenemos a la tipología elaborada por Greinert (2004), tiene elementos del modelo liberal del mercado y del modelo regulado por el Estado. Según los sistemas de transición que diferencia Walther

¹⁴ En la siguiente dirección puede obtenerse más información sobre estos concursos: su historia, convocatorias, normas de competición, etc.: <http://todofp.es/todofp/competiciones-de-fp.html>

(2006), España se encuentra entre los países con un régimen de bienestar llamado conservador centrado en la subprotección, siendo las políticas de transición mixtas, tanto de los modelos considerados liberales como de los conservadores. Los Planes Nacionales de Reforma (en adelante, PNR) que se proponen y aprueba anualmente desde el 2005 son el referente para la política económica y establecen objetivos estratégicos para España, siempre tomando en consideración las recomendaciones europeas.

De acuerdo a las estrategias de fortalecimiento de la FP identificadas por Stenström y Lasonen (2000), en España se ha optado por el establecimiento de vínculos entre la educación académica y la FP bajo el establecimiento de un marco común de titulaciones y cualificaciones. Este marco se ha plasmado en la definición del CNCP, cuya definición, elaboración y mantenimiento, es responsabilidad del Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales (en adelante, INCUAL). También las características de dichos modelos han quedado recogidas en el acercamiento a la FP en las leyes educativas. Ya en 1970, la introducción de la FP como enseñanza del sistema educativo supuso un paso en su reconocimiento y generó una oportunidad de formación para aquel alumnado que no obtenía el Graduado escolar. Sin embargo, se generó una mala imagen de aquellos que estudiaban esa formación, especialmente de la Formación profesional de nivel I (en adelante, FPI). La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (en adelante, LOGSE) estableció en 1990 una estructura de la FP y requisitos de acceso a la misma, que junto a la flexibilidad introducida con la Ley Orgánica de Educación (en adelante, LOE), han contribuido, entre otros aspectos, a aumentar el prestigio de la FP. Respecto a esta última cuestión, hay elementos que han ido mejorando la FP en general, pero algunos autores consideran que pese a las evidentes mejoras, aquellas que incluso han contribuido a mejorarla continúan manteniendo una visión que no consigue sacudirse cierta imagen de desprestigio (Marhuenda, 2013) o de atribuirle un estatus bajo

(OCDE, 2011). Esta desconfianza puede tener respuesta si se confirman las sospechas de las consecuencias que tendrá la incorporación de la llamada Formación Profesional Básica (en adelante, FPB) a la escolaridad obligatoria que se ha aprobado recientemente en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE).

Las leyes de educación y otras fuera del ámbito educativo han introducido importantes cambios en la FP, pero, como se señalaba hace casi dos décadas (Fernández, 1997), creemos que hoy en día, sigue siendo una formación regida por la oferta y no por la demanda. Actualmente, la FPE se considera como pilar de las políticas activas de empleo y con resultados notablemente positivos (De Miguel, San Fabián, Belver y Argüelles, 2012).

En el *cuarto apartado* profundizamos en la FPE, cuya historia reciente puede resumirse en las siguientes caricaturas: de la formación para el empleo a la formación en lugar de empleo, de la formación para el empleo a la formación para la empleabilidad (Córdoba, Llinares y Zacarés, 2013); de la formación para el empleo a la formación para el (autoempleo) emprendurismo, incluso de la formación para el empleo a la formación para el desempleo (Marhuenda, 2013). En este apartado, especificamos en primer lugar, los colectivos a los que atiende este tipo de formación, para a continuación establecer las etapas de la evolución de la FPE en España. En tercer lugar, se analiza la normativa que en la actualidad rige la FPE, prestando especial atención a los requisitos del profesorado y a los mecanismos de seguimiento y control de las acciones formativas. En quinto lugar, mostramos los resultados y analizamos la evaluación de la FPE que se ha realizado recientemente a nivel estatal, centrándonos en los resultados de la formación dirigida a personas desempleadas a nivel estatal y en la Comunidad Valenciana (en adelante, CV). Y por último reflexionamos sobre el Plan anual de perfeccionamiento técnico para los formadores establecido por el SEPE. El contexto valenciano y el

profesorado de las acciones formativas de FPE son el punto de mira de la presente tesis doctoral.

De la propuesta de etapas de la evolución de la FPE en España, destacamos el I Plan Nacional de Formación Profesional (en adelante, PNFP) de 1993 dónde se reconocía por primera vez la necesidad de la actuación conjunta de los tres subsistemas de FP. Pero el carácter orientativo de este programa no tuvo la fuerza suficiente para lograrlo. Es con la LOCFP del 2002 y el desarrollo normativo del Real Decreto 395/2007 cuando, al menos, se consigue la unión de la Formación Ocupacional (en adelante, FO) y la Formación Continua (en adelante, FC) en la llamada FPE. Asimismo, la evolución de la normativa de la FPE no ha sido ajena a los flujos económicos del Estado español y en la actualidad, la crisis económica iniciada en 2007, ha disminuido el desarrollo de acciones de FPE.

El principal hito normativo en la FPE es el Real Decreto 395/2007 que establece como iniciativas de formación, tanto de carácter formal como no formal, la formación de demanda, la formación de oferta y la formación en alternancia con el empleo. También el Real Decreto establece las acciones de apoyo y acompañamiento a la formación con la finalidad de mejorar la eficacia del subsistema de FPE.

En el *quinto apartado*, nos centramos en el contexto de la Comunidad Valenciana. Iniciamos el apartado mostrando las características del empleo y la formación en la CV. En segundo lugar, se analizan los datos de personas activas, empleadas y paradas en dicho contexto, y mostramos el nivel de ocupación por el nivel educativo alcanzado. En los últimos años, el contexto valenciano, con porcentajes, está sufriendo un incremento de la tasa de paro superior al contexto español, mientras que la tasa de actividad y de empleo ha disminuido. Los datos del contexto valenciano ofrecen una cierta estabilidad del sector de la Construcción y en el de Servicios y las previsiones europeas y las

estatales no coinciden con la evolución de la CV. En tercer lugar, nos centramos en el Servicio Valenciano de Empleo y Formación como organismo encargado de impulsar y ejecutar la política de la Generalitat Valenciana en materia de intermediación en el mercado de trabajo y de orientación laboral, y de las políticas activas de empleo y de FP. Prestamos especial atención a los programas formativos desarrollados por este organismo, en concreto a las acciones subvencionadas de certificados de profesionalidad, los planes de formación y los talleres de empleo.

En el marco de la presente tesis doctoral, es imprescindible profundizar en la FPE dirigida prioritariamente a personas trabajadoras desempleadas. Así, finalizamos el apartado de la FPE en el contexto valenciano mostrando la evolución de la formación de oferta realizada en los últimos años, incidiendo especialmente en el análisis de la modalidad Formación e inserción y de la modalidad Colectivos (anteriormente denominada Talleres de Formación e Inserción Laboral o Talleres FIL), así como en la comparación de ambas modalidades. En concreto la formación de oferta, los planes de formación y las acciones formativas derivadas de los mismos, se han ajustado a lo dispuesto en las directrices europeas y a las normativas estatales de referencia.

De la trayectoria de la Generalitat Valenciana en el ámbito de las políticas activas de empleo destacan el Pacto Valenciano por el Crecimiento y el Empleo I y II (en adelante, PAVACE I y II) y en concreto en la FP el Plan Valenciano de Formación Profesional I y II (en adelante PVFP I y II). Ambos documentos suponen un impulso a la FP y han repercutido, de acuerdo también a las recomendaciones europeas y normativa española, en las últimas convocatorias de subvenciones de la FPE. Aunque tenemos que señalar que son documentos que ignoran la figura del profesorado que imparte este tipo de formación.

En el *último apartado*, realizamos una recapitulación, del marco contextual descrito.

3.1. MERCADO DE TRABAJO EN LA UNIÓN EUROPEA Y EN ESPAÑA: SITUACIÓN, POLÍTICAS DE EMPLEO Y FORMACIÓN.

La tendencia del mercado de trabajo en España en los últimos 30 años se caracteriza por "tasas elevadas de desempleo, alta volatilidad de la ocupación con cambios de ciclos muy bruscos y bajos niveles de cualificación" (Homs, 2008, p. 113). En épocas anteriores, un trabajo era para toda la vida. Hoy en día la flexibilidad también afecta a los periodos de empleo y desempleo, llegando al concepto de "paro flexible", entendiéndolo como un momento más incluido en el propio empleo, como una característica propia del ciclo laboral de las personas, sobre todo de las más jóvenes (Foessa, 2012). Vivimos en una sociedad que transmite "un mensaje de volatilidad, de fluidez, de flexibilidad y de corta vida" (Bauman 2007, p. 34), en definitiva, de modernidad líquida.

En nuestro trabajo de investigación se comparte el concepto de trabajo como una vía entre otras para generar solidaridad social y para lograr la autorrealización de las personas (Noguera, 2002). Porque, siguiendo los ejes de análisis propuestos por Noguera (2002), el trabajo tiene valor social y cultural (valorización frente a desprecio), puede ser fuente de realización personal y una oportunidad para la libertad y autonomía más allá de su valor de uso meramente instrumental (concepto amplio frente al reducido). No es una producción compulsiva, sino que el trabajo puede tener objetivos que van más allá del producir por producir (antiproductivismo frente a productivismo). Y por último, se asume la centralidad normativa del trabajo puesto que permite la supervivencia y la condición de ciudadanía y, con la situación actual de desempleo, el trabajo acerca a beneficios y recursos sociales y culturales (centralidad normativa frente a la no centralidad del trabajo). Además, el trabajo, igual que la educación, es un derecho para todas las personas.

En 1986, España entra a formar parte de la Unión Europea y desde entonces tiene el compromiso adquirido con la misma. Así, asumió íntegramente la Estrategia de Lisboa de 2000. En 2008, se inicia la crisis económica que se padece en la actualidad, no sólo en España sino también en el resto de países de la Unión Europea (en adelante, UE), incluso en 2012 resurge la crisis (Organización Internacional del Trabajo, 2013).

En este apartado, en primer lugar, se describirá la situación del mercado de trabajo tanto a nivel europeo como español, acudiendo a los datos de las tasas de actividad, de empleo y desempleo y su variación en función del nivel educativo. A continuación, se dedica un apartado a las políticas de empleo, contemplando tanto las políticas activas como las políticas pasivas. El último apartado, plantea las previsiones, a corto y medio plazo, que vaticinan la formación en determinados contextos profesionales.

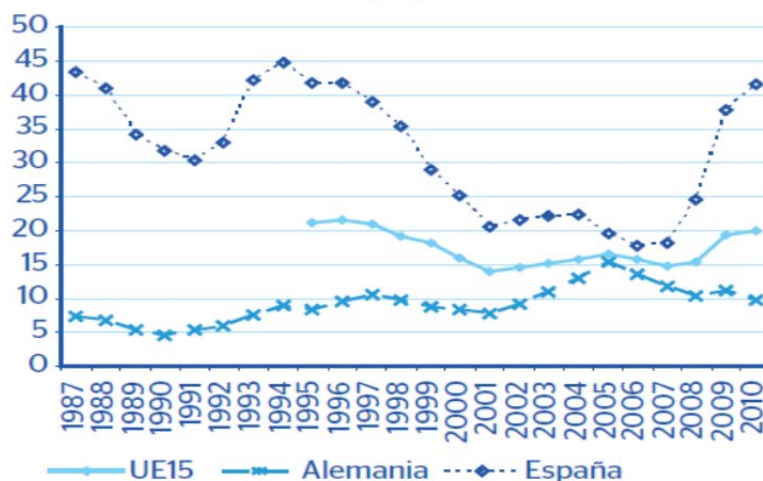
3.1.1. Personas activas, empleadas y paradas. Ocupación por nivel de educación.

El Servicio Público de Empleo Estatal (en adelante, SEPE¹⁵) en el informe nacional de España 2012 afirma que “los jóvenes se han visto más gravemente afectados por el desempleo ya que los trabajadores mayores con más experiencia que se encuentran desempleados, han ocupado puestos de trabajo que a menudo se ofrecen a personas sin experiencia” (SEPE, 2013, p. 6). Incluso se afirma que en España el desempleo juvenil es un problema estructural (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2013).

¹⁵ El SEPE sustituye al INEM. El INEM fue creado por Real Decreto-ley 36/1978 de 16 de noviembre (BOE. 18-11-1978), sobre gestión institucional de la Seguridad Social, la salud y el empleo (Art. 5) y es el Real Decreto 1458/1986, de 6 de junio (BOE. 16-07-1986), por el que se determina la estructura orgánica del Instituto Nacional de Empleo, vigente hasta el 21 de agosto de 2008. A partir de la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo el INEM pasa a denominarse Servicio Público de Empleo Estatal, de acuerdo con su capítulo II del título I, y será el Real Decreto 1383/2008, de 1 de agosto, por el que se aprueba la estructura orgánica y de participación institucional del Servicio Público de Empleo Estatal, el que deroga el Real Decreto 1458/1986.

En el caso concreto de las personas jóvenes en España, el gráfico 3.1 muestra las grandes variaciones en la tasa de desempleo juvenil de las últimas décadas. García (2011) señala como causas del desempleo juvenil, por una parte y dentro del sistema educativo, el abandono escolar temprano y la polarización de la educación. Y por otra parte dentro del mercado de trabajo, la segmentación del mercado laboral y la ineficacia de las políticas activas de empleo. En la década de los ochenta disminuye la tasa de desempleo juvenil y la década de los noventa inicia con un aumento importante de la tasa que alcanza un nivel casi del 45%. A partir de mediados de los noventa, la tasa empieza a disminuir. En esta disminución influye el aumento de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años iniciada con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990) y la aprobación del I Plan Nacional de Formación Profesional (1993) y de la Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional (2002). Y con el inicio de la crisis en 2007 la tasa de desempleo juvenil se incrementa rápidamente. Precisamente es en 2007 cuando se aprueba el Real Decreto 395/2007 que influye en una nueva concepción de las políticas activas de empleo al unificar en un único subsistema la FO y la FC que venían desarrollándose de manera separada en las últimas décadas.

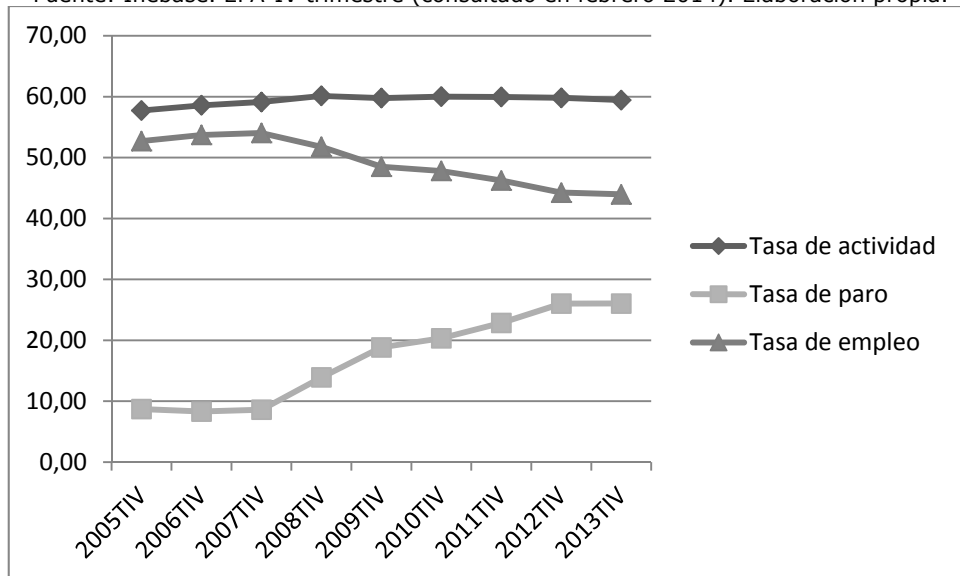
Gráfico 3.1. Tasa de desempleo juvenil.
(porcentaje de personas desempleadas menores de 25 años). Fuente: Eurostat (García, 2011, p. 4).



En el gráfico 3.2 se muestra la evolución de las tasa de actividad, paro y empleo en España desde 2005 a 2013. Se aprecia que mientras que la tasa de actividad prácticamente se ha mantenido estable sin llegar al 60%, la tasa de empleo aumentó ligeramente hasta 2007, pero luego ha ido disminuyendo, especialmente de 2008 a 2009, situándose en 2013 en 44,11%. En cuanto a la tasa de paro, se mantuvo hasta 2007 y luego ha ido aumentando hasta situarse en un 25,98%.

Gráfico 3.2. Evolución de las tasas de actividad, paro y empleo en España 2005-2013.

Fuente: Inebase. EPA-IV trimestre (consultado en febrero 2014). Elaboración propia.



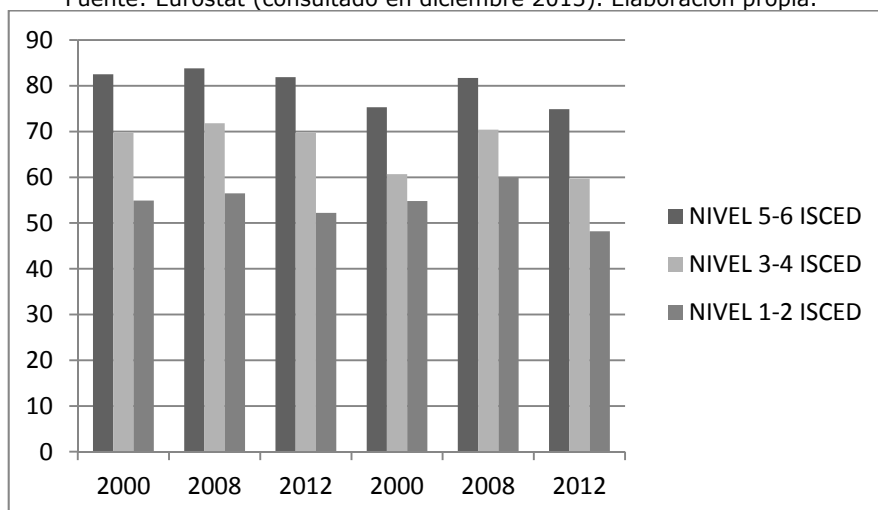
El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) afirma que la población de 25 a 64 años con un mayor nivel de formación presenta una mayor tasa de ocupación y una menor tasa de desempleo, así como un nivel salarial más elevado, tanto en España, como en la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (en adelante, OCDE) y en la UE-21.

Las personas más cualificadas tienen mayores oportunidades de ser seleccionadas para un empleo, aun cuando éstos no requieran altas cualificaciones, y las personas con menor nivel educativo están en una situación de vulnerabilidad porque las

primeras ocupan puestos de trabajo que podrían ocupar las segundas. Se produce así, una "tensión paradójica y patética" (Jacinto, 2006, p. 64). Por una parte, las personas con mayores niveles de cualificación, tienen una tasa de empleo mayor, aunque no se sabe el nivel de cualificación al que responden las tareas realizadas en su puesto de trabajo. Y por otra parte, las personas con menor nivel de cualificación son las que tienen una menor tasa de empleo. En el gráfico 3.3 se muestra el porcentaje de personas ocupadas en cada grupo de población según el nivel educativo alcanzado de acuerdo al *International standard classification of education (en adelante, ISCED¹⁶)*. Así, vemos que el porcentaje de ocupación de las personas con mayores niveles educativos es mayor que los porcentajes de los grupos de personas con menores niveles educativos.

Gráfico 3.3. Tasa de empleo europea y española, por el más alto nivel de educación alcanzado (ISCED) (2000-2012).

Fuente: Eurostat (consultado en diciembre 2013). Elaboración propia.



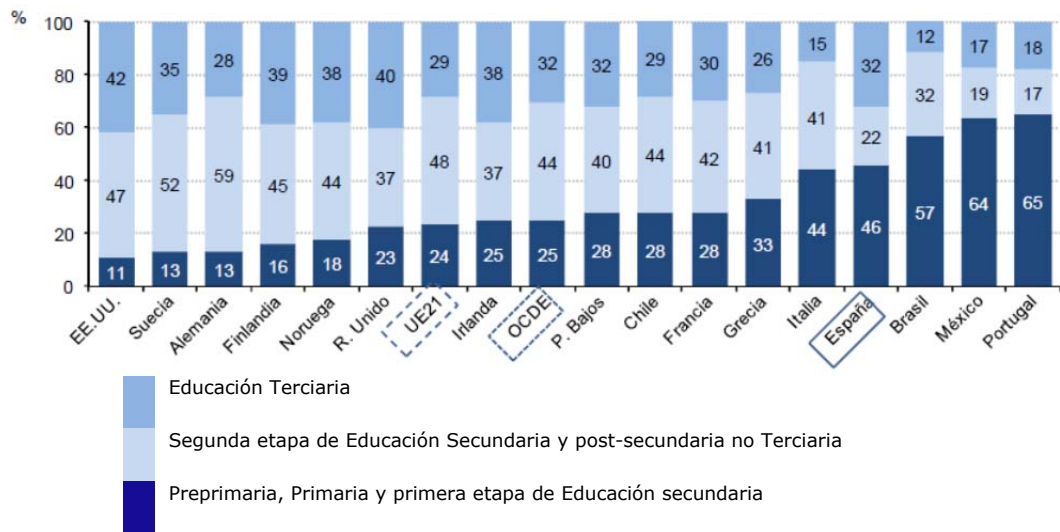
¹⁶ Es la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 1997 (en adelante, CINE 97):

- Nivel 0 Enseñanza preescolar
- Nivel 1 Enseñanza Primaria o primer ciclo de la educación básica.
- Nivel 2 Primer ciclo de enseñanza secundaria o segundo ciclo de educación básica.
- Nivel 3 Segundo ciclo de enseñanza secundaria.
- Nivel 4 Enseñanza postsecundaria no superior.
- Nivel 5 Primer ciclo de la educación superior.
- Nivel 6 Segundo ciclo de la educación superior.

En el gráfico 3.4., se muestra que España es uno de los países con mayor porcentaje de población que sólo ha estudiado hasta la primera etapa de Educación Secundaria (46%), siendo casi el doble que la media de la OCDE (25%) o de la UE21 (24%). Respecto al nivel de porcentaje de población adulta que ha estudiado la segunda etapa de Secundaria, en España el porcentaje (22%) es la mitad que en la OCDE (44%) y un poco más de la mitad que la UE21 (48%). Sin embargo, no hay diferencias entre el porcentaje de población con estudios terciarios entre España y la OCDE, (ambos 32%) y es poca la diferencia de porcentaje con la UE21 (29%).

Gráfico 3.4. Nivel de Formación de la población adulta (25-64 años) en diferentes países.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013, p. 18).



Sin embargo, si atendemos al porcentaje de población ocupada de 25 a 64 años según niveles educativos ISCED, las personas con niveles intermedios de formación son las que tienen menor porcentaje de ocupación y las personas con menor nivel de cualificación, las que tienen un mayor porcentaje de ocupación, seguidas de las personas con niveles superiores.

En el gráfico 3.5 puede apreciarse la disminución desde el 2005 del porcentaje de población ocupada con menores niveles

educativos, mientras que ha aumentado el porcentaje de personas ocupadas con mayores niveles de cualificación. Por un lado, las bajas expectativas laborales animan a las personas a volver al sistema educativo para completar los niveles de educación obligatorios que un día abandonaron para incorporarse al mundo laboral y, que ahora, el mismo sistema laboral les exige, como mínimo, dicha formación. Esta tendencia disminuye los valores de fracaso escolar y aumenta el porcentaje de personas con la escolaridad obligatoria. Desde 2005 a 2013 el porcentaje de personas con niveles de educación ISCED 1 y 2 ha pasado de 44,5% a 35,6%.

Y por otro lado, también, las bajas expectativas laborales favorecen que aumente el nivel de personas con niveles educativos universitarios, es decir, ante la imposibilidad de incorporarse al mundo laboral deciden mejorar su formación con estudios universitarios o con una segunda carrera universitaria que aumente las posibilidades de inserción laboral. Esta situación, contribuye aún más a la sobrecualificación de la población española y tiene, entre otras consecuencias, la subocupación de dichas personas. Esta realidad se produce complementariamente a la "infraocupación" (Chisvert, 2008, p. 42) es decir, cuando las empresas contratan a las personas en ocupaciones en las que no se reconoce su formación ni tampoco reciben el salario adecuado a su cualificación. Es decir, son personas muy formadas que ocupan puestos de trabajo de menor nivel de cualificación y, por lo tanto, menor salario. El porcentaje de personas con niveles educativos ISCED 5 y 6, ha pasado de 35,5% en 2005 a 41,1% en 2013.

Rocha (2010) afirma que la sobrecualificación afecta en mayor medida a las personas jóvenes, a las mujeres, en las localidades de más de 500 habitantes y a las personas con mayor nivel educativo, especialmente de las ramas de humanidades, ciencias sociales y ciencias experimentales. También afecta más al sector Servicios, concretamente a la hostelería y el comercio.

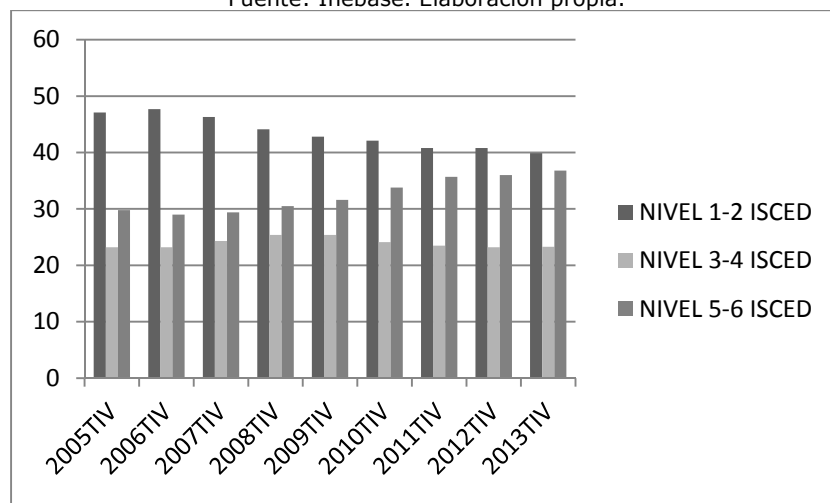
Incluso después de 5 años de experiencia laboral, un 25% de las personas jóvenes aún continúan en un puesto de trabajo inferior a su cualificación.

Mientras que el porcentaje de personas con niveles educativos 3 y 4 correspondientes a estudios de Formación Profesional (FP), se ha mantenido prácticamente constante alrededor del 23%. En 2005, el porcentaje era de 22,9% y en 2013 ha pasado a 23,3%. La aprobación y la aplicación del desarrollo normativo de la LOCFP en 2002, puede que contribuyera para que en 2008 dicho porcentaje alcanzara el 24,5%.

En síntesis, la realidad española muestra una polaridad en las personas ocupadas, en los niveles más bajos y en los altos. Como afirma Rocha (2010) continua la polarización en la creación de empleo.

Gráfico 3.5. Evolución del porcentaje de población ocupada (25-64 años) según nivel educativo en España desde 2005 a 2013.

Fuente: Inebase. Elaboración propia.

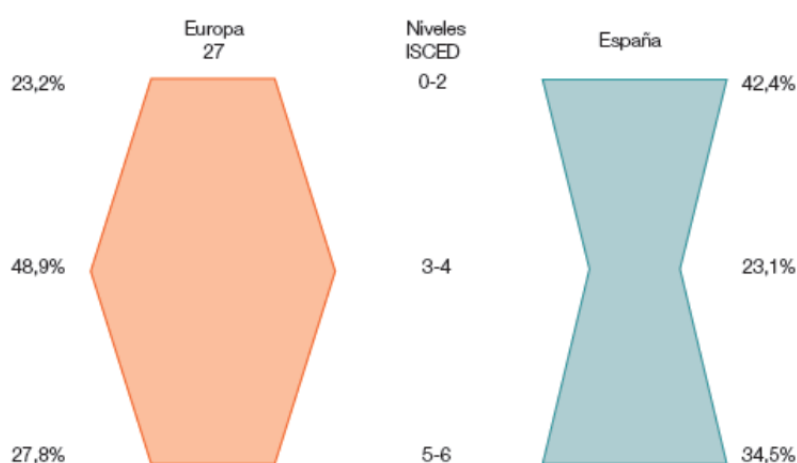


La evolución de los niveles de educación de la población española coincide con la evolución económica, puesto que con el inicio de la crisis económica en 2007, es cuando más disminuye y más aumenta el porcentaje de población con niveles de educación

1-2 y 5-6, respectivamente. Y precisamente es en 2008 cuando el porcentaje de personas con niveles 3-4 alcanza su mayor valor.

Mientras que en Europa son las personas con niveles intermedios las que tienen mayor porcentaje de ocupación. La realidad mostrada por Homs (2008) sigue vigente hoy en día (ver gráfico 3.6).

Gráfico 3.6. Modelos de cualificación en Europa y España: Porcentaje de población ocupada de 25 a 64 años según los niveles de educación en 2007.
Fuente: Eurostat. LFS (Homs, 2008, p. 127).



Estudios recientes sobre la FP (Homs, 2008; Rocha, 2010) confirman el desajuste entre el nivel de formación alcanzado y el puesto de trabajo. La realidad descrita de la subocupación también afecta más allá de las fronteras europeas. En el proyecto colectivo de la sociedad iberoamericana denominado Metas Educativas 2021 (OEI, 2010) se reconoce que la falta de correspondencia entre la oferta laboral y los tipos de formación alcanzados por la población, produce una subutilización del capital humano, la cual llega a insertarse laboralmente en trabajos de menores requerimientos de formación y menores salarios que los esperados, e incluso aumenta el nivel de desempleo de la población más calificada, “lo que provoca un desaprovechamiento de la inversión educativa realizada y el desánimo de los que lo sufren” (OEI, 2010, p. 126-127).

Aunque también se reconoce que las oportunidades de inserción y de promoción profesional aumentan con la cualificación profesional.

Algunos estudios demuestran que la FP posee los mayores índices de inserción en el mercado de trabajo, por ejemplo, en la encuesta que el Instituto Nacional de Estadística (en adelante, INE) (2006) realizó a 45.000 personas jóvenes de educación secundaria y FP, incluyendo la FO, la llamada Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (en adelante, ETEFIL), tiene como uno de sus principales resultados que el alumnado que termina tanto un ciclo formativo de grado medio o un ciclo formativo de grado superior, consigue altas tasas de empleo estable y superiores a las de su grupo de edad que han realizado estudios universitarios.

Uno de los motivos para alentar al alumnado a cursar FP es que para el que estudia ciclos formativos de grado medio y de grado superior, los datos de inserción son los más elevados del mercado profesional actual (dos de cada tres alumnos/as encuentran trabajo en menos de 6 meses) (Blanco, Cepeda y Sanz, 2011). Esta realidad ya se mostraba en los resultados de la ETEFIL mostrados anteriormente, a los que hay que añadir que también la FP puede motivar al alumnado a seguir formándose, puesto que entre los que terminan un ciclo formativo de grado superior, un 35% decide continuar estudiando (un 25% en la universidad y un 10% en otro ciclo formativo) (INE, 2006).

En el Informe del sistema educativo español (2009) se afirma que:

Según datos de 2006 de la OCDE, los hombres españoles de entre 25 y 64 años que han estudiado ciclos formativos de grado superior tienen la tasa de empleo más elevada de todos los niveles de formación (89%), algo superior a la media europea (UE 10), que se sitúa en el 87%, y de la OCDE, que es del 88%. En el caso de las mujeres graduadas en formación profesional de grado superior, la tasa de empleo también es elevada (75%), aunque inferior a la media europea (80%) y de la OCDE (79%) (Ministerio de Educación, 2009, p. 388).

La FP en sentido amplio, por su carácter terminal y orientación hacia la incorporación al mundo del trabajo, tanto en el ámbito reglado como no reglado va adquiriendo cada vez más importancia en la formación de las personas, en la cualificación de las mismas y en el acceso al empleo. Algunos organismos como la Organización de Estado Iberoamericanos (en adelante, OEI) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (en adelante, CEPAL) reconocen la EFP como una de las herramientas más potentes para favorecer el desarrollo económico y social de un país y para facilitar la movilidad social de las generaciones futuras, "siempre que su diseño y desarrollo tengan en cuenta las exigencias laborales y formativas de la sociedad actual" (OEI, 2010, p. 127).

Por los datos expuestos de diferentes organismos y contextos, parece que la FP posibilita la inserción en el mundo laboral. Sin embargo existe cierto desajuste entre la oferta y la demanda de este tipo de formación. Es necesario un punto de encuentro entre la oferta y la demanda y que nos aleje de considerar la precariedad como un rasgo estructural (Rocha, 2010) para pasar a considerarla como rasgo coyuntural.

En la situación descrita del mercado laboral, es necesario definir políticas de empleo para paliar la situación de las personas especialmente vulnerables, como son las personas poco cualificadas y con niveles bajos de educación (Homs, 2008; Chisvert, Palomares y Marhuenda, 2013).

3.1.2. Las políticas de empleo.

A lo largo de las últimas décadas, se han desarrollado diferentes políticas para la lucha contra el desempleo: políticas activas y políticas pasivas. Tanto las políticas activas de empleo como las políticas pasivas de empleo forman parte de las políticas de empleo entendidas como:

El conjunto de decisiones adoptadas por el Estado y las comunidades autónomas que tienen por finalidad el desarrollo de programas y medidas tendentes a la consecución del pleno empleo, así como a la calidad en el empleo, a la adecuación cuantitativa y cualitativa de la oferta y demanda de empleo, a la reducción de las situaciones de desempleo y a la debida protección en las situaciones de desempleo (art. 1 Ley 56/2003).

Por una parte, el concepto actual de las políticas activas de empleo se marca en el artículo 10 del Real Decreto-ley 3/2011, de 18 de febrero, de medidas urgentes para la mejora de la empleabilidad y la reforma de las políticas activas de empleo, que modifica el artículo 23 de la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo. Se entiende por políticas activas de empleo el conjunto de acciones y medidas de orientación, empleo y formación dirigidas a mejorar las posibilidades de acceso al empleo (por cuenta ajena o propia), de las personas desempleadas, al mantenimiento del empleo y a la promoción profesional de las personas ocupadas y, al fomento del espíritu empresarial y de la economía social. El objetivo último de las políticas activas es el ajuste entre la oferta y la demanda de trabajo.

En el artículo 11 del mencionado Real Decreto-Ley 3/2011, se identifican y establecen los ámbitos de las políticas activas de empleo que se recogen en el cuadro 3.1:

Cuadro 3.1. Ámbitos de las Políticas Activas de empleo según el Real Decreto-Ley 3/2011.

Elaboración propia.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">a) Orientación profesional.b) Formación y recualificación.c) Oportunidades de empleo y fomento de la contratación.d) Oportunidades de empleo y formación.e) Fomento de la igualdad de oportunidades en el empleo.f) Oportunidades para colectivos con especiales dificultades.g) Autoempleo y creación de empresas.h) Promoción del desarrollo y la actividad económica territorial.i) Fomento de la movilidad (geográfica y/o sectorial).j) Proyectos integrados. |
|---|

Los cuatro ámbitos que afectan en mayor medida a la formación son: la orientación profesional, la formación y

recualificación, las oportunidades de empleo y formación y las oportunidades para colectivos con especiales dificultades. Es decir, la formación debe constituir una respuesta para el desarrollo, especialmente, de los ámbitos mencionados.

Por otra parte, las políticas pasivas de empleo, están centradas en mantener un cierto nivel de ingresos para las personas desempleadas y vienen reguladas por el título III del texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/1994, de 20 de junio. En el artículo 206, la protección por desempleo establecida se estructura en dos niveles: un nivel contributivo y un nivel asistencial, ambos de carácter público y obligatorio (ver cuadro 3.2).

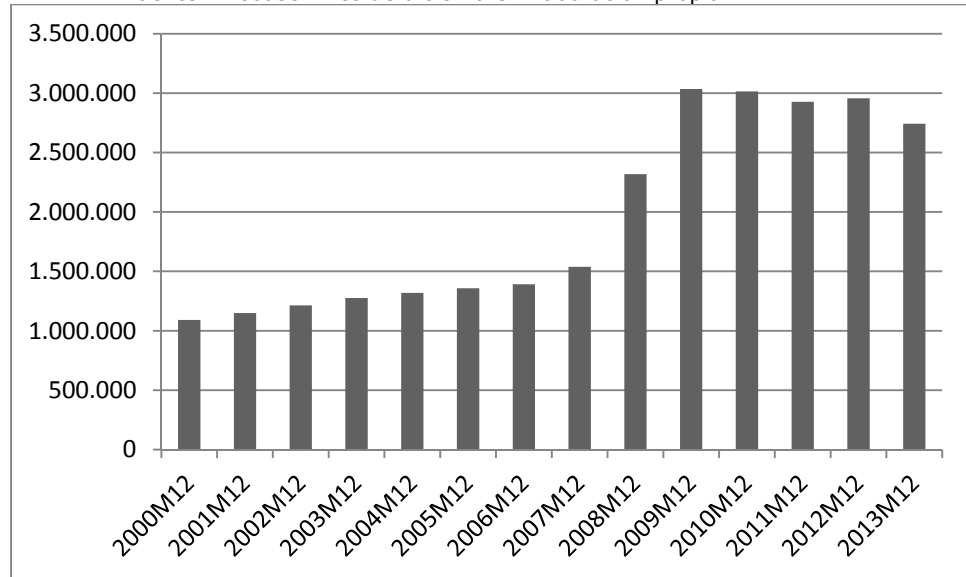
Cuadro 3.2. Niveles de la protección por desempleo según el Real Decreto Legislativo 1/1994.
Elaboración propia.

| Nivel contributivo | Nivel asistencial |
|---|---|
| a) Prestación por desempleo total o parcial. b) Abono de la aportación de la empresa correspondiente a las cotizaciones a la Seguridad Social durante la percepción de las prestaciones por desempleo, así como del complemento de la aportación del trabajador. | a) Subsidio por desempleo. b) Abono de la cotización a la Seguridad Social correspondiente a la contingencia de jubilación durante la percepción del subsidio por desempleo. c) Derecho a las prestaciones de asistencia sanitaria y, en su caso, a las prestaciones familiares, en las mismas condiciones que los trabajadores incluidos en algún régimen de Seguridad Social. |

Desde el 2007, se dispara el número de personas perceptoras de prestaciones sociales y a lo largo de los últimos años ha tenido variaciones pero manteniéndose por encima de las 2.500.000 personas (ver gráfico 3.7).

Gráfico 3.7. Evolución del número de personas receptoras de prestaciones en España.

Fuente: Inebase: mes de diciembre. Elaboración propia.



Así, las diferencias entre ambas políticas de empleo son la finalidad que persiguen y el colectivo que atienden. El objetivo de las políticas activas de empleo es promover la inserción laboral o el mantenimiento del empleo; atienden a personas trabajadoras tanto en situación de desempleo como de ocupación; y tienen "carácter anticipador y combativo, tanto sobre los efectos del cambio económico y tecnológico, como sobre las deficiencias asociadas al comportamiento del mercado de trabajo" (Chisvert, 2008, p. 66). Mientras que las políticas pasivas de empleo intentan mantener la renta de las personas desempleadas y tienen un marcado carácter compensador en tanto que intentan paliar las consecuencias de la marginación social producidas por el desempleo.

En resumen, las políticas activas de empleo son medidas contextualizadas tanto al territorio como a determinados colectivos, es decir, descentralizadas que requieren la participación de actores político-técnicos, sociales y empresariales para su planificación, gestión y evaluación, y, responden a colectivos específicos (Pérez, Trinidad y Ortega, 2013). Sin embargo, las políticas activas de

empleo no dejan de estar exentas de polémicas por su irregularidad, carácter y falta de continuidad. Las políticas activas de empleo:

Están sujetas a convocatorias puntuales, tienen un carácter fragmentario y disponen de un plazo de ejecución, finalizado el cual existen periodos en los que no se cubren las necesidades por las que esa medida o programa es concebido. Si bien es cierto que habitualmente son recursos de renovación anual, siempre están subordinados a la voluntad política y por tanto están exentos de certeza en su continuidad o de pautas que claramente favorezcan planificaciones plurianuales (Chisvert, 2008, p. 67-68).

Estas políticas reciben críticas sobre todo por su impacto microeconómico puesto que tienden a incidir en un contexto y coyuntura concreta (Pérez *et al*, 2013). Además, hay varios efectos colaterales que pueden señalarse: el efecto de desplazamiento, el efecto de sustitución, el efecto de estigmatización y el efecto de rotación (Gautié *et al*, 1994, citado en Pérez *et al*, 2013). El primero hace referencia a que aquello que se subvenciona tiene una ventaja competitiva respecto al resto de sus competidores; el segundo, significa que determinados instrumentos favorecen a un colectivo en detrimento de otros; el tercero, se refiere a que algunas subvenciones estigmatizan a algunos colectivos y les impide otro acceso de entrada al mercado; y el cuarto, es la creación de puestos de trabajo temporales que crean algunas subvenciones y que cubren los colectivos que reciben dicha subvención. Es decir, las políticas activas de empleo pueden llegar a desplazar otras posibilidades, determinar quién no puede favorecerse, estigmatizar a aquéllas personas que se favorecen de ellas y contribuir a la temporalidad laboral.

En los últimos años, se está produciendo una creciente precarización del empleo asalariado y un aumento del paro de larga duración. Esta realidad evidencia que las políticas activas de empleo no están teniendo los resultados esperados, y que las políticas activas se aplican como complemento a las pasivas (Descy y Tessaring, 2007). Es decir, mientras que las personas reciben su

prestación por desempleo (política pasiva) se les ofrece la posibilidad de realizar acciones formativas pero casi de manera obligatoria bajo la amenaza de perder la prestación que están percibiendo.

Descy y Tessaring (2007) recogen algunas propuestas para el diseño y aplicación de programas de formación para aumentar la eficacia de la formación en el marco de las políticas activas del mercado laboral:

- a) Los programas de formación deben ir dirigidos a grupos y objetivos concretos.
- b) Deben conceder tiempo para la búsqueda activa de empleo.
- c) Deben mantener una escala relativamente reducida y no utilizarse como solución a larga escala del desempleo.
- d) Deben conducir a cualificaciones o certificados que no sólo sean reconocidos, sino también valorados en el mercado de trabajo.
- e) Deben establecer lazos sólidos con las empresas locales y ofrecer experiencia de trabajo evitando al mismo tiempo efectos de desplazamiento o sustitución.
- f) Si están destinados a las personas jóvenes, deben estudiarse conjuntamente con las políticas educativas en general.

Aplicando estas propuestas al caso español, se puede decir que las políticas activas de empleo sí van dirigidas a colectivos concretos (personas desempleadas, personas ocupadas, personas en riesgo de exclusión social, mujeres, jóvenes menos de 25 años, etc.). Pero sus objetivos son muy generales¹⁷.

¹⁷ Por ejemplo, los fines de la FPE establecidos en el Real Decreto 395/2007 son:
a) Favorecer la formación a lo largo de la vida de los trabajadores desempleados y ocupados, mejorando su capacitación profesional y desarrollo personal.
b) Proporcionar a los trabajadores los conocimientos y las prácticas adecuados a las competencias profesionales requeridas en el mercado de trabajo y a las necesidades de las empresas.
c) Contribuir a la mejora de la productividad y competitividad de las empresas.

En segundo lugar, las políticas activas de empleo sí que suelen incluir algún módulo de formación y orientación laboral. E incluso, en ocasiones, un módulo sobre la formación en habilidades socio-profesionales de carácter polivalente para favorecer la búsqueda de empleo. También, en las últimas convocatorias incluyen formación en materia de emprendurismo para el fomento y promoción del trabajo autónomo.

También cumplen la tercera recomendación porque las acciones formativas presenciales suelen atender entre 10 y 15 participantes, se desarrollan en un contexto geográfico determinado y no se utiliza como una solución a larga escala del desempleo, potenciando la inserción de sus participantes mediante el requisito a la entidad solicitante de establecer un compromiso de inserción con la totalidad o parte del alumnado participante en la acción formativa.

En cuarto lugar, en los últimos años se ha tendido hacia acciones formativas que responden a cualificaciones profesionales y/o certificados de profesionalidad, es decir, posibilitan una acreditación oficial, ya sea total o parcial.

Respecto a la quinta recomendación, cada vez se potencia en mayor medida la relación con las empresas en los casos en los que se desarrollan prácticas en empresa y/o existe compromiso de inserción, en cuyos casos sí se puede afirmar que proporciona una experiencia de trabajo (de prácticas o real). Además la potenciación de los contratos de formación y aprendizaje también responderían en esta propuesta.

En cuanto a la última recomendación, las políticas activas de empleo no se estudian junto a políticas educativas en general,

d) Mejorar la empleabilidad de los trabajadores, especialmente de los que tienen mayores dificultades de mantenimiento del empleo o de inserción laboral.

e) Promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores tanto a través de procesos formativos (formales y no formales), como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación.

puesto que las acciones desarrolladas no suelen posibilitar la adquisición del Graduado escolar a las personas que no lo poseen. E incluso, en ocasiones se utiliza como criterio de selección la posesión del mismo certificado para poder participar en acciones conducentes a certificados de profesionalidad o cualificaciones profesionales, y precisamente, son colectivos que no siempre lo poseen. El mismo proceso de selección de participantes niega el acceso de aquellas personas que más lo necesitan.

La formación que contempla las políticas activas de empleo con el objetivo de facilitar el acceso al empleo, incluye tanto la formación inicial del sistema de formación reglado como la formación profesional para el empleo (en adelante, FPE). Se le concede así un carácter de educación permanente o del llamado aprendizaje a lo largo de toda la vida, una formación para todas las personas y en cualquier momento de la vida.

3.1.3. Previsiones en la formación y en el mercado de trabajo.

La formación es un elemento que contribuye a la inserción social y profesional como una condición o requisito previo para el acceso al (poco) empleo existente, pero "no es el bálsamo de fierabrás que remedia los males del empleo y desempleo" (Equipo Promocions, 1996, p. 43). En la actualidad, con los niveles de desempleo expuestos anteriormente, es difícil que la formación por sí sola, facilite el acceso al empleo, cuando éste no existe.

Es necesario que los subsistemas de formación estén atentos a los cambios en las necesidades de cualificación en el sistema productivo. Tal y como señala Lorente (2011), las personas trabajadoras deben responder a los perfiles profesionales demandados por el sistema productivo. Pero "detectar las necesidades del sistema productivo con el fin de orientar el sistema de formación a la provisión de las cualificaciones necesario no es

tarea sencilla, y todavía menos intentar prever las evoluciones futuras” (Homs, 2008, p. 112). Como ya se decía hace casi 20 años, “no es legítimo afirmar que la formación y los programas de inserción deben supeditarse a las exigencias de las empresas porque ni siquiera éstas tienen certeza de los requerimientos básicos” (Equipo Promocions, 1996, p. 44).

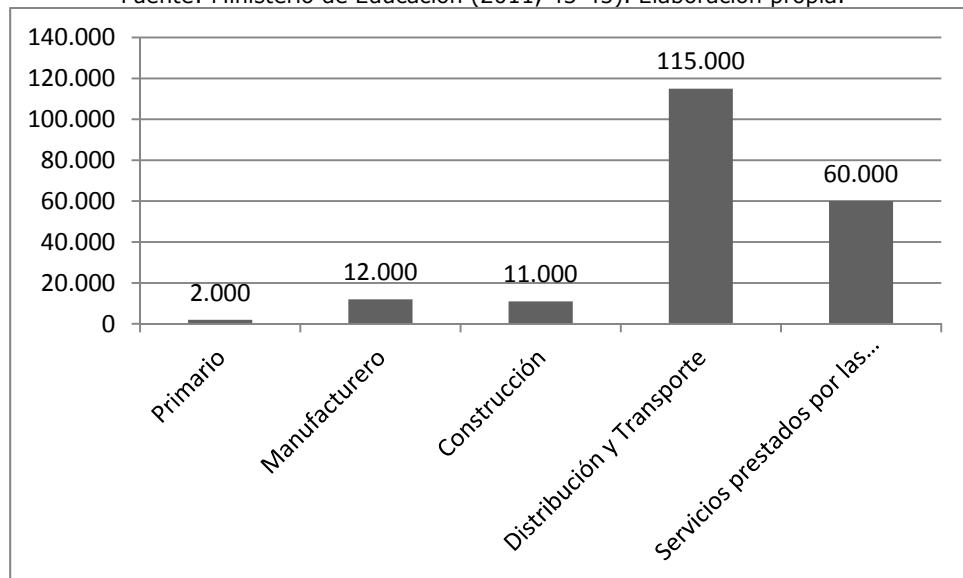
La Organización Internacional del Trabajo en el informe de Tendencias Mundiales del Empleo (Organización Internacional del Trabajo, 2013) identifica el desajuste entre la oferta y la demanda de competencias y ocupaciones como un problema estructural intensificado con la crisis. La OCDE insiste en la existencia de mecanismos que garanticen el encaje de las personas formadas en diferentes ocupaciones con las necesidades del mercado laboral (OCDE, 2011). Aun a riesgo de equivocarse, pero con la intención de prever qué necesitará el sistema productivo, la publicación del “Mapa de la oferta de formación profesional en España” (Ministerio de Educación, 2011) constituye un gran avance. Prevé¹⁸ un incremento a corto plazo de 200.000 nuevas plazas de FP distribuidas en diferentes sectores y subsectores (ver gráfico 3.8), a tener en cuenta para la planificación de la oferta de FP, es decir, ayuda a la planificación de la oferta para que se adecue a la demanda. Se prevé la oferta de: 2.000 plazas en el sector primario; 12.000 plazas en el sector manufacturero; 11.000 plazas en el sector de la Construcción; 115.000 plazas en el sector de distribución y transporte; y de 60.000 plazas en el sector de servicios prestados por las administraciones públicas y entidades privadas.

A pesar de los recortes en los presupuestos, la previsión de plazas por sectores y subsectores realizada por el Ministerio de Educación (2011) permite realizar una planificación no sólo de la FP del sistema educativo en España, sino también de la FPE que forma

¹⁸ De acuerdo con las previsiones de crecimiento de matrícula en los próximos cursos, considerando un coeficiente similar al de los últimos 4 cursos, el desajuste entre los titulados de FP y puestos de trabajo previstos.

parte de las políticas activas de empleo para mejorar la empleabilidad de sus participantes (sin perder de vista la situación coyuntural del mercado laboral). Es un intento muy loable para que la FP, en general, se anticipe a las demandas presentes y futuras de un mercado de trabajo en constante evolución. Sin embargo, tales previsiones no se han tenido en cuenta para la oferta real debido, entre otros motivos, al cambio de gobierno¹⁹ que no tuvo en cuenta las recomendaciones del mapa.

Gráfico 3.8. Previsión de creación de plazas de FP por sectores.
Fuente: Ministerio de Educación (2011, 43-45). Elaboración propia.



Sin embargo, esta previsión no coincide con la previsión de la Comisión de las Comunidades Europeas (2008) en el documento de "Nuevas capacidades para nuevos empleos" donde se prevé que el sector Primario podría perder 2,9 millones de puestos de trabajo, la Industria manufacturera podría sufrir una pérdida de 800.000 empleos a pesar de un incremento en Ingeniería y la Construcción tendería a estabilizarse. Tan sólo se coincide con la previsión de que el sector Servicios siga creciendo hasta 2020. La diversidad de países que forman parte de la UE, con sus respectivas

¹⁹ La previsión realizada por el Ministerio de Educación (2011) fue realizada por el Partido Socialista Obrero Español, y fue ignorado por el Partido Popular.

características y situaciones en la que un país entra a formar parte de la misma, puede ser una explicación a las diferencias en la previsión.

El Observatorio de las Ocupaciones del SEPE facilita información sobre la oferta y demanda de empleo, actividades y perfiles profesionales en el mercado laboral. En dos publicaciones recientes (Observatorio de las Ocupaciones, 2012 y 2013) incluye información sobre las ocupaciones que se ofertan por las empresas en Internet y, a modo de ficha, se recoge la caracterización de la oferta que incluye las condiciones laborales de los puestos de trabajo ofertados, las competencias específicas requeridas para desempeñar el empleo y el perfil requerido al candidato²⁰. Los perfiles profesionales más contratados se muestran en el cuadro 3.3.

Si estos perfiles son los más contratados a lo largo de los últimos años, es interesante comparar con la oferta de FPE que posteriormente se desarrollará en el presente trabajo. Lo que interesa ahora resaltar de los documentos elaborados por el Observatorio de Ocupaciones, son las conclusiones de qué es lo que se demanda en las ofertas de empleo analizadas y qué necesidades formativas detectan a partir de las mismas.

²⁰ El perfil requerido al candidato incluye: Características personales, Formación y experiencia, Idiomas e informática, Competencias personales... etc. Los informes recogen las características de diferentes grupos profesionales teniendo en cuenta los criterios de tener un comportamiento positivo en la contratación y con ofertas de empleo en los distintos portales de empleo consultados.

Cuadro 3.3. Selección de grupos profesionales del Observatorio de las Ocupaciones 2012 y 2013.

Fuente: Observatorio de las Ocupaciones (2012) y Observatorio de las Ocupaciones (2013).
 Elaboración propia.

| Observatorio de las Ocupaciones (2012) | Observatorio de las Ocupaciones (2013) |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Directores comerciales, de investigación y desarrollo - Médicos de familia y especialistas - Otros profesionales de la formación - Ingenieros industriales y de producción - Profesionales de las tecnologías de la información - Representantes, agentes comerciales y afines - Profesionales del área de apoyo en la empresa - Cocineros - Camareros - Vendedores en tiendas y almacenes - Auxiliares de enfermería - Trabajadores de los cuidados a las personas - Peluqueros y especialistas en tratamientos de estética - Personal de seguridad privado - Trabajadores cualificados en actividades agrícolas - Soldadores - Mecánicos de equipos electrónicos - Conductores de vehículos para el transporte urbano o por carretera | <ul style="list-style-type: none"> - Fisioterapeutas - Ingenieros en telecomunicaciones - Diseñadores - Desarrolladores de videojuegos - Programadores informáticos (incluye Especialistas en ciberseguridad) - Técnicos de laboratorio en química industrial - Técnicos en control de calidad - Animadores de tiempo libre - Recepcionistas de hoteles - Teleoperadores y operadores de telemarketing - Empleados administrativos comerciales - Empleados de logística y transporte de mercancías - Empleados administrativos - Promotores de venta - Cajeros y reponedores de comercio - Mecánicos de mantenimiento - Mantenedor de edificios - Trabajadores del transporte de mercancías y descargadores |

Los perfiles de la oferta de empleo demandan (Observatorio de las Ocupaciones, 2012 y 2013): aptitudes propias para el puesto de trabajo, actitudes (habilidades personales y sociales entendidas como requisitos transversales), competencias generales (orientación a resultados y objetivos, proactividad, orientación al cliente, esfuerzo, compromiso, flexibilidad, organización, capacidad de trabajo en equipo, formación permanente, etc.), la función comercial entendida como competencia, formación específica de la ocupación (tanto polivalente como especializada), experiencia (importancia de la experiencia adquirida con prácticas en empresas), idiomas (sobre todo de inglés debido a la internacionalización de las relaciones empresariales), habilidades relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación, y la movilidad geográfica y funcional.

A partir de las demandas descritas, el Observatorio de las ocupaciones (2013) establece las siguientes prioridades como necesidades de formación transversales:

1. Idiomas: adaptados al mercado de trabajo, preparación lingüística y cultural.
2. Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC): alfabetización informática, cursos especializados (SAP, diseño web, apps, etc.), Gestión de redes sociales.
3. Energía: Gestión y uso, eficiencia y ahorro energético.
4. Estímulo del liderazgo emprendedor: diseño empresarial y estratégico, planificación y organización del trabajo, marketing comercial y procesos de calidad.
5. Desarrollo de competencias y habilidades sociales y personales: planificación y organización del trabajo, marketing personal, tolerancia a la tensión y al estrés, atención al cliente, mejora de la red de contactos y relaciones interpersonales (empatía, flexibilidad, adaptabilidad, capacidad de comunicación, de negociación, etc.).
6. Orientación para el empleo y el autoempleo: emprendedurismo, autoempleo, orientación laboral/búsqueda activa de empleo, preparación de una entrevista de trabajo y *curriculum*, conocimiento y adaptación al mercado de trabajo (funcionamiento y tendencias).

La FP aparece como una salvaguarda en el contexto de pérdida de empleo descrito, a la vez que aparece como una inversión para mejorar la empleabilidad de los trabajadores, como estrategia de mejora de la competitividad y de la carrera profesional de la población ocupada (Arbizu, 2013).

3.2. POLÍTICAS EUROPEAS EN MATERIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

En la década de los noventa la formación ocupaba un lugar primordial en las iniciativas europeas. En 1993, se publicó el Libro Blanco "Crecimiento, competitividad, empleo - Retos y pistas para entrar en el siglo XXI" y, en 1995, el Libro Blanco "sobre la educación y la formación - Enseñar y aprender - Hacia la sociedad cognitiva". Pero después, desde el ámbito de la UE, no se ha redactado un documento oficial en formato Libro Blanco que realice un profundo análisis de la situación y de las tendencias existentes con el fin de poder fijar objetivos a largo plazo en materia de formación²¹. Tan sólo se podría poner en relación con la preocupación de esta investigación, el Libro Blanco de 2001 "Un nuevo impulso para la juventud europea" en el que dentro del capítulo 4.2 se dedica un apartado a "La educación, el aprendizaje permanente y la movilidad". Pero sigue siendo un documento de hace más de una década.

La realidad anterior está relacionada con el principio de subsidiariedad, es decir, que en el proceso de integración europea se limita la intervención de las autoridades comunitarias a los supuestos en que los Estados por sí solos no puedan ser eficaces. De ahí que, en materia de FP, la UE hace recomendaciones y no normas de obligado cumplimiento como en otros ámbitos.

El avance en las políticas de formación ha sido considerable desde el clásico documento de "La educación encierra un tesoro" (Delors, 1996). Desde 1996, que fue el Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanente, se han establecido varios Años Europeos relacionados con la educación como tema específico para

²¹ En este sentido se han redactado Libros Blancos sobre el espacio aéreo europeo, energías renovables, transporte, comercio, medio ambiente, alimentación, sustancias y preparados químicos, política espacial, transportes marítimos, condenas penales, servicios financieros, política europea de comunicación, marco del mercado único de fondos de inversión, salud, cambio climático, comprar por internet con seguridad, política de transportes, y pensiones. http://ec.europa.eu/white-papers/index_es.htm

impulsar el debate y el diálogo dentro y fuera de los países europeos: en 2004 "Año europeo de la Educación a través del Deporte" y en 2005 "Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación"²².

La FP ha sido "extrañamente desatendida y marginada (...) a menudo eclipsada" (OCDE, 2011, p. 11) por el énfasis en la educación universitaria. Esta falta de atención obscureciendo o desluciendo la FP, puede deberse, entre otros motivos, tanto a considerarla "correcta", como a no considerarla como "suficientemente" problemática o simplemente, por no querer considerarla. Es decir, en los documentos europeos mencionados se hacía alusión más a las etapas de educación obligatoria y universitaria que a la FP.

Desde mediados del siglo XX, desde la UE se han realizado esfuerzos directamente relacionados con la EFP. En concreto, la Comisión de Educación y Formación Profesional²³ realiza actuaciones en asociación con los gobiernos, con agentes sociales, no sólo de la UE, sino con países de fuera de la misma. Sus objetivos son mejorar la calidad de la formación (educación inicial, desarrollo continuo); mejorar la calidad del profesorado, docentes y otros profesionales del sector; y realizar cursos relevantes para el mercado de trabajo. Para lograr dichos objetivos propone diferentes iniciativas:

- El aprendizaje basado en el trabajo, partiendo de experiencias de éxito de formas de aprendizaje basadas en el trabajo.
- Alianzas para la formación sectorial, que es una iniciativa diseñada para promover la cooperación europea en sectores específicos de la economía.

²² Las temáticas de los Años Europeos desde 1996 se han dedicado a temas como racismo y xenofobia, democracia local y regional, contra la violencia hacia las mujeres, lenguas, personas con discapacidad, movilidad de los trabajadores, igualdad de oportunidades para todos, diálogo intercultural, creatividad e innovación, lucha contra la pobreza y la exclusión social, voluntariado, envejecimiento activo, y ciudadanía. http://europa.eu/about-eu/basic-information/european-years/index_es.htm

²³ http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/index_en.htm

- Concursos de competencias, tanto a nivel mundial, europeo o nacional (WorldSkills, EuroSkills o en el caso español, SpainSkills, respectivamente).
- Mejorar los sistemas nacionales a través del Marco europeo de garantía de calidad para la educación y la formación profesional (EQAVET).
- Documento de Nuevas capacidades para nuevos empleos.
- ET 2020.
- Europa 2020: Iniciativa Juventud en movimiento.

El trabajo de la Comisión de Educación y Formación Profesional se apoya en dos organismos:

- CEDEFOP. Creado en 1975. Es la agencia de la UE con la misión de apoyar el desarrollo de políticas de EFP. El CEDEFOP ha reforzado la cooperación europea en materia de EFP, proporcionando información y análisis de los sistemas de EFP, mediante su experiencia en investigación, análisis políticos y creación de redes. A través de su página web²⁴, difunde publicaciones, estudios, conferencias y seminarios dirigidos a responsables de instituciones europeas, a los Estados miembros de la UE y a los agentes sociales.
- ETF. Creada en 1990. Se enmarca dentro las políticas de relaciones exteriores de la UE y su objetivo es ayudar a otros países no pertenecientes a la UE como los países de regiones vecinas (África del Norte, Oriente Medio, los Balcanes y la antigua Unión Soviética) en el desarrollo de sistemas de EFP, fomentando el acceso al aprendizaje permanente y el desarrollo de competencias y capacidades.

²⁴ http://www.oei.es/etp/publicaciones_cedefop.htm

A continuación, se muestra hacia dónde han ido los esfuerzos de la UE en los últimos años. Se expone brevemente los hitos más importantes del proceso de Copenhague y los comunicados consecuencia del mismo. También, se destacan las características más importantes de los instrumentos que refuerzan y contribuyen a la consecución de las prioridades e iniciativas europeas, dedicando el siguiente apartado a iniciativas concretas y más recientes, que desde la UE, se han puesto en marcha.

3.2.1. Desde el Consejo Europeo de Lisboa hasta el Proceso de Copenhague.

El Consejo Europeo de Lisboa, celebrado el 24 y 25 de marzo de 2000 (Consejo Europeo, 2000), es el antecedente de la Declaración de Copenhague (2002). En las Conclusiones de la Presidencia de dicho Consejo, se marca un objetivo a conseguir en 10 años para los países que conforman la UE: convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social. Dichos objetivos pretenden conseguirse con esfuerzos de coordinación, basándose en el método de cooperación abierta²⁵. Pero, como se explica a continuación, era demasiado ambicioso el objetivo propuesto en el Consejo de Lisboa en el año 2000.

En el punto 25, establece que los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. Este objetivo requiere tanto una transformación radical de la economía europea, como un programa ambicioso en relación con los sistemas educativos (Tejada, 2005) y que debería ir

²⁵ Entendido como una manera de extender las prácticas idóneas y alcanzar una mayor convergencia en torno a los principales objetivos de la UE y destinado a facilitar la configuración progresiva de las políticas de los Estados miembros (Consejo Europeo, 2000).

acompañado de medidas de control del principio de igualdad de oportunidades para todas las personas que hoy por hoy, es una falacia (Bermejo, 2013).

Dos años más tarde en la Declaración de Copenhague se establece una estrategia para conseguir el objetivo anterior. En la misma, se reafirma el compromiso de reforzar la cooperación en el ámbito de la EFP, a fin de eliminar los obstáculos a la movilidad profesional y geográfica y, promover el acceso a la educación permanente. Lo que supone aplicar medidas concretas para aumentar la transparencia y el reconocimiento de competencias y cualificaciones dentro de los sistemas de EFP.

Cada dos años se revisa dicha estrategia a través de una serie de comunicados²⁶: Comunicado de Maastricht (2004), Comunicado de Helsinki (2006), Comunicado de Burdeos (2008) y Comunicado de Brujas (2010).

En el Comunicado de Maastricht (Consejo de la Unión Europea, 2004) se da prioridad a nivel europeo en el desarrollo de un marco abierto y flexible de cualificaciones europeas basado en la transparencia y la confianza mutuas, que sirva de referencia común y abarque tanto la EFP como la enseñanza superior y, se rija, sobre todo, por las competencias y los resultados del aprendizaje. En esa línea, se propone la medida de preparar y estudiar propuestas para un Marco Europeo de Cualificaciones y un proyecto de Sistema Europeo de Transferencias de Créditos en materia de EFP. Se prioriza igualmente, el estudio de necesidades de enseñanzas específicas y de las modificaciones de la función del profesorado y docentes de la EFP, y de posibilidades de hacer más atractiva su profesión, incluida la actualización continuada de sus capacidades profesionales.

En el Comunicado de Helsinki (2006) se afirma que la FP es una herramienta primordial para proveer a los ciudadanos y

²⁶ Más información en: http://ec.europa.eu/education/vocational-education/copenhagen_en.htm

ciudadanas europeas de las capacidades, conocimiento y competencias que requieren el mercado de trabajo y una sociedad basada en el conocimiento. Propone un mayor desarrollo de mecanismos conjuntos de inversión y financiación equilibrados de inversiones públicas y privadas. Se insiste en un buen control de los sistemas, de las instituciones y de los proveedores de la EFP.

El proceso de Copenhague se ha materializado en la concreción de diversas medidas o instrumentos cuyas características se describen en el siguiente apartado.

3.2.2. Instrumentos de la Unión Europea para el desarrollo de políticas de formación.

Las prioridades e iniciativas europeas basadas en los pilares de la movilidad y el aprendizaje permanente han dado lugar a una serie de instrumentos que refuerzan y contribuyen a la consecución de dichas prioridades. Es decir, los esfuerzos de la UE en los últimos años, se han encaminado hacia dos elementos: la movilidad y el aprendizaje permanente (Homs, 2008). A continuación, se describen muy brevemente los instrumentos de Europass, la Carta Europea de Calidad para la Movilidad (EQCM), el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF), el Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesional (ECVET) y el Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales (EQAVET). Todos ellos son instrumentos elaborados por la UE, pero han tenido diferente alcance e incidencia en la práctica real.

En diciembre de 2004, se crea un dossier constituido por cinco documentos llamado Europass como marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias, con el fin de facilitar la movilidad del estudiantado y personas trabajadoras a través de los Estados miembros de la UE, es decir, tiene una

finalidad educativa, formativa o laboral. Los documentos son: modelo de *Curriculum Vitae* (cualificaciones y competencias); Documento de movilidad (conocimientos, capacidades y competencias adquiridas en estancias formativas en otros países); Suplemento de estudios universitarios; Portafolio de lenguas (conocimientos lingüísticos); y el Suplemento de certificado (aptitudes y cualificaciones correspondientes a un certificado de FP).

En 2006, se hace pública la Carta Europea de Calidad para la Movilidad (en adelante, EQCM) relativa a la movilidad transnacional entre países de la UE, destinada a cualquier persona en formación (estudiantes, profesorado, personas voluntarias y personas en formación en general) tanto para la movilidad a efectos de aprendizaje como para la movilidad laboral. La Carta se estructura en los apartados de: información y orientación; plan de aprendizaje; personalización; preparación general; aspectos sociolingüísticos; apoyo logístico; tutoría; reconocimiento; reintegración y evaluación; y compromisos y responsabilidades.

En mayo del 2008, se crea el EQF con el objetivo de crear un marco común de referencia que sirva de mecanismo de conversión para los diferentes sistemas y niveles de cualificación tanto para la educación general y superior como para la EFP. Pretende ser un referente para la movilidad. Este Marco proporciona un lenguaje común para describir las cualificaciones y ayuda a los estados miembros, las empresas y las personas a comparar las cualificaciones de los distintos sistemas de educación y formación de la UE, favoreciendo la movilidad (Chisvert, 2008). Con este objetivo se persigue mejorar la transparencia, la comparabilidad y la transferibilidad de las cualificaciones de los ciudadanos expedidas en los diversos estados miembros, tal y como se proponía en la Declaración de Copenhague. En el anexo I de la Recomendación 2008/C 111/01/CE (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2008), se define cualificación como el resultado formal de un proceso de evaluación y validación que se obtiene cuando un

organismo competente establece que el aprendizaje de una persona ha superado un nivel determinado. En el anexo II de la mencionada Recomendación, se desarrollan los descriptores que definen los 8 niveles de cualificación, estableciendo para cada uno de ellos los resultados de aprendizaje definidos en conocimientos (teóricos y/o fácticos), destrezas (cognitivas y prácticas) y competencia (en términos de responsabilidad y autonomía).

En julio del año 2009, se crea el Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesional (en adelante, ECVET) con el fin de facilitar la movilidad transnacional y la transferibilidad entre los Estados miembros, mediante el reconocimiento y la acumulación de resultados de aprendizaje adquiridos en la EFP y en el aprendizaje permanente.

También en julio de 2009, se establece un Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales (en adelante, EQAVET). El Marco debe comprender un ciclo de planificación, aplicación, evaluación y revisión en materia de garantía y mejora de la calidad de la EFP. En el anexo I propone: criterios de calidad cualitativos; descriptores indicativos relativos a los sistemas de EFP; y, descriptores indicativos relativos a los proveedores de EFP (entre los que se contempla la necesidad de formación del profesorado y docentes). En el anexo II, se especifican indicadores de calidad para la evaluación de la calidad de la EFP para ayudar a los estados miembros en la aplicación del Marco²⁷. Entre los indicadores establecidos destacan: la acreditación de los proveedores de EFP; la inversión en la formación complementaria del profesorado y docentes para mejorar la capacidad de respuesta a la evolución de la demanda en el mercado laboral; y, respaldar el acceso a la EFP de grupos desfavorecidos.

²⁷ En el capítulo dedicado a la FPE en el contexto español, se comentarán los resultados de la evaluación realizada de las acciones formativas de FPE desarrolladas en el año 2010 en España y que parten de los indicadores europeos establecidos.

Los diferentes instrumentos mencionados ofrecen un marco común a los Estados Miembros, pero han tenido diferente incidencia en el contexto español. Por ejemplo, los indicadores de calidad para la evaluación de la calidad de la EFP sí se han tenido en cuenta en la reciente evaluación del subsistema de FPE (Servicio Público de Empleo 2013a y 2013b). El documento con mayor repercusión, al menos en España, ha sido el EQF, para el establecimiento de un marco común de niveles de cualificación entre los diferentes sistemas de EFP de los Estados miembros, que favorezca la movilidad entre los mismos. El único inconveniente es que España se anticipó a la iniciativa europea y faltaría adaptar los 5 definidos a los 8 establecidos por la UE. Sobre esta cuestión se profundizará en el apartado dedicado al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales definido en España.

3.2.3. Nuevas capacidades para nuevos empleos. ET 2020 y Europa 2020. Estrategia Europea para el Empleo.

En 2008, la Comisión de Educación y Formación Profesional realiza una previsión de las capacidades necesarias y su adecuación a las exigencias del mercado laboral, es decir, subraya la necesidad de anticipar las necesidades de cualificación, en especial, de la población menos cualificada y de la población más expuesta a la exclusión económica y social (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008). En el mismo documento, se afirma que la probabilidad de que las personas adultas poco cualificadas se beneficien del aprendizaje permanente, es siete veces inferior a la de los que tienen un elevado nivel de estudios. Según Froy y Giguère (2011), en el Programa de la OCDE para el desarrollo económico y del empleo a nivel local (LEED, por sus siglas en inglés), añaden que dicha falta de probabilidad, empeora entre las personas que no están en contacto con los mercados locales de

trabajo debido al desempleo de larga duración y, a veces, multigeneracional.

Siguiendo con el documento de la Comisión de las Comunidades Europeas (2008), en el mismo, se prevé que el sector Servicios siga creciendo hasta 2020; el sector Primario podría perder 2,9 millones de puestos de trabajo; la Construcción tendería a estabilizarse; y la Industria manufacturera podría sufrir una pérdida de 800.000 empleos a pesar de un incremento en ingeniería. Esta evolución no coincide con previsión de formación del Ministerio de Educación (2011) puesto que para España sí que se prevé la necesidad de formación en el sector primario, manufacturero y de la Construcción, tal y como se expuso anteriormente. La diversidad en los contextos puede ser una explicación a la pluralidad de necesidades detectadas.

En las Conclusiones del Consejo de la Unión Europea de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (en adelante, ET 2020) (Consejo de la Unión Europea, 2009), se plantean cuatro objetivos estratégicos y para cada uno de ellos áreas prioritarias para el ciclo 2009-2011. En concreto, el objetivo 2 "mejorar la calidad y la eficacia de la educación y de la formación" invita a continuar en el desarrollo profesional del profesorado y docentes, tanto en su formación inicial como permanente promoviendo tanto la inversión pública como privada. El marco establecido en ET 2020 persigue modernizar la FP haciéndola más atractiva y teniendo en cuenta las previsiones para el año 2020 apuntan a que el 50% de los empleos requerirán una cualificación profesional de grado medio (Chacón y Lloret, 2011). Tres años más tarde, se publica el Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico ET 2020 (Consejo Comisión Europea, 2012), donde se mantienen los cuatro objetivos estratégicos pero se establecen nuevos ámbitos prioritarios para 2012-2014 que están más centrados en lo escolar que en lo no escolar en lo referido al

profesorado y docentes que la imparten. El centrarse en lo escolar puede explicarse, entre otros motivos, por el objetivo de reducir el abandono o fracaso escolar, o por la prolongación de la escolaridad de los últimos años en busca de una cualificación profesional. En ambos casos, se prolonga el tiempo de la escolaridad y el profesorado debe ser capaz de dar una respuesta.

En 2010, se inicia un proceso llamado Europa 2020 que sustituye a la Estrategia de Lisboa. Europa 2020 (Comisión Europea, 2010) gira en torno a la consecución de objetivos comunes que han de orientar la actuación de los Estados miembros y de la Unión en relación con el fomento del empleo, la mejora de las condiciones para la I+D+I, el cumplimiento de los objetivos de lucha contra el cambio climático y el uso eficiente de la energía, la mejora de los niveles educativos y el fomento de la integración social avanzando en la reducción de la pobreza. En esta iniciativa se proponen 3 prioridades y 7 iniciativas emblemáticas para catalizar los avances en cada prioridad (ver cuadro 3.4).

Cuadro 3.4. Prioridades e iniciativas en Europa 2020. Fuente: Comisión Europea (2010).
 Elaboración propia.

| Prioridades: | Iniciativas: |
|---|--|
| Crecimiento inteligente (desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación) | "Unión por la innovación" (Innovación) |
| | "Juventud en movimiento" (Educación) |
| | "Una agenda digital para Europa" (Sociedad Digital) |
| Crecimiento sostenible (promoción de una economía que utilice más eficazmente los recursos, que sea verde y más competitiva) | "Una Europa que aproveche eficazmente los recursos" (Clima, energía y movilidad) |
| | "Una política industrial para la era de la mundialización" (Competitividad) |
| Crecimiento integrador (fomento de una economía con un alto nivel de empleo que redunde en la cohesión económica, social y territorial). | "Una agenda para nuevas cualificación y empleos" (Empleo y cualificaciones) |
| | "Plataforma europea contra la pobreza" |

Tres de las siete iniciativas se relacionan con la educación, el empleo y las cualificaciones. En primer lugar, la iniciativa "juventud en movimiento" pretende mejorar los resultados de los sistemas educativos y facilitar la entrada de las personas jóvenes en el

mercado de trabajo. En segundo lugar, la iniciativa "una agenda para nuevas cualificaciones y empleos" propone crear las condiciones para modernizar los mercados laborales facilitando la movilidad de las personas trabajadoras y el desarrollo de cualificaciones a lo largo de la vida, incrementando así la participación en el empleo y una mejor adecuación de la oferta a la demanda. Y, en tercer lugar, la iniciativa "lucha contra la pobreza" para garantizar la cohesión social y territorial de tal forma que los beneficios del crecimiento y del empleo lleguen a todas las personas, especialmente para que las afectadas por la pobreza y la exclusión social puedan vivir con dignidad y participar activamente en la sociedad. Es decir, la formación y la inserción laboral, especialmente de los colectivos más vulnerables, son dos piedras angulares sobre las que seguir trabajando en los Estados miembros. Desde la perspectiva de esta investigación, es interesante resaltar que no se hace ninguna alusión al profesorado responsable de proporcionar la cualificación que eleva el nivel educativo y contribuye al acceso al empleo.

En síntesis, en cuanto a la acción de la UE desde 1985 puede sintetizarse en cuatro grandes bloques (Homs, 2008):

1. La propia UE ha sido un espacio de reflexión y de innovación;
2. Se han desarrollado acciones para la creación de un espacio europeo de formación;
3. Realmente hay esfuerzos de coordinación entre los diferentes países que la componen sobre todo a raíz de los objetivos de Lisboa 2000;
4. Los programas de financiación europeos han supuesto un importante apoyo para la materialización de los objetivos fijados.

3.3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA.

La FP “es una gran desconocida en la academia porque la inmensa mayoría de investigadores han pasado por el bachillerato y por la universidad” (Merino, 2012, p. 3) y “raramente los propios analistas siguieron estudios de este tipo” (OCDE, 2011, p. 29). Un ejemplo concreto del desconocimiento y falta de interés de la academia en la FP es que en la Revista de Educación²⁸, no tiene ningún monográfico sobre la FP. Otro ejemplo, sería la ausencia de un Master para el profesorado de FP mientras sí que existe un Master para el profesorado de Secundaria.

Recordemos la realidad descrita de que en España sobran universitarios y faltan técnicos medios, junto a la necesidad de prestigiar la FP. Hay pues que dar por superados, al menos en una buena parte de las personas jóvenes, los prejuicios mencionados sobre que a la FP acceden las que no sirven para estudiar o no quieren hacerlo y que la FP es una alternativa a la universidad, para pasar a considerarla como una vía más de formación y como un ingrediente posible complementario a los estudios universitarios (Planas, 2012).

La presente investigación se centra en el subsistema de la FPE. Según los modelos de formación consolidados durante la primera mitad del siglo XX identificados por Greinert (2004), la FPE en España se parece más al modelo liberal del mercado inglés, pero con algunos elementos del modelo regulado por el Estado francés (Homs, 2008). Según la clasificación de los sistemas de transición de Walther (2006), España formaría parte de un régimen de

²⁸ “La *Revista de Educación* es una publicación científica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español. Fundada en 1940, y manteniendo el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación en este campo, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. La revista es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones, y actualmente está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial” (<http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/quienes-somos/presentacion.html>).

bienestar llamado mundo conservador centrado en la subprotección. En este modelo, la familia ocupa un papel central por encima del mercado y del Estado. El modelo de solidaridad es de parentesco y el sistema de transición se basa en un sistema educativo comprensivo, con una formación centrada en la escuela y con un acceso restringido al mercado de trabajo. En España, las políticas de transición son mixtas puesto que se basan tanto en el acceso a la educación y formación profesionalizadora como en la empleabilidad de la persona. Es decir, España tiene elementos mixtos tanto de los modelos considerados liberales como conservadores.

En cuanto a las estrategias de fortalecimiento de la FP según Stenström y Lasonen (2000), España ha utilizado la estrategia de establecer vínculos entre la educación académica y la educación profesional. Desde la LOGSE hasta la LOE, han aumentado los requisitos de acceso a la FP y se ha flexibilizado el acceso a los estudios universitarios del alumnado de FP, sin embargo, existe un problema sobre la oferta de este tipo de formación que afecta a la FP en sentido amplio. Por ejemplo, entre la FP Reglada y la FPE quedan ubicados los Programas de Cualificación Profesional Inicial (en adelante, PCPI) cuya implantación, desde la LOE, posibilitó la opción de conseguir el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, GESO). Aunque también "queda fuera de toda duda que la oferta de estos programas ha sido muy inferior a la demanda potencial y real de los mismos" (Marhuenda y Chisvert, 2013, p. 41-42). Es decir, los vínculos y la posibilidad de acceso existen, pero es muy poca la oferta, tanto de los PCPI como de la FP en general, para la demanda que existe.

Los acuerdos y políticas europeas han producido importantes cambios en la normativa española, destacando la reciente unión de la llamada FO y FC en la llamada FPE. Sin embargo a nivel europeo la FP ha dejado de estar separada de la formación "general" (por eso aparece en los escritos europeos como formación y educación

profesionales) y ha dejado de ser un ciclo terminal, aspecto que en las normativas españolas aún persiste (Planas, 2012).

Anteriormente en España, las políticas de empleo se definían anualmente en los Planes Nacionales de Acción para el Empleo (en adelante, PANE), pero como consecuencia de las recomendaciones y directrices europeas comentadas anteriormente, y en concreto de la Estrategia Europea para el Empleo iniciada con la Estrategia de Lisboa, desde 2005 se elaboran los Programas Nacionales de Reformas (en adelante, PNR) que constituyen la referencia fundamental de la política económica del Gobierno a medio plazo y establecen objetivos estratégicos. El PNR 2005-2008 estaba estructurado en 24 directrices, y a finales del mismo se iniciaba la crisis aún existente tanto a nivel europeo como español, reconociéndose que era demasiado ambicioso el objetivo propuesto en el Consejo de Lisboa en el año 2000. En el PNR de 2013 el objetivo es aumentar la competitividad y sobre todo la flexibilidad de la economía española mediante diferentes reformas, entre las cuales, el mismo documento resalta las mostradas en el cuadro 3.5:

Cuadro 3.5. Reformas propuestas por el PNR 2013.

Fuente: Ministerio de trabajo y asuntos sociales (2013, p. 6). Elaboración propia.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Saneamiento de las cuentas públicas: medidas de consolidación fiscal y Seguridad Social;2. Seguimiento de la reforma del mercado laboral;3. Ley de Desindexación de la Economía Española4. Ley de Garantía de la Unidad de Mercado y Plan de Racionalización Normativa;5. Ley de Apoyo al Emprendedor y su Internacionalización;6. Modernizar y racionalizar la Administración Pública: Ley para la racionalización y sostenibilidad de la Administración Local;7. Ley de Colegios y Servicios Profesionales;8. Reforma del Gobierno Corporativo. |
|---|

Entre las concreciones que se desarrollan a lo largo del PNR 2013 y en relación al contexto de la investigación, destaca la medida 3 sobre el desarrollo de la reforma del mercado laboral en el que se impulsa el contrato para la formación y el aprendizaje y el sistema de FP dual (regulado por el Real Decreto 1529/2012); la

medida 8 sobre la mejora de la eficiencia de la formación destinada a las personas trabajadoras ocupadas y desempleadas; y la medida 18 sobre mejorar la adaptación de los certificados de profesionalidad a las necesidades de los sectores productivos (de acuerdo a las modificaciones que el Real Decreto 189/2013 realiza al Real Decreto 34/2008). La medida 3 puede favorecer la inserción de los participantes en programas formativos que exigen la inserción de los mismos, aunque la implantación de la formación dual en España no deja de tener opiniones contrarias a la misma (Chisvert *et al*, 2013, González, 2013). A la vez que sí se considera su viabilidad en la FPE (González, 2013). La medida 8 persigue una mejor consecución de los objetivos de los programas destinados a estos colectivos. Y la medida 18, contribuye a mejorar la FPE que está basada en los certificados de profesionalidad, para que los mismos respondan mejor a las necesidades reales del mercado de trabajo.

Otra medida a destacar es la 21 sobre el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras, que ha tenido su repercusión en las convocatorias de las acciones formativas como posteriormente se desarrollará en el contexto de la Comunidad Valenciana (en adelante, CV).

En el PNR de 2013 se plasma la evolución de los objetivos de la Estrategia Europa 2020 en relación al empleo, la inversión del PIB en I+D, el cambio climático y sostenibilidad energética, educación y luchar contra la pobreza y la exclusión social (ver cuadro 3.6). El Estado español tan sólo ha alcanzado el objetivo previsto para 2020 referido al porcentaje de personas que deberían completar estudios de nivel terciario. Tal y como se ha mostrado anteriormente, en España existen muchos titulados universitarios mientras que faltan personas con niveles intermedios, especialmente de FP. Homs (2008) atribuye esta realidad al excesivo volumen de personas jóvenes que no obtienen el GESO y no pueden seguir estudiando. Pero no sólo falta personal técnico de FP por el motivo anterior, sino que al mismo, hay que añadir la falta de oferta de este nivel de

estudios, puesto que requiere una importante inversión tanto en recursos materiales-instalaciones como en un personal cualificado-profesorado para poder desarrollarlo, una mayor inversión que en otro tipo de formación.

Cuadro 3.6. Evolución de los objetivos de la Estrategia Europa 2020.
 Fuente: Ministerio de trabajo y asuntos sociales (2013, p. 45).

| | Objetivos | 2011 o último dato España | 2020 Objetivo Europeo |
|--|--|----------------------------------|--|
| Empleo | Empleo para el 74% de las personas de 20 a 64 años I+D | 59,3% | 75% |
| I + D | Inversión del 2% del PIB en I+D | 1,39% | 3% |
| Cambio climáticos y sostenibilidad energética | Emisiones de gases de efecto invernadero (-10% sobre 2005) | 21% | -20% (sobre 1990) |
| | 20% de energías renovables | 16,05% | 20% |
| | Aumento del 20% de la eficiencia energética (consumo final de energía primaria en 135 Mtep) | 122Mtep | 20% de la eficiencia energética equivalente a un consumo final de energía primaria de 1.474 Mtep |
| Educación | Tasas de abandono escolar prematuro por debajo del 15% | 24,9% | 10% |
| | Al menos un 44% de las personas de 30 a 34 años de edad deberán completar estudios de nivel terciario | 40,6% | 40% |
| Luchar contra la pobreza y la exclusión social ²⁹ | Reducir al menos en 1,4 - 1,5 millones el número de personas en situación o riesgo de pobreza y exclusión social | 26,8% | 20 mill. de personas menos en riesgo de pobreza o exclusión social |

Para caminar hacia las prioridades propuestas por Europa 2020 relacionadas con la educación y la FP, en España se ha publicado el Real Decreto-Ley 3/2011 de medidas urgentes para la mejora de la empleabilidad y la reforma de las políticas activas de empleo, que introduce cambios en la Ley 56/2003 de Empleo, y también la Estrategia Española de Empleo, aprobada por el Real Decreto 1542/2011, que es un marco para la coordinación y

²⁹ Se ha utilizado como indicador la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social AROPE.

aplicación de las políticas activas de empleo para promover el empleo e incrementar la participación de las personas en el mercado laboral, ordena las políticas activas de empleo en 10 ámbitos y establece objetivos acompañados de indicadores para valorar el grado de cumplimiento de acuerdo a lo establecido en el Real Decreto-Ley 3/2011.

La FP necesita una mayor inversión tanto de recursos materiales como personales, a la vez que una mejor racionalización de los mismos evitando su duplicación. Requiere una planificación de la oferta para poder responder a las demandas del sistema productivo, asegurando en mayor medida la efectividad de la inversión realizada. Asimismo, esta formación necesita un referente actual, válido y fiable, lo que implica una actualización continua del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (en adelante, CNCP) para que responda a las necesidades actuales y a corto plazo del mercado laboral español descrito anteriormente. Es necesario pensar "qué actividades quieren promoverse para salir de la actual situación de crisis (...) teniendo en cuenta hacia dónde queremos orientar la economía y preparando la formación profesional para ello" (González, 2013, p. 3).

Es necesario conocer los cambios en el sistema educativo español y las normativas propias de la FP para entender cómo se ha llegado a la realidad descrita en los párrafos anteriores. Así, en primer lugar, se describe la FP en las diferentes leyes educativas desde 1970 hasta la actualidad y se dedica un apartado a la LOCFP. El CNCP y los procesos de acreditación de competencias merecen también una atención especial puesto que en el contexto de la FPE, que se desarrollará posteriormente, juegan un papel clave tanto en su definición como en sus posibles resultados.

3.3.1 La Formación Profesional en las leyes educativas.

En este apartado se destacan ideas de la FP, tanto posibilitadoras como obstaculizadoras, que se han recogido en las diversas leyes educativas aprobadas desde 1970 que han influido en el *currículum* de la FP: Ley General de Educación (en adelante, LGE), LOGSE, Ley Orgánica de la Calidad Educativa (en adelante, LOCE), LOE y LOMCE.

La estructura del sistema educativo de la LGE de 1970, por primera vez consideraba la FP como parte del sistema educativo, estructurada en 3 niveles: FPI, FPII y FPIII. La FPI cubría los dos años desde la finalización de la escolaridad obligatoria hasta la edad mínima legal para trabajar. No exigía el Graduado en Educación General Básica (en adelante, EGB) y proporcionaba tanto formación en cultura general como formación específica de la especialidad profesional. El problema de la FPI regulada en la LGE fue que se generó la mentalidad de que la FP era para aquellas personas que “no valían”, para aquellas que sin alcanzar el Graduado escolar no podían acceder al mercado laboral por ser menores de 16 años. Y al menos, la FPI les mantenía “ocupadas” hasta dicha edad. La escasa exigencia para iniciar los estudios contribuyó a la devaluación de la FP (Gil, 2005).

La LGE también incluía el nivel de FPII, con un carácter más profesionalizador y que permitía continuar con estudios de Bachillerato Unificado Polivalente (en adelante, BUP), y el nivel de FPIII (que nunca llegó a implantarse). La FPII incluía de manera voluntaria la realización de prácticas en empresa, regulada en 1976 pero que no se hizo efectiva hasta 1984. La percepción de la FP fue mejorando entre el empresariado gracias a la extensión de las prácticas en alternancia.

La Constitución Española de 1978 influye en el cambio de concepción de la FP que se plasmará en las normativas a partir de

dicha fecha. Son de señalar: el artículo 27, que regula el derecho a la educación; el artículo 35, que establece el derecho al trabajo; y el artículo 149.1.30, que establece que es competencia exclusiva del Estado la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del derecho a la educación.

Era pues necesaria una nueva ordenación del sistema educativo que lo enmarcara dentro del ámbito constitucional. La LOGSE de 1990 prolongó la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, integró la FP en los Institutos de Educación Secundaria (en adelante, IES) y estableció requisitos para el acceso a la nueva FP tanto para los Ciclos formativos de Grado Medio (en adelante, CFGM) (tener el GESO) como para los de Grado Superior (en adelante, CFGS) (tener estudios de BUP o CFGM). Se establece la obligatoriedad del módulo de prácticas en empresa denominado Formación en Centros de Trabajo (en adelante, FCT).

Mencionar también que para el alumnado que abandonaba el sistema educativo sin titulación se institucionalizaron los Programas de Garantía Social (en adelante, PGS). Sobre las características de estos programas se han realizado diversos estudios e investigaciones (Aparisi *et al*, 1998; Molpeceres, 2004; Bernad y Molpeceres, 2006; Merino, García y Casal, 2006).

En 2002, se aprobó la LOCE que introdujo los PCPI, que sustituyen los llamados PGS. Los PCPI permiten adquirir una cualificación profesional a la vez que el GESO, opción que no existía en los PGS.

También en 2002, se aprueba la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional que supone un avance muy importante en la FP y por ello se le dedicará el siguiente apartado.

La LOCE no introdujo cambios en la estructura ni en la organización de la FP y fue derogada antes de desarrollarse

normativamente en el BOE y por la aprobación de la LOE en 2006. La LOE contribuyó a la regulación e inclusión de las actividades artísticas profesionales, los idiomas, el deporte, la educación y la formación de los adultos como enseñanzas que ofrece el sistema educativo, dejando de ser consideradas como enseñanzas de régimen especial. Esta Ley proporciona una mayor flexibilidad del sistema educativo y favorece la formación permanente, estableciendo diversas conexiones entre la educación general y la FP. Dicha flexibilización facilita la reincorporación al sistema educativo de las personas que abandonaron los estudios y que, tras pasar algunos años, deciden volver al sistema educativo para obtener una cualificación profesional.

Recientemente, la Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible y la Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria a la Ley de Economía Sostenible, han introducido algunas variaciones en la FP. Las reformas en la FP pretenden facilitar la adecuación de la oferta formativa a las demandas del sistema productivo, ampliar la oferta de FP, avanzar en la integración de la FP en el conjunto del sistema educativo y reforzar la cooperación de las administraciones educativas. Se pretende agilizar la actualización del CNCP, de los módulos de los títulos de FP y de los certificados de profesionalidad e introducir la posibilidad de crear cursos de especialización y una plataforma de educación a distancia para todo el Estado. También, se introducen cambios normativos para fomentar la movilidad entre la FP y el bachillerato, así como entre la FP y la universidad. Por último, se fomenta una oferta integrada de FP, así como la participación de los interlocutores sociales y se le otorga mayor valor a la colaboración con las empresas privadas en la FP, sobre todo, en contemplar la utilización compartida de instalaciones y equipamiento para fines docentes y empresariales. Estas leyes modifican la LOCFP introduciendo un nuevo artículo sobre el desarrollo de un sistema

integrado de información y orientación profesional, aunque es una cuestión pendiente desde el 2002.

Sin embargo con la llegada de la LOMCE, publicada en diciembre de 2013, se modifica la estructura de la FP creada desde la LOGSE. La LOMCE introduce los ciclos de FPB dentro de escolaridad obligatoria, que vienen a sustituir a los PCPI. Esta formación representa un gran retroceso al no posibilitar obtener el Título de GESO si no es a través de una reválida. La superación de los módulos de la FPB, dará lugar a la obtención de título de Técnico Profesional Básico en la especialidad profesional correspondiente³⁰ que corresponderá al nivel de cualificación 1 del CNCP y podrá permitir el acceso a los CFGM si el alumnado tiene el GESO. La FPB va dirigida al alumnado entre 15 y 17 años, que haya cursado 3º de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) o excepcionalmente 2º de ESO según lo dispuesto en la orden. Se trata de una medida introducida con la intención de favorecer la lucha contra el abandono educativo temprano. Sin embargo, la LOMCE podría introducir una segregación temprana, en la que los "menos válidos" optarían por estudios de FPB y se reproduciría la doble vía existente en la LGE (1970), así como sus consecuencias. Tal y como advierte Bolívar, la entrada del alumnado en FPB

³⁰ 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 y por consiguiente, modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre la expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Los 14 títulos que establece son:

- Título Profesional Básico en Servicios Administrativos.
- Título Profesional Básico en Electricidad y Electrónica.
- Título Profesional Básico en Fabricación y Montaje.
- Título Profesional Básico en Informática y Comunicaciones.
- Título Profesional Básico en Cocina y Restauración.
- Título Profesional Básico en Mantenimiento de Vehículos.
- Título Profesional Básico en Agrojardinería y Composiciones Florales.
- Título Profesional Básico en Peluquería y Estética.
- Título Profesional Básico en Servicios Comerciales.
- Título Profesional Básico en Carpintería y Mueble.
- Título Profesional Básico en Reforma y Mantenimiento de Edificios.
- Título Profesional Básico en Arreglo y Reparación de Artículos Textiles y de Piel.
- Título Profesional Básico en Tapicería y Cortinaje.
- Título Profesional Básico en Vidriería y Alfarería.

reducirá la tasa de abandono escolar, sin embargo, la realidad no será sólo una cuestión estadística:

En la UE, como patrón entre la diversidad de sistemas educativos, el título de Educación Secundaria superior se llama CINE 3 y consiste en tener un mínimo de 11 años de escolarización y al menos un ciclo cerrado completo de dos años en la parte final de la etapa educativa. Por eso, si tras nueve años de escolarización se tiene un ciclo de dos años, se considera Secundaria Superior, contando a efectos estadísticos igual que si tuvieran Bachillerato o FP de Grado Medio. Este es el "truco" estadístico, porque —a pesar de considerarse estadísticamente Secundaria Superior— es un título de primer grado de cualificación profesional, el más bajo, que en una economía del conocimiento difícilmente van a contratarlo o encontrar empleo. En fin, cuantos más alumnos "metamos" en la FP Básica, más reducimos —aparentemente— las estadísticas de abandono escolar (Bolívar, 2013, párr.4)

En las últimas décadas, la FP ha sido considerada algo más que el destino del alumnado con dificultades escolares o de quienes no pueden cursar estudios universitarios por motivos económicos (Echeverría, 2013). En la investigación desarrollada por Renés y Castro (2013) el 100% del profesorado entrevistado coincide en que la imagen de la FP ha mejorado en los últimos años hasta "entenderla como uno de los pilares en los que debe sustentarse una sociedad que busca generar población activa" (p. 265). Sin embargo, las autoras siguen encontrando un sentimiento de inferioridad o menor valoración social en el propio profesorado que imparte esta formación. Este sentimiento podríamos explicarlo como fruto del desprestigio de la FPI de la LGE.

Merino y Llosada (2007) y Casquero (2009) coinciden en que España es uno de los países de la OCDE con una de las tasas más bajas de participación en la FP. Si bien con el paso del tiempo, la situación va cambiando. Según el Informe español Panorama de la Educación (Indicadores de la OCDE), en España "la tasa de titulación en Educación Terciaria de tipo B (FP Superior) en 2011 es del 18%, siendo más alta que la media de la OCDE (11%) y que la de la UE21 (9%)" (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, p. 14). De lo que se puede extraer que la FP, en especial los CFGS, están

adquiriendo la importancia y prestigio que les corresponde. Como se comentó anteriormente, los resultados de formación y de inserción laboral al finalizar los ciclos formativos, especialmente los de grado superior, han mejorado notablemente.

Homs (2008) afirma que los elementos que más han contribuido a prestigiar la FP han sido: la homogeneización y equiparación del profesorado; el compartir los centros con el bachillerato; y la exigencia de una titulación mínima de entrada. En concreto, la regulación en la LOCFP y el desarrollo de los Centros Integrados de Formación Profesional (en adelante, CIFP) y los Centros de Referencia Nacional (en adelante, CRN), han contribuido a la flexibilidad de la FP y a ellos se hace referencia en el siguiente apartado.

En síntesis, y tal y como afirma Merino y Llosada (2007) todas las reformas educativas realizadas en España en los últimos 30 años han tenido como objetivo la mejora de la imagen de la FP, y están convirtiendo la FP en una verdadera alternativa (CEDEFOP, 2010, párr.. 2). La LGE integró la FP en el sistema educativo pero creó una mala imagen de aquéllos que la cursaban, desprestigió la FP pues era una formación a la que accedía el alumnado que no quería seguir estudiando pero al menos, al no poder pasar al mercado laboral, tenían la oportunidad de seguir dentro del sistema educativo. La LOGSE estableció la estructura de la FP (ciclos formativos y FCT obligatoria) que se mantiene hasta la aprobación de la LOMCE e inició el camino de dignificación de la FP "ayudando a superar el estereotipo de la vía secundaria para los menos dotados" (Homs 2008, p. 27). La LOCFP permite cambios en la FP que se materializan en la LOE, la cual, flexibiliza el sistema de FP. La Ley 2/2011 de Economía Sostenible impulsa reformas en la FP de cara a favorecer la adquisición de cualificaciones profesionales, la movilidad de las personas y la participación de los agentes sociales y empresas en la FP. Pero la LOMCE puede suponer una vuelta atrás de los logros conseguidos a lo largo de las últimas décadas en lo

referente a la propia denominación de la FP, al cambiar los PCPI por la FPB, utilizando el propio nombre de FP para una formación que segrega a aquellos que no obtienen el GESO.

Por último, este apartado ha comenzado haciendo referencia a la LGE que daba a la FPI un carácter compensador, sin embargo las siguientes leyes educativas han ido dotándola de un carácter más profesionalizador. Pero en el camino de prestigiar la FP y darle el lugar que le corresponde, la LOMCE constituye una vuelta atrás, retomando el carácter compensador de la FP, un proceso de segregación dentro de la propia educación obligatoria.

3.3.2. La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y de la formación profesional.

En España en 2002, como consecuencia del acuerdo del Consejo Europeo de Lisboa (Consejo Europeo, 2000) y las iniciativas comunitarias posteriores, se concretó el proceso de integración de la FP iniciado por el I PNFP (1993-1996). Dicho Programa abrió una concepción integral de la FP (Arbizu, 2013). El proceso culminó en la LOCFP. Esta ley contó con el respaldo de la mayoría de los partidos políticos y el único inconveniente es su lento desarrollo normativo.

La Ley tiene como finalidad la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (en adelante, SNCFP) que genere un conjunto de instrumentos y acciones necesarias para promover y desarrollar la integración de las ofertas de FP (art. 1), a través del CNCP, así como la evaluación y acreditación de las competencias profesionales (art. 2). Tanto la organización y estructura del CNCP como el sistema de evaluación y reconocimiento de las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales o informales de formación se desarrollarán en apartados siguientes. El SNCFP propone un modelo inclusivo (Chisvert, 2008) que abarque los aprendizajes

adquiridos por diferentes vías y universalizador, en la medida en que se dirige a toda la población trabajadora, tanto desempleada como en activo.

El artículo 9 de la LOCFP define la FP como el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la FP inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la FC en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales. Pero la integración de los tres subsistemas de FP no ha llegado a producirse.

En el artículo 11 de la LOCFP se mencionan los CIFP y los CRN regulados por el Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre y por el Real Decreto 229/2008, de 15 de febrero, respectivamente. Los primeros, imparten ofertas de FP referidas al CNCP según lo dispuesto por la Administración General del Estado, previa consulta al Consejo General de la Formación Profesional (en adelante, CGFP)³¹ y dicha oferta puede conducir a títulos de FP y a certificados de profesionalidad. Los segundos, son centros especializados en distintos sectores productivos para desarrollar funciones de innovación y experimentación en materia de FP y pueden desarrollar acciones formativas dirigidas a estudiantes, personas trabajadoras en activo, desempleadas, empresarias o a profesorado.

No obstante, la Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifica la LOCFP, establece una Red de Centros de FP para

³¹ El CGFP creado por la Ley 1/1986, de 7 de enero y modificado por la Ley 19/1997, de 9 de junio, es un órgano consultivo de carácter tripartito, adscrito al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, con la participación de las organizaciones empresariales y sindicales, así como de las Administraciones Públicas. Sus funciones abarcan la planificación, orientación, evaluación y seguimiento de la FP, buscando la interconexión, complementariedad y organización de los subsistemas que componen la FP. Así, el Consejo formula y propone medidas y prioridades para las políticas de FP que respondan a las necesidades y requisitos del mercado laboral.

armonizar la provisión de la oferta de FP y mejorar su calidad que incluye además de los mencionados CIFP y CRN, los centros públicos y concertados (financiados con fondos públicos) que ofrecen Títulos de FP, los Centros del Sistema Nacional de Empleo y los Centros privados acreditados por el Sistema Nacional de Empleo que ofrecen FP para programas del subsistema de FPE. Es, precisamente en estos últimos centros, dónde ha tenido lugar el trabajo de campo de la presente investigación. En el caso de la CV, un ejemplo muy claro es que en las convocatorias anteriores a 2012 no se exigía la homologación o acreditación de los centros que impartían Talleres de Formación e Inserción Laboral (en adelante, Talleres FIL, denominada actualmente modalidad Colectivos). Sin embargo, desde la convocatoria de 2012, dado que las acciones formativas hacen referencia a certificados de profesionalidad, los centros solicitantes y, en su caso, beneficiarios, deben poseer sus instalaciones acreditadas para poder desarrollar dicha formación. Sólo los centros homologados o acreditados pueden formar parte de la Red de centros de FP. Es el SEPE el que debe mantener permanentemente actualizado dicho Registro de Centros y entidades de formación, de carácter público, según lo dispuesto en el Real Decreto 395/2007.

Profundizando en la concepción de los CIFP y los CRN, se puede decir que concuerdan con los elementos de los marcos de actuación para la formación en competencias que propone Mertens (1996): sectorialización, verticalidad e integralidad. El primero se refiere a que los centros se destinen a sectores económicos específicos, concretando su oferta formativa y con unos equipamientos tanto para fines formativos como productivos. El segundo se refiere a la posibilidad de que los centros atiendan a diferentes colectivos, es decir, poder formar tanto a jóvenes en formación, como personas desempleadas u ocupadas y así ofrecer una formación permanente. Y el tercero es gestar una posible integración entre formación, educación, trabajo y tecnología para

romper la tradicional separación entre teoría y práctica consiguiendo tanto la formación de futuros profesionales como la actualización y perfeccionamiento de los mismos.

Una última iniciativa propulsada desde la LOCFP, y ampliada y mejorada por la Ley de Economía Sostenible 2/2011, es el desarrollo de un sistema integrado de información y orientación profesional, pero que a día de hoy aún no se ha desarrollado. En esta línea, “la mayor orientación de los planes formativos de FP hacia el trabajo y el apoyo que ofrecen en la transición de los jóvenes al mercado laboral” (SEPE, 2013, p. 27) puede ser un motivo para que el número de personas que optan por los estudios de FP haya aumentado pasando de 462.492 en el curso escolar de 2007-2008 a 662.892 en el curso escolar 2012-2013. Aunque el aumento de matrícula también puede deberse al aumento del paro juvenil, puesto que para el Estado es más fácil ampliar este tipo de formación que otros posibles, puesto que ya cuenta con recursos personales y materiales para dar una respuesta a los jóvenes que la solicitan.

3.3.3. Organización y estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

El Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre (modificado por el Real Decreto 1416/2005) es el que regula el CNCP, determinando su estructura y contenido. El Instituto Nacional de las Cualificaciones (en adelante, INCUAL³²), creado por el Real Decreto 375/1999 (modificado por el Real Decreto 1326/2002), apoya al CGFP para alcanzar los objetivos del SNCFP. La LOCFP atribuye al INCUAL la responsabilidad de definir, elaborar y mantener

³² El INCUAL está adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y con dependencia funcional del Consejo General de Formación Profesional. Se encarga de identificar y actualizar las necesidades de formación y cualificaciones profesionales en cooperación con los agentes sociales y económicos.

actualizado el CNCP y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional (en adelante, CMFP).

El artículo 7.3 de la LOCFP define la cualificación profesional como el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral, y define la competencia profesional como el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo. Ambos conceptos son claves en los desarrollos normativos y curriculares posteriores puesto que ligan la formación, por una parte, a la experiencia, tanto educativa/formativa como laboral, y por otra, al contexto entendido como lugar donde no sólo se pone en práctica lo aprendido, sino como lugar donde se aprende.

El CNCP es el instrumento del SNCFP que ordena las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional. Además, constituye la base para elaborar la oferta formativa de los títulos y los certificados de profesionalidad, es decir, tanto para la FP Reglada como la FPE (ver cuadro 3.7).

Los certificados de Profesionalidad que están regulados por el Real Decreto 34/2008 y por el Real Decreto 1675/2010 y el Real Decreto 189/2013 que lo modifican, configuran una vía para el desarrollo y acreditación de las acciones formativas del subsistema de FPE. Los certificados de profesionalidad también están asociados al CNCP, en las familias y niveles establecidos, y tienen validez en el territorio nacional. Así, el certificado de profesionalidad es el instrumento de acreditación oficial de las cualificaciones profesionales del CNCP en el ámbito de la Administración Laboral que acredita la capacitación para el desarrollo de una actividad laboral con significación para el empleo y asegura la formación necesaria para su adquisición de acuerdo a lo establecido en el Real

Decreto 395/2007. Un certificado de profesionalidad configura un perfil profesional entendido como un conjunto de competencias profesionales identificable en el sistema productivo, y reconocido y valorado en el mercado laboral (art. 2, Real Decreto 34/2008). La obtención de un certificado de profesionalidad requiere la superación de los módulos formativos o mediante el procedimiento para la evaluación y acreditación de competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o vías no formales de formación, tal y como se explicará posteriormente.

Cuadro 3.7. Relaciones entre el Título de FP y el certificado de profesionalidad.
Fuente: INCUAL.

| Dimensión | Título de FP | Certificado de profesionalidad |
|--------------------|---|--|
| Ámbito profesional | Campo profesional que abarca la formación de varias cualificaciones profesionales pertenecientes a una familia profesional | Perfil profesional que agrupa formación referente a una cualificación. |
| Qué es | Instrumento para acreditar la cualificación y competencias que tiene como referente el CNCP | |
| Administración | Educativa | Laboral |
| Cómo se estructura | Formación Profesional Reglada. Se estructura en dos niveles, Grado Medio y Superior, en función de la cualificación profesional alcanzada. | Formación Profesional para el Empleo |
| Cómo se obtiene | Superando los módulos formativos. Podrá optar a él quien esté en disposición de la totalidad de las unidades de competencia propias del título acreditadas y de los requisitos de acceso. | Superando los módulos formativos o mediante el procedimiento para la evaluación y acreditación de competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o vías no formales de formación |

En la elaboración del CNCP (ver cuadro 3.8) participan y colaboran la Administración General, las Comunidades Autónomas y las organizaciones empresariales y sindicales. Las cualificaciones han sido elaboradas por 26 grupos de trabajo, uno por familia profesional, compuesto por profesorado experto del sector y complementado con personas expertas en el sector productivo, agentes sociales y asociaciones y organizaciones profesionales.

Cuadro 3.8. Metodología de elaboración del CNCP.
 Fuente: INCUAL. Elaboración propia.

| | |
|----|--|
| A. | Preparación datos y conformación del grupo de trabajo. |
| B. | Diseño de la cualificación profesional: diseño de las unidades de competencia que constituyen las cualificaciones profesionales determinadas. |
| C. | Definición de la formación asociada a la cualificación: definición de los módulos formativos asociados a las cualificaciones. |
| D. | Contraste Externo: contraste externo del trabajo realizado por los grupos de familia profesional, a través del Consejo General de Formación Profesional y de otras organizaciones vinculadas a las cualificaciones elaboradas. |
| E. | Aprobación de la cualificación: el Gobierno de la nación es quien aprueba definitivamente las cualificaciones que procede incluir en el CNCP, previo visto bueno del Consejo General de Formación Profesional, del Consejo Escolar de Estado y de los departamentos ministeriales implicados. Estas cualificaciones se publican en el BOE. |

Las cualificaciones profesionales están ordenadas con dos criterios establecidos en el Real Decreto 1128/2003 y Real Decreto 1416/2005: el sectorial, que las organiza en las 26 familias profesionales identificadas atendiendo a criterios de afinidad de la competencia profesional de las ocupaciones y puestos de trabajo detectados (ver cuadro 3.9), y el de nivel, que las organiza en 5 niveles de cualificación establecidos en el Estado español de acuerdo a la competencia profesional requerida por las actividades productivas según criterios de conocimientos, iniciativa, autonomía, responsabilidad y complejidad, entre otros, de la actividad a desarrollar (ver cuadro 3.10).

Cuadro 3.9. Familias profesionales del CNCP.
 Fuente: Real Decreto 1128/2003 Elaboración propia

| Familia profesional | Código FP | Familia profesional | Código FP |
|---|-----------|--|-----------|
| 1. Agraria | AGA | 14. Edificación y Obra Civil | EOC |
| 2. Marítimo-Pesquera | MAP | 15. Vidrio y Cerámica | VIC |
| 3. Industrias Alimentarias | INA | 16. Madera, Mueble y Corcho | MAM |
| 4. Química | QUI | 17. Textil, Confección y Piel | TCP |
| 5. Imagen Personal | IMP | 18. Artes Gráficas | ARG |
| 6. Sanidad | SAN | 19. Imagen y Sonido | IMS |
| 7. Seguridad y Medio Ambiente | SEA | 20. Informática y Comunicaciones | IFC |
| 8. Fabricación Mecánica | FME | 21. Administración y Gestión | ADG |
| 9. Instalación y Mantenimiento | IMA | 22. Comercio y Marketing | COM |
| 10. Electricidad y Electrónica | ELE | 23. Servicios Sociocul. y a la Comunidad | SSC |
| 11. Energía y Agua | ENA | 24. Hostelería y Turismo | HOT |
| 12. Transporte y Mantenim. de Vehículos TMV | | 25. Actividades Físicas y Deportivas | AFD |
| 13. Industrias Extractivas | IEX | 26. Artes y Artesanías | ART |

En el SEPE se contempla también la familia profesional de Formación Profesional Complementaria que son las especialidades

que se consideran de formación transversal en áreas que se consideran prioritarias tanto en el marco de la Estrategia Europea para el Empleo y del Sistema Nacional de Empleo como en las directrices establecidas por la UE. Son áreas prioritarias las relativas a tecnologías de la información y la comunicación, la prevención de riesgos laborales, la sensibilización en medio ambiente, la promoción de la igualdad, la orientación profesional y aquellas otras que se establezcan por la Administración competente.

En el cuadro 3.10 aparece el sentido de cada uno de los niveles de cualificación en el CNCP y su correspondencia con el EQF. El EQF está definido en términos de resultados de aprendizaje (conocimientos, destrezas y competencia) y tiene en cuenta todos los niveles de enseñanza, desde la enseñanza general, la FP, la educación académica y otros tipos de formación, incluso, abarca las cualificaciones obtenidas en la educación inicial y la FC. Es un marco más amplio que el CNCP y por eso el nivel 8 del EQF no tiene correspondencia con los niveles del CNCP.

Cuadro 3.10. Niveles de cualificación del CNCP y del EQF. Correspondencia y acreditación.
Fuente: Parlamento europeo y Consejo de la Unión Europea (2008) y Real Decreto 1128/2003. Elaboración propia.

| Niveles de cualificación del EQF Resultados de aprendizaje: | | | Niveles de cualificación del CNCP Competencia: | Acreditación | | |
|--|--|---|---|--------------|--|------------------|
| 1 | Conocimientos generales básicos | Destrezas básicas necesarias para efectuar tareas simples | Trabajo o estudio bajo supervisión directa en un contexto estructurado | 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. | Operario |
| 2 | Conocimientos fácticos básicos en un campo de trabajo o estudio concreto | Destrezas cognitivas y prácticas básicas necesarias para utilizar información útil a fin de efectuar tareas y resolver problemas corrientes con la ayuda de reglas y herramientas simples | Trabajo o estudio bajo supervisión con un cierto grado de autonomía | | | |
| 3 | Conocimiento de hechos, principios, procesos y conceptos generales en un campo del trabajo o estudio concreto | Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para efectuar tareas y resolver problemas seleccionando y aplicando métodos, herramientas, materiales e información básica | Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la realización de tareas en actividades de trabajo o estudio adaptación del comportamiento propio a las circunstancias para resolver problemas | 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. | Técnico Medio |
| 4 | Conocimientos fácticos y teóricos en contextos amplios en un campo de trabajo o estudio concreto | Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones a problemas específicos en un campo de trabajo o estudio concreto | Ejercicio de autogestión conforme a consignas definidas en contextos de trabajo o estudio generalmente previsibles, pero susceptibles de cambiar. Supervisión del trabajo rutinario de otras personas, asumiendo ciertas responsabilidades por lo que respecta a la evaluación y la mejora de actividades de trabajo o estudio | | | |
| 5 | Amplios conocimientos especializados, fácticos y teóricos, en un campo de trabajo o estudio concreto. , siendo consciente de los límites de esos conocimientos | Gama completa de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones creativas a problemas abstractos | Labores de gestión y supervisión en contextos de actividades de trabajo o estudio en las que pueden producirse cambios imprevisibles. Revisión y desarrollo del rendimiento propio y ajeno | 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. | Técnico Superior |

Cuadro 3.10. Niveles de cualificación del CNCP y del EQF. Correspondencia y acreditación.
Fuente: Parlamento europeo y Consejo de la Unión Europea (2008) y Real Decreto 1128/2003. Elaboración propia. (continuación)

| Niveles de cualificación del EQF | | | Niveles de cualificación del CNCP | | Acreditación | |
|----------------------------------|---|---|--|---|--|--------|
| Resultados de aprendizaje: | | | Competencia: | | | |
| 6 | Conocimientos avanzados en un campo de trabajo o estudio que requiera una comprensión crítica de teorías y principios | Destrezas avanzadas que acrediten el dominio y las dotes de innovación necesarias para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio | Gestión de actividades o proyectos técnicos o profesionales complejos, asumiendo responsabilidades por la toma de decisiones en contextos de trabajo o estudio imprevisibles. Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la gestión del desarrollo profesional de particulares y grupos | 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. | Grado |
| 7 | Conocimientos altamente especializados, algunos de ellos a la vanguardia en un campo de trabajo o estudio concreto, que sienten las bases de un pensamiento o investigación originales. Conciencia crítica de cuestiones de conocimiento en un campo concreto y en el punto de articulación entre diversos campos | Destrezas especializadas para resolver problemas en materia de investigación o innovación, con vistas al desarrollo de nuevos conocimientos y procedimientos, y a la integración de los conocimientos en diversos campos | Gestión y transformación de contextos de trabajo o estudio complejos, imprevisibles y que requieren nuevos planteamientos estratégicos. Asunción de responsabilidades en lo que respecta al desarrollo de conocimientos y/o prácticas profesionales y a la revisión del rendimiento estratégico de equipos | 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. | Máster |
| 8 | Conocimientos en la frontera más avanzada de un campo de trabajo o estudio concreto y en el punto de articulación entre diversos campos | Destrezas y técnicas más avanzadas y especializadas, en particular en materia de síntesis y evaluación, necesarias para resolver problemas críticos en la investigación y/o la innovación y para ampliar y redefinir conocimientos o prácticas profesionales existentes | Autoridad, innovación, autonomía, integridad académica y profesional y compromiso continuo sustanciales y acreditados respecto al desarrollo de nuevas ideas o procesos en la vanguardia de contextos de trabajo o estudio, incluida la investigación | | | Doctor |

En España, a 26 de febrero de 2014 hay 664 cualificaciones aprobadas en Consejo de Ministros y publicadas en el Boletín Oficial del Estado que responden a los 3 primeros niveles de cualificación. En el primer nivel, hay definidas 78 cualificaciones; en el segundo, 286; y en el tercero, 298.

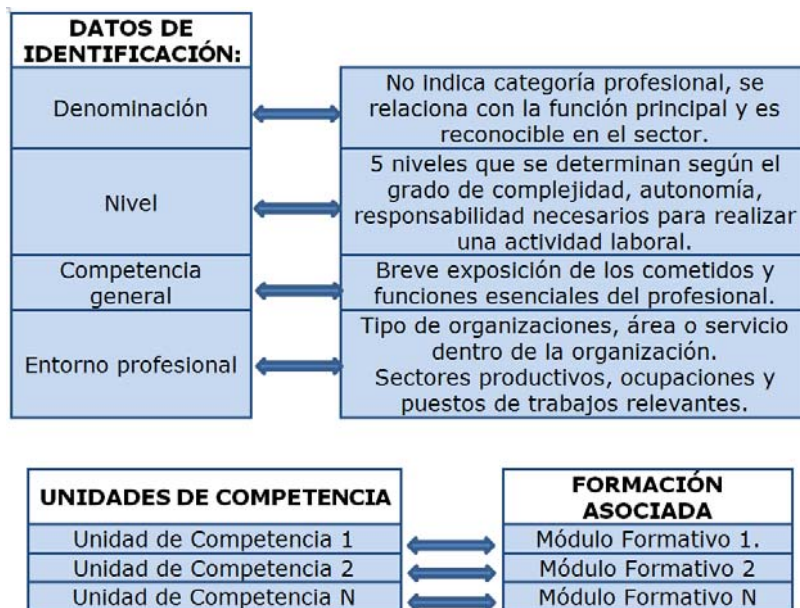
A pesar de que el CNCP debería tomar como referencia el EQF, la falta de correspondencia total entre ambos marcos de cualificaciones, se debe a que el primero es del año 2003, mientras el segundo vio la luz en el 2008. España se adelantó a las disposiciones europeas.

Un aspecto pendiente en España, es la concreción de las cualificaciones profesionales correspondientes a los niveles 4 y 5, es decir, los niveles superiores de formación (las anteriores Diplomaturas y Licenciaturas, actualmente estudios de Grado). Pero estas cualificaciones corresponden a una titulación oficial y por lo tanto ya tienen una certificación oficial. Aunque esto no justifica que sería necesaria su concreción para responder a las recomendaciones europeas. En el siguiente apartado, se profundiza en los procesos de acreditación de competencias.

Como se muestra en la figura 3.1 cada Cualificación Profesional se define por los datos de identificación, la denominación, el nivel de cualificación, la competencia general, el entorno profesional y las unidades de competencia.

Cada unidad de competencia, que es el agregado mínimo de competencias profesionales susceptible de reconocimiento y acreditación parcial, tiene un formato normalizado (ver figura 3.2) compuesto por los datos de identificación (la denominación, el nivel de cualificación y el código alfanumérico que la identifica), las realizaciones profesionales, con sus respectivos criterios de realización, y el contexto profesional (los medios de producción, los productos y resultados del trabajo, y otra información que se considere necesaria).

Figura 3.1. Estructura de la Cualificación profesional.
Fuente: INCUAL.



Cada unidad de competencia lleva asociado un/os módulo/s formativo/s que también tiene/n un formato normalizado compuesto por (ver figura 3.3): datos de identificación (la denominación, el nivel de cualificación, la unidad de competencia a la que está asociado, el código alfanumérico que la identifica y la duración en horas); las capacidades y sus respectivos criterios de evaluación; los contenidos; y los requisitos básicos del contexto formativo. Se constituye de esta manera un Catálogo Modular de Cualificaciones Profesionales (en adelante, CMFP) que proporciona un referente común para la integración de las ofertas de FP entendida en sentido amplio.

Figura 3.2. Estructura de la unidad de competencia.
Fuente: INCUAL.

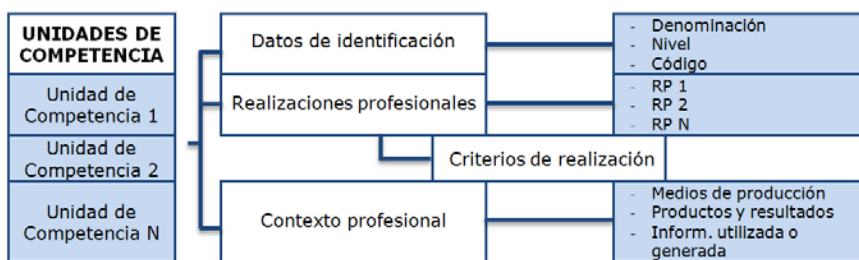
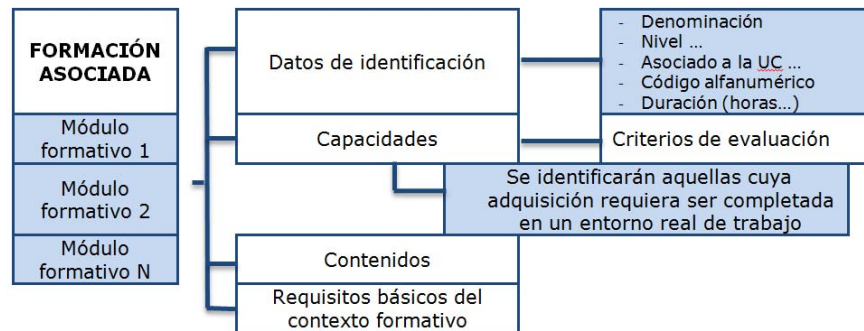


Figura 3.3. Estructura del Módulo formativo.
Fuente: INCUAL.



Como se ha comentado con anterioridad, el CNCP es el instrumento del SNCFP que ordena las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación identificadas en el sistema productivo y en el siguiente apartado se explican brevemente las características de este proceso.

3.3.4. La acreditación de las competencias profesionales.

La necesidad de aprender a lo largo de la vida provoca la necesidad del reconocimiento de la formación obtenida y que éste sea socialmente aceptado, especialmente por el empresariado. Es decir, es necesario establecer mecanismos adecuados, valorados y reconocidos por el empresariado, para poder reconocer los aprendizajes adquiridos no sólo a través de la formación, sino también a través de la experiencia laboral e incluso de la vida misma.

En el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, se establece el procedimiento y los requisitos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, de acuerdo a lo establecido en la LOCFP. Ante la realidad española en la que más del 60% de la población activa no tiene acreditada su cualificación

profesional (Arbizu, 2013), se facilita así, el reconocimiento de las competencias profesionales a personas que no hayan seguido las vías formativas de títulos o certificados de profesionalidad.

El procedimiento tiene como referencia las unidades de competencia del CNCP y puede dar lugar a la acreditación parcial acumulable (por unidades de competencia) con la finalidad, en su caso, de completar la formación conducente a la obtención del correspondiente título o certificado. Se realiza en CIFP (públicos y privados concertados autorizados) o en CRN, aunque también pueden suscribirse convenios con empresas u otras entidades públicas o privadas.

En el artículo 9 del Real Decreto 1224/2009 se conciben como instrumentos de apoyo para el proceso un manual de procedimiento (que comprenderá una guía de las personas candidatas y guías para las figuras del asesor y del evaluador), cuestionarios de autoevaluación de las unidades de competencia y las guías de evidencias.

El INCUAL es el encargado de elaborar las guías de evidencias de la competencia profesional que constituyen un apoyo técnico para realizar el proceso de evaluación, y su estructura se muestra en el cuadro 3.11:

Cuadro 3.11. Estructura de las guías de evidencia elaboradas por el INCUAL.
Fuente: Anexo I del Real Decreto 1224/2009. Elaboración propia.

| | |
|---|--|
| <p>1. Especificaciones de evaluación de la unidad de competencia</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Análisis previo y contextualización. - Tabla resumen de evidencias de competencia: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensiones de la competencia profesional. ▪ Evidencias de competencia seleccionadas. ▪ Realizaciones profesionales asociadas. ▪ Criterios de realización vinculados. - Tabla resumen de criterios e indicadores de desempeño de la unidad de competencia: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Criterios de mérito. ▪ Indicadores. ▪ Ponderación. ▪ Escala de desempeño competente. |
| <p>2. Métodos de evaluación de la unidad de competencia y orientaciones para su aplicación.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Métodos recomendados para la recogida de evidencias de competencia - Otros métodos alternativos. - Orientaciones, soportes e instrumentos para la aplicación de los métodos indicados. - Orientaciones y criterios para la evaluación de la competencia profesional. |

Las guías de evidencias pueden ser, junto al CNCP, un instrumento de referencia para la planificación de la oferta formativa, en tanto que contienen criterios de evaluación de la formación adquirida. Y aquello que será evaluado es lo que puede tenerse en cuenta para la planificación. Posteriormente se profundizará en esta última afirmación.

Los procesos de acreditación se centran en los resultados, en la posesión o no de la competencia profesional independientemente de cómo, dónde o cuándo se haya adquirido. Las fases del procedimiento son el asesoramiento, la evaluación de la competencia profesional y, la acreditación y registro de la competencia profesional.

Son las administraciones competentes (educativa y laboral) las que realizan las convocatorias para la acreditación. En los últimos años, se han desarrollado varias convocatorias en algunas Comunidades Autónomas, destacando las realizadas en Galicia, Navarra y Aragón. Pero ha sido escaso el desarrollo de las convocatorias (ver tabla 3.1).

La doble dependencia de ambos subsistemas de FP (el Ministerio de educación, cultura y deporte y el Ministerio de empleo y seguridad social) dificulta el desarrollo armonizado y coherente del sistema de acreditación de las competencias profesionales.

Tabla 3.1. Cualificaciones convocadas para el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas en educación no formal y experiencia laboral por Comunidades Autónomas del Estado español periodo 2009-2012.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Chisvert, 2013, p. 245).

| COMUNIDAD | ADMINISTRACIÓN CONVOCANTE | AÑO CONVOCATORIAS CUALIFICACIONES (UC) | | | | |
|----------------------|---|--|-----------|-----------|-----------|------------|
| | | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | Total |
| Andalucía | Consejerías de Educación y de Empleo | 4 | | 5 | | 9 |
| Aragón | Departamento de Educación, Cultura y Deporte (Agencia de Cualificaciones Profesionales) | 7 | 1 | 4 | 2 | 14 |
| Asturias, Principado | Consejerías de Educación y Universidades y de Economía y Empleo | | | 3 | | 3 |
| Baleares | Consejería de Educación y Cultura | | 2 | | 9 | 11 |
| Canarias | Consejerías de Educación, Universidades, Cultura y Deportes y de Empleo, Industria y Comercio | | | 3 | | 3 |
| Cantabria | Consejería de Economía, Hacienda y Empleo | | | | 2 | 2 |
| Castilla la Mancha | Consejería de Empleo, Igualdad y Juventud y de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura | | | 3 | | 3 |
| Castilla y León | Consejería de Hacienda | | | 4 | | 4 |
| Cataluña | Departamento de Enseñanza | | | 11 | | 11 |
| Ceuta y Melilla | Ministerio de Educación. Dirección General de Formación Profesional | | | 12 | | 12 |
| Comunidad Valenciana | Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo y de la Conselleria de Educación | 4 | | 3 | | 7 |
| Extremadura | Consejerías de Educación y de Igualdad y Empleo | | | 3 | | 3 |
| La Rioja | Consejería de Industria, Innovación y Empleo | | | 2 | 6 | 8 |
| Galicia | Conselleria de Educación e Ordenación Universitaria | 12 | | 10 | 29 | 51 |
| Murcia | Consejería de Educación, Formación y Empleo | | 3 | | 5 | 8 |
| Navarra | Director General de Formación Profesional y Universidades | | 5 | 21 | | 26 |
| País Vasco | Viceconsejerías de FP y Aprendizaje Permanente y de Planificación y Empleo, de los Departamentos de Educación, Universidades e Investigación y de Empleo y Asuntos Sociales | | | 5 | | 5 |
| Total | | 27 | 11 | 89 | 53 | 180 |

Una muestra de la separación y falta de integración de los subsistemas que componen la FP, la FP reglada y la FPE, es que el Ministerio de educación, cultura y deporte a través de la página web del INCUAL³³ ofrece información y orientación sobre el procedimiento de acreditación de capacidades adquiridas a través de la experiencia laboral, e incorpora herramientas de autoevaluación para que las personas puedan identificar lo aprendido a través de la experiencia laboral y los programas de formación no formal e informal. Por su parte, el Ministerio de empleo y seguridad social, a través de la página web del SEPE proporciona la misma información en el llamado Portal Recex (Reconocimiento de la experiencia laboral³⁴)

Las diferencias entre ambas páginas web son, que mientras que esta última recoge las convocatorias de los procedimientos, la web del INCUAL recoge autoridades, entidades, documentos oficiales e informes tanto nacionales como internacionales. Esta duplicidad de información y esfuerzos es una muestra de la falta de intención de la unificación de los actuales dos subsistemas y de la falta de entendimiento entre los dos Ministerios. La duplicidad y la falta de entendimiento aumentan los problemas en los procesos de acreditación haciendo más costoso la puesta en práctica de dichos procesos y disminuyendo las expectativas puestas en un proceso tan esperado. Es decir, para aquellas personas que quieren acreditarse, es más costoso llegar a conocer y comprender los pasos para la acreditación de competencias al existir la duplicidad de la información. A la vez, se genera un descontento en las posibilidades que puede ofrecer la acreditación de la formación que promulgaba la LOCFP y que, por fin, se está desarrollando.

Como ya afirmamos, el proceso de reconocimiento de los saberes adquiridos, cómo, dónde, cuándo y cuánto tiempo ha

³³http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_recAcr.html

³⁴<https://sede.sepe.gob.es/portalSedeEstaticos/flows/gestorContenidos?page=rece xIndex>

durado el aprendizaje adquirido, "parece favorecer las oportunidades de inclusión social y laboral" (Chisvert, Ros y Giménez, 2013, p. 2). En principio, la posibilidad de acreditación es buena y puede favorecer la empleabilidad. Pero a los grupos con dificultades de integración ¿les llega la información relativa a la posibilidad de acreditación? ¿Tienen todo el "papeleo" que justifica la formación que han cursado y/o su experiencia laboral? ¿Tienen adquiridas las competencias correspondientes a la formación cursada y acreditada? Respecto a los contratos de trabajo ¿tienen adquiridas las competencias de acuerdo a la categoría laboral que consta? ¿O son más competentes de lo que figura en sus contratos? ¿Tienen los recursos económicos necesarios para poder acreditarse? Hace más de dos décadas, del producto de una investigación sobre los procesos de inserción de las personas jóvenes a la vida adulta, se decía que:

El trabajo nos ha demostrado que los segmentos de la juventud que se hallan en una situación de riesgo, debido a la acumulación de itinerarios de fracaso escolar y laboral, no acceden fácilmente a los canales institucionalizados para beneficiarse de las políticas públicas y que, muchas veces, quienes sacan los mejores beneficios de las mismas son precisamente los jóvenes mejor situados (Casal, Masjuan y Planas 1990, p. 122).

La acreditación es una política pública a la que probablemente accedan mejor quienes no pertenecen a esos grupos con dificultades de integración. Los procesos de acreditación iniciados en el contexto español a raíz de las exigencias europeas pueden tener importantes repercusiones no sólo en la formación de las personas acreditadas (objetivo declarado) sino también en aumentar las dificultades en la empleabilidad de los menos favorecidos (efecto producido). No podemos creer a ciegas que "los grupos en riesgo de exclusión social serán los más favorecidos si se desarrollan formas adecuadas de lograr su participación" (Sotés-Elizalde, 2008, p. 365). Habrá que crear, difundir, desarrollar y llevar a la práctica esas formas adecuadas. Ni tampoco podemos pensar como dicha autora, que

aunque no se consiga el reconocimiento, es bueno porque se dan pautas para continuar formándose. No se puede olvidar que son colectivos con muchas dificultades, y entre ellas, el acceso a la educación y a la formación.

Tenemos reservas sobre si la certificación de competencias, su reconocimiento formal, mejorará de facto la empleabilidad de las personas de baja cualificación y su proyección laboral, o si acabará desplazando el umbral de entrada al mercado laboral "formal"; alejando más si cabe a las personas de niveles inferiores del estrato social y con menores niveles de formación y con menos acreditaciones formales mostrables - los sectores más desprotegidos de la clase obrera- de una posible vía de integración social a través de la inserción laboral (Marhuenda y Bernad, 2008, p. 100).

En contextos de crecimiento económico no se le da tanto valor a la certificación escolar o profesional. Pero en contextos de crisis, como el actual, parece que la carencia de una certificación es un seguro hacia el fracaso laboral, un "efecto en cascada" (Casal, 1997, p. 45) hacia la exclusión social.

En síntesis, los procesos de acreditación de las competencias profesionales necesitan los recursos necesarios para que efectivamente se pueda evaluar, reconocer y acreditar las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación. La acreditación puede facilitar la inserción e integración laboral y la movilidad, además de facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida ofreciendo las oportunidades de la acreditación parcial acumulable de unidades de competencia. Los riesgos son la falta de recursos y que la oportunidad de la acreditación no llegue a aquellas personas que más lo necesitan.

3.4. LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO EN ESPAÑA.

En este apartado se desarrolla la evolución de la FPE y las características actuales de la misma. La FPE aún bajo un mismo modelo la llamada FO y la FC que han constituido dos modalidades diferenciadas de FP en el ámbito laboral. La FO es parte de la política de empleo aun siendo su finalidad esencialmente formativa (Fernández, 1997) y es un concepto genuino del contexto español (Ruiz, 2001). La unificación de la FO y la FC en un único subsistema, permite desarrollar una formación para obtener una cualificación profesional y que engloba tanto a las personas trabajadoras en situación de desempleo como en activo. La FPE llega en la actualidad a considerarse como una alternativa capaz de aportar herramientas para hacer frente al desempleo (Osuna, Bueno, Murciano y Porrini, 2010).

Los siguientes apartados desarrollan en primer lugar, los colectivos que atiende la FPE. A continuación, las etapas en las que se puede clasificar la evolución de la FPE, seguido de la normativa actual de referencia. En cuarto lugar, se analizan los requisitos del profesorado y los mecanismos de seguimiento y control de las acciones formativas. En quinto lugar, se destacan los resultados más interesantes de la evaluación de la FPE realizada por el Sistema Nacional de Empleo. Por último, se mencionan las características del Plan de Perfeccionamiento Técnico para el profesorado de FPE.

3.4.1. Colectivos que atiende la Formación Profesional para el Empleo.

Una cuestión que nos interesa repensar es si el énfasis en la adecuación de la oferta formativa de la FP, y de la FPE en concreto, a las necesidades del sistema productivo recae en los colectivos que atiende o sobre los contenidos. Por lo expuesto hasta ahora, parece

que son más importantes los contenidos que las personas que se atienden, la obtención de cualificaciones por encima de las personas que los adquieren o de las personas que deberían acceder a la formación. Para Homs:

Es más una cuestión de accesibilidad a la formación de nuevos colectivos y de reformas institucionales en el ámbito de la relación entre oferta y demanda que una cuestión de adaptación de contenidos, que a pesar de ser importante es una cuestión comparativamente menor (Homs, 2008, p. 134).

El autor menciona los siguientes colectivos prioritarios: jóvenes que no acaban la ESO, los jóvenes cualificados subempleados, las mujeres cualificadas, los inmigrantes subempleados y los adultos con mucha experiencia profesional pero con unas bases educacionales bajas (Homs, 2008).

Respecto a los colectivos prioritarios establecidos en la normativa que regula la FPE lo primero a tener en cuenta es que las categorías de los colectivos que se establecen no son completamente excluyentes (por ejemplo, una mujer puede ser inmigrante, joven, menor tutelada o con cargas familiares, con todas o algunas de estas características).

En el cuadro 3.12 se recogen los grupos con especiales dificultades de integración laboral según el artículo 12 de la LOCFP; los grupos prioritarios para participar en acciones formativas según el artículo 5.3 del Real Decreto 395/2007, los mencionados por Homs (2008), los que contempla el Informe anual sobre vulnerabilidad social (Cruz Roja Española, 2011), así como los que se recogen en la normativa de la CV que regula la FPE y, por último, nuestra propia clasificación de los grupos con especiales dificultades de integración.

En el artículo 12 de la LOCFP se considera que los grupos con especiales dificultades de integración laboral son: las personas jóvenes con fracaso escolar, personas discapacitadas, minorías étnicas, personas paradas de larga duración (en adelante, PLD) y,

en general, personas con riesgo de exclusión social. Y en este mismo artículo también se contempla la posible incorporación de módulos apropiados para la adaptación a las necesidades específicas del colectivo beneficiario.

En el artículo 5.3 del Real Decreto 395/2007 se da prioridad en la participación en acciones formativas a las personas desempleadas pertenecientes a los siguientes colectivos: mujeres, jóvenes, personas con discapacidad, personas afectadas y víctimas del terrorismo y de la violencia de género, personas desempleadas de larga duración, mayores de 45 años y personas con riesgo de exclusión social.

En el Informe anual sobre vulnerabilidad social (Cruz Roja Española, 2011), según la población que atiende esta entidad, se establecen los siguientes perfiles de vulnerabilidad o de riesgo:

- Perfil 1: Mujeres inmigrantes, con riesgo extremo económico y social, y con problemas familiares y sociales (8%).
- Perfil 2: Hombres extranjeros con riesgo extremo multidimensional, sin ingresos y sin hogar (17,5%).
- Perfil 3: Personas extranjeras, con riesgo económico extremo (21,2%).
- Perfil 4: Personas de más edad con riesgo bajo y riesgo personal moderado (57,8%).

En el cuadro 3.12, también se ha incluido los colectivos prioritarios en la FPE en el caso de la CV (Orden 29/2012 y Orden 14/2013), que tiene una mayor correspondencia con lo establecido en el Decreto 395/2007, a excepción las personas con riesgo de exclusión social que no se contemplan como colectivo prioritario, aunque son uno de los colectivos que pueden participar en la modalidad Colectivos que se explicará posteriormente. Es decir, la

FPE se pone al servicio de la inclusión social y laboral de colectivos con especiales dificultades, precisamente, en dicha inclusión.

Cuadro 3.12. Grupos con especiales dificultades de integración.
Fuente: LOCFP (2012), Real Decreto 395/2007, Homs (2008), Cruz Roja Española (2011), Orden 29/2012 y Orden 14/2013. Elaboración propia.

| LO 5/2002 | Decreto 395/2007 | Homs (2008) | Cruz Roja Española (2011) | FPE CV | Nuestra propuesta |
|---|--|---|---|---|---|
| Jóvenes con fracaso escolar | Jóvenes | Jóvenes que no acaban la ESO Jóvenes cualificados subempleados | | Menores de 18 años tutelados por la Generalitat y los mayores de 18 años que hayan estado tutelados | Jóvenes con fracaso escolar |
| Personas con discapacidad | Personas con discapacidad | | | Personas con discapacidad (incluida la incapacidad permanente para la profesión habitual) | Personas con discapacidad |
| Minorías étnicas | | Inmigrantes subempleados | Personas extranjeras Hombres extranjeros | | |
| | Mujeres Víctimas del terrorismo y de la violencia de género | Mujeres cualificadas | Mujeres inmigrantes | Mujeres, en especial las víctimas de violencia de género | Mujeres |
| PLD | Desempleados de larga duración | | | | |
| | Mayores de 45 años | Adultos con mucha experiencia profesional pero con unas bases educacionales bajas | Personas de más edad | Trabajadores con baja cualificación y personas mayores de 55 años. | Personas desempleadas de larga duración |
| Personas con riesgo de exclusión social | Personas con riesgo de exclusión social | | | | Personas con riesgo de exclusión social |

Consideramos que la clasificación de colectivos con especiales dificultades de integración que proponemos, recoge los diferentes colectivos a los que hoy en día se debería de atender con mayor urgencia: jóvenes con fracaso escolar, personas con discapacidad,

mujeres, personas desempleadas de larga duración y personas con riesgo de exclusión social.

Casi todos los colectivos que aparecen en la tabla son fácilmente identificables: jóvenes, por su DNI y los títulos académicos que poseen; personas con discapacidad, por su certificado de minusvalía; los inmigrantes por su NIE, las personas adultas con experiencia por su vida laboral y los títulos que poseen; las mujeres y mayores de 45 años por su DNI. Pero ¿quiénes son las personas consideradas con riesgo de exclusión social? La respuesta de las normativas que regulan acciones formativas, es fácil: las acreditadas a través de un justificante emitido por un servicio social general o especializado. Pero la emisión del informe debería de pasar por las personas que directamente atienden a los posibles participantes en acciones formativas para, en su caso, certificar que verdaderamente están en situación de riesgo de exclusión social (en adelante, RES) y necesitan el acceso a esa formación. Pero, en la actual coyuntura económica y social, cada vez hay más personas en situación de vulnerabilidad y los Servicios sociales están saturados. La vulnerabilidad social es la "antesala de la exclusión".

No todos los excluidos del empleo o de la escuela son... excluidos (...). En su uso contemporáneo, la exclusión es siempre, en última instancia, una exclusión social. El artículo que le corresponde no es indefinido sino definido: esta exclusión es la exclusión social. (...) La exclusión social es la exclusión sin fronteras. Esto es lo que autoriza su expansión en todas direcciones (Karsz, 2004, p.143-144).

De ahí que cada vez más se emplea el término exclusión aludiendo a colectivos que van viendo mermada su participación en lo social, contribuyendo así, a la falta de concreción de la exclusión social. Y la no participación en la formación también puede constituir un factor de discriminación (Homs, 2008).

Para una mejor garantía de que las acciones formativas desarrolladas se dirigen a los colectivos establecidos como prioritarios, se podría, por una parte, mejorar los mecanismos de

selección y/o derivación de los participantes. Y por otra parte, se podrían establecer acuerdos entre los centros de menores, servicios sociales, asociaciones u organizaciones que atienden a dichos colectivos,... y las entidades solicitantes de las acciones formativas. Dichos acuerdos podrían versar tanto en el perfil lingüístico de los destinatarios como en el interés del perfil profesional y teniendo en cuenta las necesidades laborales del contexto socioeconómico al que pertenecen los posibles participantes y al que en un futuro pueden insertarse o reinsertarse. Esta última acción, es una posible respuesta a la pregunta planteada por Karsz: "¿Habría que dirigir los esfuerzos teóricos y prácticos no ya hacia la inserción, sino más bien hacia la reinserción y/o la integración?" (Karsz, 2004, p. 164). Por lo tanto, pensamos que hay que considerar la FPE y otras políticas activas de empleo, como posibilitadoras de la reinserción y/o integración, no sólo de la inserción, mediante una adecuada oferta formativa que facilite dicha reinserción y/o integración.

3.4.2. Etapas en la Formación Profesional para el Empleo.

Margarita Pérez (1997) clasifica la evolución normativa de la FP Ocupacional en tres etapas:

1ª- 1964-1980: Periodo que abarca hasta la consolidación del INEM y la aprobación de la Ley Básica de Empleo de 1980. Era una formación centrada en la formación para el reciclaje o reconversión profesional de los trabajadores adultos, teniendo una importancia más reducida la formación inicial de personas jóvenes.

2ª- 1981-1984: La segunda etapa se extiende desde la Ley Básica de Empleo hasta la firma del Acuerdo Económico y Social (en adelante, AES). En esta etapa va adquiriendo mayor peso la formación dirigida a los parados, especialmente a personas jóvenes sin cualificaciones profesionales.

3ª- 1985-1997 (año de publicación de la obra de la autora): Periodo que se abre con el AES y la aprobación del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (en adelante, Plan FIP). Se consolida el predominio de los programas a favor de personas desempleadas con mayores dificultades en el mercado de trabajo y, dentro de estas, las jóvenes sin cualificaciones profesionales o con formaciones insuficientes o inadecuadas y sin experiencia laboral.

En esta etapa, con el acceso a la Comunidad Económica Europea, y las inversiones del Fondo Social Europeo, aumenta el presupuesto para acciones formativas y el INEM empieza a financiar actividades de formación desarrolladas por entidades diversas. La adhesión de España a la Comunidad Europea le permitió beneficiarse de transferencias masivas para la financiación parcial de los costes de la formación para personas desempleadas y, más que gratuita, remunerada para los participantes (Fernández, 1997 y Sánchez, 2011). Sin embargo, la expansión de la oferta de formación para el empleo y la diversidad de agentes que se encargaban de desarrollarla, pervirtieron el uso de la misma, llegando a facturar acciones formativas inexistentes³⁵, "fantasmas" (Marhuenda, 2009).

Partiendo de Pérez (1997) y de la evolución de la FP posterior entendida en sentido amplio (ver cuadro 3.13), estimamos conveniente fijar el inicio de la 4ª etapa en 1993, dado que en este año, se elaboró el I Programa Nacional de Formación Profesional (1993-1996) en el que se reconoce que los tres subsistemas de formación deben actuar de forma coordinada. En 1998, se aprueba el II Programa Nacional de Formación Profesional (1998-2002). Por otra parte, desde 1993 la formación y el reciclaje profesional de las personas trabajadoras ocupadas se regulaban a través de Acuerdos Nacionales de Formación Continua, suscritos entre las organizaciones empresariales y sindicales más representativas, y

³⁵ De hecho, a nivel europeo, en el Comunicado de Helsinki (2006) aún se insiste, más de una década después, en un buen control de los sistemas, de las instituciones y de los proveedores de la EFP.

entre éstas y el Gobierno. Dando lugar al I Acuerdo Nacional sobre Formación Continua (1993) y al I Acuerdo Tripartito en materia de Formación Continua de los trabajadores ocupados (1993). En 1997, se aprueba el II Acuerdo Nacional de Formación Continua y el II Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua. En el 2001, se publica el III Acuerdo Nacional de Formación Continua y el III Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua.

Así, se puede establecer una 4ª etapa desde 1993 hasta 2001 caracterizada por la elaboración de Programas y Acuerdos "cuyo contenido era exclusivamente orientativo" (Chisvert, 2008, p. 98), es decir, no existía una norma de obligado cumplimiento para la FPE. El inicio de esta etapa viene marcado por el interés en recuperar parte del dinero que en los contratos se destinaba a la formación de personas desempleadas, ampliando a las personas ocupadas como destinatarias de parte de ese dinero.

La 5ª etapa a incluir sería desde el 2002 hasta 2006 caracterizada por la aprobación de la LOCFP, que contó con el consenso de la mayoría de los partidos políticos y cuyas características e implicaciones se han comentado en un apartado anterior y por su carácter de Ley Orgánica, es de obligado cumplimiento.

La última etapa que se puede establecer hasta la actualidad, 2014, es la iniciada con el Real Decreto 395/2007 que integra, por fin, en un único subsistema, la FO y la FC, pasando a formar parte ambas de la llamada FPE. En el apartado siguiente, incidimos en las principales características y consecuencias de este Real Decreto. Uno de los principales hitos de ésta última etapa, los procesos de acreditación de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral o por formación y la previsión de plazas de FP realizadas por el Ministerio de Educación (2011).

Los procesos de acreditación han sido relevantes para acreditar a aquellas personas que necesitan una cualificación profesional reconocida para seguir ejerciendo su profesión y para

condicionar qué formación hay que desarrollar para que sea susceptible de ser acreditada. Uniendo los procesos de acreditación con la previsión de oferta de formación, en concreto en la FPE, las especialidades formativas a desarrollar, vienen establecidas desde los observatorios de empleo y organismos territoriales (las cuales deberían tener en cuenta la previsión del Ministerio). Pero el contenido de dicha formación viene determinado por el CNCP y por los procesos de evaluación incluidos en los procesos de acreditación. Posteriormente se profundizará en estas cuestiones.

Cuadro 3.13. Etapas en la evolución de la FPE.
Elaboración propia.

| | | |
|----------------|--------------|--|
| 1 ^a | 1964 1980 | 1978: INEM 1980: Ley Básica de Empleo |
| 2 ^a | 1981 1984 | 1984: Acuerdo Económico Social (AES) |
| 3 ^a | 1985 1992 | 1985: Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP). |
| 4 ^a | 1993 2001 | 1993: I Programa Nacional de Formación Profesional (1993-1996) 1993: I Acuerdo Nacional sobre Formación Continua 1993: I Acuerdo Tripartito en materia de Formación Continua 1998: II Programa Nacional de Formación Profesional (1998-2002) 1997: II Acuerdo Nacional de Formación Continua 1997: II Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua 1999: Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales 2001: III Acuerdo Nacional de Formación Continua 2001: III Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua |
| 5 ^a | 2002 2006 | 2002: Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP) 2006: IV Acuerdo Nacional de Formación |
| 6 ^a | 2007 2014 | 2007: Real Decreto 395/2007 por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. 2009: Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. 2011: Acuerdo de prórroga del IV Acuerdo Nacional de Formación |

La relación de las etapas de la evolución de la FPE con la evolución de la economía española descrita anteriormente, en concreto con la tasa de desempleo, muestra cómo en la década de los 80 dicha tasa fue disminuyendo, gracias, en parte, al Plan FIP. Pero en los primeros años de la década de los 90 vuelve a elevarse el número de personas desempleadas. Parece que los Programas Nacionales de Formación Profesional contribuyeron a la disminución del desempleo. Durante los primeros años del siglo XXI, la tasa de

desempleo no tuvo importantes cambios, manteniéndose estable con tendencia a la baja. Sin embargo, a partir de 2007 con el inicio de la crisis, se produce un aumento muy acusado de la tasa de desempleo lo que hace suponer la escasa efectividad de las políticas activas de empleo, sin olvidar los importantes recortes presupuestarios en esta materia. Si bien es cierto que el mercado laboral, en estos últimos años, tiene una situación que merma las posibilidades de ajustar la demanda y la oferta de empleo, y de la dificultad desde los servicios públicos de empleo de proporcionar una orientación y formación adecuadas a las necesidades de las personas desempleadas y favorecer así, su inserción laboral y social.

Las etapas de la evolución de la FPE dan muestra de cómo las políticas activas de empleo tienen relación con los flujos económicos. Se desconoce el efecto que tendrán las nuevas y recientes normativas que rigen la FPE, sin olvidar que sólo la disminución de los recursos para desarrollarla, influirá notablemente en su menor desarrollo y efectividad.

3.4.3. Normativa de la Formación Profesional para el Empleo vigente en 2014.

La FPE atiende a personas trabajadoras en general, tanto en situación de desempleo como de actividad. Anteriormente los dos subsistemas de formación estaban separados: la FO para personas desempleadas y la FC para personas en activo. Desde 1993, en el PNFP, se proponía unir los tres subsistemas de FP (Reglada, Ocupacional y Continua) y tuvo carácter normativo en 2002 con la LOCFP. Pero no es hasta el 2007, con el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de FPE, cuando ambos subsistemas se unieron en un único modelo, la FPE, tutelada por el Ministerio de Trabajo e Inmigración y cuya gestión se traspasada a las Comunidades Autónomas.

Sin embargo, la idea de la unión de los tres subsistemas de FP es una realidad aun no lograda. El principal inconveniente es que la FP Reglada depende el Ministerio de Educación, mientras que los otros dos subsistemas están regulados por el Ministerio de Trabajo³⁶, que también es el responsable de desarrollar y actualizar los certificados de profesionalidad. Así, mientras que en la FPE no hay una unión entre ambos ministerios, sin embargo, sí se encargan conjuntamente del procedimiento de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral o a través de vías no formales de formación.

Cabe mencionar dos inconvenientes más: la duplicidad de la red de centros y del profesorado. El Real Decreto 395/2007 establece que, además de entidades homologadas, los CIFP de titularidad pública o privada también pueden impartir especialidades formativas referidas al CNCP que conduzcan a la obtención de títulos de FP y certificados de profesionalidad. La duplicidad de centros, de FP Reglada y de FPE que imparten las mismas especialidades, duplica la inversión para la misma finalidad, es decir, ambos tipos de centros deben dotarse de las instalaciones necesarias para la correcta impartición de las especialidades formativas. Esta realidad encarece la formación.

Y respecto al profesorado que imparte FP Reglada en los CIFP, ahora también puede impartir FPE. En síntesis, si la FP Reglada y la FPE se realizan en las mismas instalaciones y con el mismo profesorado especialista, los costes de la formación serían menores y podría aumentarse la oferta de la misma. Esta propuesta es un camino para poder responder a la demanda con menores y mejores recursos tanto personales como materiales, y con, seguramente, mejores resultados.

³⁶ Recordemos que la utilización del nombre del Ministerio de Educación y del Ministerio de Trabajo, obedecen a su nomenclatura general, siendo en 2014, el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, respectivamente.

En la propuesta anterior, hay un aspecto, entre otros, que nos preocupa: el profesorado de FP Reglada que puede impartir también cursos de FPE. ¿Será capaz el profesorado de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a la diversidad de los colectivos que atiende en la FP Reglada y en la FPE? ¿Sería necesaria esa adaptación? El contenido curricular es el mismo: CNCP. Los objetivos similares: formación, cualificación e inserción social y laboral. El producto de la evaluación similar: obtención del título de FP o certificado de profesionalidad. Por último, ¿los procesos de enseñanza-aprendizaje serán diferentes entre ambos colectivos? ¿Y los procesos evaluativos? Creemos que necesariamente deben ser diferentes tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como los evaluativos. Posteriormente se retomará esta cuestión.

Siguiendo con la normativa de la FPE, la estructura institucional de la misma queda constituida por una parte, por el Ministerio de Trabajo e inmigración y las Comunidades Autónomas, que legislan y planifican la FPE, y por otra parte, el SEPE, los interlocutores sociales y de nuevo, las Comunidades Autónomas, que gestionan la FPE. Las Comunidades Autónomas que tienen transferidas las competencias se encargan de: programar, ordenar, gestionar, administrar e inspeccionar la FPE en su área geográfica; autorizar y validar los cursos organizados por centros colaboradores; seleccionar estudiantes de acuerdo con las prioridades establecidas; registrar los centros colaboradores; y expedir los certificados de profesionalidad.

Son varios los Reales Decretos y Órdenes las que en la actualidad rigen la FPE (ver cuadro 3.14). Entre ellas destaca el Real Decreto 395/2007 por el que se regula el subsistema de FPE y que, por primera vez, se une la llamada FO con la llamada FC, las cuales reciben una nueva denominación: formación de demanda y formación de oferta, respectivamente. Pero el cambio de denominación y la unión de la misma no es el rasgo principal de esta norma, sino la referencia a una norma de mayor rango, la Ley

56/2003 de Empleo que dispone que la FPE está al servicio, precisamente del empleo (Marhuenda, 2014).

Merece una mención especial el Real Decreto 1529/2012 por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la FP dual, puesto que es una normativa que afecta tanto a la FP Reglada como a la FPE, y constituye por ello, un punto de unión entre ambos subsistemas que deben regirse por la misma normativa, tanto en las posibilidades de contratación del alumnado como en las propias características que se le atribuyen a las prácticas no laborales (en adelante, PNL). Comparar las características del desarrollo de los contratos para la formación y el aprendizaje entre ambos subsistemas y las prácticas realizadas por el alumnado, constituyen vías posibles de profundización en un futuro.

Cuadro 3.14. Legislación que rige la FPE en la actualidad.

Fuente: BOE. Elaboración propia.

- Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo.
- Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad. Modificado por el Real Decreto 1675/2010, de 10 de diciembre y por el Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo.
- Real Decreto 1224/2009, de 17 julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral o a través de vías no formales de formación.
- ORDEN TAS/2307/2007, de 27 de julio, por la que se desarrolla parcialmente el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo en materia de formación de demanda y su financiación.
- ORDEN TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación.
- Real Decreto 1543/2011, de 31 de octubre, por el que se regulan las prácticas no laborales en empresas.
- Orden ESS/1726/2012, de 2 de agosto, por la que se modifica la Orden TAS/718/2008 por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007.
- Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual.
- Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible (LES).

A continuación se desarrollan los fines de la FPE y el sentido de las iniciativas de formación dispuestas por el Real Decreto 395/2007 y que se han desarrollado desde entonces.

El Real Decreto 395/2007 establece que el subsistema de FPE está integrado por el conjunto de instrumentos y acciones que tienen por objeto impulsar y extender entre las empresas y las personas trabajadoras desempleadas y en activo, una formación que responda a sus necesidades y contribuya al desarrollo de una economía basada en el conocimiento (art. 2). Así mismo establece que los fines de la FPE son:

- a) Favorecer la formación a lo largo de la vida de los trabajadores desempleados y ocupados, mejorando su capacitación profesional y desarrollo personal.
- b) Proporcionar a los trabajadores los conocimientos y las prácticas adecuados a las competencias profesionales requeridas en el mercado de trabajo y a las necesidades de las empresas.
- c) Contribuir a la mejora de la productividad y competitividad de las empresas.
- d) Mejorar la empleabilidad de los trabajadores, especialmente de los que tienen mayores dificultades de mantenimiento del empleo o de inserción laboral.
- e) Promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores tanto a través de procesos formativos (formales y no formales), como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación.

Y para lograrlo establece las siguientes iniciativas de formación (art. 4) que pueden considerarse formación formal o no formal (si su contenido hace referencia o no a una cualificación profesional regulada oficialmente):

- a) La formación de demanda.
- b) La formación de oferta.

- c) La formación en alternancia con el empleo.
- d) Las acciones de apoyo y acompañamiento a la formación.

Las acciones formativas de la modalidad formación de demanda son realizadas por la empresa o por una entidad especializada contratada para tal fin y que gestiona la formación. Las empresas pueden organizar y gestionar el programa de formación de sus trabajadores o contratarlo con un centro o institución especializada o pueden agruparse con otras empresas para hacer un programa conjunto de formación. La formación de demanda también incluye los permisos individuales de formación que pretenden facilitar a aquellas personas trabajadoras que deseen mejorar sus capacidades personales y profesionales, la realización de una formación reconocida con un título oficial y en ningún caso, suponen un coste a la empresa (están financiados total o parcialmente con fondos públicos). Es el SEPE, con el apoyo técnico de la Fundación Tripartita para la Formación para el Empleo y los órganos competentes de las Comunidades Autónomas, el encargado de programar, gestionar y controlar esta modalidad de formación para responder a las necesidades específicas de formación planteadas por las empresas y sus trabajadores/as.

La formación de oferta comprende los planes de formación dirigidos prioritariamente a personas trabajadoras ocupadas y las acciones formativas dirigidas prioritariamente a personas trabajadoras desempleadas con el fin de ofrecerles una formación que les capacite para el desempeño cualificado de las profesiones y el acceso al empleo. Esta formación surge desde intermediarios (agentes sociales, administraciones públicas o entidades sociales y privadas colaboradoras acreditadas para tal fin) que organizan una oferta de formación a realizar previa concesión de subvenciones. Dichas subvenciones se conceden bajo ciertas normas y requisitos previos que cada vez son más rígidos y exhaustivos. A la vez que se centraliza la formación que puede impartirse bajo criterios de

adaptación al entorno donde se realiza la formación. Este es el caso de la CV como posteriormente se desarrollará.

La formación en alternancia con el empleo, que está integrada por las acciones formativas de los contratos para la formación y por los programas públicos de empleo-formación, permite al participante compatibilizar la formación con la práctica profesional en el puesto de trabajo. Engloba los programas de escuela-taller, casas de oficio, talleres de ocupación y los contratos de formación. Pero estas iniciativas de formación no siempre han sido bien entendidas en el ámbito empresarial, considerándose más como una forma de abaratar los costes salariales (Fernández, 1997) que una oportunidad para la formación. Por ejemplo, para las empresas supone un ahorro en los costes a la Seguridad Social y la cualificación y el aprendizaje de las personas que acceden a los contratos para la formación y el aprendizaje son escasamente valorados (Chisvert *et al*, 2013). Además, ante la situación actual, los empresarios están menos dispuestos a ofrecer formación en lugar de trabajo (OCDE, 2011).

Por último, las acciones de apoyo y acompañamiento a la formación, son aquellas que permiten mejorar la eficacia del subsistema de FPE mediante la subvención de estudios, programas, instrumentos y metodologías para avanzar en la formación. Aunque no siempre los resultados de dichas acciones complementarias se aplican a la realidad.

Sea la formación que fuere, la FPE está sujeta a la financiación de las mismas, fundamentalmente proveniente de fondos públicos (aunque una parte de los mismos proviene de la cuota de FP que ingresan las personas empresarias y trabajadoras en la Seguridad Social).

El planteamiento de la articulación de los tres subsistemas de FP del PNFP en 1993, aun no se ha logrado. Es difícil replegar una formación que desde mediados del siglo XX ha ido expandiéndose en tres vías, aunque al menos ya se ha conseguido la integración de la

FO y FC en la llamada FPE. Así, sigue habiendo una separación entre los certificados de profesionalidad a los que puede dar lugar la FPE y los Títulos de FP que pueden obtenerse en la FP Reglada, aunque ambos partan del mismo referente: el CNCP. En la modificación de la LOCFP realizada por la LO complementaria a la Ley de Economía Sostenible se introduce un nuevo punto 3 en el artículo 7 sobre el CNCP: Los Ministerios de Educación y de Trabajo e Inmigración adecuarán, respectivamente, los módulos de los títulos de FP y de los certificados de profesionalidad a las modificaciones de aspectos puntuales de las cualificaciones y unidades de competencia recogidas en el CNCP aprobadas, éstas, conjuntamente por los titulares de ambos ministerios, previa consulta al CGFP. Así, permanece y se consagra la separación entre los dos subsistemas, regulados por Educación o por Trabajo a pesar de que ambos partan del CNCP.

La Ley Orgánica complementaria a la Ley de Economía Sostenible añade una Disposición adicional quinta a la LOCFP sobre la Red de centros de FP. Además de los centros integrados públicos y privados concertados de FP, los centros públicos y privados concertados del sistema educativo que ofertan FP, los CRN y los centros públicos del Sistema Nacional de Empleo, se establece que, sólo aquellos centros privados que estén acreditados por el Sistema Nacional de Empleo pueden ofertar FPE. Por lo tanto, los centros no homologados o acreditados ya no pueden impartir FPE. Esta exigencia normativa junto con el continuo y brutal descenso en los presupuestos para realizar FPE, ha provocado que muchas entidades desde el 2012 desaparezcan o reinventen sus acciones formativas.

Con la realidad descrita, queda patente la situación de fragmentación e insuficiencia de los dispositivos de inserción, además de no evidenciarse una política estructurada destinada a facilitar la inserción o transición al trabajo de las personas en general y de las jóvenes en particular (Jacinto, 2006). En el contexto español, dado que muchas entidades dependen de las

subvenciones para su existencia y subsistencia, se puede decir que existe una crisis y debilitamiento de las entidades que realizan o realizaban actividades de formación para la inserción y de las personas que atendían. También, Jacinto y Millenaar (2009), afirman que, para el contexto argentino, se está asistiendo a la crisis y debilitamiento de las grandes instituciones de integración social de la modernidad. Aunque la anterior situación, no niega el uso o abuso que algunas entidades han podido realizar con las subvenciones otorgadas, ni tampoco niega la dependencia (Cobacho y Pons, 2006) de algunos participantes al tipo de formación que proporciona ayudas económicas a los mismos y que les hacen aceptar una situación de dependencia de las ayudas.

Enlazando este aspecto al anterior, la separación entre la FP Reglada y la FPE es un modelo caro y poco eficiente (Espinós, 2013) puesto que los recursos están duplicados en los diferentes centros.

Para finalizar este apartado es necesario saber que, si una de las consecuencias de la FPE es la certificación y obtención de una cualificación profesional por parte de aquellas personas que cursan las acciones formativas contempladas dentro de la misma, actualmente no se puede decir que la FPE pertenezca a la llamada formación no formal tal y como la conceptualiza Oriol Homs (2008) y el artículo 4 del Real Decreto 1224/2009. Anteriormente, se conceptualizaba la FP como una formación de carácter más profesional, mientras que la FO se le atribuía un carácter más ocupacional, donde la primera tomaba como referente la profesión y la segunda el puesto de trabajo u ocupación (Navío, 2005). Aunque hoy en día, se puede considerar que la FPE es más profesional que ocupacional por la referencia obligada a los certificados de profesionalidad que dotan a la FPE de una mayor estructuración, acercándola a la consideración de formal. Es decir, la actual FPE se puede considerar como una formación formal realizada fuera de un centro educativo que permite la obtención de una certificación. La referencia a los certificados de profesionalidad del CNCP como

marco que regula la FPE y las acciones formativas desarrolladas dentro de la misma, en principio es buena (permite la obtención de una certificación oficial, se adecua a los estándares marcados en el CNCP, mejora la imagen de la formación y de los que la cursan y mejora la calidad de la formación, al menos, en los resultados). Pero sin embargo, se deja de lado aquellas iniciativas formativas que sin responder a certificados de profesionalidad sí responden a necesidades concretas de personas que necesitan una determinada formación, en la que no sólo importa el resultado sino también el proceso. Sobre este tema se volverá más adelante, cuando en el contexto de CV desaparecen los llamados Talleres FIL se “transforman” en la llamada modalidad Colectivos.

3.4.4. Requisitos del profesorado y mecanismos de seguimiento y control de las acciones formativas.

En este apartado se presta atención a los requisitos que debe poseer el profesorado que imparte acciones formativas de FPE, así como a qué es lo que se tiene en consideración en los mecanismos de seguimiento y control de la calidad de las acciones formativas.

Los requisitos que se exigen al profesorado de los certificados de profesionalidad, son los requisitos específicos que se incluyen en el mismo certificado de profesionalidad. Además, es necesario prestar atención a los requisitos establecidos en el Real Decreto 189/2013 que modifica el artículo 13.1 del Real Decreto 34/2008 sobre el profesorado. Así, persiste el requisito de los conocimientos y técnicas relacionadas con la unidad de competencia a la que esté asociado el módulo que imparte, pero se establece que el profesorado deberá estar en posesión del certificado de profesionalidad de “Formador ocupacional”³⁷ o del certificado de

³⁷ Real Decreto 1646/1997, de 31 de octubre.

profesionalidad de "Docencia de la formación profesional para el empleo"³⁸. Además, contempla quiénes estarían exentos del requisito anterior (posesión de titulaciones universitarias como Pedagogía, Psicopedagogía o Maestro, posgrados relacionados, Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) o Master universitario de formación pedagógica y didáctica o que acrediten una experiencia docente de al menos 600 horas en los últimos 10 años). El requisito de la experiencia docente bajo los certificados y/o títulos mencionados es un paso muy importante en la FPE, en tanto en cuanto, la parte pedagógico-didáctica se exige acompañada de formación oficial que proporciona el saber de los procesos de enseñanza-aprendizaje, más allá de la posesión de los conocimientos y técnicas relacionadas con el perfil profesional en cuestión. No obstante, la exención de los certificados de profesionalidad con las 600 horas de experiencia docente puede no hacer efectivo el requisito de los certificados, puesto que muchos docentes con experiencia en FPE ya tendrán las 600 horas de experiencia. Queda en manos de las entidades colaboradoras que impartan los certificados de profesionalidad la elección de profesorado que posea o no los certificados de profesionalidad de "Formador ocupacional" o de "Docencia de la formación profesional para el empleo".

En un estudio realizado por París (2013) y París, Tejada y Coiduras (2014) sobre la formación inicial y los requisitos de los profesionales de FPE de los 27 países que conforman la UE, incluyendo también a Islandia, Suiza y Noruega, identifican 6 tipologías³⁹. En el caso concreto de España, los investigadores han identificado la misma proporción de profesionales de Secundaria y/o

³⁸ Real Decreto 1697/2011, de 18 de noviembre, modificado por el Real Decreto 625/2013, de 2 de agosto.

³⁹ Las tipologías identificadas por los autores de la investigación son: (1) profesorado de primaria, (2) profesorado de secundaria y/o formación profesional, (3) profesionales con estudios universitarios en psicología, educación, pedagogía, etc., (4) profesorado especialista en andragogía, (5) profesionales especialistas o expertos en áreas de conocimiento; y también, (6) profesionales con larga o media experiencia profesional (París, Tejada y Coiduras, 2014 –en prensa).

FP, profesionales con estudios universitarios en Educación, Psicología, Pedagogía, etc., y profesionales especialistas en áreas de conocimiento. También, aparece, pero muy levemente, el requisito de acceso de profesionales con larga o media experiencia. En el caso de Alemania, los cuatro tipos de profesionales se reparten por igual. En las conclusiones de la investigación, se insiste en la necesidad de regularizar la FPE, diseñar y exigir formación inicial obligatoria para los profesionales dedicados a la FPE. Esta conclusión ya es una realidad según lo expuesto anteriormente a raíz del Real Decreto 189/2013. Sin embargo, no compartimos la conclusión de: "sería conveniente que la formación inicial que venimos sugiriendo sea universitaria; porque se evitarían intrusiones profesionales" (París, 2013, p. 6). La autora considera que se evitarían intrusiones profesionales. Consideramos que para la impartición de algunas especialidades formativas o módulos profesionales, los profesionales con Ciclos Formativos de Grado Superior pueden ser también profesionales adecuados para impartirlas por tener una formación más cercana a las ocupaciones que en la FPE se desarrollan.

El otro aspecto a destacar de los certificados de profesionalidad, y que también se recoge en el Real Decreto 189/2013, en uno de los tres nuevos apartados que añade al artículo 18 del Real Decreto 34/2008, es que las administraciones competentes deberán establecer los mecanismos de seguimiento y control de la calidad de las acciones formativas que aseguren la adecuación de:

- a) Las instalaciones y equipamientos.
- b) Los requisitos de los formadores y de acceso del alumnado.
- c) La planificación didáctica y de evaluación.
- d) Los procedimientos y métodos de impartición.
- e) Los medios didácticos y técnicos utilizados en la impartición.
- f) La evaluación de los resultados de aprendizaje.

Por primera vez en la FPE se pretende prestar atención a la planificación didáctica y de la evaluación, a los procedimientos y métodos de impartición y a los medios didácticos utilizados en la impartición que necesariamente implican al profesorado de FPE en la propia formación y que van mucho más allá de las líneas generales que puede establecer la entidad colaboradora en las solicitudes de las ayudas para subvenciones de las acciones formativas. Matizando la afirmación anterior, si bien es cierto que el centro o entidad colaboradora condiciona lo que "pasa" en sus propias instalaciones (características de los equipamientos, selección del profesorado y del alumnado, medios técnicos disponibles,...), también es cierto que el profesorado es el que debería realizar la planificación didáctica de la formación que efectivamente se imparte, es el que utiliza ciertos procedimientos y métodos de impartición, utiliza unos medios didácticos y no otros, etc. La concepción pedagógica del profesorado puede coincidir, o no, con la de la entidad que lo contrata. Lo que es innegable es que el profesorado "continúa siendo un elemento clave en la formación en y para el trabajo" (Navío, 2013, p. 95) o dicho con otras palabras, "el elemento clave de un buen programa de formación profesional se encuentra en un buen profesorado" (OCDE, 2011, p. 19). Es decir, es positivo que se preste atención a la planificación de la formación, pero puede quedarse en un simple requisito administrativo y por lo tanto no ser una herramienta al servicio del trabajo del profesorado. Recurriendo al concepto de planificación de Salinas (1990) para el contexto de la escolaridad obligatoria, puede que los mecanismos de seguimiento y control de la calidad de las acciones formativas, se queden en la calidad de la planificación burocrática sin llegar a la planificación organizativa y, mucho menos, a la planificación progresiva.

Otro aspecto a destacar del Real Decreto 189/2013, es la modificación del artículo 14 del Real Decreto 34/2008, que establece que el centro que imparta acciones formativas correspondientes a certificados de profesionalidad deberá disponer de los siguientes

documentos (ver cuadro 3.15): planificación de la evaluación, instrumentos de evaluación, documentación de resultados del alumnado y las actas de evaluación.

Cuadro 3.15. Documentos que debe poseer el centro que imparta acciones formativas correspondientes a certificados de profesionalidad.

Fuente: Real Decreto 189/2013. Elaboración propia.

| | |
|--|--|
| a) Planificación de la evaluación. | - Para cada módulo y, en su caso, unidad formativa la planificación previa de la evaluación implica realizar una estimación de las fechas previstas para la evaluación, los espacios en los que se realizará, los instrumentos de evaluación que se utilizarán y la duración que conllevará su aplicación |
| b) Los instrumentos de evaluación | - Los métodos e instrumentos de evaluación deberán adecuarse a la naturaleza de los distintos tipos de resultados a comprobar y se acompañarán de los correspondientes soportes para su corrección y puntuación, de manera que se garantice la objetividad, fiabilidad y validez de la evaluación. |
| c) La documentación que recoja los resultados obtenidos por el alumnado. | - Será el profesorado el que reflejará documentalmente los resultados obtenidos por el alumnado en la evaluación de cada uno de los módulos formativos y, en su caso, unidades formativas del certificado, en la que se incluirá el desempeño de cada alumno/a en los distintos instrumentos de evaluación aplicados, con las correcciones y puntuaciones obtenidas en los mismos. |
| d) Las actas de evaluación | - También corresponderá al profesorado la elaboración del acta de evaluación en la que quedará constancia de los resultados obtenidos por el alumnado en términos de "apto" o "no apto", en cada uno de los módulos, o en su caso, unidades formativas. El acta también deberá ir firmada por el responsable del centro o entidad en la que la acción formativa se haya impartido. |

La concreción en documentos concretos referidos a la evaluación de las acciones formativas correspondientes a certificados de profesionalidad es un avance en la concreción de una cultura común de evaluación de la FPE, sobre todo en lo referente a la planificación previa de la misma y los instrumentos de evaluación utilizados. Aunque hay que reconocer que lo referente a la evaluación no es tan novedoso como el avance en la consideración de lo pedagógico y didáctico. Es decir, el énfasis puesto en los documentos relativos a la evaluación (planificación, instrumentos, resultados del alumnado y actas de evaluación) no es nuevo, ya que la evaluación de las acciones formativas siempre ha estado

presente, por ejemplo, en las propias convocatorias de subvención de las acciones formativas de las llamadas FO y FC. Sin embargo, establecer como mecanismo de control y seguimiento de la calidad de las acciones formativas la propia planificación didáctica así como los procedimientos, métodos, medios didácticos y técnicos utilizados, significa que se prestará atención a lo pedagógico y didáctico, lo que supone un avance aunque con el riesgo de quedarse en un control y seguimiento de la planificación burocrática.

Un aspecto pendiente en los requisitos al profesorado, y que se considera fundamental en la presente investigación, es que el profesorado de determinadas modalidades de formación debería tener experiencia en el trato y la enseñanza de personas con dificultades, entre otras características:

Los docentes deben tener experiencia en el trato y la enseñanza con jóvenes con dificultades, estar bien cualificados profesionalmente, poseer creatividad, iniciativa y capacidad de motivar e ilusionar, además de habilidades o disposición al conocimiento de las aptitudes básicas de la formación profesional específica del perfil profesional correspondiente (Cobacho y Pons, 2006, p. 244)

El autor se refiere al alumnado que participa en los PCPI, pero teniendo en cuenta los colectivos que atiende la FPE hoy en día, es adecuado y pertinente tener presente que la experiencia en la formación con determinados colectivos es fundamental para que la formación se adecue y responda a las necesidades de los participantes. Es decir, es posible que la naturaleza de la experiencia laboral sea más importante que su duración (Lynch, 1998, citado en OCDE 2011).

Al menos, la consideración de lo pedagógico como parte de la calidad de la FPE concuerda con el requisito de los certificados de profesionalidad relacionados con la formación pedagógica del profesorado y la intención desde la Administración Laboral de prestar atención a lo pedagógico y no sólo a lo técnico. Esta consideración supone un gran avance en el sentido de la FPE. Queda

pendiente qué, quiénes, cómo harán efectivos los mecanismos de seguimiento y control de calidad de las acciones formativas de FPE y la valoración de la experiencia docente con determinados colectivos.

Por último, decir que no sólo es importante la formación inicial o requisitos de entrada a la FPE, sino que es necesario el reciclaje y la formación del profesorado para que puedan anticiparse a la demandas del mercado de trabajo (Sola, Sola y Cáceres, 2012). De la necesidad de un conocimiento actualizado del medio o de la industria, se propone el fomento de un trabajo a tiempo parcial para el profesorado de FP que les permita compaginar la docencia con la realidad del mercado de trabajo (OCDE, 2011).

3.4.5. Evaluación de la Formación Profesional para el Empleo: la formación dirigida a personas desempleadas a nivel estatal y en la Comunidad Valenciana.

En los últimos años, la evaluación de la FPE ha adquirido una relevancia importante. Anteriormente, es destacable el estudio realizado por Perales (2002) centrado es la validación del Modelo de Evaluación EFO.

Es el Real Decreto-Ley 3/2011 que modifica íntegramente el artículo 26 de la Ley 56/2003 de Empleo referido a la FPE, el que establece que los Servicios Públicos de Empleo impulsarán la colaboración y coordinación entre las Administraciones competentes para la mejora de la calidad, eficacia y eficiencia del subsistema de FPE. Y que se impulsarán procesos de evaluación sistemáticos y periódicos, de acuerdo con los criterios aprobados por los instrumentos de participación del subsistema y con las directrices europeas en materia de calidad (sistema de indicadores de las directrices del Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad -EQAVET- de 2009). En el artículo 16 del Título IV de la LOCFP de 2002, referido a la Calidad y evaluación del SNCFP, se

dispone que la evaluación tenga la finalidad básica de garantizar la eficacia de las acciones incluidas en el mismo y su adecuación permanente a las necesidades del mercado de trabajo. En el Capítulo V del Real Decreto 395/2007 referido a la Calidad, evaluación, seguimiento y control de la formación y las Órdenes TAS/2307/2007 y TAS/718/2008 que lo desarrollan, se establecen las bases para la evaluación del subsistema. Posteriormente en la Resolución de 27 de abril de 2009 del SEPE, se da publicidad a los cuestionarios de evaluación de calidad de las acciones formativas para el empleo, tanto para la formación de oferta como para la formación de demanda y que deberá cumplimentar el alumnado participante en las mismas.

A raíz de este impulso en los procesos evaluativos de la FPE y en la concreción de los indicadores establecidos en el Real Decreto 1542/2011 por el que se aprueba la Estrategia Española de Empleo (de carácter plurianual para el periodo 2012-2014 de ámbito estatal y que cada año se concreta en el Plan Anual de Política de Empleo), el Sistema Nacional de Empleo realiza el Plan anual de evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia del conjunto del subsistema de FPE del 2010 (Sistema Nacional de Empleo, 2011a) y publica un Resumen ejecutivo con los resultados del mismo (Sistema Nacional de Empleo, 2011b). El ámbito de aplicación del Plan incluye las distintas iniciativas de formación que integran la FPE incluyendo la formación de demanda, la formación de oferta, la formación en alternancia con el empleo y las acciones de apoyo y acompañamiento a la formación. Y se circunscribe a la formación impartida en el año 2010.

La existencia del Plan de evaluación es positiva puesto que el hecho de haber acordado un Plan de Evaluación conjunto para toda la FPE centrado en la formación impartida "puede considerarse en sí mismo un éxito" (Sistema Nacional de Empleo, 2011b, p. 56). El mismo informe reconoce que es un documento abierto y lista aspectos concretos a mejorar tanto en el diseño como en los propios

indicadores y variables⁴⁰ analizadas en el plan. El análisis de la evaluación, de sus indicadores o de las variables, excede del objetivo de la presente investigación, aunque sí que constituye una vía de profundización para posibles estudios futuros, sobre todo cuando existan evaluaciones de años posteriores que permitan ver los cambios no sólo de los resultados de la FPE sino del diseño y desarrollo del propio plan.

A continuación, se exponen los resultados de relevancia para la presente investigación respecto a la formación de oferta dirigida prioritariamente a personas desempleadas tanto a nivel estatal como los datos proporcionados a nivel de la CV.

Los indicadores⁴¹ que se han tenido en cuenta se clasifican en indicadores de calidad, indicadores de realización, indicadores de eficacia, indicadores de eficiencia e indicadores de impacto.

De los indicadores de calidad se describen: el grado de satisfacción y el porcentaje de las acciones con itinerario completo que dan lugar a un certificado de profesionalidad.

Respecto a los indicadores de calidad (valorados sobre una escala de 4, donde 1 es completamente en desacuerdo y 4 es completamente de acuerdo), la valoración del alumnado desempleado respecto a las acciones realizadas es bastante satisfactoria (3,54) sobre todo en los indicadores de instalaciones y

⁴⁰ Por ejemplo, en el Plan (Sistema Nacional de Empleo, 2011a) una variable fundamental de desagregación de los indicadores es si eran acciones formativas gestionadas desde el marco estatal (SEPE) o eran gestionadas por las propias Comunidades Autónomas que tenían transferidas a las Comunidades Autónomas. A partir de 2011, todas las Comunidades Autónomas ya tienen transferidas las competencias, excepto Ceuta y Melilla que gestiona el SEPE, por lo tanto esta será una variable que desaparecerá del informe como reconoce el documento de los resultados Plan (Sistema Nacional de Empleo, 2011b).

⁴¹ En el Plan se entiende que un indicador "es un dato o conjunto de datos que ayudan a medir objetivamente la evolución de un proceso o de una actividad" (Sistema Nacional de Empleo, 2011a). El grupo de trabajo ha tenido presente que los indicadores cumplieran las siguientes condiciones: Relevancia y significación, inmediatez, solidez técnica, viabilidad, perdurabilidad y selección consensuada. Y para cada indicador elaboró una ficha que contiene: criterio de evaluación al que responde, denominación y codificación, justificación, definición, cálculo, unidad de medida, ámbito de aplicación, fuentes de información, variables de desagregación e interpretación del indicador. Al final, se seleccionaron 37 indicadores.

medios técnicos (3,34), formadores y tutores (3,33) y la organización (3,32) (ver tabla 3.2).

Tabla 3.2. Valoración del alumnado desempleado en los indicadores de calidad.
Fuente: Sistema Nacional de Empleo (2011b, p. 9).

| Indicadores | Valoración (1-4) |
|---------------------------------|-------------------------|
| Grado de satisfacción general | 3,54 |
| Instalaciones y medios técnicos | 3,34 |
| Medios didácticos | 3,23 |
| Formadores/tutores | 3,33 |
| Duración y horario | 3,12 |
| Contenidos | 3,21 |
| Organización | 3,32 |

El 33% del total de las acciones dirigidas a personas desempleadas son de itinerario completo y conducen a la obtención de un certificado de profesionalidad. En el caso de la CV el porcentaje es inferior al 20%.

De los indicadores de realización se describe: el número de personas formadas por sexo y grupo de edad.

El total de personas desempleadas formadas durante el 2010, 411.190, se distribuye al 50% entre los dos sexos. Respecto a las edades, el 61,5% tiene entre 25 y 45 años, destacando la franja de 35 a 44 años con el 27,2%. En la CV, se alcanzan los 27.173 participantes, siendo la cuarta Comunidad Autónoma en número de participantes.

De los indicadores de eficacia se describe: el presupuesto asignado y ejecutado, la duración media de la formación impartida, la tasa de multiparticipación total por sexo y, en la CV, la tasa de alumnado desempleado que realiza prácticas profesionales no laborales, la tasa de abandono por colocación, la tasa de éxito formativo, y la tasa de cobertura de personas desempleadas.

El presupuesto asignado para el 2010 era de 965.899.120 euros de los que fueron ejecutados 746.745.927 (77,31%).

La duración media de la formación impartida a personas desempleadas es de 304,9 horas.

La tasa de multiparticipación para personas desempleadas es de 122,3%, lo que significa que en la práctica son menos las personas que acceden a la formación puesto que algunas personas lo hacen en más de una acción formativa. Es decir, en realidad cada persona ha accedido a 1,22 acciones y, aunque con poca diferencia, es mayor la tasa de multiparticipación en el caso de hombres (122,8%) que de las mujeres (121,9%). En la CV, la tasa de multiparticipación en acciones formativas es de 107,4%, es decir, son muy pocas las personas que participan en más de 1 acción.

Respecto a la tasa de alumnado desempleado que realiza prácticas profesionales no laborales es muy escasa, 8,7%.

La media estatal de tasa de abandono por colocación, que es el porcentaje de personas desempleadas que abandonan una acción formativa por haber obtenido una colocación, es de 5,7% y es mayor en los hombres (6,7%) que en las mujeres (5,3%). En el caso de la CV, la tasa de abandono por colocación en los cursos para personas desempleadas es de 6,7%.

Respecto al indicador que muestra el aprovechamiento, en términos de aprendizaje, del alumnado desempleado es del 96,5% a nivel estatal, siendo más elevada para las mujeres (98,1%) que para los hombres (94,9%) y, de 99,1% en el caso de la CV.

La media estatal de la tasa de cobertura de personas desempleadas es de 8,6% y, la media de la CV es de 7,6%, lo que significa que en el 2010 menos de 1 de cada 10 personas en situación de desempleo, participaron en alguna acción formativa.

De los indicadores de eficiencia sólo se describe los costes medios por alumnado de las acciones formativas dirigidas prioritariamente a personas desempleadas. El coste medio de alumnado-hora de 7,05 euros y el grado de ejecución presupuestaria es de 77,31%. Pero dicho coste medio aumenta a 7,30 euros si se toma como base únicamente el alumnado que finaliza la formación con evaluación positiva. El 0,25 euros de

diferencia supone que el coste medio por hora por alumnado finalizado es un 2,5% superior si el alumnado obtiene evaluación positiva.

Del criterio de impacto se describen los indicadores de: la tasa de inserción laboral según diferentes variables y el porcentaje de participación en formación acreditable.

La proporción de alumnado que obtuvo un empleo por cuenta ajena a la finalización del proceso de formación es de 46% en el caso estatal, siendo de 48,4% en el caso de los hombres y de 45% en el caso de las mujeres, y entre el 56,3% y el 60% para edades entre los 20 y 34 años de edad, disminuyendo conforme el alumnado tiene más edad. Si la acción formativa estaba vinculada a un certificado de profesionalidad el porcentaje es de 47,7% frente al 44,9% si no lo estaba. No hay diferencia entre la tasa de inserción de los sectores Industrial, Construcción y Agrario, siendo de 51,8%, 51,6% y 51,3%, respectivamente, mientras que en el sector Servicios es de 48%. En la CV la tasa de inserción laboral es de 42,5%.

El porcentaje de participación en formación acreditable es de 26,6% en el caso del alumnado desempleado, es decir, uno de cada cuatro participantes en estos programas lo hace en una acción formativa de certificado de profesionalidad.

Hasta aquí los datos extraídos del resumen ejecutivo del plan anual de evaluación. De los que extraemos las siguientes conclusiones.

En la descripción de los datos se aprecian importantes deficiencias en los indicadores (incluso en el Plan se recogen los indicadores de futuro a tener en cuenta) y las variables analizadas, como consecuencia de la falta de criterios comunes entre los diferentes subsistemas de empleo de las Comunidades Autónomas, en concreto por la heterogeneidad de los instrumentos, la pluralidad de los agentes implicados y la dispersión territorial (Sistema

Nacional de Empleo, 2011a). Por lo tanto, es necesario insistir en la implantación del Sistema de Información de los Servicios Públicos de Empleo (en adelante, SISPE)⁴² para que efectivamente sea una herramienta para configurar:

Un sistema de información común que se organizará con una estructura informática integrada y compatible, y será el instrumento técnico que integrará la información relativa a la intermediación laboral, a la gestión de las políticas activas de empleo, y de la protección por desempleo, que realicen los Servicios Públicos de Empleo en todo el territorio del Estado (art. 7 bis de la Ley 56/2003 añadido por Real Decreto-ley 3/2011).

Hace falta la formulación de objetivos explícitos que ayuden a establecer indicadores comunes en todas las Comunidades Autónomas y puedan formularse conclusiones sobre la FPE en general, y sobre la dirigida prioritariamente a personas desempleadas. Por ejemplo, es muy significativa la existencia de tres sistemas de información diferentes en todo el territorio español⁴³. Es decir, la diversidad de las aplicaciones informáticas usadas para la gestión de empleo y desde la que se actualizan las bases de datos tanto autonómicas como estatales, dificulta la realización de análisis y estudios en las diferentes Comunidades.

Es interesante rescatar el enfoque de evaluación del que parte el Plan anual de evaluación de la calidad, impacto, eficacia y

⁴² La información disponible en la web del SEPE afirma que el SISPE se creó el 3 de mayo de 2005 (<http://www.sepe.es/contenidos/inicial/sispe/index.html>). El SISPE tiene su fundamento legal en el artículo 7.2.c) de la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo pero parece que empieza a cumplir sus funciones a partir del nuevo Artículo 7 bis sobre "Instrumentos de coordinación del Sistema Nacional de Empleo" que incluye el Real Decreto-ley 3/2011, de 18 de febrero, de medidas urgentes para la mejora de la empleabilidad y la reforma de las políticas activas de empleo, y como fruto del trabajo, los datos del informe que se han presentado. Así, 9 años más tarde parece efectivo su objetivo de compartir una información básica y coordinada sobre Políticas Activas de Empleo y Prestaciones por Desempleo.

⁴³ Las Comunidades Autónomas con un sistema de Información en Cesión de Uso, es decir, que utilizan el Sistema de Información del SEPE son: Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla la Mancha, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco. Las Comunidades Autónomas con el Sistema de Información Propio llamado SICAS son: Andalucía, Canarias, Castilla León, Cataluña y Galicia. Y únicamente la Comunidad Valenciana usa el Sistema de Información Propio TAURÓ. (Ministerio de trabajo y asuntos sociales e INEM, 2005).

eficiencia del conjunto del subsistema de FPE del 2010 (Sistema Nacional de Empleo, 2011a): va más allá de la realización y la justificación del gasto y se dirige a analizar los factores que influyen en los programas y los efectos externos alcanzados; la evaluación tiene una finalidad explicativa, no sólo descriptiva; con un enfoque integrador para proporcionar una mirada global de las diferentes iniciativas formativas que se incluyen en el Plan; también incluye en el concepto de evaluación la rendición de cuentas de la Administración Pública a los ciudadanos buscando la transparencia y cercanía en la relación con los mismos.

Para el presente trabajo de investigación es de especial relevancia el profesorado que imparte las acciones formativas de la FPE. Y el Plan que se viene analizando en este apartado sí que hace referencia a dicho actor como elemento clave para la calidad del subsistema. En concreto en el indicador CAL04: "Valoración por el alumnado de los formadores/tutores"⁴⁴. Como se ha expuesto anteriormente, la media de este indicador es de 3,33 sobre 4. La valoración que hace el alumnado es positiva, pero hay muchos más aspectos en los que el formador/tutor es importante tal y como reconoce el mismo informe proponiendo varios indicadores a tener en cuenta en el futuro para la evaluación de la calidad de la FPE. En concreto son (Sistema Nacional de Empleo, 2011a):

- El perfil del formador/tutor: requiere poner en marcha mecanismos para recoger las principales características del perfil del profesorado implicado.
- La tasa de cobertura de los planes de perfeccionamiento técnico del profesorado.
- Grado de satisfacción del profesorado/tutores con las acciones de perfeccionamiento técnico del profesorado.

⁴⁴ Como se indica en la ficha del indicador, éste viene recogido en dos ítems: 4.1: La forma de impartir o tutorizar el curso ha facilitado el aprendizaje; y el 4.2: Conocen los temas impartidos en profundidad.

En relación a los dos últimos indicadores mencionados, el Plan establece que el Sistema Nacional de Empleo elaborará un Plan anual de perfeccionamiento técnico para formadores (en adelante, PTF) de FPE con el fin de dar respuesta a las necesidades de perfeccionamiento y actualización técnico-pedagógica del profesorado que imparte FPE. Menciona que aquellas acciones dirigidas a profesorado de dos o más Comunidades Autónomas se ejecutarán en los CRN y si las acciones van dirigidas específicamente a profesorado de una Comunidad Autónoma se gestionarán en el ámbito autonómico (Sistema Nacional de Empleo, 2011a).

3.4.6. Plan anual de perfeccionamiento técnico para formadores.

De acuerdo a lo expuesto en el apartado anterior, el SEPE a través de la Subdirección General de Políticas Activas de Empleo (en adelante, SGPAE), establece un Plan anual de perfeccionamiento técnico para formadores (en adelante, PTF) de FPE con la colaboración de los Servicios Públicos de Empleo Autonómicos, los Centros Nacionales de Formación Profesional Ocupacional (en adelante, CNFPO) y las Direcciones Provinciales del SEPE, con el fin de dar respuesta a las necesidades de perfeccionamiento y actualización técnico-pedagógica del profesorado que imparte FPE.

El desarrollo de este plan da cumplimiento a la normativa establecida en el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de FPE, y desarrollado en el artículo 34 de la Orden TAS 718/2008.

Los cursos del PTF que imparte la red de CNFPO para profesorado de FPE se refieren tanto a contenidos específicos teóricos y prácticos como de habilidades y competencias técnico pedagógicas. Los cursos responden a demandas de formación detectadas por: las personas responsables de formación de los

CNFPO y de las Comunidades Autónomas, referentes a la familia profesional o área profesional competencia del Centro; de las necesidades específicas y transversales de perfeccionamiento técnico y desarrollo de habilidades profesionales recogidas en el «Cuestionario de evaluación» del alumnado formado en los cursos de años anteriores; las nuevas tendencias de FP; las materias innovadoras o que suponen nuevas tecnologías, herramientas, procesos industriales, recursos didácticos, nuevos contenidos y metodologías; las directrices de la UE (protección del medio ambiente, prevención de riesgos laborales, tecnologías de la información y comunicación, calidad...); y de aplicación de las políticas públicas (medidas para la igualdad de oportunidades, integración de personas con discapacidad, promoción de la autonomía personal y atención a personas en situación de dependencia, lucha contra la violencia sobre la mujer y conciliación de la vida personal, familiar y laboral).

En la web que contiene la información de este PTF⁴⁵, hay dos enlaces que llevan a guías de aprendizaje y evaluación de los certificados de profesionalidad para docentes y a cursos para los mismos. Respecto al primer aspecto la web permite acceder a cualquiera de las 93 guías elaboradas (a fecha de 10-12-2013) para personas que estén registradas. En principio cualquier persona puede registrarse, tras lo cual recibe un código que le permite descargarse la guía y un aviso de que en el plazo de nueve meses recibirá un correo electrónico con un cuestionario para que valore la utilidad de la guía después de haberla aplicado con el alumnado, con el propósito de que las respuestas ayuden a mejorar las guías. Las partes de la guía son: orientaciones generales sobre la formación correspondiente al certificado de profesionalidad, identificación y contextualización del certificado de profesionalidad, desarrollo modular y el anexo del Real Decreto del certificado de

⁴⁵

http://www.sepe.es/contenido/empleo_formacion/formacion/formacion_para_el_empleo/index_formacion_formadores.html

profesionalidad. Todo ello responde a un documento amplio y completo que puede tenerse en cuenta tanto para la planificación como para la evaluación de los certificados de profesionalidad que contempla. Un problema es que sólo hay 93 guías, mientras que existen 664 cualificaciones profesionales.

Respecto a los cursos dirigidos al profesorado, la información disponible en diciembre de 2013⁴⁶ hace referencia al PTF del curso 2011-2012 donde se plantearon un total de 104 cursos. No figuran datos sobre la participación en los cursos y parece ser que no se han convocado nuevos cursos posteriores a 2012. Y en concreto aparece un enlace al Plan de Perfeccionamiento Técnico del profesorado de FPE donde se pueden buscar los cursos en cada una de las familias profesionales, pero en la fecha de la consulta realizada (10-12-2013) la respuesta obtenida en cada una de las familias profesionales, era la misma: "Actualmente no existen cursos para la familia profesional seleccionada."

El análisis profundo del PTF, tanto de los cursos como de la guías de aprendizaje y evaluación, constituye un nuevo ámbito de investigación futura para analizar la concepción pedagógica que figura en estos planes de formación, así como analizar en qué se considera que debería formarse el profesorado de FPE, cómo y dónde.

La FPE debe ser una formación de calidad, que produzca impacto tanto en el individuo como en el mercado de trabajo, que consiga sus objetivos y que los consiga en el menor tiempo posible. Pero el concepto de calidad y de impacto no deja de tener controversias en su significado. Qué se entiende por calidad e impacto en la FPE y sus factores asociados constituyen aspectos que exceden del objetivo de la presente investigación y que pueden retomarse en un futuro. No obstante, después de lo expuesto se

46

http://www.sepe.es/contenido/empleo_formacion/formacion/formacion_para_el_empleo/formacion_profesional_para_el_empleo/ppt/PPT_2011-2012.pdf

puede concluir que el profesorado de FPE empieza, por fin, a ser considerado como elemento clave para mejorar la calidad de la formación, tanto en la consideración de lo pedagógico didáctico como en lo evaluativo. Analizando las características de los Planes futuros de PTF se podrá analizar y comprender dónde recae el énfasis de la preocupación por el profesorado, si es más en lo técnico o en lo pedagógico. Por ahora se puede decir que lo primero está muy por encima de lo segundo, pero si no se tiene una buena base pedagógica es difícil saber transmitir lo técnico.

3.5. LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO EN EL CONTEXTO VALENCIANO.

En este apartado se da cuenta de la FPE en el contexto valenciano concretando en la provincia de Valencia por ser el contexto del trabajo de campo de la presente investigación. El motivo de la concreción en la provincia de Valencia es conocer la FPE de un contexto concreto y poder profundizar sobre las teorías implícitas y las concepciones de planificación del profesorado que imparte acciones formativas en dicha provincia de Valencia, es decir, para que fuera definido y lo más contextualizado posible. Hay que añadir también que para la selección de entidades y especialidades formativas para realización del trabajo de campo se ha seguido el criterio principal de la oportunidad de aprender (Stake, 1998), es decir, con proximidad para favorecer el contacto con las entidades y profesorado que desarrollan FPE.

En primer lugar, se muestran los datos de las tasas de actividad, empleo y paro, comparando los datos de España, CV y provincia de Valencia, y los porcentajes de personas ocupadas por sector económico y por nivel educativo⁴⁷. A continuación, se dedica un apartado a las políticas de empleo y formación concretas del contexto valenciano en la FPE, mostrando la evolución de los últimos años. En tercer lugar, las características y los programas formativos realizados por el SERVEF desarrollados antes del Real Decreto 395/2007 y hasta la actualidad. En cuarto lugar, nos centramos en la FPE dirigida a personas principalmente desempleadas y se presta atención a la evolución del número de cursos realizados por modalidad, las subvenciones concedidas y las familias profesionales en las que se han realizado desde el 2005. A continuación, se dedican dos secciones específicas a la modalidad Formación e inserción y a la modalidad Colectivos por ser el contexto concreto de la realización del trabajo de campo de la investigación. Y por último,

⁴⁷ No obstante, en ocasiones no se han podido obtener los datos de la provincia y se muestran los datos de la CV

otra sección comparando ambas modalidades, su evolución en los cursos realizados, alumnado participante, horas y subvención recibida.

3.5.1. Empleo y formación en el contexto valenciano.

El Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana reconoce a la Generalitat Valenciana la capacidad de autogobierno en las competencias transferidas. En el caso de las políticas activas de empleo el traspaso en 1993 de las competencias que desarrollaba el INEM, determinó la creación de una Conselleria específica (Consellería de Economía, Hacienda y Empleo) como órgano encargado de la ejecución de las medidas adoptadas de acuerdo a dichas políticas.

La trayectoria de la Generalitat Valenciana en el ámbito de las políticas activas de empleo se manifiesta en tres ámbitos (Chisvert, 2008, 68-69): los Programas Económicos Valencianos (en adelante, PEV), los Programas Operativos y los Pactos por el Empleo. Hay que añadir un cuarto ámbito (ver cuadro 3.16), el I PVFP de 2002⁴⁸ y el Plan Valenciano de Formación Profesional (en adelante, II PVFP) de 2011.

Centrando la atención en el empleo y la formación, en julio de 2001 la Generalitat Valenciana y los agentes económicos y sociales más representativos de la CV firmaron el PAVACE para el periodo 2001-2006. En septiembre de 2008 se firmó el II Pacto Valenciano por el Crecimiento y el empleo II 2009-13 (PAVACE II). El título II del PAVACE está íntegramente dedicado al empleo y la formación de las personas trabajadoras, y establece como objetivo principal en

⁴⁸ El I PVFP no fue publicado en el Diari Oficial de la Comunitat Valenciana y fue muy costoso acceder al texto de dicho plan. Finalmente, Salvador Estela, de la Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo, perteneciente a la Dirección General de Empleo y Formación, pudo encontrar, recopilar y enviar la información. Podemos considerarlo como una muestra de la falta de importancia que se concede a lo relacionado con la FP.

materia laboral para la economía valenciana, el seguir generando puestos de trabajo más estables y de calidad, hasta alcanzar la plena ocupación, atendiendo especialmente a la inserción de los colectivos de personas desempleadas con mayores dificultades, como las jóvenes, las mujeres, los inmigrantes, los parados de larga duración o las personas con discapacidad. Desde el punto de vista de la política laboral, reconoce como elementos clave del proceso: el conocimiento de las oportunidades de empleo existentes, tanto presentes como futuras, y el impulso de la formación de las personas trabajadoras.

Como ha demostrado la historia en el contexto europeo y en el español, la plena ocupación es un objetivo imposible de alcanzar. No obstante, el PAVACE II establece 7 objetivos operativos para el periodo 2009-2013:

1. Minimizar el impacto de la actual desaceleración económica a corto plazo en el empleo, facilitando y dando seguridad a la adaptación de las personas trabajadoras y de las empresas ante los cambios en el mercado de trabajo.
2. Poner las bases para favorecer un crecimiento del empleo a medio y largo plazo más estable y con índices de productividad más elevados, fomentando las actividades emergentes y con mayor ventaja competitiva, y orientando la formación hacia las ocupaciones con mayor demanda.
3. Favorecer de manera preferente el empleo y la formación de los colectivos con mayores dificultades de inserción laboral: mujeres, jóvenes con baja cualificación o sin experiencia laboral, personas inmigrantes, personas desempleadas de larga duración, personas con discapacidad, o de quienes están en situación o RES.

Cuadro 3.16. Trayectoria de la Generalitat Valenciana en el ámbito de la concertación social y las políticas de economía y empleo.
Fuente: A partir de Chisvert (2008, p. 69). Elaboración propia.

| PROGRAMAS ECONÓMICOS VALENCIANOS | | PACTOS POR EL EMPLEO | | PROGRAMAS OPERATIVOS | | PLANES DE FP | |
|---|---------------------|-----------------------------|---|-----------------------------|--|---------------------|---|
| 1984-1987 | PEV-1 | | | | | | |
| 1988-1991 | PEV-2 | 1993 | AESC Acuerdo por el Empleo, la Solidaridad y la Competitividad | 1990-1993 | POCV Programa Operativo de la Comunidad Valenciana | | |
| 1991-1993 | PEV-2 (Prórroga) | | | 1994-1999 | POCV Programa Operativo del País Valenciano | | |
| 1994-1999 | PEV-3 | 1996-2000 | AVEF Acuerdo Valenciano por el Empleo y la formación | | | | |
| | | 2001-2006 | PAVACE Plan Valenciano por el Crecimiento y el Empleo | 2001-2006 | POICV Programa Operativo Integrado de la Comunidad Valenciana | 2002-2010 | I PVFP Plan Valenciano de Formación Profesional |
| | | 2009-2013 | PAVACE II Plan Valenciano por el Crecimiento y el Empleo | 2007-2013 | PO FSE Programa Operativo Fondo Social Europeo | 2011-2013 | II PVFP Plan Valenciano de Formación Profesional |

4. Mejorar las posibilidades de conciliación de la vida personal, familiar y laboral. Seguir incrementando las dotaciones de ayudas para las instituciones que escolarizan al alumnado de 0 a 3 años, y promover un incremento progresivo de la oferta de plazas públicas para el primer ciclo de Educación Infantil.
5. Consolidar y profundizar en los avances alcanzados en materia de seguridad y de salud en el trabajo. El objetivo es lograr tener las mejores condiciones de trabajo en nuestras empresas que tanto la técnica como la capacidad organizativa más avanzadas determinen en todo momento.
6. Fortalecer las relaciones laborales y mejorar la capacidad de adaptación de las empresas y de las personas trabajadoras, y lograr la equiparación de todas las personas en el empleo sin ningún tipo de discriminación.
7. Desarrollo de un nuevo modelo de formación para el empleo que mejore la capacitación profesional y la promoción de las personas trabajadoras, basado en el sistema de las cualificaciones y en la formación a lo largo de toda la vida laboral.

La adaptación de las personas trabajadoras y de las empresas, el fomento de actividades emergentes y la formación en ocupaciones demandadas, atendiendo a los colectivos con mayores dificultades de inserción laboral, son objetivos a los que la FP, y en concreto la FPE, puede ser una respuesta. De ahí que el último objetivo operativo para el empleo y la formación de las personas trabajadoras sea desarrollar un modelo de FPE. Este objetivo se ha culminado en las convocatorias de 2012, tal y como se explica posteriormente.

Hay que destacar en cuanto a la FP, que una de las medidas propuestas en el PAVACE II (2009-2013) para mejorar la formación y la cualificación de las personas trabajadoras es la elaboración de

un nuevo PVFP, cuyo objetivo principal es establecer un sistema que impulse la formación permanente de las personas trabajadoras a lo largo de toda la vida laboral, atendiendo a sus necesidades específicas en cada momento. Así, el 23 de febrero de 2011 el Consejo Valenciano de Formación Profesional aprobó el II PVFP para el período 2011-2013. El Plan está suscrito por la Generalitat Valenciana, la Unión General de Trabajadores de País Valenciano (en adelante, UGT-PV), Comisiones Obreras del País Valenciano (CC.OO.) y la Confederación de Organizaciones Empresariales de la Comunitat Valenciana (en adelante, CIERVAL).

La misión del II PVFP es contribuir a mejorar las necesidades de seguridad, estabilidad y desarrollo de las personas trabajadoras y, simultáneamente, la flexibilidad e innovación de las empresas para adaptarse a las exigencias crecientes de competitividad (UGT-País Valencià, 2011). Establece 5 ejes de actuación con sus respectivas estrategias básicas (ver cuadro 3.17).

Cuadro 3.17. Ejes de actuación y estrategias básicas del II PVFP.
 Fuente: II PVFP. Elaboración propia.

| Ejes de actuación | | Estrategias Básicas: |
|--------------------------|--|---|
| 1 | Pyme | La conexión con el tejido productivo |
| 2 | Aprovechamiento integral de los recursos humanos | La cualificación de la población activa |
| 3 | Excelencia | La información y orientación |
| 4 | Competitividad | La calidad |
| 5 | Compromiso | La gestión y la gobernanza |

El eje pyme tiene el propósito de agrupar un conjunto de medidas que mejoren la forma de abordar la FP, con la estrategia básica de que establezcan conexión con el tejido productivo, es decir, la necesidad de sintonizar al 100% la FP, en todas sus modalidades, con el sistema productivo, analizando de forma sistematizada la revolución y ajuste de la FP, a través de los instrumentos de trabajo que el propio Plan crea, así como establecer líneas específicas dirigidas a las micro empresas y Pymes.

El eje aprovechamiento integral de los recursos humanos contiene el conjunto de proyectos dirigidos a mejorar los instrumentos más importantes para procurar a la población oportunidades de formación que mejoren su empleabilidad, la cohesión social y el progreso humano. La estrategia básica a seguir es la cualificación de la población activa, para que la FP se acompañe del cambio del modelo productivo, cualificando los recursos humanos y lo establecido como condición básica para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, así como gestionando los efectos derivados de los ajustes sectoriales del mercado de trabajo.

El eje de excelencia se refiere a considerar un mejor uso de los recursos, para el máximo rendimiento de los esfuerzos y las exigencias que plantean una sociedad del conocimiento y una economía global, pretende mejorar el funcionamiento del sistema a través de la gestión del mismo. Y la estrategia básica a seguir es la información y orientación que permita a todos los usuarios de las distintas modalidades de FP rentabilizar su esfuerzo formativo y al conjunto del sistema los recursos que se destinan.

El eje competitividad recoge los proyectos que contribuyan a que la FP dé respuesta adecuada a la consecución de un tejido productivo más fuerte, más diversificado y con mayor potencial de crecimiento. La estrategia básica para este eje está referida a la calidad de la FP, para que el conjunto del sistema disponga de mecanismos adecuados para "medir" su eficacia y eficiencia evaluando los resultados de las distintas modalidades.

Por último, el eje compromiso se refiere a los proyectos sobre la base de la disposición de los agentes económicos y sociales y de las Administraciones Públicas y la generalizada pretensión de que su protagonismo creciente conduzca un nuevo modelo de gobernanza de la FP. La estrategia básica es la gestión y gobernanza profundizando en las líneas de colaboración mutua entre la Administración y los actores que intervienen en el conjunto de la FP,

con la finalidad de que esa cooperación facilite una mejor planificación y diseño de la oferta formativa y sus contenidos.

Respecto a los ejes y estrategias señaladas, es necesario resaltar que el establecimiento de un sistema integral de información y orientación es un asunto pendiente desde que se propusiera en la LOCFP en el 2002. Tal y como se ha mostrado en páginas anteriores, la CV es la única Comunidad Autónoma española que utiliza un sistema de información propio: TAURÓ (Ministerio de trabajo y asuntos sociales e INEM, 2005). Al menos, sí se ha producido un avance en la evaluación de la FPE a nivel estatal gracias al Plan anual de evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia del conjunto del subsistema de FPE del 2010 (Sistema Nacional de Empleo, 2011a) cuyos resultados se comentaron anteriormente.

Según UGT-País Valencià (2011) los resultados que se deben alcanzar con el II PVFP son:

- Mayor empleabilidad de la población activa.
- Ajuste entre oferta y demanda.
- Mayor grado de inserción laboral.
- FP de calidad y excelente.
- Centros excelentes e innovadores.
- Gestión más eficiente y eficaz.
- Gestión estratégica.
- Gestión profesionalizada de la FP.
- FP como política.

Por los datos anteriormente expuestos, parece que el plan tiene unos resultados positivos en la CV en cuanto al descenso de la tasa de paro en 2013 (27,91%) respecto los datos de 2012 (28,10%). También, los cambios en las convocatorias de

subvenciones para la FPE son más estrictos en cuanto a las instalaciones de los centros que las imparten, el porcentaje de inserción del alumnado exigido aumenta y es una formación que responde a certificados de profesionalidad. Algunas de estas exigencias ya existían para la llamada FO, pero ahora se extienden a otro tipo de formación como la nueva modalidad Colectivos que viene a sustituir a los Talleres FIL. Más adelante se profundiza en las características de las nuevas modalidades de formación y sus consecuencias.

Tanto el PAVACE II como el II PVFP tienen objetivos muy ambiciosos para con la formación y acceso al empleo de las personas trabajadoras. Sería necesario establecer indicadores que confirmaran si dichos objetivos se han cumplido.

Por último, destacar que en ambos documentos no se especifican medidas dirigidas al personal encargado de la FP: al profesorado que la desarrolla. Como se afirmó en apartados anteriores, siguen siendo un ejército olvidado y, sin atenderlo, se deja de tener en cuenta una parte básica de la FP.

A continuación, es necesario conocer la situación de las tasas de actividad, empleo y paro del contexto valenciano en los últimos años, así como la evolución en los sectores productivos y el nivel de formación de las personas ocupadas.

3.5.2. Personas activas, empleadas y paradas en el contexto valenciano. Ocupación por nivel de educación.

Apenas hay diferencias en la comparación entre la tasa de actividad, la tasa de paro y la tasa de empleo de España, la CV y la provincia de Valencia. En los gráficos 3.9, 3.10 y 3.11, se aprecia como la tasa de actividad ha tenido un ligero aumento desde 2005 a 2008 y luego se ha mantenido constante. La tasa de empleo creció

levemente entre 2005 y 2007 y desde el 2008 ha ido disminuyendo, sobre todo a nivel estatal. Mientras que en la tasa de paro, como es lógico a la luz de los datos de empleo, la tendencia ha sido a la inversa, es decir, desde 2005 a 2007 se mantuvo constante y desde el 2008 ha ido aumentando considerablemente.

Gráfico 3.9. Evolución de la tasa de actividad en España, CV y en la provincia de Valencia.

Fuente: Inebase (consultado en febrero 2014). Elaboración propia.

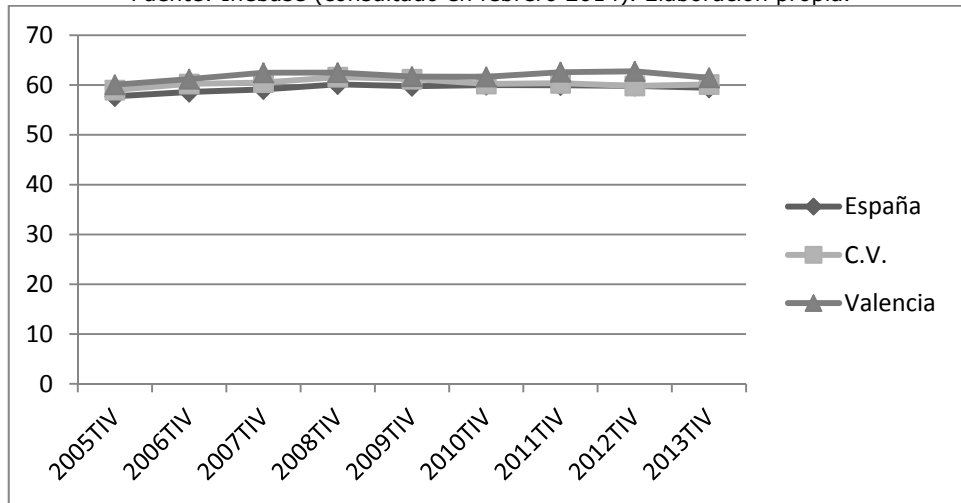


Gráfico 3.10. Evolución de la tasa de empleo en España, CV y en la provincia de Valencia.

Fuente: Inebase (consultado en febrero 2014). Elaboración propia.

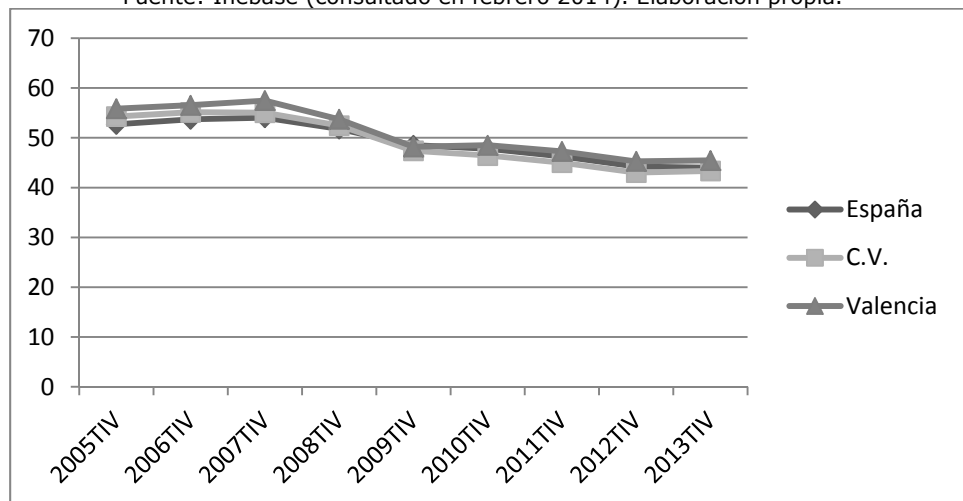
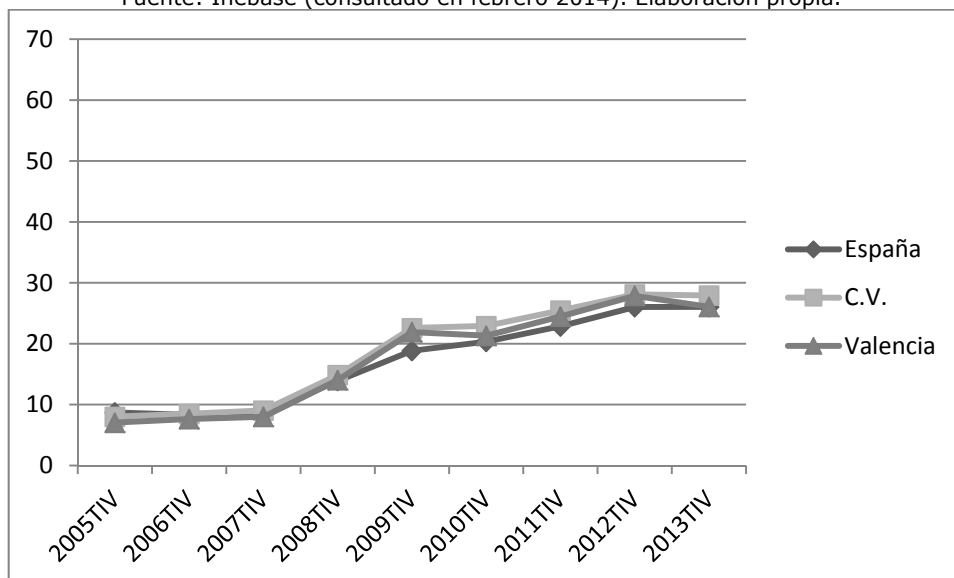


Gráfico 3.11. Evolución de la tasa de paro en España, CV y en la provincia de Valencia.

Fuente: Inebase (consultado en febrero 2014). Elaboración propia.



A pesar de la claridad de los gráficos, es interesante observar los valores porcentuales de las tres tasas en los tres contextos que se muestran en la tabla 3.3.

Tabla 3.3. Datos de la tasa de actividad, tasa de paro y tasa de empleo en España, CV y en la provincia de Valencia 2005-2013.

Fuente: Inebase (consultado en febrero 2014). Elaboración propia.

| | Tasa de actividad | | | Tasa de paro | | | Tasa de empleo | | |
|---------|-------------------|-------|----------|--------------|-------|----------|----------------|-------|----------|
| | España | CV | Valencia | España | CV | Valencia | España | CV | Valencia |
| 2005TIV | 57,72 | 59,00 | 60,06 | 8,70 | 8,01 | 7,03 | 52,70 | 54,27 | 55,84 |
| 2006TIV | 58,58 | 60,23 | 61,19 | 8,30 | 8,48 | 7,63 | 53,72 | 55,12 | 56,52 |
| 2007TIV | 59,12 | 60,49 | 62,47 | 8,60 | 9,03 | 8,00 | 54,03 | 55,03 | 57,48 |
| 2008TIV | 60,13 | 61,59 | 62,49 | 13,91 | 14,85 | 14,03 | 51,77 | 52,45 | 53,72 |
| 2009TIV | 59,76 | 61,18 | 61,69 | 18,83 | 22,56 | 21,89 | 48,50 | 47,38 | 48,18 |
| 2010TIV | 59,99 | 60,23 | 61,63 | 20,33 | 22,91 | 21,31 | 47,80 | 46,44 | 48,49 |
| 2011TIV | 59,94 | 60,36 | 62,59 | 22,85 | 25,45 | 24,46 | 46,24 | 45,00 | 47,28 |
| 2012TIV | 59,80 | 59,82 | 62,75 | 26,02 | 28,10 | 27,86 | 44,24 | 43,01 | 45,27 |
| 2013TIV | 59,43 | 60,11 | 61,46 | 26,03 | 27,91 | 26,06 | 43,96 | 43,33 | 45,44 |

Comparando los datos del 2005 con 2013, el porcentaje de la tasa de actividad ha aumentado más en España (1,71%) que en el contexto valenciano (1,11 % en CV y 1,4 en Valencia); la tasa de

empleo ha disminuido más en el contexto valenciano (10,94% en CV y 10,4% en Valencia) que en España (8,74%); y la tasa de paro ha aumentado más en el contexto valenciano (19,9% en CV y 19,3% en Valencia) que en el español (17,33%).

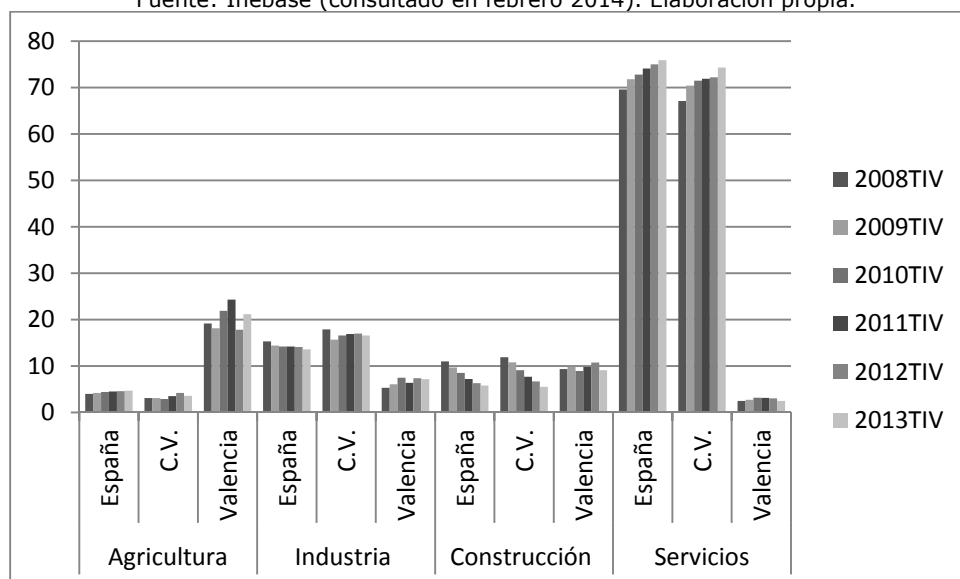
Por los datos expuestos, el contexto valenciano, en comparación al contexto español en general, ha sufrido en mayor medida los efectos de la crisis iniciada en 2007.

En cuanto a la evolución de las personas activas por sector de actividad, lo más destacable desde el 2008 hasta 2013 (ver gráfico 3.12), es que tanto en España como en la CV, más de la mitad de las personas ocupadas pertenece al sector Servicios, con un ligero aumento a lo largo de los años. Sin embargo, llama la atención que en la provincia de Valencia es muy poco el porcentaje de personas en este sector⁴⁹. Pocas son las variaciones en el sector de la Agricultura tanto en España como en la CV, sin embargo sí hay variaciones en la provincia de Valencia llegando en 2011 casi al 25%. Sin embargo, en el sector de la Industria y, sobre todo muy acusado en el caso de la Construcción, se ha producido un descenso en el porcentaje de personas activas. Los datos de la provincia de Valencia ofrecen una cierta estabilidad del sector de la Construcción y en el de Servicios.

⁴⁹ Una posible explicación al poco porcentaje de personas ocupadas en el sector servicios en la provincia de Valencia, puede ser que los datos se han extraído del indicador llamado: Errores de muestreo relativos, en porcentaje, de las personas ocupadas por provincia y sector económico.
http://www.ine.es/inebaseDYN/epa30308/docs/epa05_disenc.pdf

Gráfico 3.12. Porcentaje de personas ocupadas por sector económico en España, CV y en la provincia de Valencia⁵⁰.

Fuente: Inebase (consultado en febrero 2014). Elaboración propia.



Tanto a nivel europeo (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008) como a nivel español (Ministerio de Educación, 2011) se preveía un aumento del sector Servicios, sector que al menos no ha disminuido en el caso de la CV. En el caso del sector de la Construcción, el descenso de la población valenciana ocupada en el mismo, no coincide ni con la previsión europea de estabilización en el sector, ni con la previsión estatal de necesidad de oferta de plazas. En el sector de la Industria, en la CV ha descendido el porcentaje de personas activas, coincidiendo con la previsión europea y no con la estatal. Por último, en el sector primario, parece que las previsiones estatales de necesidad de formación responden más a la realidad valenciana que las europeas que preveían un descenso en los puestos de trabajo.

Así pues, se puede afirmar que ni las previsiones europeas ni las estatales coinciden con la evolución de la CV. La diversidad de contextos tanto estatales como europeos y la concreción en la CV es una posible respuesta, entre otras, de la falta de coincidencia en las

⁵⁰ No se pueden establecer conclusiones sobre los datos de la provincia de Valencia por la incoherencia de los mismos, principalmente en lo relativo al sector Servicios, que hacen dudar de su fiabilidad.

previsiones. Esta falta de similitud, incide en la necesidad de la previsión de necesidades lo más cercanas posibles al contexto de referencia. Es decir, debería ser la propia CV, y la propia provincia de Valencia, la que desarrollara estudios sobre la evolución de la población ocupada en los sectores productivos y realizar una previsión adecuada al contexto. Si bien es cierto que conocer las necesidades de otras Comunidades Autónomas y de otros países europeos, posibilitaría que desde el propio contexto valenciano se diera una respuesta que facilitaría la movilidad laboral de los valencianos y valencianas.

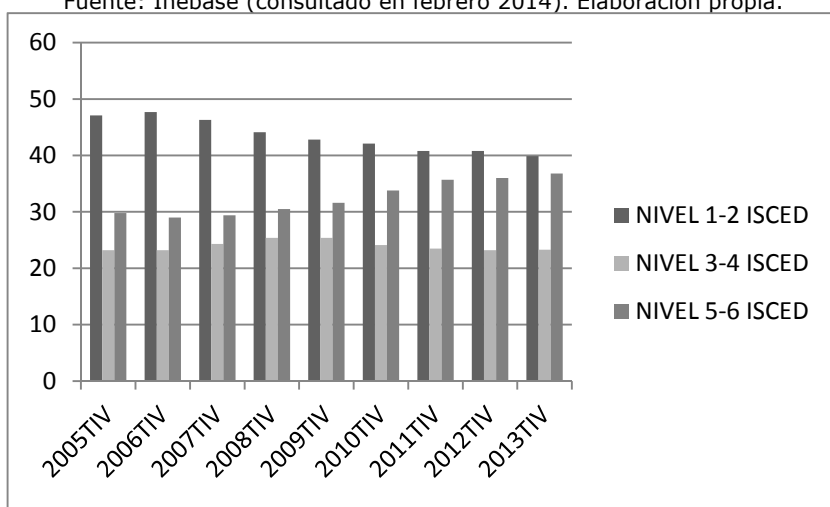
En cuanto al porcentaje de personas ocupadas según su nivel educativo en la CV ⁵¹ (ver gráfico 3.13), se repite la imagen analizada para el caso español: alto porcentaje de personas con bajos niveles educativos, bajo porcentaje de personas con niveles de formación intermedios y alto porcentaje de personas con niveles educativos superiores. En concreto, en 2005 el 47% de la población tenía niveles educativos primarios y en 2013 el porcentaje ha pasado al 39,9%. El porcentaje de personas con niveles educativos superiores ha pasado de 29,8% en 2005 a 36,8% en 2013. Mientras que el porcentaje de personas con niveles educativos intermedios ha pasado de 23,2% en 2005 a 23,3% en 2013. Es decir, ha descendido el nivel de personas con nivel ISCED 1-2, ha aumentado el nivel de personas con nivel ISCED 5-6, mientras que se ha mantenido casi constante el número de personas con nivel ISCED 3-4. Y las consecuencias de la aprobación de la LOCFP en 2002, puede ser una explicación a que en 2008 y 2009 se alcanzara el mayor porcentaje de población con niveles intermedios: en ambos casos de 25,5%. Como se explicó anteriormente, las bajas expectativas laborales, sobre todo a partir de 2007, puede ser un motivo, entre otros, para el aumento de personas que, por una parte, han decidido obtener el Graduado escolar que no poseían y, por otra parte, han decidido aumentar ni nivel de cualificación completando

⁵¹ No se ha podido estimar el porcentaje de ocupados según el nivel educativo en la provincia de Valencia.

su formación con estudios superiores. Éstos últimos contribuyen a la sobrecualificación, es decir, hay muchas personas ocupadas que poseen un nivel elevado de cualificación y a la subocupación, es decir, estar contratado con salario un salario no correspondiente al nivel de cualificación.

Gráfico 3.13. Porcentaje de personas ocupadas por nivel de educación alcanzado en la CV 2005-2013.

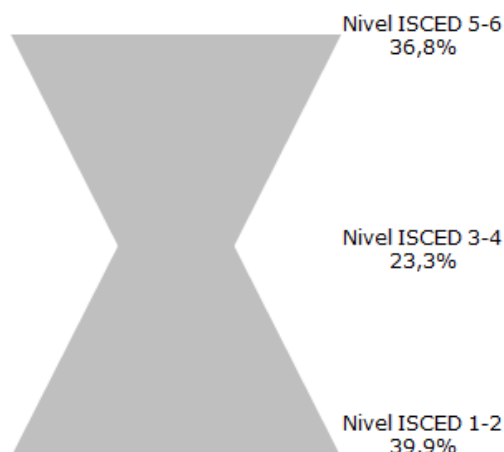
Fuente: Inebase (consultado en febrero 2014). Elaboración propia.



Se puede establecer la figura 3.4 que relaciona el porcentaje de personas ocupadas según su nivel de formación. La realidad valenciana mostrada es igual que la española.

Figura 3.4. Porcentaje de población ocupada según niveles de educación en la CV, 2013.

Fuente: Inebase, IV trimestre 2013. Elaboración propia.



En síntesis, por los datos expuestos, las personas con niveles educativos elevados tienen mayor tasa de actividad; no hay diferencias importantes entre la tasa de actividad, de empleo y de paro a nivel estatal, de la CV y de la provincia de Valencia; desde el 2008, mientras que la tasa de actividad y de empleo han disminuido, la tasa de paro ha ido aumentando. Y respecto de las diferencias en la evolución por sectores productivos, destaca el acusado descenso de personas activas en el sector de la Construcción y que más de la mitad de las personas activas se encuentran en el sector Servicios, además de la falta de coincidencia de las previsiones estatales de formación y las previsiones europeas de puestos de trabajo. Por último, se repite la tendencia española de disminuir el porcentaje de personas ocupadas con niveles educativos inferiores, aumentar el de personas ocupadas con niveles superiores y mantenerse constante el porcentaje de personas ocupadas con niveles educativos intermedios.

3.5.3. El Servicio Valenciano de Empleo y Formación.

La Ley 3/2000, de 17 de abril, crea el Servicio Valenciano de Empleo y Formación (SERVEF) bajo la dirección de la Conselleria de Economía, Hacienda y Empleo. Es un organismo autónomo de naturaleza administrativa de la Generalitat Valenciana, con personalidad jurídica propia, dotado de autonomía económica y administrativa.

En el artículo 2 de la mencionada ley, se establece que es el organismo encargado de impulsar y ejecutar la política de la Generalitat Valenciana en materia de intermediación en el mercado de trabajo y de orientación laboral, y de las políticas activas de empleo y de FP, garantizando la gestión territorializada y cercana a la ciudadanía. Las funciones que se le atribuyen al SERVEF son (artículo 2.1):

- a. La ejecución y control de dichas políticas, y los programas que la componen, en el ámbito territorial de la CV y, en su caso, el ejercicio de la potestad sancionadora correspondiente.
- b. Ofrecer y prestar servicios de apoyo que faciliten la inserción laboral y la mejora ocupacional, agilizando y optimizando la intermediación de oferta y demanda en el mercado de trabajo, favoreciendo unidades de desarrollo territorial en comarcas con especial problemática de desempleo, así como ejecutar las competencias en materia de agencias privadas de colocación.
- c. La articulación de la colaboración con otras entidades públicas o privadas que participen en el proceso de intermediación laboral.
- d. En general, cualquier otra competencia que le corresponda en materia de intermediación y orientación laboral, empleo, formación, e inserción laboral y, en especial, la promoción del autoempleo en los llamados yacimientos de empleo, potenciando la FO y la interrelación y desarrollo de los subsistemas de FP y la creación de nuevos servicios de orientación y asesoramiento de carácter integral, en las oficinas de servicio al ciudadano y a la empresa, de la manera más efectiva y coordinada, estableciendo líneas de apoyo especial para colectivos como la mujer desempleada y otros más discriminados.

El SERVEF también tiene atribuidas actividades económicas y financieras, conceder subvenciones, realizar estudios e informes sobre las distintas variables del mercado de trabajo, tanto desde el lado de la oferta como de la demanda, así como sobre la evolución de los perfiles ocupacionales y los requerimientos profesionales que determine el mercado de trabajo,... Y él mismo se constituye como Observatorio de mercado y empleo como parte de la Red de

Observatorios del Mercado de Trabajo del INCUAL⁵². El PAVACE II reconoce el papel del SERVEF como instrumento para mejorar la eficacia de las políticas activas de empleo.

En 2012 se implantó en todos los centros SERVEF de la CV un nuevo sistema de gestión de ofertas de empleo que implica la publicidad de las ofertas de empleo que se gestionan a través de la herramienta informática⁵³.

3.5.3.1. Programas formativos del Servicio Valenciano de Empleo y Formación.

La modificación de la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo, operada por el Real Decreto Ley 3/2011, de 18 de febrero, de medidas urgentes para la mejora de la empleabilidad y la reforma de las políticas activas de empleo, ha introducido un giro en el enfoque de las políticas activas de empleo. Más tarde, se publica el Real Decreto 1542/2011, de 31 de octubre, por el que se aprueba la Estrategia Española de Empleo 2012-2014. Este instrumento se configura, por tanto, como el marco normativo para la coordinación y ejecución de las políticas activas de empleo en el conjunto del Estado y constituye un marco de referencia compartido, en el que cobra especial relevancia el principio de transversalidad de las políticas activas de empleo a fin de facilitar su adecuación a los requerimientos y particularidades de cada Comunidad Autónoma. De este modo se supera, en principio, la técnica con la que tradicionalmente se había articulado la política de empleo española, concebida hasta este momento como un mero conjunto de programas.

El Real Decreto 395/2007 establece cuatro iniciativas de formación: la formación de demanda, la formación de oferta, la formación en alternancia con el empleo y las acciones de apoyo y acompañamiento a la formación (junto a las órdenes que los

⁵² http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_obsProfesional.html#RTerritorial

⁵³ www.gvajobs.es.

desarrollan). Bajo este nuevo prisma y con el ineludible referente del PAVACE II (2009-2013) y del II PVFP (2011-2013), la convocatoria de 2012 supone un giro en los programas formativos que hasta la fecha se estaban desarrollando en la CV.

En la actualidad, el SERVEF desarrolla los siguientes programas formativos:

- Formación Profesional para el Empleo (FPE) (prioritariamente para personas trabajadoras desempleadas).
- Planes de Formación (prioritariamente para personas trabajadoras ocupadas).
- Talleres de Empleo.
- Acciones no subvencionadas de certificados de profesionalidad.

En el cuadro 3.18, puede apreciarse cómo el conjunto de programas anteriormente desarrollados, quedan integrados en las nuevas modalidades.

En el cuadro 3.19 recogemos las principales características de los diferentes programas que desarrolla el SERVEF atendiendo a la financiación que reciben, los colectivos a los que van dirigidos, el requisitos de homologación de las entidades, las modalidades y las posibilidades de certificación a la que da lugar cada programa. También hemos incluido los criterios de selección del profesorado y la última columna recoge aspectos destacables de cada programa.

Cuadro 3.18. Iniciativas de formación del Real Decreto 395/2007 y Programas de formación del SERVEF a partir de 2012 y anteriores.

Fuente: Real Decreto 395/2007 y www.servef.es. Elaboración propia.

| Real Decreto 395/2007 | Programas de formación del SERVEF | |
|---|---|--|
| | Desde 2012 | Convocatorias anteriores a 2012 |
| - Formación de oferta | - FPE (prioritariamente para personas trabajadoras desempleadas) - Acciones no subvencionadas de certificados de profesionalidad | - FPE (prioritariamente para personas trabajadoras desempleadas) - FPE semipresencial - Talleres de Formación e Inserción Laboral (Talleres FIL) - FPE (prioritariamente para personas trabajadoras ocupadas) |
| - Formación de demanda (incluye permisos individuales de formación) | - Planes de Formación (prioritariamente para personas trabajadoras ocupadas) | - Planes de formación (prioritariamente para personas trabajadoras ocupadas) |
| - Formación en alternancia con el empleo | - Talleres de Empleo | - Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo (ETCOTE) - Talleres de Formación para la Contratación |
| - Acciones de apoyo y acompañamiento a la formación | | - Acciones de apoyo y acompañamiento a la formación - Ayudas a procesos de mejora de calidad - Ayudas para subvencionar los costes por constitución de avales |

Cuadro 3.19. Características de los programas de formación del SERVEF.
Fuente: www.servef.es. Elaboración propia.

| Programa de formación | Financiación | Colectivos | Entidades | Modalidades | Certificación | Selección profesorado | Otros aspectos |
|--|--------------------------|---|---------------------------|---|---|--|---|
| FPE (prioritariamente para personas trabajadoras desempleadas) | Cofinanciados por el FSE | Prioritariamente personas desempleadas | Homologadas o acreditadas | 4 modalidades: 1. Formación e inserción. 2. Semipresencial 3. Formación a medida 4. Colectivos | Puede ser Cualificación profesional | Según Real Decreto 34/2008 y Real Decreto 183/2013 que lo modifica | PNL Beca de 6,40€/día a personas con discapacidad Sólo las especialidades de los anexos de la Orden |
| Acciones no subvencionadas de certificados de profesionalidad | No con fondos públicos | Personas activas y desempleadas | Homologadas o acreditadas | | Puede ser certificado de profesionalidad o acreditación parcial | Según Real Decreto 34/2008 y Real Decreto de los Certificados de profesionalidad | Prácticas de FPCT |
| Planes de Formación (prioritariamente para personas trabajadoras ocupadas) | Cofinanciados por el FSE | Personas ocupadas (al menos 60% ocupadas y al menos 30 desempleadas) | Homologadas o acreditadas | 5 tipos: 1. Intersec. Competencias; 2. Intersec. Economía social; 3. Intersec. Autónomos; 4. Sectoriales 5. En entidades | Puede ser certificado de profesionalidad | Según Real Decreto 34/2008 y Real Decreto 183/2013 que lo modifica. | Ayuda: 1,5€/día por transporte a desempleados; 9€/día a personas con discapacidad |
| Talleres de Empleo | Cofinanciados por el FSE | Personas desempleadas: PLD y con cargas familiares; y mayores de 25 años en RES | Aula de teoría homologada | | Puede ser certificado de profesionalidad o acreditación parcial | Proceso selectivo para personal directivo, docente y de apoyo | Obras y servicios de interés general y social Contrato para la formación y en aprendizaje |

A continuación, se desarrollan las características básicas de cada uno de los programas formativos actuales según las modalidades de programación⁵⁴. La última modalidad de programación que se expondrá es la FPE por ser a la que este trabajo de investigación presta más atención y por ello, la que tratamos con más extensión.

3.5.3.2. Acciones no subvencionadas de certificados de profesionalidad.

Esta iniciativa de formación está regulada por la Orden 32/2013, de 6 de septiembre. Tiene por objeto las acciones formativas no financiadas con fondos públicos tanto para la formación de las personas trabajadoras en activo como desempleadas. Son desarrolladas por empresas, entidades y centros de formación de iniciativa pública o privada debidamente acreditados u homologados por el órgano competente. Y pueden conducir a la obtención de certificados de profesionalidad.

El alumnado participante en estas acciones que demuestre que ha superado los módulos correspondientes o haya obtenido el reconocimiento y la acreditación de todas las unidades de competencia que lo componen, podrá solicitar el certificado de profesionalidad correspondiente. En el caso de no haber superado todos los módulos asociados al certificado de profesionalidad pero sí de una o varias unidades de competencia, el alumnado recibirá una certificación de los módulos superados como acreditación parcial acumulable de las competencias profesionales adquiridas.

La Orden que regula estas acciones establece que el horario de las acciones formativas en el periodo de estancia en el centro formativo estará comprendido entre 15 y 30 horas semanales, de lunes a viernes, salvo que la jefatura del servicio territorial competente en materia de FPE autorice otro horario. Si se incluye

⁵⁴ Información extraída de: <http://www.ocupacio.gva.es:7017/portal/web/home/programas>

Formación Práctica en Centros de Trabajo (en adelante, FPCT), cuyo horario se adecuará a las condiciones de los centros de trabajo en el que se realicen las prácticas.

3.5.3.3. Planes de formación (prioritariamente para personas trabajadoras ocupadas).

Los planes de formación, cofinanciados por el Fondo Social Europeo, van dirigidos prioritariamente a personas trabajadoras ocupadas y están regulados por órdenes de la Conselleria de Economía, Industria, Turismo y Empleo que anualmente convoca ayudas para las subvenciones. La última convocatoria ha sido la Orden 15/2013, de 29 de mayo, por la que se convocan subvenciones públicas para la realización de planes de FPE, dirigidos prioritariamente a personas trabajadoras ocupadas y se regula el procedimiento general para la concesión de ayudas durante el ejercicio 2013.

Al menos el 60% de los participantes en los planes de formación deberán ser personas ocupadas y al menos un 30% del alumnado participante debe ser personas desempleadas inscritas en el SERVEF. Las personas interesadas solicitan su participación a las propias entidades beneficiarias. Dichas entidades son las que realizan la selección del alumnado, están a disposición de los órganos de control, y deben estar acreditadas y homologadas para impartir la formación.

En la Orden 15/2013, se establecen cinco tipos de planes de formación en función de los objetivos y del ámbito de la formación que se han clasificado en tres grupos: intersectoriales, sectoriales y de formación (ver cuadro 3.20).

La formación es gratuita para los participantes y a su finalización reciben un diploma acreditativo de la realización de la acción formativa (especialidad), de acuerdo con el modelo normalizado. En el diploma debe constar como mínimo la

denominación de la especialidad, los contenidos formativos, calendario de desarrollo, y las horas de formación recibidas con especificación de la modalidad de impartición.

Cuadro 3.20. Planes de formación dirigidos prioritariamente a trabajadores/as ocupados/as trabajadores/as de la CV.
 Fuente: Orden 15/2013. Elaboración propia.

| | |
|---|---|
| Planes de formación intersectoriales | <ol style="list-style-type: none"> 1. En competencias transversales y horizontales a varios sectores de la actividad económica: <ul style="list-style-type: none"> o Competencias específicas de un sector para el reciclaje y recualificación de personas trabajadoras de otros sectores o Capacitación para la realización de funciones propias de la representación legal de las personas trabajadoras 2. Dirigidos específicamente a los colectivos de personas trabajadoras y socios/as de la economía social 3. Dirigidos específicamente a personas en régimen de autónomos |
| Planes de formación sectoriales | <ol style="list-style-type: none"> 4. Integrados por acción/especialidades formativas, dirigidas a la formación de personas trabajadoras de uno de los sectores siguientes: agrario (incluyendo manipulado, envasado, comercio y exportación de cítricos y productos hortofrutícolas); industria del mueble, calzado y textil; industria del metal; industria química y plástico; industrias agroalimentarias; servicios de atención a personas dependientes; servicios de transporte por carretera; turismo y hostelería; e industrias de la automoción. El fin es desarrollar acciones formativas de interés general para dicho sector y satisfacer necesidades específicas de formación del mismo. Las acciones también podrán dirigirse al reciclaje y recualificación de personas trabajadoras procedentes de sectores en situación de crisis |
| Planes de formación | <ol style="list-style-type: none"> 5. A desarrollar por entidades y centros de formación acreditados u homologados |

En este programa formativo, no se especifican qué especialidades pueden desarrollarse y tampoco deben hacer referencia obligatoriamente a certificados de profesionalidad (aunque dicha referencia aumenta la puntuación en la valoración del plan de formación para la concesión de la subvención). Estos dos aspectos sí que se dan en el caso de la formación de oferta que se desarrollará posteriormente.

El personal que desarrolla las acciones debe responder a lo dispuestos en el Real Decreto 34/2008 y al Real Decreto 183/2013 que lo modifica.

En el caso de los participantes en situación de desempleo, previa solicitud, percibirán 1,5 euros por día de asistencia en concepto de ayuda de transporte. Y las personas desempleadas con discapacidad (condición acreditada por la Administración competente) percibirán adicionalmente una beca de 9 euros por día de asistencia.

3.5.3.4. Talleres de empleo.

El Programa de Talleres de Empleo es un programa mixto de empleo y formación, cofinanciado por el Fondo Social Europeo, con el objetivo de mejorar la empleabilidad de personas desempleadas pertenecientes a ciertos colectivos. En estos talleres se realizan obras o servicios de interés general y social que posibilitan a los participantes realizar un trabajo, mediante un contrato para la formación y el aprendizaje, a la vez que reciben una FP en una ocupación, y pueden obtener una cualificación profesional que favorezca la inserción laboral.

La Orden 16/2013, de 29 de mayo, es la que convoca y regula los Talleres de Empleo y, en el mismo título de la orden, la entiende como iniciativa de formación dual en el marco del Plan de Empleo conjunto de las Administraciones Públicas Valencianas⁵⁵. Los participantes son contratados por las entidades y organismos promotores con una duración de un año y con un contrato para la formación y el aprendizaje regulado en el artículo 11.2 del texto refundido de la Ley del Estatuto de trabajadores y desarrollado por el Real Decreto 1529/2012 cuyo objeto es la cualificación profesional en un régimen de alternancia de la actividad laboral retribuida en una empresa con la actividad formativa.

Los colectivos prioritarios que pueden participar en Talleres de Empleo son personas desempleadas de larga duración que sean

⁵⁵ La opinión sobre el concepto de formación dual se comentó en un apartado anterior que no deja de tener opiniones contrarias a la misma (Chisvert et al, 2013, González, 2013).

mayores de 45 años y con cargas familiares o con 25 años o más que se encuentren en situación o RES acreditada por los servicios sociales de las administraciones públicas.

La formación es gratuita y a su finalización el participante recibe un certificado de aprovechamiento, expedido por la Conselleria competente, especificando las horas, áreas y módulos superados con evaluación positiva. Y si la formación se corresponde total o parcialmente con un certificado de profesionalidad, se emitirá dicho certificado o la acreditación parcial acumulable correspondiente.

El personal directivo, docente y de apoyo de los Talleres de Empleo son seleccionados de acuerdo al proceso selectivo que se determina en las Bases generales para la selección de los mismos.

3.5.4. La Formación Profesional para el Empleo (prioritariamente para personas trabajadoras desempleadas) en el contexto valenciano.

El programa de FPE está cofinanciado por el Fondo Social Europeo y dirigido, prioritariamente, a personas en situación de desempleo, a fin de proporcionarles una cualificación profesional para desempeñar una ocupación adecuada a las necesidades del mercado de trabajo y estimular su contratación o inserción laboral.

Las entidades deben estar acreditadas y homologadas para la especialidad que van a desarrollar. Pueden ser beneficiarias de subvenciones para realizar FPE: Empresas públicas o privadas; Entidades locales; Organizaciones empresariales y sindicales, así como las fundaciones constituidas por ellas, entre cuyos fines estatutarios principales esté la formación; Federaciones de entidades de economía social; Universidades públicas; entidades legalmente autorizadas para impartir estudios universitarios y aquellas entre cuyos fines se encuentre la colaboración entre la

universidad y las empresas; Institutos tecnológicos; Entidades sin ánimo de lucro que recojan explícitamente entre sus principales fines estatutarios el apoyo a personas con discapacidad o con especiales dificultades de integración; y otras entidades sin ánimo de lucro.

Desde la Orden 29/2012, de 22 de junio, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se determina el Programa de Formación Profesional para el Empleo y se regulan y convocan subvenciones para la realización de acciones formativas dirigidas prioritariamente a la personas trabajadoras desempleadas durante el ejercicio de 2012 y en la última convocatoria, en la Orden 14/2013, de 29 de mayo, de la Conselleria de Economía, Industria, Turismo y Empleo, que regula y convoca las acciones formativas durante el ejercicio de 2013, se establecen 4 modalidades de programación:.

- Modalidad Formación para la inserción: se ejecuta por entidades acreditadas u homologadas y se corresponde con las especialidades recogidas en el anexo de la orden correspondiente.
- Modalidad Semipresencial: se ejecuta por centros o entidades que reúnan los requisitos previstos en el artículo 12 bis.4, del Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y su normativa de desarrollo. Deben realizarse a través de una plataforma virtual de aprendizaje autorizada por el SEPE, que asegure la gestión de los contenidos y el seguimiento y evaluación de los participantes. No obstante, transitoriamente, y en tanto en cuanto no se establezca por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social y/o el SEPE, el procedimiento para la acreditación de los centros que impartan la formación conducente a la obtención de un certificado de profesionalidad

en la modalidad de teleformación, la modalidad de programación semipresencial prevista en las órdenes, se ejecuta por centros autorizados por la Conselleria competente en materia de educación para impartir en esta modalidad alguno de los ciclos de FP del sistema educativo, siempre que asimismo se encuentren acreditados u homologados en la especialidad del anexo de la orden correspondiente.

- Modalidad Formación a medida: se ejecuta por aquellas empresas o asociaciones empresariales que asuman un compromiso de contratación de al menos el 60 % del alumnado desempleado que haya superado con éxito los módulos propios de la especialidad principal del curso. Mediante esta modalidad se programan las especialidades formativas propuestas por las empresas o asociaciones solicitantes.
- Modalidad Colectivos (Programa de Talleres FIL): se ejecuta por entidades locales y por entidades que explícitamente tengan entre sus principales fines estatutarios el apoyo a personas con discapacidad o con especiales dificultades de integración e imparten una formación adaptada a las necesidades de estos colectivos de entre las especialidades recogidas en el anexo de la orden correspondiente.

Los cursos impartidos en las cuatro modalidades se destinan prioritariamente a personas desempleadas inscritas en los Centros SERVEF de Empleo y deberán representar un porcentaje de al menos el 80% de los participantes, aunque también pueden participar personas trabajadoras ocupadas. Tienen preferencia en la selección las personas desempleadas, y de las personas ocupadas, tienen prioridad quienes tengan un contrato temporal o a tiempo parcial. Aunque en el caso de la modalidad Formación a medida y Colectivos sólo pueden participar personas desempleadas.

Además de cumplir las condiciones anteriores, para participar en los cursos se establecen como colectivos prioritarios: las mujeres, en especial las víctimas de violencia de género, las personas con discapacidad (incluida la incapacidad permanente para la profesión habitual), las personas trabajadoras con baja cualificación y las personas mayores de 55 años. También deben tenerse en cuenta en el proceso de selección, tal y como se especifica en las órdenes correspondientes, los menores de 18 años tutelados por la Generalitat y los mayores de 18 años que hayan estado tutelados hasta cumplirla para disminuir los factores de riesgo y de marginación.

Los cursos tienen una duración entre cuatro y seis horas al día, de lunes a viernes, salvo que desde el Servicio Territorial de Formación Profesional se autorice otro distinto, que en ningún caso será inferior a 20 horas ni superior a 40 horas semanales.

La formación es gratuita y los participantes pueden percibir, en su caso, las ayudas establecidas por su asistencia de acuerdo a la orden correspondiente, tanto por la asistencia a la acción formativa en el centro como durante la realización de las PNL. En el caso de ser personas con discapacidad, también tienen derecho a una ayuda por día asistido.

Se establece que en los casos en los que se programen PNL, deben realizarse en el último periodo del curso y su duración estará comprendida entre el 20% y el 40% del número de horas total y el horario de las PNL debe adecuarse, en la medida de lo posible, a las condiciones de los centros de trabajo en los que se realicen. No suponen una relación de naturaleza laboral o funcionarial y los participantes no pueden recibir ninguna retribución.

Al finalizar el curso, los participantes pueden obtener un certificado individualizado de aprovechamiento que contenga los módulos formativos superados y la duración de cada uno de ellos y, en su caso, la empresa y duración de las PNL.

Si el curso superado responde total o parcialmente a un certificado de profesionalidad, previa solicitud, el participante recibe el correspondiente certificado de profesionalidad, o la correspondiente acreditación parcial de las unidades de competencia superadas.

Los sujetos participantes en el trabajo de campo pertenecen a la modalidad Formación e inserción y a la modalidad Colectivos por ello se dedican los dos apartados siguientes para profundizar en sus características y cambios en las últimas convocatorias.

Hay que recordar dos medidas propuestas en el PNR 2013: La medida 8 versa sobre la mejora de la eficiencia de la formación destinada a las personas trabajadoras ocupadas y desempleadas y, sostiene que las convocatorias públicas para financiar acciones formativas pueden realizarse en cualquier centro formativo acreditado (y no sólo a los agentes sociales como anteriormente). Así, esta iniciativa estatal se plasma en las convocatorias actuales de la FPE en la CV ya que las acciones formativas de la FPE desde el 2012, al estar referidas a certificados de profesionalidad, sólo se permiten en centros homologados y/o acreditados para las especialidades formativas concretas. La otra medida es la número 21 sobre el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras, lo que ha conducido a que en las últimas convocatorias de las acciones formativas se haya contemplado en las propias órdenes que las regulan. En concreto, en el preámbulo de la orden que regula las acciones a desarrollar en 2013 se dice que se pretende incidir en el conocimiento de los idiomas tanto de manera general como de la ocupación en particular⁵⁶.

⁵⁶ "En la presente convocatoria se pretende incidir en el conocimiento de los idiomas. A tales efectos, se potencia, por un lado, la adquisición de competencias comunicativas básicas en el ámbito de la lengua inglesa, relativas a comprensión oral y escrita, expresión e interacción oral y expresión escrita, dando a conocer al alumnado el vocabulario específico relacionado con la ocupación para la que cualifica la especialidad formativa del curso, mediante la incorporación de la correspondiente especialidad complementaria a todas las especialidades programadas, salvo aquellas que ya contemplen un módulo específico sobre la materia o que directamente versen sobre ella. Pero, además se han planificado,

Una última característica a comentar de la FPE es que son convocatorias anuales en concurrencia competitiva. Las subvenciones para desarrollar acciones formativas de FPE salen cada año, y, las entidades interesadas en desarrollarlas, deben presentar la documentación requerida de acuerdo a lo dispuesto en la orden. Dicha documentación es valorada y se conceden las subvenciones de acuerdo a la mayor puntuación que obtienen las acciones formativas.

Es necesario tener presente el desajuste con el calendario. Anteriormente, las convocatorias de subvenciones se publicaban a finales de año para poder desarrollar las acciones formativas concedidas durante todo el año siguiente. Sin embargo, en los últimos años, las convocatorias tienden a salir a mediados de año y tras el proceso resolutorio de las mismas, apenas les queda tiempo a las entidades para el inicio de las acciones en los plazos establecidos. A modo de ejemplo, la convocatoria de subvenciones de las acciones a desarrollar en 2012, sale publicada en Diari Oficial de la Comunitat Valenciana (en adelante, DOGV) el 27 de junio y establece 20 días naturales de plazo de presentación de solicitudes de ayudas para las acciones formativas a contar desde el día siguiente a la publicación de las órdenes en el DOGV. Añadiendo el periodo para subsanar, en su caso, documentación. Se establece que el plazo máximo para resolver y notificar la resolución aprobatoria de los cursos solicitados en concurrencia competitiva, puede ser hasta de 6 meses a contar desde el día siguiente al de la finalización del plazo de presentación de solicitudes. En conclusión, es en los últimos días de diciembre de 2012 cuando, con suerte, las entidades inician los cursos de las acciones formativas subvencionadas para 2012, con lo que la mayor parte de las acciones formativas para 2012 se desarrollaron en 2013. Esta situación se repite en la siguiente convocatoria, es decir, las

fruto de la detección de necesidades de personal cualificado que tienen las empresas, acciones formativas en lengua alemana y, por vez primera y ante el avance del turismo y el comercio, en lengua rusa.” (Orden 14/2013).

acciones formativas para 2013 se están desarrollando en 2014. Esta realidad dificulta la puesta en marcha de las acciones unido a los continuos recortes presupuestarios de los que se dará cuenta posteriormente.

3.5.4.1. Evolución de la oferta de la Formación Profesional para el Empleo en el contexto valenciano.

A lo largo de las convocatorias, se han producido cambios importantes en la FPE y es necesario conocer previamente las vías de programación (o tipos de programas) que han existido, sus características, cursos realizados, subvenciones recibidas y las familias profesionales en las cuales se han desarrollado.

Conocer las vías de programación permite entender a qué tipo de formación hace referencia (dónde se realiza, grado de prescripción, etc.). Durante estos años se han desarrollado acciones formativas en diferentes vías de programación:

- a) Vía 1. Centros colaboradores homologados o acreditados. Deben impartir las especialidades formativas reflejadas en los anexos correspondientes de la Orden. Vía desarrollada desde 2005 a 2011. Y desde la convocatoria de 2012 recibe la denominación de modalidad de programación de Formación e inserción.
- b) Vía 2. Convenios de formación ocupacional. Acciones formativas desarrolladas en organizaciones o entidades que tengan firmados convenios de colaboración con el SERVEF, basados en las necesidades formativas detectadas por la Dirección General de Formación y Cualificación Profesional. Vía desarrollada desde 2005 a 2011.
- c) Vía 3. Proyectos formativos con compromiso de colocación o gestión de inserción, desarrollados por empresas, asociaciones empresariales o centros colaboradores homologados. El compromiso de inserción desde 2005 al

2008 era del 50% y desde 2009 a 2011 del 60%. En 2012, se denomina modalidad de programación de formación a medida y las empresas o asociaciones asumen un compromiso de contratación de al menos el 70% del alumnado desempleado que haya superado con éxito el curso. En 2013, el porcentaje mínimo es del 60%.

- d) Vía 4. Acciones formativas desarrolladas en Centros Integrados Públicos de Formación Profesional dependientes de la Consellería de educación. En 2009 y 2010⁵⁷.
- e) Vía 5. Modalidad Semipresencial, desarrollada por centros colaboradores homologados. Vía desarrollada en 2011 y 2012, conserva la denominación modalidad de programación de formación semipresencial y se refiere a la formación realizada por centros autorizados por la Conselleria competente para impartir en esta modalidad alguno de los ciclos de FP del sistema educativo, siempre que se encuentren acreditados u homologados.

El procedimiento de concesión de las subvenciones para impartir acciones formativas de FPE es en régimen de concurrencia competitiva, excepto la vía 3 que se tramita en régimen de concesión directa (según art 23.3, Real Decreto 395/2007).

En la tabla 3.4, aparece el número de acciones formativas por vías de programación desarrolladas en el programa de FPE desde 2005 hasta 2012. También incluye los datos de las acciones formativas desarrolladas por Contrato Programa Patronal, por el Contrato Programa Sindical y por los propios centros del SERVEF, que son centros propios de la actual Conselleria d'Economia, Indústria, Turisme i Ocupació. Respecto a la evolución de las acciones de FPE se aprecia que en general, han tenido una tendencia ascendente, excepto en 2007 y 2011, en que disminuyó el

⁵⁷ En la vía 4 de los Centros Integrados en la Comunidad Valenciana sólo se realizaron acciones en 2009 y 2010 como consecuencia del Decreto 115/2008, 1 de agosto, del Consell, por el que se regulan los CIFP profesional en la CV.

número de acciones realizadas, tendencia que continua en 2012. Si se comparan los datos del 2011 con los del 2005 según la vía de programación, y a pesar de las variaciones a lo largo de los años dentro de cada una de las vías, destaca que sólo han aumentado en la vía 1 y en las acciones realizadas en los Centros SERVEF de Formación, sobre todo en el caso de estos últimos que siempre ha ido creciendo el número de acciones desarrolladas, hasta que en 2012 los cursos realizados en todas las modalidades han disminuido.

Tabla 3.4. Evolución del número de acciones formativas por vías de programación del Programa de FPE desde 2005 a 2012.

Fuente: Memorias de Actividades del Servicio Valenciano de Empleo y Formación 2005-2012.
 Elaboración propia.

| Programa de FPE | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|---------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Vía 1/Modalidad Formación e inserción | 1347 | 1559 | 1113 | 1303 | 1453 | 1490 | 1391 | 780 |
| Vía 2 | 153 | 174 | 127 | 150 | 153 | 152 | 143 | |
| Vía 3/ Modalidad Formación a medida | 73 | 114 | 146 | 194 | 105 | 79 | 53 | 21 |
| Vía 4 | | | | | 14 | 12 | | |
| Vía 5/Modalidad Semipresencial | | | | | | | 24 | 16 |
| Contrato Programa Patronal | 159 | 85 | 164 | 170 | 138 | 133 | 131 | 67 |
| Contrato Programa Sindical | 214 | 253 | 203 | 218 | 210 | 216 | 208 | 119 |
| Centros SERVEF | 143 | 197 | 210 | 229 | 246 | 266 | 263 | 218 |
| TOTAL | 2089 | 2382 | 1967 | 2264 | 2319 | 2348 | 2213 | 1221 |

Se comentó anteriormente que cada vez se daba más importancia a la FPE, sin embargo, la crisis económica iniciada en 2007, puede ser una de las explicaciones a la disminución de las acciones formativas realizadas. No obstante, no deja de ser llamativo que aquello que es controlado directamente por el SERVEF, los cursos que él mismo organiza en sus propias instalaciones, no haya tenido recortes presupuestarios hasta el 2012. Además los desajustes en el calendario comentados anteriormente también son uno de los motivos por los que las

entidades han desarrollado un menor número de acciones formativas.

En cuanto a la evolución en las subvenciones en la tabla 3.5, en general, se observa un aumento constante hasta el 2011 donde se produce un pequeño descenso que se duplica en 2012. Tan sólo en 2011 aumentan levemente las subvenciones al Contrato Programa Patronal y al Contrato Programa Sindical. El cálculo de la subvención media por cada curso realizado ha pasado de 23.474,93 € en 2005 a 34.259,71 € en 2012.

En cuanto a la evolución el número de participantes, hasta 2010 la tendencia ha ido en aumento excepto en 2007 que se redujo en más de 6000 participantes, en 2011 sufre un ligero descenso y en 2012 se reduce casi a la mitad. La subvención por cada participante ha pasado de 1.578,35 € en 2005 a 2.295,36 en 2012.

Por tanto, la subvención de cada acción formativa y la subvención por participante, han ido aumentando. Aunque la oferta y cantidad de beneficiarios han disminuido.

Tabla 3.5. Evolución de la subvención total (euros) de las diferentes vías de programación de la FPE desde 2005 a 2012.
Fuente: Memorias de Actividades del Servicio Valenciano de Empleo y Formación 2005-2012. Elaboración propia.

| Programa de FPE | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|---------------------------------------|----------------------|----------------------|-----------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-------------------|
| Vía 1/Modalidad Formación e inserción | 31.620.733,82 | 34.421.002,23 | 36.621.025,83 | 41.354.117,16 | 44.365.096,1 | 47.995.009,98 | 46.588.678,5 | 26.722.577 |
| Vía 2 | 2.792.631,53 | 3.110.172,37 | 3.301.053,55 | 3.987.213,10 | 4.172.073,85 | 4.179.244,70 | 4.056.591,4 | |
| Vía 3/ Modalidad Formación a medida | 1.517.474,05 | 3.503.930,08 | 5.539.487,08 | 8.346.482,15 | 5.671.586,95 | 3.996.707,15 | 3.347.650,05 | 1.166.321 |
| Vía 4 | | | | | 496.441,3 | 499.756,5 | | |
| Vía 5/Modalidad Semipresencial | | | | | | | 2.419.066 | 1.362.756 |
| Contrato Programa Patronal | 2.801.431,32 | 1.559.747,55 | 3.999.341,75 | 3.999.414,90 | 3.053.257,31 | 3.035.152,55 | 3.057.611,62 | 1.598.679 |
| Contrato Programa Sindical | 4.060.204,74 | 4.589.957,28 | 5.305.038,90 | 5.823.712,95 | 6.000.622,05 | 5.990.000,0 | 6.033.490 | 3.196.000 |
| Centros SERVEF ⁵⁸ | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total subvención € | 42.792.475,46 | 47.184.809,51 | 54.765.947,11⁵⁹ | 63.510.940,26 | 63.759.077,56 | 65.695.870,88 | 65.503.087,57 | 34.046.333 |
| Total participantes | 31.027 | 35.405 | 29.074 | 33.620 | 34.401 | 34.966 | 33.217 | 20.007 |

⁵⁸ El importe subvencionado no incluye los gastos en centros propios del SERVEF.

⁵⁹ El total de la subvención de 2007 no incluye la Vía 21: Convenio Línea Normativa.

La contextualización de esta formación, es uno de los motivos a favor de la concreción de las especialidades formativas a desarrollar en la FPE. Es decir, puede ser bueno que desde la administración, en este caso, desde el SERVEF se especifiquen, en los anexos de las órdenes que regulan estas acciones formativas, cuáles son aquéllas especialidades formativas que pueden solicitar las entidades especificando en qué comarcas o demarcaciones territoriales pueden solicitarse y, por lo tanto, realizarse para atender las necesidades del sistema productivo cercano. Sin embargo, tal contextualización puede mermar las posibilidades de movilidad a otras Comunidades Autónomas o, como pretende la UE, a otros contextos europeos.

A continuación, se muestra cómo han ido evolucionando las acciones formativas de la FPE desarrolladas en las distintas familias profesionales. Esta información permite saber en qué familias profesionales se ha potenciado la formación de las personas trabajadoras, fundamentalmente desempleadas, para estimular su contratación o inserción laboral en la CV⁶⁰.

De la evolución de las acciones formativas según las familias profesionales, comentar que sólo en las Memorias de Actividades del SERVEF desde 2006 a 2010 aparecen estos datos. Pero en ninguna de las memorias se especifica la vía de programación, dato que sería muy interesante saber para un mejor conocimiento y análisis de la formación realizada.

De la evolución desde 2006 a 2010 de las acciones formativas por familias profesionales en la FPE (ver tabla 3.6), destacan muy por encima del resto "Administración y Gestión" e "Informática y comunicaciones". Aunque en la primera han ido disminuyendo los cursos realizados y en la segunda aumentaron en 2009 y 2010.

⁶⁰ Sin embargo, la contextualización de la formación puede ser contraria a la movilidad pretendida desde la UE, puesto que la formación también podría permitir la contratación o inserción laboral fuera de la CV.

También destaca el número de cursos realizados desde 2006 a 2010 en las familias profesionales de "Artes Gráficas", "Servicios socioculturales y a la Comunidad" y "Transporte y Mantenimiento de Vehículos". En el caso del número de acciones formativas realizadas en la familia profesional de "Servicios socioculturales y a la Comunidad" ha disminuido en las convocatorias de 2009 y 2010 y en la de "Transporte y Mantenimiento de Vehículos" ha ido aumentando.

En el extremo opuesto, no se han realizado cursos en las familias profesionales de "Industrias extractivas" y "Marítimo Pesquera" y sólo 1 en la de Química en 2010, que representa un 0,04% de las acciones formativas realizadas ese año. Son pocos los realizados en la de "Vidrio y cerámica" cuyo porcentaje máximo de cursos realizados es de 0,31% en 2008, y en la familia profesional de "Seguridad y Medio Ambiente" el mayor número de cursos realizados fue en 2010 que llega a un porcentaje de 0,55%.

Tabla 3.6. Evolución del número de acciones formativas por familias profesionales del programa de FPE desde 2006 a 2010.
 Fuente: Memorias de Actividades del Servicio Valenciano de Empleo y Formación 2006-2010.
 Elaboración propia.

| Familias profesionales | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Administración y Gestión | 795 | 586 | 583 | 476 | 414 |
| Actividades Físicas y Deportivas | 15 | 14 | 15 | 12 | 21 |
| Agraria | 29 | 27 | 33 | 45 | 28 |
| Artes Gráficas | 182 | 126 | 135 | 131 | 152 |
| Artes y Artesanías | 8 | 9 | 7 | 17 | 32 |
| Comercio y Marketing | 114 | 82 | 77 | 71 | 79 |
| Electricidad y Electrónica | 58 | 76 | 137 | 217 | 205 |
| Energía y Agua | 7 | 23 | 28 | 36 | 40 |
| Edificación y Obra Civil | 74 | 88 | 87 | 95 | 117 |
| Fabricación Mecánica | 45 | 36 | 61 | 93 | 119 |
| Hostelería y Turismo | 59 | 60 | 95 | 105 | 105 |
| Informática y Comunicaciones | 508 | 434 | 415 | 420 | 454 |
| Instalación y mantenimiento | 18 | 17 | 18 | 26 | 33 |
| Imagen personal | 32 | 26 | 25 | 31 | 23 |
| Imagen y Sonido | 22 | 18 | 18 | 23 | 24 |
| Industrias Alimentarias | 19 | 26 | 42 | 31 | 48 |
| Madera, Mueble y Corcho | 15 | 14 | 13 | 29 | 29 |
| Química | | | | | 1 |
| Sanidad | 106 | 90 | 160 | 136 | 87 |
| Seguridad y Medio Ambiente | 6 | 4 | 8 | 9 | 13 |
| Servicios Socioculturales y a la Comunidad | 139 | 113 | 155 | 141 | 118 |
| Textil, Confección y Piel | 20 | 12 | 18 | 17 | 20 |
| Transporte y Mantenimiento de Vehículos | 108 | 81 | 127 | 153 | 181 |
| Vidrio y cerámica | 3 | 5 | 7 | 5 | 5 |
| TOTALES | 2382 | 1967 | 2264 | 2319 | 2348 |

Recordando que las familias profesionales son un conjunto de cualificaciones en las que se estructura el CNCP, atendiendo a criterios de afinidad de la competencia profesional y viendo los datos disponibles, se entiende que en el contexto de la FPE realizada en la CV, las cualificaciones a las que se les da mayor importancia son "Administración y Gestión" e "Informática y comunicaciones". Los motivos de la importancia de estas familias profesionales deberían ser los de la propia finalidad de esta modalidad formativa: capacitarles para un desempeño cualificado y acceso al empleo. Sobre la capacitación adquirida por el alumnado participante en las acciones formativas no existe evidencia alguna y, se puede suponer que sí cumple su objetivo. Pero sobre el acceso al empleo sí es dudoso, teniendo en cuenta que entre las ocupaciones más contratadas en la CV en 2010 y 2011⁶¹ no destacan excesivamente las ocupaciones de la familia de "Administración y Gestión"⁶², pero aun llama más la atención que ninguna de las ocupaciones más contratadas corresponde a "Informática y comunicaciones".

3.5.4.2. La modalidad Formación e inserción.

En el caso de la modalidad Formación e inserción, es la que viene a sustituir a la que anteriormente se llamaba Formación Ocupacional y que a lo largo de los últimos años no ha experimentado muchos cambios más allá de reducir el número de acciones realizadas y de endurecer las condiciones para la solicitud

⁶¹ <http://www.ocupacio.gva.es:7017/portal/web/home/estadisticas-ocupaciones-mas-contratadas-2010>

⁶² Por ejemplo, en 2010 de entre las 50 ocupaciones más contratadas el 1,54% corresponde a "Auxiliares administrativos con tareas de atención al público no clasificados anteriormente", el 0,85% a "Secretarios administrativo y asimilados" y el 0,78% a "Auxiliares administrativos sin tareas de atención al público no clasificados anteriormente".

En 2011 "Empleados administrativos con tareas de atención al público no clasificadas bajo otros epígrafes", "Empleados administrativos sin tareas de atención al público no clasificadas bajo otros epígrafes", "Grabadores de datos" y "Asistentes de dirección y administrativos" tienen porcentajes de 1,63%, 1,29%, 0,45% y 0,43%, respectivamente.

por parte de las entidades como por ejemplo de aumentar los porcentajes de inserción de los participantes⁶³.

Las acciones formativas a desarrollar sólo pueden ser especialidades formativas que aparecen en los anexos correspondientes de las órdenes (generalmente asociadas a certificados de profesionalidad). En las que al menos tengan una duración de 250 horas debe impartirse la especialidad complementaria FCOO03: "Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en igualdad de género". Y como consecuencia del Real Decreto-ley 4/2013, de 22 de febrero, de medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo del crecimiento y de la creación de empleo, en la última convocatoria de 2013 se introducen en algunas acciones formativas, un módulo relativo al fomento y promoción del trabajo autónomo (FCOO04: Fomento y promoción del trabajo autónomo). También, se pone énfasis en la adquisición de competencias comunicativas básicas en el ámbito de la lengua inglesa mediante la incorporación en la mayoría de las especialidades programadas de la correspondiente especialidad complementaria (FCOV05: Comunicación en lenguas extranjeras- inglés) y, en algunos casos, lengua alemana y lengua rusa. Se traslada al profesorado de las acciones formativas la responsabilidad de crear vocabularios específicos relacionados con la ocupación para la que cualifica la especialidad formativa del curso.

Los datos de la evolución del número de acciones formativas y la subvención de esta vía de programación se han mostrado en el apartado anterior.

⁶³ Para los cursos a desarrollar en 2012 en la modalidad Formación e inserción la entidad beneficiaria debía asumir el compromiso de inserción de todo el alumnado desempleado que superara con éxito los módulos propios de la especialidad principal del curso. Sin embargo en la convocatoria de los cursos a desarrollar en 2013, el porcentaje de inserción se asume voluntariamente. Se podría decir que se suaviza el porcentaje exigido, aunque en los baremos de valoración de las solicitudes el compromiso de inserción se valora hasta con 20 puntos, así, cuanto mayor sea el porcentaje del compromiso de inserción mayores posibilidades de concesión tendrá la entidad solicitante.

3.5.4.3. Los Talleres FIL o modalidad Colectivos.

La modalidad Colectivos es la nueva denominación que desde el 2012 reciben los Talleres de Formación e Inserción Laboral o Talleres FIL. Y para la descripción de este programa formativo se utiliza prioritariamente la denominación Talleres FIL, reservando el término modalidad Colectivos a las características de las convocatorias de 2012 y 2013.

Los Talleres son un instrumento formativo implantado por la Generalitat Valenciana a través del SERVEF como fórmula para el desarrollo de itinerarios individuales de inserción. Se dirigen a colectivos con especiales dificultades de inserción en el mercado de trabajo para facilitarles su incorporación laboral mediante acciones que combinan la orientación y FP, la búsqueda activa de empleo y, finalmente, su inserción. Su finalidad es proporcionar una cualificación profesional para desempeñar una ocupación concreta y adecuada a las necesidades de las empresas de la CV, por medio de una formación adaptada a sus características individuales.

Los Talleres FIL vienen desarrollándose desde principios de la década de los noventa. Desde sus inicios son varias las modificaciones en las órdenes que han regulado este programa formativo, pero sobre todo destacan los cambios a partir de la convocatoria de 2012 que cambia su denominación a modalidad Colectivos, el contenido de la formación responde a certificados de profesionalidad y desaparece la ayuda por asistencia a los participantes, aunque conserva algunas de sus características básicas.

Los Talleres FIL son una formación gratuita y antes de la convocatoria de 2012 el participante recibía una ayuda o beca por asistencia de 10,80€ por día realmente asistido⁶⁴. Es decir,

⁶⁴ En la convocatoria de 2010 a ayuda descendió a 10€.

aproximadamente 800€ en total⁶⁵. Es una pequeña ayuda económica, que se podría decir que es una cantidad simbólica, unos 200€ al mes. Es un programa formativo que permitía un pequeño "sueldo" mientras la persona se formaba. Pero desde el 2012 únicamente el alumnado con una discapacidad igual o superior al 33% tiene derecho a una ayuda en concepto de beca de 6,40 € por día realmente asistido y únicamente el alumnado que haya finalizado la acción formativa con aprovechamiento.

En cuanto a los recursos humanos de las entidades beneficiarias de las subvenciones para realizar Talleres FIL, la norma establece que deben ser desarrollados en la práctica, como mínimo, por un coordinador del taller (Licenciatura/Grado en Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía, Ciencias de la Educación, Doctor en Educación Social, Trabajo Social o Magisterio, o Técnico Superior en Integración Social) y por una persona experta en los módulos de FPE que acredite conocimientos teórico-prácticos. En función de las características de los participantes, pueden intervenir otros profesionales.

En las convocatorias anteriores a la del 2012 se especificaba que el programa formativo del Taller FIL debía incluir un área de formación, un área de tutoría y en función de los destinatarios, un área de búsqueda activa de empleo y seguimiento del desarrollo de la inserción. El área de formación podía incluir en función de los destinatarios: prácticas no laborales, formación básica en áreas instrumentales, formación y orientación laboral, formación en habilidades socioprofesionales de carácter polivalente y, en el caso de los que se dirigían a participantes inmigrantes, un módulo formativo de integración socio-laboral. En los Talleres FIL se desarrollaban aspectos de educación básica, de FP y de formación social orientada a la inserción. Los tres ámbitos se desarrollan en

⁶⁵ La ayuda económica total varía en función del número de horas al día que puede tener un Taller FIL, y que puede oscilar entre 4 y 6 horas, aunque puede variar previa autorización del director territorial de Empleo del SERVEF. Pero nunca podrá ser un horario inferior a 20 horas ni superior a 40 horas semanales.

función de las necesidades de los participantes. A partir de 2012, se introduce una formación complementaria que viene marcada en el anexo de la orden que los regula y que puede ir referida a la competencia en tecnología, en ciencia, en matemática, en lengua castellana y/o digital.

El número de participantes en los Talleres es entre 6 y 10. Desde 2012, en esta modalidad sólo puede participar alumnado desempleado con alguna de las siguientes características:

- Personas en situación o RES acreditada por los Servicios Sociales de las Administraciones Públicas.
- Personas con parálisis cerebral, enfermedad mental o discapacidad intelectual con un grado de discapacidad igual o superior al 33%; y personas con discapacidad física o sensorial con un grado de discapacidad igual o superior al 65%.

Anteriormente a la convocatoria de 2012 se contemplaba el colectivo de inmigrantes y una cuarta modalidad que podía atender indistintamente a cualquiera de los siguientes colectivos: mujeres, menores de 25 años y PLD. En la tabla 3.7 se muestra la evolución de los Talleres FIL según el colectivo al que se dirigían. Parece que los colectivos que desaparecen en la convocatoria de 2009, podrían haberse incorporado tanto al colectivo de RES como al colectivo de personas con discapacidad que aumentaron en mayor medida que el colectivo de inmigrantes. Y en la convocatoria de 2012 se han realizado más talleres dirigidos a personas en RES que a personas con discapacidad. Por lo tanto se puede afirmar que los Talleres FIL o la llamada modalidad Colectivos se confirma como una herramienta de formación de las personas en RES y, en menor medida, también de las personas con discapacidad, respondiendo así a su propia concepción de ser acciones formativas dirigidas a

personas desempleadas con dificultades de integración en el mercado de trabajo.

Tabla 3.7. Evolución del número de acciones formativas de Talleres FIL realizados según colectivos desde 2005 a 2012.

Fuente: Memorias de Actividades del Servicio Valenciano de Empleo y Formación 2005-2012.
 Elaboración propia.

| Colectivo | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| PLD | 7 | 12 | 8 | | | | | |
| Menores de 25 años | 32 | 34 | 35 | | | | | |
| Mujeres | 50 | 53 | 56 | | | | | |
| SUMA: Mujeres, Menores de 25 años, PLD | 89 | 99 | 99 | 97 | | | | |
| Inmigrantes | 43 | 45 | 50 | 88 | 126 | 57 | 59 | |
| Personas Discapacitadas | 83 | 77 | 84 | 103 | 154 | 78 | 66 | 42 |
| Personas en RES | 79 | 70 | 72 | 90 | 137 | 65 | 69 | 67 |
| Total | 294 | 291 | 305 | 378 | 417 | 200 | 194 | 109 |

En cuanto a la duración de las acciones formativas, antes de la convocatoria de 2012, los talleres tenían una duración máxima de 500 horas y en el último periodo del taller podían realizar prácticas no laborales en una empresa con una duración comprendida entre el 100 y 200 horas, ajustando su horario al del centro de trabajo.

Así, en un corto periodo de tiempo, los participantes podían obtener, en el caso de haber superado con éxito el taller, un certificado individualizado de aprovechamiento (aunque no oficial directamente) no sólo de formación teórico-práctica en un aula, sino también, de prácticas en un entorno real de trabajo, tenían un acercamiento a un oficio u ocupación que podía aumentar su empleabilidad. En el certificado se indicaban los módulos formativos completados, la duración de cada módulo, así como la realización de prácticas no laborales, su duración y la empresa en la que se habían desarrollado.

En las órdenes que regulaban los Talleres FIL de 2010 y 2011 se potenciaban las acciones formativas conducentes a módulos que puedan ser acreditables por ser del CMCP o ser alguna de las

especialidades formativas del SEPE. Era positiva la posibilidad de la acreditación parcial de una cualificación profesional de la formación recibida, según lo establecido en el Real Decreto 1224/2009 de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. Y a partir de 2012 sólo pueden realizarse las especialidades formativas que se recogen en el anexo correspondiente y que responden a certificados de profesionalidad completos. Por lo tanto el Taller dura las horas del propio certificado, al cual se le suma la duración, en su caso, de la/s especialidad/es complementaria/s establecidas igualmente en el anexo de la Orden.

La adaptación de la duración de 500 horas a la duración establecida en los propios certificados de profesionalidad es el cambio más importante que han sufrido los Talleres FIL desde sus inicios: por primera vez es posible que sus participantes obtengan una cualificación profesional completa. Pero sin embargo, esta realidad tiene una parte negativa que se comentará en el siguiente apartado.

En la tabla 3.8 figura el total de la subvención de Talleres FIL desglosado por colectivos y por años. El total de la subvención ha ido aumentando todos los años, excepto en 2010 que se reduce a la mitad. Llama la atención que aunque en 2006 se realizan 3 Talleres menos, la subvención aumentó. La explicación puede ser por las familias profesionales en las que desarrollaron los Talleres (reflejados en la tabla 3.9). En la convocatoria de 2011 la subvención de los Talleres FIL dirigidos a personas con discapacidad disminuye una cuarta parte respecto a 2010 y sigue disminuyendo una tercera parte desde 2011 a 2012. Sin embargo, en el caso de los Talleres FIL dirigidos a RES se puede afirmar que la subvención se ha mantenido constante en los últimos años con un leve descenso en 2012. El cálculo de la subvención media por cada curso realizado ha pasado de 44.356,73€ en 2005 a 44.283,69€ en 2012.

En la tabla 3.8 se ha incluido el número de participantes. Puede observarse cómo hasta 2009 iba aumentando y que disminuyó prácticamente a la mitad en 2010, se mantuvo en 2011 y en 2012 sigue disminuyendo casi a la mitad. La subvención por cada participante ha pasado de 4.256,16€ en 2005 a 4.448,77€ en 2012.

Por tanto, la subvención de cada acción formativa apenas ha disminuido y la subvención por participante se ha incrementado levemente.

En cuanto a la evolución del número de Talleres FIL desarrollados en las diferentes familias profesionales, tan sólo en las memorias del SERVEF de 2006 a 2010 se recogen dichos datos. Y en dichas memorias no se recoge qué colectivo en qué familia profesional. En general, a pesar de desaparecer los colectivos de mujeres, menores de 25 años y PLD en 2009, no hay cambios significativos.

Como puede observarse en la tabla 3.9, desde 2006 a 2012 destacan los Talleres realizados en las familias profesionales de Administración y Gestión, Servicios socioculturales y a la comunidad y Agraria. Las explicaciones pueden ser: el bajo coste de recursos materiales que requiere, el auge del sector y la tradición agrícola de la CV, respectivamente.

En las familias profesionales de Comercio y marketing, Hostelería y turismo y Sanidad también se han realizado un número elevado de Talleres FIL. Puede ser por el bajo coste de los recursos materiales, la importancia del sector en la CV y la necesidad de profesionales sanitarios, respectivamente. También, destaca en la última convocatoria de 2012 los cursos realizados en la familia profesional de Edificación y obra civil, a pesar de ser un sector en decadencia.

Tabla 3.8. Evolución de la subvención total (euros) de los Talleres FIL según colectivos desde 2005 a 2012⁶⁶.
Fuente: Memorias de Actividades del Servicio Valenciano de Empleo y Formación 2005-2012. Elaboración propia.

| Colectivo | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|--|---------------|---------------|---------------|----------------------------|---------------|--------------|--------------|-----------|
| PLD | 243.648,00 | 406.974,60 | 275.352,00 | | | | | |
| Menores de 25 años | 1.131.288,00 | 1.167.508,80 | 1.202.921,28 | | | | | |
| Mujeres | 1.713.206,40 | 1.824.125,40 | 1.898.359,20 | | | | | |
| SUMA: Mujeres, Menores de 25 años, PLD | 3.088.142,40 | 3.398.608,80 | 3.376.632,48 | 3.290.242,93 ⁶⁷ | | | | |
| Personas Discapacitadas | 4.166.063,54 | 4.124.825,67 | 4.403.454,12 | 4.862.467,93 | 7.262.605,97 | 3.917.642,95 | 3.005.112,49 | 1.913.950 |
| Personas en RES | 3.751.604,59 | 3.696.690,29 | 3.859.564,20 | 4.075.764,20 | 6.189.647,13 | 3.045.381,39 | 3.045.596 | 2.912.973 |
| Inmigrantes | 2.035.069,63 | 2.397.361,63 | 2.618.380,90 | 3.962.986,64 | 5.820.596,40 | 2.648.911,79 | 2.612.187,66 | |
| Total subvención € | 13.040.880,16 | 13.617.486,39 | 14.258.031,70 | 16.191.461,70 | 19.272.849,50 | 9.611.936,13 | 8.662.896,15 | 4.826.923 |
| Total participantes | 3.064 | 3.035 | 3.184 | 3.895 | 4.099 | 1.979 | 1.917 | 1.085 |

⁶⁶ Datos extraídos de las Memorias de Actividades del SERVEF desde el 2005 al 2010.

⁶⁷ En la Memoria de 2008 no se desglosa las ayudas para los 3 colectivos.

En el extremo opuesto, las familias profesionales en las que se han realizado menos Talleres son: un Taller realizado en la familia profesional de Química en 2007 recibió la ayuda de 66.520,98 € frente a los 46.131,04 € de ayuda media de los Talleres FIL desde 2006-2010. Aunque también en 2007 las ayudas en las familia profesional de Energía y Agua y de Imagen y Sonido también superaron los 62.000 € y luego sí continuaron realizándose, pero con una ayuda más cercana a la media comentada. En general, los cambios igualmente pueden responder a la elevada ayuda concedida en algunas familias profesionales que provocó reducir su número o no volver a realizar un Taller FIL en esas familias profesionales. También podría ser por necesidades concretas de empresas o por necesidades detectadas en el sector. E incluso, que la entidad solicitante ya cuenta en sus instalaciones con los recursos necesarios y ello le supone menor gasto y/o inversión.

En una interpretación rápida y carente de los motivos concretos y reales de la solicitud y de la concesión de los Talleres FIL por parte de las entidades y del SERVEF⁶⁸, respectivamente, puede afirmarse que se han desarrollado en mayor medida en familias profesionales que requieren menores costes para su realización; y, en áreas profesionales con mayores posibilidades de inserción u ocupaciones socialmente útiles. Pero hasta 2012, en las propias convocatorias no se mencionaba ninguna especialidad concreta como "necesidad prioritaria", como en el caso de la Formación para el Empleo.

⁶⁸ En las memorias de actividades del SERVEF desde 2005 a 2010, sólo en la de 2010 pone que se han primado los Talleres FIL que han dado lugar a la obtención de certificados de profesionalidad, carnés profesionales (pero no proporcionan los datos concretos de los Talleres que dieron lugar a certificados o a carnés) y las que habilitan para el desempeño de trabajos relacionados con la atención a personas dependientes (esto corresponde a la familia profesional de "Servicios socioculturales y a la comunidad" que suponen el 21% del total realizados en 2010).

Tabla 3.9. Evolución del número de acciones formativas de Talleres FIL realizados según familia profesional desde 2006 a 2010⁶⁹

Fuente: Memorias de Actividades del Servicio Valenciano de Empleo y Formación 2006-2010. Elaboración propia.

| Familia profesional | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Administración y Gestión | 54 | 54 | 78 | 85 | 27 |
| Actividades Físicas y Deportivas | 2 | 1 | 3 | 1 | |
| Agraria | 27 | 29 | 35 | 52 | 28 |
| Artes Gráficas | 5 | 10 | 4 | 13 | 5 |
| Artes y Artesanías | 6 | 8 | 7 | 5 | 2 |
| Comercio y Marketing | 20 | 27 | 24 | 40 | 13 |
| Electricidad y Electrónica | 10 | 9 | 9 | 5 | 3 |
| Energía y Agua | | 1 | 1 | 2 | 2 |
| Edificación y Obra Civil | 26 | 20 | 16 | 11 | 13 |
| Fabricación Mecánica | 7 | 6 | 9 | 8 | 4 |
| Hostelería y Turismo | 26 | 27 | 25 | 25 | 12 |
| Informática y Comunicaciones | 19 | 11 | 21 | 27 | 12 |
| Instalación y mantenimiento | 4 | 1 | 1 | | |
| Imagen personal | 3 | 11 | 10 | 3 | 4 |
| Imagen y Sonido | 2 | 1 | 1 | 1 | |
| Industrias Alimentarias | 4 | 6 | 6 | 5 | 4 |
| Madera, Mueble y Corcho | 2 | | 3 | 4 | |
| Marítimo Pesquera | | | | 1 | |
| Química | | 1 | | | |
| Sanidad | 18 | 25 | 33 | 41 | 17 |
| Seguridad y Medio Ambiente | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Servicios Socioculturales y a la Comunidad | 32 | 33 | 66 | 67 | 42 |
| Textil, Confección y Piel | 11 | 11 | 8 | 5 | 1 |
| Transporte y Mantenimiento de Vehículos | 10 | 12 | 7 | 13 | 5 |
| Otros | | | 10 | 2 | 5 |
| TOTALES | 291 | 305 | 378 | 417 | 200 |

En síntesis, los Talleres FIL son un programa integrado que tiene en cuenta las características y/o necesidades laborales del entorno para favorecer la inserción, sobre todo para la integración de personas con especiales dificultades de inserción en el mercado de trabajo.

⁶⁹ Datos extraídos de Memorias de Actividades del SERVEF desde el 2006 al 2010. En la Memoria del 2005 no aparece la información de las familias profesionales. Las FP "Industrias extractivas" y "Vidrio y cerámica" no aparecen en la tabla porque, en principio, no se han realizado Talleres FIL en esas familias profesionales. Hay una importante falta de información en la fila correspondiente a "Otros" al no indicar la familia profesional en concreto.

3.5.4.4. Comparación de la modalidad Formación e inserción con los Talleres FIL o modalidad Colectivos.

En este apartado se compara la evolución de los cursos, número de alumnado participante, número de horas y el importe de subvención desde 2005 hasta 2012 de la modalidad Formación e inserción y de la modalidad Colectivos. Estas dos modalidades son las que forman parte del trabajo de campo de la presente investigación. Comparar sus características permite tener una idea más clara de las diferencias entre las mismas.

En la tabla 3.10 se muestran los datos y a continuación, los gráficos elaborados permiten apreciar la diferente evolución en los aspectos comparados.

Tabla 3.10. Evolución de cursos, alumnado, horas y subvención de la modalidad Formación e inserción y de los Talleres FIL desde 2005 a 2012.
 Fuente: Memorias de Actividades del Servicio Valenciano de Empleo y Formación 2005-2012.
 Elaboración propia.

| | Año | Cursos | Alumnado | Horas⁷⁰ | Subvención |
|--|------------|---------------|-----------------|---------------------------|-------------------|
| Vía 1/Modalidad Formación e inserción | 2.005 | 1.347 | 20.034 | | 31.620.733,82 |
| | 2.006 | 1.559 | 23.139 | 521.254 | 34.421.002,23 |
| | 2.007 | 1.113 | 16.501 | 348.720 | 36.621.025,83 |
| | 2.008 | 1.303 | 19.336 | 438.125 | 41.354.117,16 |
| | 2.009 | 1.453 | 21.521 | 462.996 | 44.365.096,10 |
| | 2.010 | 1.490 | 22.161 | 487.170 | 47.995.009,98 |
| | 2.011 | 1.391 | 20.681 | 475.902 | 46.588.678,50 |
| | 2.012 | 780 | 11.642 | 304.080 | 26.722.577 |
| Talleres FIL/Modalidad Colectivos | 2.005 | 294 | 3.064 | | 13.040.880,2 |
| | 2.006 | 291 | 3.035 | 153.551 | 13.617.486,0 |
| | 2.007 | 305 | 3.184 | 158.417 | 14.258.031,7 |
| | 2.008 | 378 | 3.895 | 159.376 | 16.191.461,7 |
| | 2.009 | 417 | 4.099 | 200.410 | 19.272.849,5 |
| | 2.010 | 200 | 1.979 | 98.495 | 9.611.936,1 |
| | 2.011 | 194 | 1.917 | 95.999 | 8.662.895,2 |
| | 2.012 | 109 | 1.085 | 69.190 | 4.826.923,0 |

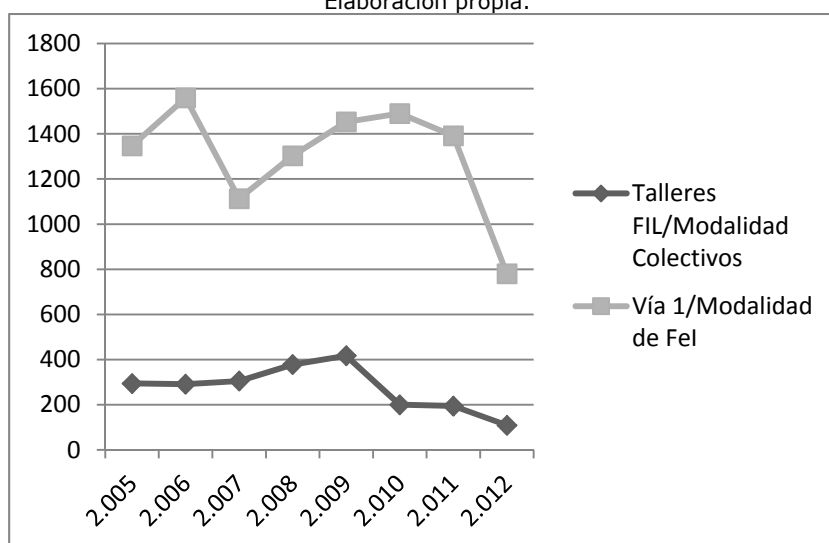
En cuanto a la evolución del número de cursos realizados en ambas modalidades (ver gráfico 3.14), en la modalidad Formación e inserción se han realizado más cursos que en la modalidad Colectivos. Y llama la atención el importante descenso en 2007 de la primera y

⁷⁰ En la Memoria de 2005 no aparece el número de horas de formación.

que luego continúa aumentando hasta 2010. Mientras que la segunda ha tenido un aumento continuo hasta 2009, año en que empezó a disminuir. Ambas modalidades han seguido disminuyendo desde 2010, sobre todo en el caso de la modalidad Formación e inserción.

Gráfico 3.14. Evolución de los cursos de los Talleres FIL y de la modalidad Formación e inserción desde 2005 a 2012.

Fuente: Memorias de Actividades del Servicio Valenciano de Empleo y Formación 2005-2012.
Elaboración propia.



En cuanto al coste medio por alumnado que ha participado en las acciones formativas, en ambas modalidades de formación, la tendencia a lo largo de los años se corresponde con la tendencia en el coste medio por cada curso, teniendo prácticamente la misma curva en los gráficos 3.15 y 3.16. Es decir, el coste medio por alumnado y por curso, han tenido la misma evolución.

Gráfico 3.15. Evolución del número de alumnado de los Talleres FIL y de la modalidad Formación e inserción desde 2005 a 2012.

Fuente: Memorias de Actividades del Servicio Valenciano de Empleo y Formación 2005-2012.
Elaboración propia.

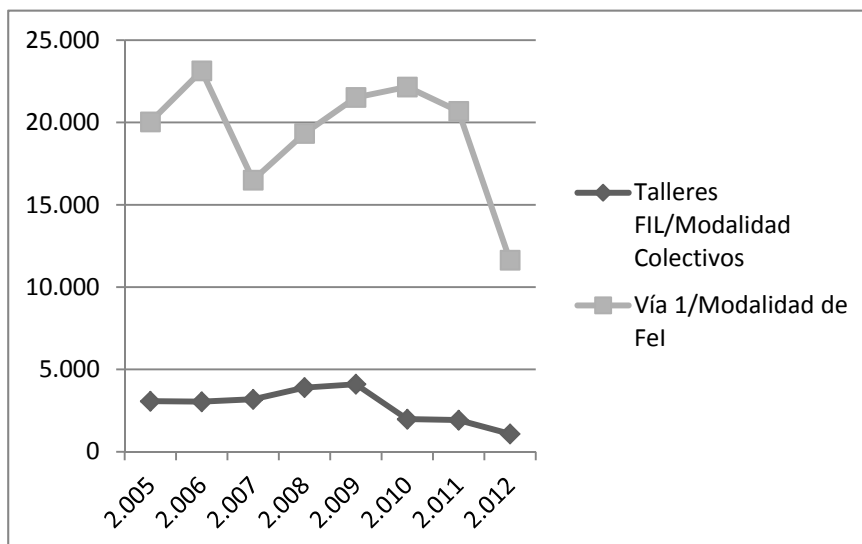
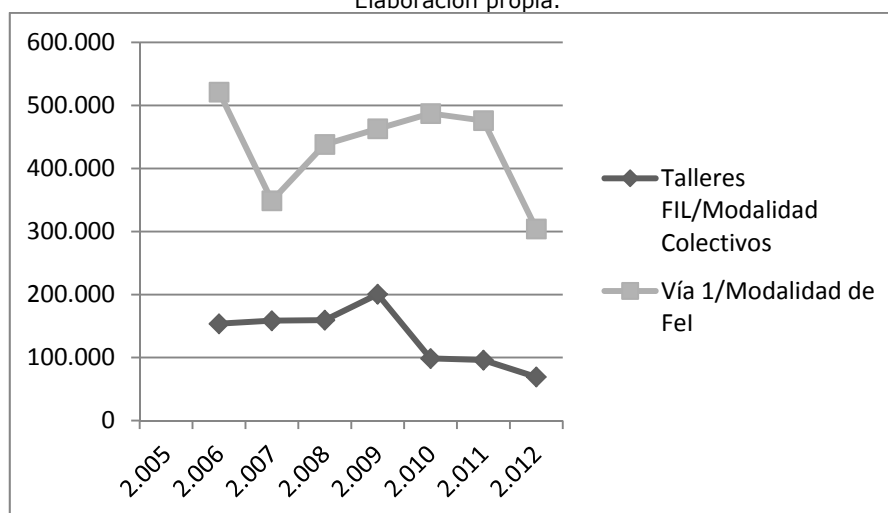


Gráfico 3.16. Evolución del número de horas de los Talleres FIL y de la modalidad Formación e inserción desde 2005 a 2012.

Fuente: Memorias de Actividades del Servicio Valenciano de Empleo y Formación 2005-2012.
Elaboración propia.

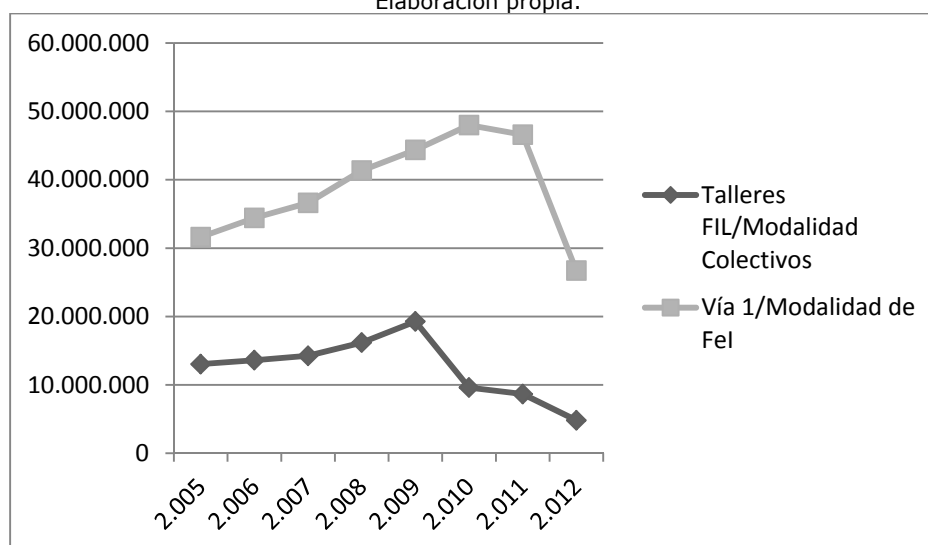


Sin embargo, en la subvención destinada a ambas modalidades sí que hay diferencias entre las modalidades (ver gráfico 3.17). La subvención de Talleres FIL, igual que en la evolución de los cursos, alumnado y horas, aumentó hasta 2009 y luego ha ido disminuyendo. Sin embargo en la modalidad Formación e inserción la subvención ha tenido un aumento constante desde el 2005 hasta el 2010, sin

disminuir en 2007. Esta tendencia podría explicarse por las especialidades formativas de los cursos realizados en dicha modalidad, pero las memorias del SERVEF no proporcionan ese dato por lo que no se puede confirmar el motivo de la tendencia.

También destaca que mientras la subvención en 2010 en los Talleres FIL disminuye casi la mitad que en 2009, en la modalidad Formación e inserción aumenta respecto al año anterior. Del 2011 al 2012 en el gráfico se observa un acusado descenso de la subvención de la modalidad Formación e inserción y poco descenso en la modalidad de Talleres FIL, sin embargo, ambas modalidades reducen casi a la mitad la subvención.

Gráfico 3.17. Evolución de la subvención de los Talleres FIL y de la modalidad Formación e inserción desde 2005 a 2012.
Fuente: Memorias de Actividades del Servicio Valenciano de Empleo y Formación 2005-2012.
Elaboración propia.



En cuanto al coste medio por alumnado y el coste medio por curso, en los gráficos 3.18 y 3.19, se comprueba que ambos costes son más elevados el caso de los Talleres FIL que en los cursos de Formación e inserción. Sobre todo el coste medio por alumnado es más del doble.

Gráfico 3.18. Evolución del coste medio por el alumnado de los Talleres FIL y de la modalidad Formación e inserción desde 2005 a 2012.

Fuente: Memorias de Actividades del Servicio Valenciano de Empleo y Formación 2005-2012.
Elaboración propia.

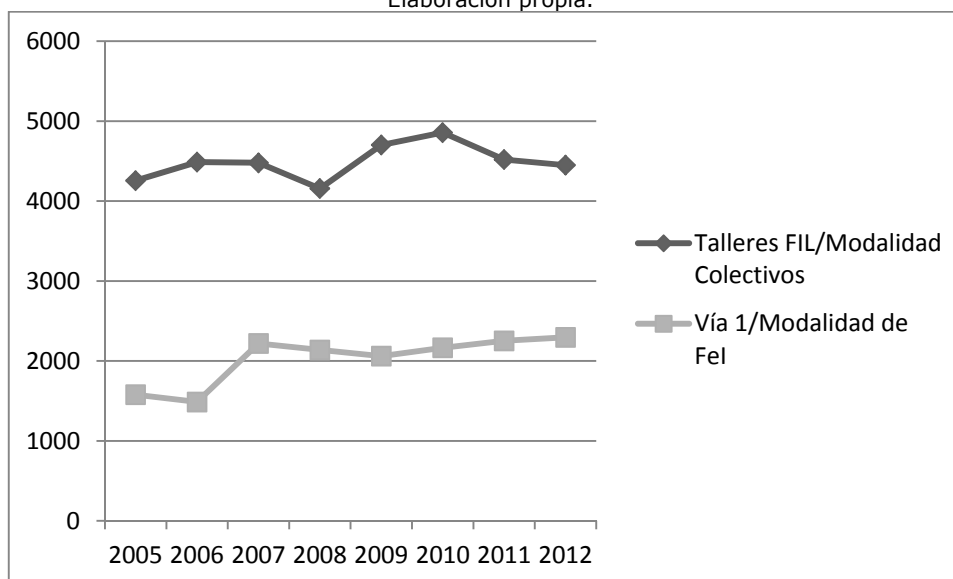
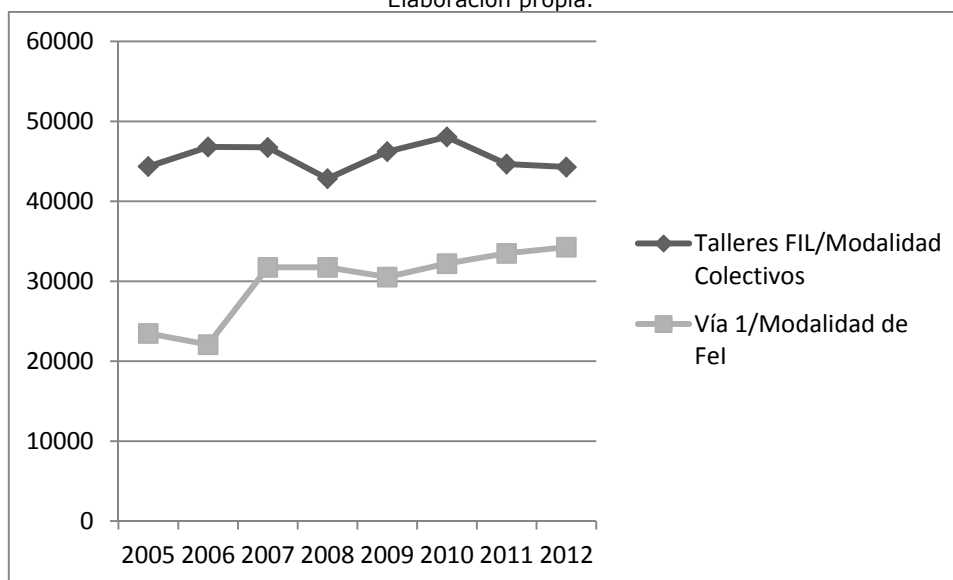


Gráfico 3.19. Evolución del coste medio por curso de los Talleres FIL y de la modalidad Formación e inserción desde 2005 a 2012.

Fuente: Memorias de Actividades del Servicio Valenciano de Empleo y Formación 2005-2012.
Elaboración propia.

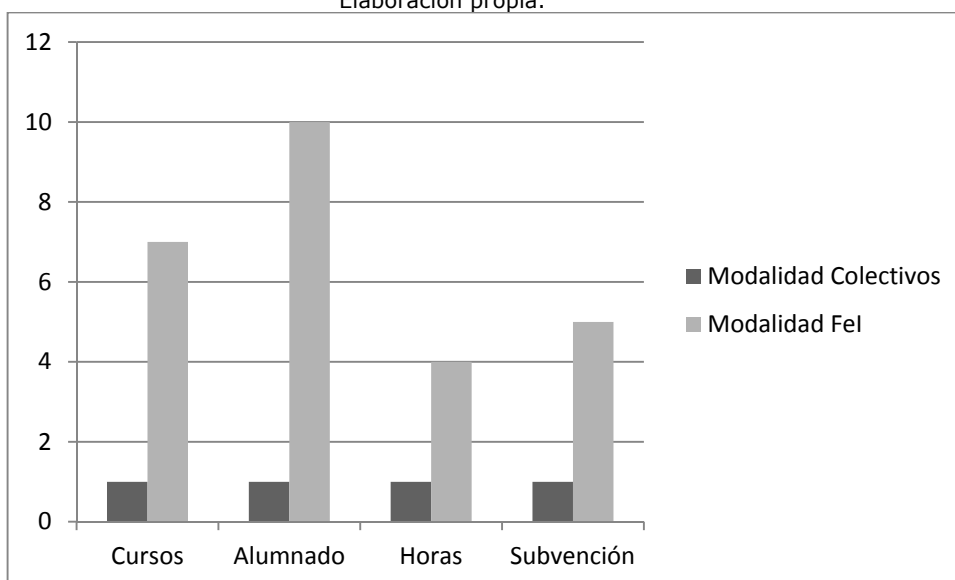


En cuanto a la evolución del número de cursos realizados, comparando ambas modalidades (ver gráfico 3.20), se puede afirmar que se potencia más la modalidad Formación e inserción que los Talleres FIL. Una posible explicación es que la FPE es una formación

acreditada y equivalente a un certificado de profesionalidad, mientras que las características de las acciones formativas desarrolladas en los Talleres FIL hasta 2011 no respondían a un certificado de profesionalidad por la limitación de las 500 horas de duración (en todo caso, podrían desarrollarse algunas unidades de competencia). Sin embargo aunque en la convocatoria de 2012 ambas modalidades hacen referencia a certificados de profesionalidad, el número de cursos realizados en la modalidad Formación e inserción es más de 7 veces superior, más de 10 veces el número de alumnado participante, más de 4 veces el número de horas y más de 5 veces la subvención, que en la modalidad Colectivos.

Gráfico 3.20. Proporción de cursos, alumnado, horas y subvención de la modalidad Formación e inserción por la modalidad Colectivos en la convocatoria de 2012 (aprox.).
Fuente: Memorias de Actividades del Servicio Valenciano de Empleo y Formación 2012.

Elaboración propia.



Otra explicación a porqué se potencia más la modalidad Formación e inserción, puede ser el elevado coste de la modalidad Colectivos por alumnado y por curso, es decir, los Talleres FIL es una formación más cara en la que se requiere más inversión que en la modalidad Formación e inserción. Con los datos expuestos se puede decir que con la misma cantidad de subvención se puede formar al

doble de personas de la modalidad Formación e inserción que de la modalidad Colectivos.

Una tercera explicación sería por las diferentes familias profesionales en las que desarrollan ambas modalidades de formación, pero no existen datos que puedan corroborar esta última explicación.

Tanto la modalidad Formación e inserción como la modalidad Colectivos tienen la misma finalidad: proporcionar a los participantes la cualificación profesional para desempeñar una ocupación concreta y adecuada a las necesidades del mercado de trabajo en la CV. Pero los Talleres FIL están reservados a personas con dificultades de integración en el mercado del trabajo y desempleadas.

Ante la evolución de los programas descritos, se puede decir que se le da menos importancia y valor a la formación dirigida a colectivos con mayores dificultades de inserción en el mercado de trabajo. Pero, sobre todo, destaca el fortalecimiento o refuerzo de las acciones formativas realizadas en los Centros SERVEF de Formación y de la FPE realizada en centros colaboradores. Se puede decir que se pretende potenciar aquello que viene marcado o puede ser controlado por la administración, sin dejar margen de maniobra a aquellas entidades que quieren desarrollar acciones formativas dirigidas a colectivos concretos a los que venían atendiendo en los últimos años y, ese contacto les permitía identificar mejor sus características y necesidades y poder planificar una formación adecuada y adaptada a personas o grupo de personas concretas. Como afirmaba Adolf Montoliu en la presentación del estudio "Centros de Día de Menores de la Comunidad Valenciana. El perfil de menores atendidos", es mejor hablar de personas en situación de RES que de colectivos en RES, puesto que son las personas las que pueden estar en una situación de riesgo, pero no todas las personas que pertenecen a un colectivo están, siempre, en una situación de riesgo. Destacar del estudio que uno de los logros que afirman haber conseguido los centros de día es: "cambiar el etiquetaje ("conflictivos", "fracasados") de los menores

que participan en los centros, redescubriéndolos como personas y ciudadanos de pleno derecho” (Montoliu, Cañeque y Del Campo, 2013, p. 71). Precisamente en las convocatorias de 2010 y 2011 se señala que se otorgaría la puntuación máxima cuando los Talleres FIL de personas en RES estuvieran dirigidos a menores que estén tutelados por la Generalitat Valenciana o jóvenes menores de 23 años que provengan de instituciones de menores de la CV. Éste último aspecto no viene recogido en la convocatoria de 2012 pero sí que vuelve a aparecer en la convocatoria de 2013 como colectivo prioritario en la modalidad Colectivos.

Pensamos que es necesario fomentar acciones formativas dirigidas a las personas con dificultades de integración para que formen parte de la sociedad con plenos derechos. La formación para el empleo y la inserción laboral no son suficientes para la integración social plena y estable de determinados colectivos, aunque sí necesarias. Sólo posibilitando la inserción laboral en condiciones dignas se puede garantizar la integración social (Cobacho y Pons, 2006).

3.5.4.5. La planificación de las acciones formativas: entre la normativa y los niveles de ocupación.

En este apartado intentamos responder algunas de las cuestiones relacionadas con la planificación de las acciones formativas en el contexto valenciano, prestando atención a la normativa establecida que determina las acciones formativas a desarrollar, a la correspondencia entre las acciones formativas desarrolladas y las ocupaciones con mayores porcentajes de ocupación y profesiones con mayor porvenir en el trabajo, y las posibilidades de realizar una planificación a corto y/o a largo plazo de la FPE.

¿Qué relación hay entre la normativa de la FPE y la respuesta a las demandas de cualificación? La variación de las acciones formativas realizadas en la FPE viene marcada y definida (prescrita) desde el SERVEF que en los anexos de las órdenes que regulan las subvenciones, establece cuáles son las especialidades formativas que

se pueden solicitar y, por lo tanto, pueden realizarse en cada una de las comarcas territoriales establecidas. Anteriormente afirmábamos que puede ser bueno que desde el SERVEF se especifiquen las especialidades formativas que pueden subvencionarse, pero aparte de las cuestiones que se desarrollarán a continuación, desde la preparación de la Orden que convoca las subvenciones hasta que las personas están formadas, puede pasar hasta aproximadamente un año⁷¹. ¿Seguirán siendo ocupaciones demandas por las empresas? ¿Existirán empleos que pueda ocupar el alumnado de FPE? Es necesario trabajar con planes estratégicos en cada Comunidad Autónoma (como el PAVACE y el PVFP, en el contexto valenciano) incidiendo en la colaboración conjunta con las empresas para prever a medio y largo plazo la formación necesaria. El SERVEF establece cuáles son las especialidades formativas que pueden desarrollarse en cada comarca de la CV, aunque pensamos que los propios centros, podrían investigar su entorno analizando las posibilidades productivas y formativas, y poder responder a las demandas locales y/o regionales que, además, favorecerían la inserción de los participantes en las acciones formativas.

¿Se destinan las acciones formativas a aquellas ocupaciones con mayor porcentaje de ocupación? Por ejemplo, según los datos disponibles en la página web del SERVEF, en 2010 las ocupaciones con mayor porcentaje de contratación, superior al 8%, eran “Peón agrícola” y “Camareros, bármanes y asimilados”, que pertenecen a las

⁷¹ Por ejemplo, en la misma Orden del 2013 hace referencia al Real Decreto 233/2013, de 5 de abril, por el que se regula el Plan Estatal de fomento del alquiler de viviendas, la rehabilitación edificatoria, y la regeneración y renovación urbanas, 2013-2016. Y lo toma como referencia para formar a personas con el adecuado certificado de profesionalidad que puede responder a las necesidades de las empresas y aumente las oportunidades de empleabilidad de las personas formadas. Así, la Orden que regula las ayudas para las acciones formativas a desarrollar en 2013 se publicó el 31 de mayo, suponiendo un mínimo un mes para su preparación y adecuar así las especialidades formativas que se ofertan a las necesidades del mercado laboral. Los 20 días de plazo de presentación de solicitudes y revisión documentación. El plazo máximo de resolución máximo de 6 meses. Realizar una acción formativa que, por ejemplo, dure unas 800 horas a 5 horas diarias de formación, serían 160 días, 32 semanas, unos 8 meses de formación. En total unos 9 meses como mínimo. Por ejemplo, ¿los puestos de trabajo para rehabilitar edificios estarán cubiertos? En caso de que existan empleos en la ocupación ¿serán cubiertos por personas con experiencia en la profesión o con personas recién formadas en un curso de FPE?

familias profesionales "Agraria" y "Hostelería y turismo" respectivamente; a continuación, la ocupación "Personal de limpieza de oficinas, hoteles (Camareras de piso) y otros establecimientos" de la familia profesional de "Servicios Socioculturales y a la Comunidad" y la ocupación de "Dependientes y exhibidores en tiendas, almacenes, quioscos y mercados" de la familia profesional "Comercio y marketing", con un 7,31% y 6,35%, respectivamente. De los datos disponibles de 2011, la ocupación con más porcentaje de contratación es "Camareros asalariados", con un 9,33% y a continuación y con tres puntos de diferencia, vuelve a destacar la ocupación de "Personal de limpieza de oficinas, hoteles y otros establecimientos" con un 6,23%. A falta de saber las características de dichos contratos (de carácter definido, indefinido, autónomo, u otros) si estas son las ocupaciones con mayor porcentaje de contratación, que es el primer paso para la inserción laboral, el SERVEF, como miembro de la Red de Observatorios del Mercado de Trabajo lo tendría que tener en cuenta para la planificación de la FPE y formar en los perfiles profesionales más demandados.

¿Qué profesiones son las que tienen mayor porvenir en el trabajo? Blanco, Cepeda y Sanz (2011) proponen profesiones con gran porvenir a nivel estatal y con el objetivo de ayudar en la elección de una profesión. Proponen profesiones centradas en la industria, comercio y marketing, servicios personales, agricultura, hostelería y turismo, salud y estética e informática. Estas autoras aluden a la informática en el sentido de "arreglo de componentes informáticos, instalador y vendedor de equipos, diseñador de páginas web, experto en redes de comunicaciones" (Blanco, Cepeda y Sanz, 2011, p. 5). En este caso la FPE sí puede estar respondiendo a ocupaciones con posibilidades de inserción.

¿Puede planificarse a medio y largo plazo la FPE? Aunque es difícil realizar una previsión, no hay dudas respecto a su importancia (Marhuenda, 2012). El Ministerio de Educación (2011) propone para la FP una oferta a medio y largo plazo de 200.000 plazas de FP distribuidas en diferentes sectores y subsectores que puede tomarse

en cuenta para la planificación de la oferta de FPE: 2.000 plazas en el sector primario; 12.000 plazas en el sector Manufacturero; 11.000 plazas en el sector de la Construcción; 115.000 plazas en el sector de Distribución y transporte; y de 60.000 plazas en el sector de Servicios prestados por las administraciones públicas y entidades privadas. De nuevo vuelve a aparecer la "Informática y comunicaciones" en el sector de distribución y transporte, pero la familia profesional de "Administración y gestión", junto a la de "Imagen personal" y "Actividades físicas y deportivas", forma parte del sector de Servicios no prestados por las administraciones públicas que "no requiere de modificación en el número de plazas ofertadas encontrándose muy ajustada la oferta a las futuras necesidades" (Ministerio de Educación, 2011, p. 44). Aunque no están disponibles los datos de las acciones realizadas en 2012 ni en 2013 por familias profesionales, en los anexos correspondientes de las órdenes que regulan las subvenciones destinadas a las acciones formativas de FPE en la modalidad Formación e inserción, precisamente en la familia de "Administración y gestión" se planificaron 360 cursos en 2012 y 83 en 2013, lo que supone el 46% y 15,93% de las acciones planificadas para esos años, respectivamente. Mientras que en las otras dos familias los cursos planificados no superan el 1%. El contexto estatal es obviamente diferente al de la CV, pero en el caso de la familia profesional de "Administración y gestión": ¿cómo puede ser tan diferente lo que propone el Ministerio de Educación en 2011 a lo que planifica el SERVEF en 2012? Una posible explicación es el contenido de las propias acciones formativas. Las acciones formativas planificadas en la familia de "Administración y gestión" en 2012 son todas de inglés, en diversas variantes, y ninguna de ellas con certificado de profesionalidad. En 2013, son de inglés (18), alemán (11), ruso (2) y hay 7 acciones previstas del certificado de profesionalidad "Creación y gestión de microempresas". Las relativas a los idiomas puede ser que para facilitar la movilidad de las personas desempleadas y la que es certificado de profesionalidad para contribuir al emprendimiento. Por

otra parte, en la familia profesional "Actividades físicas y deportivas" en 2012 se planificaron 4 cursos y en 2013 han sido 5. En la familia profesional de "Imagen personal" se planificaron 7 cursos y en 2013, han sido 10.

3.6. RECAPITULACIÓN.

De acuerdo a la situación descrita, tanto en Europa como en España, las personas con mayores niveles de cualificación tienen mayor tasa de empleo. Si se tiene en cuenta el nivel educativo de las personas ocupadas, en el caso español, y en concreto también en el contexto valenciano, existe una polaridad en las personas ocupadas con mayores y menores niveles educativos, y son pocas las personas ocupadas con niveles de educación intermedios correspondientes a la FP. Mientras que en Europa el mayor porcentaje de personas ocupadas tiene un nivel de estudios intermedios correspondiente a la FP. Así, en España nos encontramos con una población sobrecualificada y con fenómenos de subocupación o infraocupación, que subutilizan el capital humano desaprovechando la inversión educativa. Es una importante situación de desajuste entre el nivel de formación alcanzado y el puesto de trabajo.

La situación actual de precarización del empleo asalariado y de aumento de paro de larga duración, evidencia que las políticas activas se aplican como complemento de las pasivas y que no están obteniendo el resultado para el que en principio están destinadas.

Se considera que la FP posibilita la inserción en el mundo laboral pero la oferta formativa de FP no corresponde con la demanda laboral. Este escenario no puede resolverse con la formación por sí sola. Además consideramos que la formación subvencionada a través de políticas activas de empleo, desplaza lo no subvencionado, y favorece a unos colectivos en detrimento de otros, a los cuales se les estigmatiza y se les puede dificultar su inserción laboral. Y otro efecto de las políticas activas, es la rotación o temporalidad laboral que crean algunas acciones formativas subvencionadas.

Así, es necesario anticipar las demandas presentes y futuras del mercado de trabajo como la realizada por el Ministerio de Educación (2011). Asimismo, los resultados de los estudios desarrollados por los Observatorios de empleo tanto a nivel nacional como autonómicos,

deben tenerse en cuenta para conocer qué perfiles profesionales se demandan y ajustar lo más posible la formación a dicha realidad.

A nivel europeo, el objetivo de Lisboa resultó ser demasiado ambicioso y por lo tanto difícilmente alcanzable en el plazo previsto, pudiéndose considerar una estrategia fracasada. Las prioridades e iniciativas sobre la educación, formación y empleo repercuten en la concreción en las prioridades e iniciativas establecidas en los países miembros. Sin embargo, los diferentes contextos de cada uno de los países de la UE en los que se ha desarrollado la FP, permiten clasificar tanto las estrategias de potenciación de la misma llevadas a cabo en cada país (Stentröm y Lasonen, 2000) como los regímenes de bienestar y de transición en cada uno de ellos (Walther, 2006).

En cuanto a la FP en España, hay que destacar la LOCFP de 2002 que establece una norma de obligado cumplimiento en relación a los tres subsistemas de FP generados en las tres décadas anteriores. Es decir, la LOCFP inicia el proceso normativo de la integración de los tres subsistemas, puesto que hasta ese momento sólo existían las orientaciones de los PNFP.

Sin embargo, sólo se ha podido integrar bajo el nombre de FPE, desde el Real Decreto 395/2007, las llamadas anteriormente FC y FO, ambas dependientes del Ministerio de Trabajo, quedando aún irresuelta su equiparación a la FP reglada, dependiente del Ministerio de Educación⁷².

Otro aspecto pendiente de la LOCFP es el establecimiento y desarrollo de un sistema integrado de información y orientación profesional.

La FP en sentido amplio debería evaluar el modelo que prevalece desde la LOGSE y analizar los resultados obtenidos. No se cuenta con una evaluación del SNCFP (Arbizu, 2013). Al menos, en la FPE se ha iniciado un proceso de evaluación de la calidad, impacto, eficacia y

⁷² Se utiliza el término Ministerio de Educación, y Ministerio de Trabajo, por considerarse más clarificadores, a pesar de no responder fehacientemente a su denominación.

eficiencia del conjunto del subsistema de FPE de las acciones realizadas en 2010 (Sistema Nacional de Empleo, 2011a) y analizar los resultados del mismo es un punto de arranque para ver deficiencias e introducir mejoras de acuerdo a la información proporcionada por los propios actores que intervienen en la FPE. También consideramos positivo, la atención a lo pedagógico y didáctico como partes a tener en cuenta para el seguimiento y control de la calidad de las acciones formativas (Real Decreto 189/2013). Esta cuestión es un paso más hacia la atención del currículo de la FPE, aun con el riesgo de quedarse en una planificación burocrática.

De las políticas europeas de FP y su concreción en el Estado español y de la CV, destacamos siete ideas claves e influyentes en el objetivo de la presente investigación: la concepción del aprendizaje, el establecimiento del EQF, la evaluación y acreditación de las competencias profesionales, el propio concepto de FP, la atención al profesorado que imparte la formación, los centros o entidades que pueden impartir FPE y los programas formativos desarrollados en el contexto valenciano.

Respecto a la *concepción del aprendizaje*, el proceso iniciado en la UE en la primera década del siglo XXI aboca hacia una concepción del aprendizaje como resultado dejando de lado una perspectiva basada en el aprendizaje como proceso. Da igual cómo, dónde, cuándo y cuánto tiempo ha durado el aprendizaje adquirido. Lo que cuenta es si se tiene o no se tiene, si hay resultado de aprendizaje o no. El énfasis en los resultados de la UE, plasmado fundamentalmente en el EQF hace creer a los Estados miembros que "estos marcos crean oportunidades para la formación permanente y contribuyen a que corresponda mejor a las necesidades del mercado laboral" (Comunicado de Brujas, 2010). Para algunos autores este cambio conceptual ha sido un elemento innovador en la adaptación a las nuevas condiciones sociales y económicas de los últimos tiempos y que ha permitido la evolución de los sistemas de formación (Homs, 2008). La referencia de la FPE a las cualificaciones profesionales y la

acreditación de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, concuerda con la importancia de los resultados de aprendizaje en tanto que se pretende aumentar el nivel de personas cualificadas, con resultados de aprendizaje, sin importar la manera, lugar o tiempo donde han sido adquiridos. Sin embargo, el énfasis en los resultados y no en el proceso, es un paso hacia atrás en la evolución de las concepciones curriculares además de ser una realidad que cierra las puertas del mercado laboral a aquellas personas que no poseen la certificación de sus resultados de aprendizaje y mucho más, a aquéllos que no han tenido posibilidades de adquirirla.

En segundo lugar, el establecimiento del *EQF*, ha proporcionado un referente para el desarrollo de las cualificaciones en los estados miembros, tanto en la conceptualización de los términos empleados como en los niveles de cualificación establecidos. La clasificación de los aprendizajes desde el marco europeo plasmado en el EQF en 2008, en el caso español, no se corresponde a la establecida previamente en España en 2003, con cinco niveles de cualificación. Por lo tanto, España se adelantó al marco europeo y queda pendiente la adaptación a los ocho niveles de referencia para poder relacionar entre sí los sistemas de cualificaciones de los Estados miembros. La relación pretende favorecer la movilidad de las personas entre los Estados miembros de la UE. Se carece de pruebas sobre si dicha adaptación favorece o merma las oportunidades de movilidad.

En la FPE prima la formación correspondiente a los primeros niveles de cualificación, y en las acciones dirigidas a ciertos colectivos, prevalecen las cualificaciones del primer nivel de cualificación.

Un tema relacionado con la situación anterior es *la evaluación y acreditación de las competencias profesionales* adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación. Es decir, las políticas europeas de formación han pasado de estar centradas en las cualificaciones o titulaciones oficiales, a orientarse hacia el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos tanto de manera formal como no formal.

En España, los procesos de acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, se inician en 2009. En dichos procesos, participan tanto el Ministerio de Trabajo como el de Educación, pero sin embargo hay muestras de la falta de entendimiento entre ambos Ministerios y merma las expectativas puestas en dicho proceso. Asimismo, queda la duda de si al proceso de acreditación accederán aquellas personas que más lo necesiten y si los certificados serán valorados por el empresariado.

De acuerdo a la presente investigación, hay que subrayar una posible consecuencia curricular del proceso de acreditación: conocer qué será evaluado puede, o debería, tenerse en cuenta para la planificación de la FP. Esta posible realidad es un reflejo de la concreción del currículo, cómo lo evaluado condiciona el currículo a desarrollar, es decir, los objetivos, los contenidos y la metodología quedan determinados por la evaluación.

La cuarta idea a resaltar, es el propio *concepto de la FP* en el marco europeo. Los organismos internacionales como la OCDE o la UE, entre otros, pasaron de hablar de la formación profesional (Vocational Training) a la formación y educación profesional (Vocational Education and Training, VET). Este cambio terminológico ha permitido reconocer los procesos de adquisición de las capacidades productivas como resultado de combinaciones muy diversas tanto de formación general y formación inicial, como de formación formal, no formal e informal (Planas, 2012). Se puede decir que la planificación de la FP Reglada parte del análisis de la "profesión" contemplando su estructura modular, sus destrezas, las actitudes y la propia cultura profesional (Perales, 2002). Y aunque anteriormente, el referente de la FPE era el puesto de trabajo u ocupación, de los conocimientos, las habilidades y las actitudes a desarrollar en un determinado puesto de trabajo (Navío, 2005), en la actualidad, se puede considerar que la FPE es más profesional que ocupacional por la referencia obligada a los certificados

de profesionalidad que dotan a la FPE de una mayor estructuración, acercándola a la consideración de formal.

A pesar de las buenas intenciones del Real Decreto 395/2007, algunos autores desconfían del cumplimiento de parte de su articulado (Bermejo, 2013). La crisis económica actual, los recortes en las políticas activas de empleo derivados de la dicha crisis, la dependencia de las subvenciones de las entidades que gestionan programas de FPE, junto a las exigencias de homologación y acreditación de las mismas, han contribuido a la disminución de la realización de acciones de FPE.

La quinta idea fundamental para el contexto de la presente investigación es si el *profesorado* es parte importante en el proceso de elevar la cualificación de las personas destinatarias de las acciones formativas. Llama la atención que en las prioridades e iniciativas de Europa 2020 no se haga alusión al mismo, aunque sí se le contemplaba a lo largo del llamado Proceso de Copenhague y en el documento ET 2020 (Consejo de la Unión Europea, 2009), especialmente en el Comunicado de Brujas (2010) que incidía en garantizar la calidad del profesorado y demás profesionales que intervienen en la EFP tanto inicial como permanente.

Dos aspectos a valorar muy positivamente a nivel estatal en relación al profesorado son el PTF y el requisito de la formación didáctica y pedagógica del profesorado que imparta certificados de profesionalidad. Respecto al primero, es un intento loable de dar respuesta a las necesidades de perfeccionamiento y actualización técnico-pedagógica del profesorado que imparte FPE. El análisis de este PTF permitiría conocer la concepción pedagógica que figura en los planes de formación del profesorado. Respecto al segundo, un dilema o incertidumbre resultado de esta exigencia, es la elección que realizarán las entidades que desarrollen esta formación. Es decir, si utilizarán como criterio de selección del profesorado la posesión del certificado de profesionalidad de "Formador ocupacional" o de "Docencia de la formación profesional para el empleo" o utilizarán el criterio de las 600 horas de formación en los últimos 10 años. El papel de las entidades

en la selección del profesorado, es muy importante en el contexto valenciano puesto que en la normativa que regula las acciones formativas de FPE la formación mínima metodológica del profesorado que las imparte se reduce a 100 horas.

Al menos, con el Real Decreto 189/2013, parece que, por fin, se considera al profesorado de FPE como elemento clave en el desarrollo de esta formación, dejando de ser "un "ejército olvidado" (Schmid 2006, p. 2) puesto que debería ser el responsable de la planificación didáctica y de la evaluación, de los procedimientos y métodos de impartición y de los medios didácticos empleados.

Un aspecto que la normativa podría desarrollar en cuanto a la selección del profesorado, es la experiencia en el trato y enseñanza con personas o grupos con especiales dificultades de integración. Los procesos de enseñanza-aprendizaje deberían adaptarse a las personas jóvenes con fracaso escolar, a las personas con discapacidad, a las mujeres, a las personas desempleadas de larga duración o a las personas en RES.

Como se desarrolló en el marco teórico, cada formador, cada formadora, posee su propia concepción pedagógica y que las demandas y el contexto donde el profesorado realiza su labor, influyen en su quehacer pedagógico. Nos referimos a los *centros y entidades* colaboradoras. Aparte de las entidades homologadas y acreditadas para impartir determinadas especialidades, también pueden impartir FPE los CRN y los CIFP. Esta situación, supone un avance para la realización de FP en sentido amplio. Se posibilita así, el uso compartido de instalaciones para desarrollar las acciones formativas de ambos subsistemas. Se puede decir que los CRN y los CIFP están en camino de ser centros sectorializados, verticales e integrales en el sentido que propone Mertens (1996).

La Red de Centros de FP promovida por la Ley de Economía Sostenible a nivel estatal en 2011, pretende armonizar la oferta de FP y mejorar la FP al exigir a los centros la homologación y acreditación

de sus instalaciones. Requisitos que ya se exigían en el contexto valenciano. Queda patente además, que la falta de personas con titulaciones de FP no sólo obedece a cuestiones de preferencia por los estudios universitarios, sino que la falta de oferta de FP también favorece la menor matriculación en esta formación. Ante esta situación, la red de centros puede mejorar la oferta de formación de la FP.

Por último, en cuanto a los *programas formativos*, centramos nuestra atención en los desarrollados por el SERVEF. Este organismo es el instrumento para mejorar la eficacia de las políticas activas de empleo en el contexto valenciano. Es el encargado, entre otras funciones, de la ejecución y control de dichas políticas y conceder subvenciones de programas de FPE. Los programas formativos que actualmente desarrolla el SERVEF son la FPE (prioritariamente para personas trabajadoras desempleadas), los Planes de Formación (prioritariamente para personas trabajadoras ocupadas), los Talleres de Empleo y las acciones no subvencionadas de certificados de profesionalidad. La tendencia de todos los programas ha sido hacia una certificación oficial, para posibilitar la acreditación total o parcial de cualificaciones profesionales. Sin embargo, los recortes en las subvenciones para el desarrollo de estos programas desde la crisis iniciada en 2007 han mermado la existencia de los programas y por lo tanto la formación e inserción de las personas que más lo necesitan ha disminuido, sobre todo en la modalidad Colectivos. Además, el hecho de que sean convocatorias anuales en concurrencia competitiva, junto a los desajustes en el calendario, deja patente que es necesaria una mejor planificación de la formación para que responda a las necesidades del mercado laboral y facilite así, la inserción laboral de los participantes. Debería realizarse una planificación contextualizada sin dejar de lado las posibilidades de movilidad, es decir, una formación que responda a las necesidades del contexto valenciano posibilitando además aquella formación que puede favorecer la

movilidad de las personas participantes a otros contextos para insertarse laboralmente.

Un cambio organizativo importante en la CV, es la integración de diferentes programas formativos bajo un mismo paraguas que los aúna en una convocatoria. Esta situación evita duplicidades en las órdenes y establece criterios comunes para su desarrollo al estar regulados por la misma orden. Pero la realidad es que siguen siendo diferentes programas, regulados por la misma normativa y conservan características diferentes que se ajustan a los destinatarios de la formación. Por ejemplo, el cambio de denominación de los Talleres FIL a modalidad Colectivos y su integración en la misma orden que regula la FPE, no implica un cambio en la consideración de esta formación.

En el caso concreto de la modalidad Colectivos, con el cambio curricular de una duración de 500 horas a lo marcado por el CNCP o las especialidades formativas del SEPE, ¿qué se consigue con dicho cambio? Se puede pensar que favorecer la obtención de una certificación oficial y aumentar la calidad de la formación. Pero ¿se supone que la referencia a los certificados de profesionalidad incrementa la calidad de la formación? No directamente, puesto que algunos certificados establecen requisitos para el alumnado que difícilmente cumplirán y por lo tanto puede que no se dé acceso a la formación a aquellas personas que más lo necesiten. Es decir, a los participantes en la modalidad Colectivos se les da la posibilidad de una certificación oficial y se supone que se aumenta la calidad de la formación, pero para poder alcanzar los objetivos propuestos, la selección de los participantes será en condiciones más duras (de acuerdo a lo establecido en los propios certificados de profesionalidad) y no siempre se seleccionará a aquellas personas que más precisen esta formación.

De la evolución descrita de la FPE, destaca el fortalecimiento o refuerzo de las acciones formativas realizadas en los Centros SERVEF de Formación y de la FPE realizada en centros colaboradores. Se

potencia lo que puede controlarse desde la Administración, y eliminando aquellas acciones que anteriormente realizaban entidades colaboradoras dirigidas a colectivos concretos a los que venían atendiendo en los últimos años y, hacia los que planificaban una formación más adecuada y adaptada a sus necesidades.

En síntesis, creemos que la FPE debe involucrar a las empresas, a la economía, a la ordenación del trabajo y contribuir al desarrollo de la persona joven (y adulta) configurando su perspectiva de futuro (García Echevarría, 2012). La FPE debe contribuir a integrar a las personas en el mercado laboral, a reducir el paro juvenil, a la cohesión social. Es necesario un diálogo con las empresas del contexto de la CV favoreciendo una formación que responda a medio y largo plazo a necesidades reales de las mismas y favoreciendo la inserción social y laboral de las personas, en especial de las personas que más necesitan la formación, la cualificación y la inserción laboral y social que participan en la modalidad Colectivos.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente trabajo, se pretende comprender en qué medida son dispares las teorías implícitas y las concepciones de planificación del profesorado de la modalidad Formación e inserción y la modalidad Colectivos, en el nivel de conocimiento atribucional, y la disparidad entre las concepciones de planificación del profesorado y las del personal gestor respecto al profesorado.

Para poder llevar a cabo la tarea los objetivos establecidos que se derivan de la misma los podemos resumir de la siguiente forma:

1. Comprobar si las teorías implícitas de Marrero (1988a) del contexto escolar son válidas en el contexto de la FPE.
2. Conocer las teorías implícitas del profesorado de FPE.
3. Comprobar si las concepciones de planificación de Marrero (1988a) del contexto escolar son válidas en el contexto de la FPE.
4. Conocer las concepciones de planificación del profesorado de FPE.
5. Conocer las concepciones de planificación que identifica el personal gestor de FPE.
6. Comprobar si hay diferencias entre el profesorado de la modalidad Formación e inserción y de la modalidad Colectivos.
7. Comprobar la relación entre las teorías implícitas y las concepciones de planificación del profesorado de FPE.

8. Comprobar la relación entre las concepciones de planificación del profesorado y las concepciones de planificación identificadas por el personal gestor.

Nuestro objeto de investigación del que se derivan los objetivos propuestos, nos permite establecer una serie de hipótesis que guiarán el desarrollo del trabajo de campo:

1. Respecto al objetivo 1: H_{01} . Se considera que las teorías implícitas identificadas por Marrero (1988a) sí son válidas para el contexto de la FPE.
2. Respecto al objetivo 2: H_{02} . El profesorado de FPE no se identifica con una única teoría implícita y será necesario identificar nuevas agrupaciones o dimensiones en la escala de las teorías implícitas más acordes con el contexto de la FPE.
3. Respecto al objetivo 3: H_{03} . Se considera que las concepciones de planificación identificadas por Marrero (1988a) sí son válidas para el contexto de la FPE.
4. Respecto al objetivo 4: H_{04} . El profesorado de FPE no se identifica con una única concepción de planificación exclusivamente y será necesario identificar nuevas agrupaciones o dimensiones en la escala de las concepciones de planificación más acordes con el contexto de la FPE
5. Respecto al objetivo 5: H_{05} . El personal gestor de FPE no identifica exclusivamente una única concepción de planificación y será necesario identificar nuevas agrupaciones o dimensiones en la escala de las concepciones de planificación más acordes con el contexto de la FPE.
6. Respecto al objetivo 6: Se plantean dos hipótesis:
 - $H_{06.1}$. Las teorías implícitas asumidas por el profesorado de la modalidad Formación e inserción son diferentes a

las asumidas por el profesorado de la modalidad Colectivos.

- H_{06.2}. Las concepciones de planificación asumidas por el profesorado de la modalidad Formación e inserción son diferentes a las asumidas por el profesorado de la modalidad Colectivos
7. Respecto al objetivo 7: H₀₇. Para el profesorado de FPE no existe relación entre la asunción de una determinada teoría implícita con la asunción de una concepción de planificación concreta.
 8. Respecto al objetivo 8: H₀₈. Las concepciones de planificación asumidas por el profesorado son diferentes a las identificadas por el personal gestor.

A la luz de lo expuesto, en esta parte del trabajo se obtendrá la información necesaria para responder a los objetivos mencionados y proceder a la comprobación de las hipótesis.

El diseño del trabajo de campo de la investigación se realizó tomando como referencia diversos estudios e investigaciones sobre las teorías implícitas y concepciones de planificación del profesorado. Fundamentalmente el estudio de referencia fue el trabajo de Marrero (1988a) e investigaciones posteriores sobre teorías implícitas y concepciones de planificación.

Marrero (1988a) realizó tres investigaciones centrándose en el profesorado de EGB según las características mencionadas en el marco teórico. La primera consistió en identificar un conjunto de teorías de la enseñanza a partir de un análisis historiográfico y encontrar un conjunto de enunciados representativos de cada una de las teorías identificadas para después, a través de un largo trabajo con personas expertas, identificar los más representativos de cada teoría. Se identificaron una serie de subdominios o componentes del conocimiento como elementos que quedaron agrupados, como se

muestra en el cuadro 4.1, en cuatro componentes del conocimiento: conocimiento de la materia, conocimiento de la enseñanza, conocimiento de sí mismo y conocimiento del medio. Los subdominios quedaban definidos de manera distinta, puesto que en cada teoría los subdominios son significativamente diferentes.

Cuadro 4.1. Componentes del conocimiento y subdominios según Marrero (1988a).

| Componentes del conocimiento | Subdominios |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Conocimiento de la materia | Conocimiento |
| | Aprendizaje |
| Conocimiento de la enseñanza | Gestión (organización y disciplina) |
| | Programación |
| | Interacción P-A y agrupamientos |
| | Medios |
| | Evaluación |
| | Enseñanza en general |
| Conocimiento de sí mismo | Profesor |
| Conocimiento del contexto | Medio Social |

En la segunda investigación de Marrero (1988a) el foco era conocer el valor atribucional de los enunciados seleccionados en la primera investigación y ver si tenían alguna relación con las variables demográficas identificadas. Así, en la primera investigación se centró en el conocimiento representacional (aquellas ideas que pueden reconocerse como posibles alternativas, pero que no necesariamente se asumen), mientras que en la segunda, su objetivo era ver el conocimiento atribucional (aquellas ideas que sí que son adoptadas y usadas –consciente o inconscientemente– por el profesorado en el desarrollo de su tarea docente). Por último, en la tercera investigación, el objetivo de Marrero era ver la relación entre las teorías implícitas y concepciones de planificación.

El producto de su primera investigación fue un cuestionario de 162 enunciados que expresaban las ideas más representativas de cada una de las teorías de enseñanza: "Cuestionario para el estudio de la función atribucional de las teorías implícitas de los profesores" (Marrero, 1988a, Apéndice IX). Después de analizar los resultados obtenidos de la aplicación de dicho cuestionario, se procedió a eliminar

aquellos enunciados en los que la mayoría de sujetos coincidían en compartir o en rechazar sus ideas; tras diversos análisis factoriales, se obtuvo una matriz de cinco factores (que incluía 33 ítems), en la que cada factor se corresponde con una de las teorías de enseñanza: tradicional, técnica, activa, constructivista y crítica. Para evitar confusiones denominando de la misma manera las teorías de la enseñanza del conocimiento representacional y las teorías implícitas del conocimiento atribucional, se agrupan bajo la denominación de: teoría dependiente, teoría productiva, teoría expresiva, teoría interpretativa y teoría emancipatoria. Las cinco teorías pueden agruparse en los tres ejes conceptuales de la enseñanza: racionalidad técnica, racionalidad práctica y racionalidad crítica (Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1990).

De acuerdo a la significatividad de los subdominios o componentes del conocimiento en cada una de las teorías implícitas, los ítems del cuestionario quedaron agrupados según se muestra en el cuadro 4.2.

Cuadro 4.2. Ítems del cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza (Marrero, 1988a) según componentes del conocimiento y subdominios.

Fuente: Marrero (1988a). Elaboración propia.

| Componentes del conocimiento | Subdominios | Teorías implícitas Marrero (1988a) | | | | |
|------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|------------|-----------|----------------|---------------|
| | | Dependiente | Productiva | Expresiva | Interpretativa | Emancipatoria |
| Conocimiento de la materia | Conocimiento | | 21 | | | 9,11,12 |
| | Aprendizaje | 20,22,23 | | 1,29 | | |
| Conocimiento de la enseñanza | Gestión (organización y disciplina) | 2 | | 16 | 5 | |
| | Programación | | 17, 27 | | 13,18 | |
| | Interacción P-A y agrupamientos | 3,6 | 15 | 30 | | 25 |
| | Medios | | | | 4 | |
| | Evaluación | | 14 | 32 | 8,26 | |
| | Enseñanza en general | | | | | 31 |
| Conocimiento de sí mismo | Profesor | | 24 | | 28 | |
| Conocimiento del contexto | Medio Social | 7 | | 33 | | 10,19 |

El cuestionario de los 33 ítems ha sido seleccionado para el presente el trabajo de campo por ser “un instrumento ágil para la cumplimentación de los profesores” (Marrero 1988b, p. 6⁷³) para acercarse al conocimiento atribucional del profesorado.

En el cuadro 4.3 se recoge la síntesis de las teorías implícitas que se expuso en el marco teórico (cuadro 2.14) y que ahora recuperamos para clarificar, añadiendo los enfoques de enseñanza. Así, en la primera columna se incorporan los enfoques de enseñanza de Fenstermacher y Soltis (1998), en la segunda las racionalidades de la práctica pedagógica, en la tercera las teorías de la enseñanza (nivel representacional), y la tercera y la cuarta la denominación de las teorías implícitas (nivel atribucional) y las características de las mismas, que son una síntesis de cada Teoría de la Enseñanza:

Cuadro 4.3. Resumen de las características de las teorías implícitas y su relación entre los enfoques de enseñanza, las racionalidades de la práctica pedagógica, las teorías de enseñanza y las teorías implícitas.

Fuente: Fenstermacher y Soltis (1998), Carr y Kemmis (1988), Carr (1990), Marrero (1988a, 1988b, 1993). Elaboración propia.

| Enfoque | RPP | TE | Teorías implícitas |
|-------------------|---------|-------------|---|
| Enfoque ejecutivo | Técnica | Tradicional | El profesorado es el que guía y dirige la enseñanza, con el mismo ritmo y con una actitud distante con el alumnado. El profesorado es el que enseña y el alumnado, por sí sólo, no es capaz de aprender. Concepción de la escuela aislada de los conflictos sociales políticos. La enseñanza se hace dependiente de unos contenidos, del profesorado y de unos valores impuestos. |
| | | Dependiente | |
| | Técnica | Productiva | La enseñanza es la búsqueda de resultados y potenciación de la eficacia en la enseñanza y el aprendizaje. La orientación de la enseñanza por objetivos y el papel de la evaluación como mecanismo selectivo y de control. |

NOTA: RPP= Racionalidad de la práctica pedagógica; TE= Teorías de enseñanza.

⁷³ De la llamada por Marrero (1988a) segunda investigación.

Cuadro 4.3. Resumen de las características de las teorías implícitas y su relación entre los enfoques de enseñanza, las racionalidades de la práctica pedagógica, las teorías de enseñanza y las teorías implícitas.

Fuente: Fenstermacher y Soltis (1998), Carr y Kemmis (1988), Carr (1990), Marrero (1988a, 1988b, 1993). Elaboración propia. (*continuación*).

| Enfoque | RPP | TE | Teorías implícitas |
|--------------------------|-----------------|---|---|
| Enfoque terapeuta | Práctica | Activa Expresiva | Principio de actividad. Los indicadores son: la experimentación permanente, la educación para la vida, la cantidad de actividades a realizar y la ocupación permanente del alumnado en clase. Pero con un énfasis en la dimensión expresiva, externalista, del proceso de enseñar y aprender. |
| | | Constructivista Interpretativa | Es una pedagogía centrada en el alumnado: sus necesidades, recursos y procesos de aprendizaje. Su actitud es interpretativa: búsqueda de explicaciones, más o menos formalizada, de las prácticas docentes; importancia de procesos frente a resultados; y destacan los aspectos comunicativos de la docencia. |
| Enfoque liberador | Crítica | Crítica Emancipatoria | Acentuado carácter moral y político. De naturaleza crítica e intencionalidad emancipatoria, de búsqueda de alternativas moralmente coherentes. Preocupación por la legitimación contextual de ciertos objetivos y contenidos en la enseñanza. Vinculación entre las prácticas de enseñanza y el marco político-social de las actuaciones del profesorado y del alumnado. Comparte con la Teoría Interpretativa algunas facetas metodológicas (interpretación, papel del alumnado, etc.) |

NOTA: RPP= Racionalidad de la práctica pedagógica; TE= Teorías de enseñanza.

Para la determinación del cuestionario de planificación del profesorado, Marrero realizó dos estudios de caso con carácter exploratorio y construyó un instrumento de 76 enunciados que pasó a una muestra de maestros/as (Marrero, 1988a: Apéndice XXVII). Después de eliminar a los sujetos que presentaban puntuaciones extremas, procedió a realizar diversos análisis factoriales que dieron como resultado una matriz de cuatro factores con aquellos ítems que mejor se ajustaban a un sólo factor, es decir, con aquel con el que correlacionaban. El producto de esta parte de la investigación fue una relación de 31 enunciados de planificación agrupados por su factor o concepción (Marrero, 1988a: Apéndice XXIX). En función de un análisis de contenido definió cuatro concepciones de planificación. En el cuadro

2.21, mostramos la síntesis de las concepciones de planificación expuesta en el marco teórico y que ahora recuperamos:

Cuadro 2.21. Resumen de las concepciones de planificación según Marrero (1986, 1988a, 1988b, 1993).
Elaboración propia.

| | Planificación basada en objetivos | Planificación basada en contenidos | Planificación basada en el alumnado | Planificación basada en la experiencia |
|-----------------------|---|---|---|--|
| Propósito | Importancia de formular objetivos como requisito previo para guiar procesos de enseñanza-aprendizaje verdaderamente eficaces. Es a través de éstos como se consigue dar precisión y rigor, es decir, se consigue una mayor eficacia tanto en los procesos como en la propia actuación del profesorado en el aula. | Los contenidos y el tiempo son dos factores importantes en la valoración de la calidad de una buena programación, es decir, es buena si el plan establece el tiempo disponible para impartir los contenidos establecidos. | Lo fundamental de la planificación es diseñar un conjunto de actividades que resulten interesantes al alumnado y que configuren un proceso de enseñanza adaptado a sus necesidades. | Planificación eminentemente mental que se activa para organizar elementos imprevistos y coyunturales de la enseñanza. Para hacer frente a las contingencias en la fase interactiva: "planificación contingencial". |
| Fuente | Sólo a través de la formulación de objetivos comunes es posible una mejor coordinación con los compañeros/as de trabajo. | La fuente para el diseño del profesado es el libro de texto. | El alumnado es la fuente, la adecuación y calidad de la planificación. | La fuente de organización y configuración es la propia experiencia del profesorado. |
| Condicionantes | La coordinación con los compañeros/as es uno de los factores externos que más influye en la planificación. | Fuertemente condicionada por factores externos (padres y administración). | Primer factor a valorar es el ambiente y procedencia del alumnado | Parece ser una concepción propia del profesorado con mucha experiencia docente |
| Forma | Relación más o menos detallada de objetivos. Es la mejor forma de evitar improvisación en el aula. | Lista de contenidos. La programación es una buena forma de ordenar el contenido. | Variada incluyendo listas de actividades y referencias a materiales como medio para generar actividades. | Mental. |

El estudio anterior está centrado en las teorías implícitas y concepciones de planificación del profesorado de la etapa de educación obligatoria de la enseñanza⁷⁴: la EGB, lo que correspondería en la actualidad a la Educación Primaria y primer ciclo de Educación

⁷⁴ La EGB de la LGE establecía la escolaridad obligatoria desde los 6 a los 14 años y, desde la LOGSE (1990) la escolaridad obligatoria se aumentó hasta los 16 años.

Secundaria Obligatoria, mientras que la presente investigación está centrada en la FPE. De ahí que el primer objetivo propuesto es comprobar si las teorías implícitas identificadas por Marrero (1988a) para el contexto escolar, son válidas para el contexto de la FPE.

En el primer bloque de este apartado, en primer lugar, se exponen los rasgos básicos del diseño de los instrumentos de recogida de información, es decir, los cuestionarios utilizados para recoger los datos. A continuación, se describe brevemente el contenido de los mismos, las variables y su clasificación. En tercer lugar, se explicitan los criterios y supuestos seguidos en la consideración de la población de referencia en la investigación. En cuarto lugar, se relata el proceso seguido en el trabajo de campo y el papel jugado por la información proporcionada por la Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo. En quinto lugar, se da cuenta del proceso seguido desde el establecimiento de la población hasta la muestra que se describirá y analizará en la investigación y de la toma de decisiones en el proceso. Es decir, una vez comprobados que los cuestionarios cumplimentados por el personal gestor y profesorado corresponden a los criterios de selección determinados en el inicio del proceso del trabajo de campo (acciones formativas de la modalidad Formación e inserción y la modalidad Colectivos en la provincia de Valencia; y especialidades formativas que podían desarrollarse en ambas modalidades) se introducían en la base de datos creada para tal fin en el Programa para el Análisis Estadístico en las Ciencias Sociales "Statistical Package for the Social Sciences" (SPSS).

En el segundo bloque, en primer lugar, se describen los datos de la muestra y, a continuación, la valoración de los datos obtenidos en términos de fiabilidad de las escalas de teorías implícitas y concepciones de planificación para la muestra recogida en el contexto de esta investigación. Obtener dicha descripción proporciona información sobre el valor metodológico de la investigación y determina los siguientes análisis en el desarrollo de la misma. Los tratamientos estadísticos o procedimientos utilizados han sido:

- estadísticos y descriptivos de los ítems para la correcta descripción de los datos de la muestra.
- el cálculo del Alfa de Cronbach (en adelante, α) para analizar la consistencia interna de los ítems que componen cada dimensión tanto para las teorías implícitas como para concepciones de planificación.
- la prueba de Kolmogorov-Smirnov para la comprobación de la normalidad de los ítems del cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza y del cuestionario de planificación del profesorado.
- el test de Levene para averiguar la homocedasticidad de los ítems del cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza y del cuestionario de planificación del profesorado.

Como explicaremos en detalle, a la vista de los resultados se demostrará necesaria la realización de análisis factoriales con carácter exploratorio para la reordenación de las teorías implícitas y la existencia de las correlaciones existentes entre las teorías implícitas y las concepciones de planificación. Los tratamientos estadísticos o procedimientos utilizados han sido:

- análisis factorial y análisis de componentes principales (en adelante ACP), con carácter exploratorio, para la identificación de nuevas dimensiones entre los ítems del cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza.
- análisis de conglomerados (cluster).
- análisis de correlación entre las nuevas dimensiones de teorías implícitas y las dimensiones de concepciones de planificación.

Por último, se recurren a los supuestos curriculares incluidos en el cuestionario para ver en qué medida son asumidos por la muestra

de profesorado de FPE y en qué medida se corresponden con los del personal gestor. Los tratamientos estadísticos o procedimientos utilizados han sido:

- estadísticos y descriptivos de los ítems para la correcta descripción de los datos de la muestra.
- Significatividad estadística de acuerdo a los resultados de los residuos tipificados corregidos (en adelante, RTC).
- análisis de correlación entre las nuevas dimensiones de teorías implícitas y las dimensiones de concepciones de planificación, y los supuestos curriculares.

4.1. APROXIMACIÓN AL TRABAJO DE CAMPO.

Los cuestionarios fueron elaborados en los meses de noviembre de 2012 a enero de 2013. Como ya se ha dicho, para la elaboración de los cuestionarios se partió del estudio realizado sobre teorías implícitas y concepciones de planificación del profesorado de Marrero (1988a).

En general, los instrumentos utilizados en esta investigación, desde el punto de vista formal, identifican el marco al que pertenece la investigación con el objetivo de comprender la disparidad en el nivel de conocimiento atribucional de las teorías de la enseñanza y las concepciones de planificación sostenidas por el profesorado de la modalidad Formación e inserción y la modalidad Colectivos, y las opiniones desde el punto de vista del personal gestor.

Puesto que los cuestionarios se dirigen a dos tipos de profesionales, diseñamos dos cuestionarios diferentes: uno dirigido al profesorado de ambas modalidades de formación (ver anexo 1: Cuestionario para formadores y formadoras de FPE) y otro dirigido al personal gestor del centro colaborador que desarrolla dichas acciones formativas (ver anexo 2: Cuestionario para el personal gestor de FPE). Ambos cuestionarios fueron validados por dos personas expertas en la FPE con casi 10 años de experiencia tanto como formadoras como gestoras en varias entidades formativas.

El cuestionario dirigido al profesorado de la FPE está organizado en torno a 5 bloques:

- Datos sobre la acción formativa (de la pregunta 1 a la 5). Las preguntas de este bloque hacen referencia a: la modalidad de formación; el colectivo al que va dirigida; el tipo de entidad que la desarrolla; la especialidad formativa o perfil profesional de la acción formativa; y la localidad donde se desarrolla la acción formativa.
- Datos sobre la vinculación a la entidad en la acción formativa señalada (de la pregunta 6 a la 8). Las preguntas de este

bloque hacen referencia a: la vinculación laboral con la entidad; el tiempo que lleva trabajando en esta entidad; y el motivo por el que cree que le seleccionó la entidad.

- El *currículum* en la práctica respecto al colectivo destinatario (de la pregunta 9 a la 19). Previamente a las preguntas de este bloque el profesorado debía elegir el colectivo que tomaba como referencia para seguir respondiendo el cuestionario (personas desempleadas en general, desempleadas con alguna discapacidad -DIS- o desempleadas en situación de riesgo de exclusión social -RES-) y centrar sus respuestas en el colectivo seleccionado. Las preguntas de este bloque hacen referencia a: los módulos que ha impartido, está impartiendo o impartirá en la acción formativa; la importancia de algunos módulos de formación complementaria; la importancia de algunos aspectos para la formación del colectivo señalado; el grado de importancia de los objetivos que pueden alcanzarse; el tiempo dedicado y la importancia de algunas tareas durante la acción formativa; el grado de importancia del tipo de experiencia que debe poseer el profesorado del colectivo; el grado de acuerdo con aspectos sobre la programación (concepciones de planificación de Marrero, 1988a); el grado en que ciertos documentos guían y orientan la práctica formativa y la práctica evaluadora; y el grado de acuerdo con opiniones pedagógicas (teorías implícitas de Marrero, 1988a).
- Datos personales y profesionales (de la pregunta 20 a la 23). Las preguntas de este bloque son: la edad; el sexo; el nivel de estudios; y la titulación o especialidad académica.
- Trayectoria y experiencia laboral (de la pregunta 24 a la 29). Las preguntas de este bloque hacen referencia a: si el profesor/a trabaja en otra entidad o empresa como formador/a o profesional del sector; el tiempo de experiencia laboral y de experiencia docente; dónde ha trabajado, en su

caso, como docente y los módulos que ha impartido; y la importancia de algunos motivos para seguir trabajando en la FPE.

En el caso del cuestionario para el personal gestor de las entidades o centros colaboradores hay 3 bloques:

- Información sobre la entidad (de la pregunta 1 a la 10). Las preguntas de este bloque hacen referencia a: el tipo de entidad; la localidad; los años de experiencia de la entidad en gestión de FPE; el número de personas trabajadoras con puesto de trabajo estable; la función de las personas que trabajan en la entidad; el número de acciones formativas desarrolladas desde el 2008; las especialidades formativas que imparten en la actual convocatoria según la modalidad a la que va dirigida; el grado en que ciertos documentos guían y orientan el desarrollo y la evaluación de la acción formativa; y el grado de importancia de los objetivos que pueden alcanzarse.
- Los formadores y formadoras en la entidad (de la pregunta 11 a la 13). Las preguntas de este bloque hacen referencia a: el grado de importancia del tipo de experiencia que debe poseer el profesorado de FPE; la importancia de algunas tareas durante la acción formativa; y el grado de acuerdo con aspectos sobre la programación que realiza el profesorado en su entidad (concepciones de planificación de Marrero 1988a).
- Datos personales y profesionales (de la pregunta 14 a la 21). Las preguntas de este bloque son: la edad; el sexo; el nivel de estudios; la titulación o especialidad académica; la vinculación laboral y el cargo que ocupa en la entidad; el tiempo que lleva trabajando con la entidad; y la importancia de algunos motivos para seguir trabajando en la FPE.

Siguiendo las recomendaciones de Azofra (1999) y consciente de la amplitud del cuestionario, sobre todo en el caso del dirigido al

profesorado, las preguntas más importantes, sobre las teorías implícitas y concepciones de planificación, están aproximadamente a la mitad del cuestionario. Las preguntas sobre un mismo tema figuran juntas, manteniendo un orden lógico y favoreciendo la fluidez. Las preguntas referentes a los datos personales, formativos, experiencia y trayectoria laboral, es decir, los datos sociodemográficos, están al final del cuestionario.

Como puede apreciarse hay preguntas que nos permitirán hacer subgrupos con los que profundizar en el conocimiento de algunos indicadores, y preguntas que permitirán comparar las opiniones o creencias del profesorado con las del personal gestor. También, hay preguntas que permitirán la comparación con los resultados de otras investigaciones realizadas. En la tabla 4.1 aparecen las relaciones mencionadas.

Los enunciados de las preguntas 16 y 19 del cuestionario dirigido al profesorado y los enunciados de la pregunta 13 del cuestionario dirigido al personal gestor, son tomados de la investigación de Javier Marrero (1988a, 1988b, 1993). Se realizaron los cambios necesarios para evitar el empleo de un lenguaje sexista. Asimismo, como se ha comentado anteriormente, los enunciados estaban centrados en el profesorado de EGB y se hacía necesario adaptarlos al contexto de la investigación, sin variar su contenido ni su ordenación, tal y como también se ha realizado en otras investigaciones mencionadas en el marco teórico. De las diferentes investigaciones que se han realizado tomando como referencia los enunciados de teorías implícitas de Marrero (1988), nos parece necesario destacar las realizadas por Ferrández *et al* (2000) y Molpeceres (2004), puesto que son las que más se ajustan al contexto de la FPE analizado en el presente trabajo. Los primeros, al ámbito de la formación profesional y ocupacional y, los segundos, al de los PGS.

Tabla 4.1. Preguntas de los cuestionarios según indicadores e investigaciones de referencia.

| Indicadores (Preguntas del cuestionario) | Dirigido a: | | Extraído de: |
|---|-------------|-----------------|---|
| | Profesorado | Personal Gestor | |
| Modalidad | 1 | 7 | |
| Colectivos | 2 | 7 | |
| Tipo de entidad | 3 | 1 | |
| Especialidad formativa | 4 | 7 | |
| Localidad | 5 | 2 | |
| Años que la entidad lleva gestionando programas de FPE | | 3 | |
| Acciones formativas realizadas desde 2008 | | 6 | |
| Personas trabajadoras en la entidad | | 4 y 5 | |
| Cargo | | 19 | |
| Vinculación laboral | 6 | 18 | |
| Tiempo trabajando en la entidad | 7 | 20 | |
| Motivo por el que le eligieron | 8 | | |
| Módulos impartidos | 9 | | |
| Formación complementaria | 10 | | |
| Saberes y desempeños | 11 | | |
| Objetivos | 12 | 10 | |
| Tareas (tiempo e importancia) | 13 y 14 | 12 | Molpeceres Pastor (Coord.) (2004) |
| Experiencia importante | 15 | 11 | Molpeceres Pastor (Coord.) (2004) |
| Concepciones de planificación | 16 | 13 | Marrero (1988a) |
| Documentos que orientan y guían la práctica formativa y la evaluadora | 17 y 18 | 8 y 9 | |
| Teorías implícitas | 19 | | Marrero (1988a) Molpeceres Pastor (Coord.) (2004) Ferrández <i>et al</i> (2000) |
| Edad | 20 | 14 | |
| Sexo | 21 | 15 | |
| Nivel de estudios | 22 | 16 | |
| Titulación o especialidad académica | 23 | 17 | |
| Trabaja en otra entidad | 24 | | |
| Experiencia laboral | 25 | | |
| Años de experiencia docente | 26 | | |
| Ámbito de la experiencia docente | 27 | | Molpeceres Pastor (Coord.) (2004) |
| Experiencia en determinados módulos | 28 | | |
| Motivos para seguir trabajando en la FPE | 29 | 21 | Molpeceres Pastor (Coord.) (2004) |

Para la población de referencia de la presente investigación se realizaron cambios en los enunciados del cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza de Marrero (1988a: Apéndice XIV). Los enunciados cambiados en el cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza para evitar el uso del lenguaje sexista y adaptarlo al contexto de la investigación son: 1, 2,

3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 16, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33. Como por ejemplo:

- Ítem 2 (Marrero, 1988a): "Creo que si el profesor sabe mantener las distancias, los alumnos lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina"
 - En el cuestionario confeccionado: "Creo que si el profesorado sabe mantener las distancias, el alumnado lo respetará más y tendrá menos problemas de disciplina".
- Ítem 27 (Marrero, 1988a): "Creo que es necesario integrar la escuela en el medio, sólo así podremos preparar a los alumnos para la vida".
 - En el cuestionario confeccionado: "Creo que es necesario integrar la acción formativa en el medio, sólo así podremos preparar al alumnado para la vida"

En el caso del cuestionario de planificación del profesorado también se adaptaron los enunciados de Marrero (1988a: Apéndice XXIX). Dada la diferente naturaleza de las concepciones de planificación en la FPE (curricular y pedagógica) y de los agentes implicados (temporalidad e incertidumbre del profesorado, y la dependencia de subvenciones y la imposibilidad de planificación de las entidades que la desarrollan), además de las adaptaciones comentadas para el cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza, fue necesaria la adaptación de ciertos términos concretos. Los enunciados cambiados en el cuestionario de planificación del profesorado para evitar el uso del lenguaje sexista y adaptarlo al contexto de la investigación son: 4, 6, 7, 9, 13, 14, 16, 21, 22, 24 y 31. Por ejemplo:

- Ítem 6 (Marrero, 1988a): "Me hago un esbozo mental de la lección, como una idea general de las actividades que quiero hacer"

- Cuestionario confeccionado: "Me hago un esbozo mental del módulo formativo o unidad de competencia, como una idea general de las actividades que quiero hacer"
- Ítem 22 (Marrero, 1988a): "El mejor indicador del éxito de mi programación es el número de aprobados al final"
 - Cuestionario confeccionado: "El mejor indicador del éxito de mi programación es el aprendizaje del alumnado durante el curso y su nivel al finalizar"
- Ítem 9 (Marrero, 1988a): "Sé que mi programación ha dado resultado cuando los padres se sienten satisfechos del trabajo de sus hijos." De la concepción de planificación basada en el contenido.
 - Cuestionario confeccionado: "Sé que mi programación ha dado resultado cuando el alumnado se siente competente y satisfecho al finalizar el curso". Pasó a considerarse de la concepción de planificación basada en el alumnado.

El cuestionario referido a las teorías implícitas consta de 33 enunciados, que se corresponden a las 5 teorías implícitas identificadas por Marrero (1988a) de acuerdo a las corrientes pedagógicas. Los enunciados de cada una de las teorías implícitas se presentaron en el cuestionario de manera desordenada, tal y como lo planteó el autor en su segunda investigación:

- Teoría dependiente: 2/3/6/7/20/22/23
- Teoría productiva: 14/15/17/21/24/27
- Teoría expresiva: 1/16/29/30/32/33
- Teoría interpretativa: 4/5/8/13/18/26/28
- Teoría emancipatoria: 9/10/11/12/19/25/31

El cuestionario de planificación del profesorado consta de 31 enunciados correspondientes a las diferentes concepciones identificadas por Marrero (1988a). Según lo dispuesto en su tercera

investigación, en el cuestionario cumplimentado por el profesorado y por el personal gestor, los enunciados aparecen desordenados:

- Concepción de planificación basada en objetivos: 1/8/18/21/26/27/28/29/30/31.
- Concepción de planificación basada en contenidos: 2/3/7/11/12/15/17/19/22/25.
- Concepción de planificación basada en el alumnado: 4/9/14/16/20/23/24.
- Concepción de planificación basada en la experiencia del profesorado: 5/6/10/13.

En el cuestionario dirigido al profesorado, tanto el de teorías implícitas como el de las concepciones de planificación, los enunciados estaban redactados con términos autorreferenciales (“Creo que...”, “Soy de la opinión...”, “Pienso...”) para facilitar la identificación o no con el mismo, es decir, para que el profesorado pudiera señalar el grado de acuerdo que sostiene con los enunciados: su conocimiento atribucional. En el caso de los enunciados del cuestionario de planificación del profesorado dirigido al personal gestor, los enunciados fueron adaptados para saber qué piensan los gestores de los procesos de planificación que realiza el profesorado. Ambos cuestionarios tienen una escala de respuesta para cada enunciado en formato tipo Likert con 7 puntos de anclaje desde 1 (=estoy totalmente en desacuerdo) hasta 7 (=estoy totalmente de acuerdo).

4.1.1. Población.

Para determinar la población para la investigación, se identificaron las especialidades formativas que podían solicitarse de acuerdo a la convocatoria de la Orden 29/2012, de 22 de junio, por la cual se determina el Programa de Formación Profesional para el Empleo durante el ejercicio de 2012 (y que continuaban desarrollándose en 2013) y que coincidían tanto en la modalidad

Formación e inserción como en la modalidad Colectivos en la provincia de Valencia (ver cuadro 4.4).

Cuadro 4.4. Listado especialidades formativas en la Orden 29/2012 que coinciden en la modalidad Colectivos y en la modalidad Formación e inserción en la provincia de Valencia.

Fuente: Orden 29/2012 Elaboración propia.

| Código | Denominación de la especialidad |
|---------------|---|
| AGAF0108 | Fruticultura |
| AGAO0108 | Actividades auxiliares en viveros, jardines y centros de jardinería |
| AGAO0208 | Instalación y mantenimiento de jardines y zonas verdes |
| ARGG0110 | Diseño de productos gráficos |
| ARTN0209 | Alfarería artesanal |
| COMV0108 | Actividades de venta |
| ELEE0109 | Montaje y mantenimiento de instalaciones eléctricas de baja tensión |
| ENAE0108 | Montaje y mantenimiento de instalaciones solares fotovoltaicas |
| ENAE0208 | Montaje y mantenimiento de instalaciones solares térmicas |
| EOCA10 | Pintor |
| EOCI10 | Fontanero |
| EOCX02 | Mantenedor-reparador de edificios |
| FMEC0210 | Soldadura oxigás y soldadura mig/mag |
| FMEL40 | Montador de estructuras metálicas |
| HOTA0108 | Operaciones básicas de pisos en alojamientos |
| HOTR0108 | Operaciones básicas de cocina |
| HOTR0208 | Operaciones básicas de restaurante y bar |
| HOTR0408 | Cocina |
| HOTR0508 | Servicios de bar y cafetería |
| HOTR0608 | Servicios de restaurante |
| IFCI10 | Programador de aplicaciones informáticas |
| IMPP0108 | Cuidados estéticos de manos y pies |
| IMPQ0208 | Peluquería |
| IFCT0108 | Operaciones auxiliares de montaje y mantenimiento de sistemas microinformáticos |
| IFCT0209 | Sistemas microinformáticos |
| SEAG0108 | Gestión de residuos urbanos e industriales |
| SSCM0108 | Limpieza de superficies y mobiliario en edificios y locales |
| TCPF30 | Maquinista de confección industrial |

Se procedió a la búsqueda de los centros colaboradores del SERVEF homologados⁷⁵ para poder impartir dichas especialidades formativas. La búsqueda se realizó en la página web del SERVEF el 16 de enero de 2013. Según la información disponible en ese momento, había 173 centros colaboradores homologados para impartir las

⁷⁵ La normativa referente a la homologación de especialidades formativas en centros colaboradores es la Orden de 18 d'octubre de 1999, de la Conselleria d'Ocupació, sobre homologació d'especialitats formatives i la seua impartició en els centres col·laboradors de la Comunitat Valenciana (DOGV núm. 3.615 29/10/1999) y la Orden de 7 de gener del 2002, de la Conselleria d'Economia, Hisenda i Ocupació, per la qual es modifica l'Orde de 18 d'octubre de 1999 (DOGV núm. 4.169 16/1/2002).

especialidades formativas de interés en la investigación (ver anexo 3: Listado de centros colaboradores homologados para impartir las especialidades formativas de interés en la investigación).

Posteriormente, a raíz de la información proporcionada por la Subdirección General de FPE, se añadieron algunas entidades que sí que habían recibido subvención para el desarrollo de acciones formativas de interés en la investigación, pero que no constaban en la información de la página web del SERVEF⁷⁶. Así, el total de entidades que forman parte del universo poblacional es de 177.

El primer contacto con los centros colaboradores del SERVEF fue mediante el envío de una carta de presentación de la investigación dirigida al responsable de la entidad (ver anexo 4: Carta de presentación de la investigación). La carta explicaba el objetivo de la investigación, indicando que se contactaría telefónicamente con la entidad para conocer las especialidades formativas que la entidad estaba desarrollando en las dos modalidades de interés en la investigación, garantizando la confidencialidad de los datos extraídos y el compromiso de comunicación de los resultados obtenidos a quien así lo solicitara.

El envío de las cartas personalizadas se realizó en dos momentos: la primera, el 19 de febrero de 2013 en la que se enviaron 62 cartas a centros colaboradores ubicados en Valencia capital y la segunda, el 22 de febrero de 2013 en la que se enviaron 111 cartas a centros colaboradores del resto de la provincia, de modo que transcurrieran al menos tres días para la llamada telefónica. En total se enviaron 173 cartas.

En el contacto telefónico con las entidades, se solicitaba contactar con la persona responsable de la gestión de la FPE, a la que se le hacía referencia a la carta enviada y se presentaba la

⁷⁶ Esto permite albergar ciertas dudas sobre la actualización del listado de centros colaboradores del SERVEF, puesto que debería estar continuamente actualizándose para la identificación de aquellos centros donde se imparten especialidades que las personas interesadas quieren cursar.

investigación. Se consultaba si, efectivamente, se estaban desarrollando alguna acción formativa de acuerdo a la convocatoria de la Orden 29/2012, de 22 de junio. Muchas entidades informaban que este año no impartían formación subvencionada por el SERVEF⁷⁷.

Del total de las 173 entidades: fue imposible contactar con 18 (10,40%); 99 con las que se contactaron, no estaban desarrollando ningún tipo de acción formativa o la desarrollaban en especialidades que no interesaban en la investigación (57,23%); y 56 de las entidades contactadas impartían especialidades que concernían a la investigación (32,37%). En el caso de éstas últimas, se solicitaba su colaboración en la cumplimentación de los cuestionarios tanto del personal gestor como del profesorado que impartía las especialidades formativas de interés en la investigación.

El envío de los cuestionarios era inmediatamente posterior al contacto telefónico. Se realizaba por correo electrónico y el formato del cuestionario permitía guardar las respuestas en el mismo documento y poder reenviarlo cumplimentado por correo electrónico⁷⁸. Cada envío era de manera individual a la entidad concreta y antes de cada envío, se codificaban los cuestionarios enviados, tanto el del personal gestor como el del profesorado de acuerdo al anexo 3 mencionado. De esa manera, cada vez que se recibía un cuestionario cumplimentado se podía saber a qué entidad pertenecía esa persona gestora o

⁷⁷ Al no formar parte del objetivo de la investigación, no se registraron sistemáticamente los motivos por los cuales dichas entidades no habían solicitado subvenciones al SERVEF. Entre los motivos que las personas contactadas de dichas entidades exponían en la conversación telefónica: muchas aludían a que la Consellería tardaba mucho en pagar las subvenciones (les debían las subvenciones desde el 2010); alguna entidad no se les había concedido por errores en la solicitud (otros años los técnicos avisaban a las entidades de esos errores y la entidad podía solucionarlos y entrar en concurrencia competitiva de subvenciones); y otras entidades no habían solicitado por ser tan estrictos los requisitos exigidos a las entidades (como conseguir la inserción del 100% de los participantes).

⁷⁸ El diseño del cuestionario inicial estuvo realizado en versión de Word 2010 y protegido, que permite el auto relleno con el simple marcado de la opción o elección de alguna opción de los despegables, y en el que también aparecían cuestiones en las que la persona encuestada contestaba escribiendo números o palabras en los campos establecidos para ello. Cuando algunos centros colaboradores o el mismo profesorado informaba que no podía cumplimentarlo, se le enviaba en versión Word 2003 y sin proteger.

formadora⁷⁹. Esta información permitió identificar a aquellas entidades que no enviaban los cuestionarios cumplimentados e insistir en su colaboración en la investigación.

En este proceso hubo varias situaciones sobrevenidas que explican en gran medida la muestra obtenida: centros colaboradores que habían dejado de existir; centros colaboradores que habían cambiado de dirección postal o teléfono de contacto; contactar con la persona responsable del desarrollo de las acciones formativas y averiguar las especialidades formativas que impartían en la entidad. Esta última situación fue solucionada gratificadamente como se relatará en el siguiente apartado. Pero, sin duda, la mayor dificultad del trabajo de campo fue la recepción de los cuestionarios cumplimentados tanto por parte del personal gestor como por parte del profesorado, sobre todo el caso de estos últimos, puesto que no se podía contactar con ellos directamente sino a través del personal gestor y/o responsable del centro colaborador. El periodo en el que se estuvo recibiendo cuestionarios cumplimentados fue de más de 2 meses y medio (desde el 22 de febrero al 14 de mayo de 2013), periodo que superaba ampliamente los requerimientos de una investigación de este tipo pero que, necesariamente, se tuvo que alargar por las anteriores situaciones descritas.

4.1.2. Contacto con la Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo.

El contacto con la Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo fue clave para una correcta identificación de la muestra participante en la investigación. Siguiendo las indicaciones de la conversación telefónica con el responsable del Servicio de

⁷⁹ A la finalización del proceso de investigación los cuestionarios serán destruidos. Así como cualquier documento y archivo electrónico que permita la identificación de las personas que han participado en la presente investigación. Todo ello de acuerdo con las normas de la ética en la investigación educativa, que pretenden garantizar el anonimato de los informantes.

planificación y ordenación de la formación profesional para el empleo, se solicitó a dicha Subdirección la información de las entidades o centros colaboradores a las que había concedido subvenciones para desarrollar acciones formativas de la modalidad Formación e inserción y de la modalidad Colectivos, en la provincia de Valencia, de acuerdo a la Orden 29/2012 , y que continuaban desarrollándose en 2013 (ver anexo 5: Solicitud a la Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo).

La Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo nos remitió la información estructurada por comarcas, municipios, modalidad y especialidad formativa resuelta (ver anexo 6: Información proporcionada por la Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo). Es decir, para cada comarca los centros colaboradores estaban clasificados según la modalidad de formación: Formación e inserción, Colectivo-exclusión social y Colectivo-discapacitados. Y la información proporcionada de cada centro colaborador era:

- Nombre del centro.
- Municipio, incluyendo el código postal.
- Especialidad del curso, incluyendo código y nombre de la especialidad.

Contar con esta información ha sido determinante para la correcta categorización de la información proporcionada por las personas participantes en la investigación, tanto de las especialidades formativas como del colectivo al que iba dirigida la acción formativa. Y, también, para contactar con algunos centros colaboradores que impartiendo cursos de las especialidades formativas de interés para la investigación, no aparecían en el listado de la Web del SERVEF como entidades homologadas o centros colaboradores.

Conocer y analizar la evolución de la distribución del total de las acciones formativas resueltas por comarcas, permitiría ver la relación entre esta distribución, la de las especialidades formativas, las familias

profesionales, los sectores productivos y las modalidades de formación. Pero la realización de dicho mapa, excede el objetivo de la presente investigación y se tendrá en cuenta para posteriores investigaciones futuras para profundizar en la distribución comarcal de los aspectos comentados.

En la tabla 4.2, hay un resumen de la información proporcionada por la Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo por comarcas en las dos modalidades de estudio de acuerdo a los criterios expuestos anteriormente. En dicha tabla, no se han incluido 5 comarcas en las que no se ha resuelto ningún curso (en el anexo II de Planificación por provincias y comarcas de las acciones formativas a desarrollar en base a la modalidad Formación e inserción de la Orden 29/2012, tampoco estaba previsto realizar ninguna acción formativa). Las comarcas son: El Racó d'Ademuz; Els Serrans; La Foia de Bunyol; La Vall de Cofrents-Aiora; y La Canal de Navarrés.

En total, se resolvieron 240 acciones formativas en 107 centros colaboradores. En la modalidad Formación e inserción se resolvieron 202 acciones formativas repartidas en 75 centros colaboradores. Respecto a las acciones formativas resueltas en la modalidad Colectivos fueron 38 en 33 centros colaboradores. Y concretamente en el Colectivo RES fueron 20 en 18 centros colaboradores y en la modalidad Colectivo DIS 18 en 15 centros colaboradores.

Tabla 4.2. Acciones formativas resueltas 2012 por comarcas en la modalidad Formación e inserción y Colectivos⁸⁰.
Fuente: Anexo II de la Orden 29/2012 y Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo (anexo 6). Elaboración propia.

| Comarca | Anexo II FeI -Orden 29/2012 | Nº entidades | Nº cursos | Nº entidades modalidad FeI | Nº cursos modalidad FeI | Nº entidades modalidad Colectivos-RES | Nº cursos modalidad Colectivos-RES | Nº entidades modalidad Colectivos-DIS | Nº cursos modalidad Colectivos-DIS |
|--------------------------|-----------------------------------|-----------------|--------------|----------------------------------|-------------------------------|---|--|---|--|
| EL CAMP DE TÚRIA | 15 | 5 | 10 | 5 | 10 | | | | |
| EL CAMP DE MORVEDRE | 11 | 4 | 7 | 4 | 7 | | | | |
| L'HORTA NORD | 35 | 7 | 20 | 6 | 19 | 1 | 1 | | |
| L'HORTA OEST | 50 | 13 | 29 | 9 | 24 | 3 | 3 | 1 | 2 |
| VALÈNCIA | 123 | 36 | 81 | 20 | 64 | 7 | 8 | 9 | 9 |
| L'HORTA SUD | 30 | 12 | 20 | 8 | 15 | 3 | 4 | 1 | 1 |
| LA PLANA D'UTIEL-REQUENA | 9 | 3 | 5 | 3 | 5 | | | | |
| LA RIBERA ALTA | 38 | 7 | 18 | 7 | 18 | | | | |
| LA RIBERA BAIXA | 4 | 5 | 8 | 2 | 5 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| LA COSTERA | 9 | 1 | 2 | 1 | 2 | | | | |
| LA VALL D'ALBAIDA | 22 | 7 | 18 | 5 | 14 | | | 2 | 4 |
| LA SAFOR | 27 | 7 | 22 | 5 | 19 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| TOTAL | 373 | 107 | 240 | 75 | 202 | 18 | 20 | 15 | 18 |

NOTA: FeI= Formación e inserción; RES= Riesgo de exclusión social; DIS= Personas con discapacidad

⁸⁰ Tanto el número de Entidades como el número de Cursos, se refieren al número de Entidades y número de cursos que han recibido resolución aprobatoria según la información proporcionada por la Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo.

En la tabla 4.3 se presenta el resumen de la información proporcionada por la Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo según especialidades formativas. Se ha incluido una columna con el número de acciones formativas que podían solicitarse en cada una de las especialidades formativas que interesan en la investigación en la modalidad Formación e inserción según la planificación del Anexo II de la Orden 29/2012. En total, podían solicitarse 93 cursos de la modalidad Formación e inserción, de los cuales se han resuelto 69. En el caso de la modalidad Colectivos se han resuelto 7 para personas en RES y 6 para personas con DIS. Hay que recordar que en la modalidad Colectivos no se determina un número máximo ni mínimo de cursos que podían solicitarse.

Las especialidades formativas en las que sólo se han resuelto acciones formativas en la modalidad Formación e inserción y el número de cursos con resolución aprobatoria coincide con el previsto, de acuerdo al anexo II de la Orden 29/2012, son:

- Actividades auxiliares en viveros, jardines y centros de jardinería
- Actividades de venta
- Montaje y mantenimiento de instalaciones eléctricas de baja tensión
- Mantenedor-reparador de edificios
- Cuidados estéticos de manos y pies
- Operaciones auxiliares de montaje y mantenimiento de sistemas microinformáticos
- Gestión de residuos urbanos e industriales

En la orden de referencia se marca un número de cursos a realizar, pero llama la atención que en la especialidad de Programador de aplicaciones informáticas y en la de Peluquería, se han resuelto 2 y 1 cursos más, de los 11 y 2 previstos, respectivamente.

En las siguientes especialidades formativas sólo se han resuelto en la modalidad Formación e inserción y en menor número del previsto:

- Fruticultura
- Montaje y mantenimiento de instalaciones solares fotovoltaicas
- Montaje y mantenimiento de instalaciones solares térmicas
- Montador de estructuras metálicas
- Operaciones básicas de cocina
- Operaciones básicas de restaurante y bar
- Cocina
- Servicios de bar y cafetería
- Servicios de restaurante
- Limpieza de superficies y mobiliario en edificios y locales
- Maquinista de confección industrial

En las especialidades formativas de Alfarería artesanal y de Operaciones básicas de pisos en alojamientos no se ha resuelto ninguna acción formativa ni en la modalidad Formación e inserción ni en la modalidad Colectivos.

Por último, en el resto de especialidades se han resuelto tanto acciones de la modalidad Formación e inserción, aunque menos de las previstas, como acciones de la modalidad Colectivos:

- Instalación y mantenimiento de jardines y zonas verdes
- Diseño de productos gráficos
- Pintor
- Fontanero
- Soldadura oxigás y soldadura mig/mag
- Sistemas microinformáticos

Tabla 4.3. Listado especialidades formativas en la Orden 29/2012 que coinciden en la modalidad Colectivos y en la modalidad Formación e inserción y los cursos resueltos en cada modalidad según información del SERVEF.

Fuente: Anexo II de la Orden 29/2012 y Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo (anexo 6). Elaboración propia.

| CÓDIGO | DENOMINACIÓN DE LA ESPECIALIDAD | Total Anexo II FeI Orden | Resueltos según SERVEF | Resueltos según SERVEF | Resueltos según SERVEF | Total resueltos por |
|----------------|---|--------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|
| | | 29/2012 | modalidad FeI | Modalidad Colectivos-RES | Modalidad Colectivos-DIS | especialidad |
| AGAF0108 | Fruticultura | 2 | 1 | | | 1 |
| AGAO0108 | Actividades auxiliares en viveros, jardines y centros de jardinería | 4 | 4 | | | 4 |
| AGAO0208 | Instalación y mantenimiento de jardines y zonas verdes | 7 | 4 | 1 | 1 | 6 |
| ARGG0110 | Diseño de productos gráficos | 2 | 1 | | 1 | 2 |
| ARTN0209 | Alfarería artesanal | 1 | | | | |
| COMV0108 | Actividades de venta | 2 | 2 | | 1 | 3 |
| ELEE0109 | Montaje y mantenimiento de instalaciones eléctricas de baja tensión | 7 | 7 | | | 7 |
| ENAE0108 | Montaje y mantenimiento de instalaciones solares fotovoltaicas | 5 | 4 | | | 4 |
| ENAE0208 | Montaje y mantenimiento de instalaciones solares térmicas | 6 | 4 | | | 4 |
| EOCA10 | Pintor | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| EOCI10 | Fontanero | 7 | 5 | 1 | 2 | 8 |
| EOCX02 | Mantenedor-reparador de edificios | 2 | 2 | | | 2 |
| FMEC0210 | Soldadura oxigás y soldadura mig/mag | 4 | 2 | 2 | | 4 |
| FMEL40 | Montador de estructuras metálicas | 2 | 1 | | | 1 |
| HOTA0108 | Operaciones básicas de pisos en alojamientos | 1 | | | | |
| HOTR0108 | Operaciones básicas de cocina | 3 | 1 | | | 1 |
| HOTR0208 | Operaciones básicas de restaurante y bar | 4 | 1 | | | 1 |
| HOTR0408 | Cocina | 2 | 1 | | | 1 |
| HOTR0508 | Servicios de bar y cafetería | 3 | 2 | | | 2 |
| HOTR0608 | Servicios de restaurante | 4 | 2 | | | 2 |
| IFCI10 | Programador de aplicaciones informáticas | 9 | 11 | | | 11 |
| IMPP0108 | Cuidados estéticos de manos y pies | 1 | 1 | | | 1 |
| IMPQ0208 | Peluquería | 1 | 2 | | | 2 |
| IFCT0108 | Operaciones auxiliares de montaje y mantenimiento de Sistemas microinformáticos | 3 | 3 | | | 3 |
| IFCT0209 | Sistemas microinformáticos | 3 | 3 | 2 | | 5 |
| SEAG0108 | Gestión de residuos urbanos e industriales | 1 | 1 | | | 1 |
| SSCM0108 | Limpieza de superficies y mobiliario en edificios y locales | 3 | 2 | | | 2 |
| TCPF30 | Maquinista de confección industrial | 2 | 1 | | | 1 |
| Totales | | 93 | 69 | 7 | 6 | 82 |

NOTA: FeI= Formación e inserción; RES= Riesgo de exclusión social; DIS= Personas con discapacidad

4.1.3. De la población a la muestra.

En la tabla 4.4, se plasma cómo se fue concretando el universo poblacional hasta llegar a la muestra que se describe y analiza en el trabajo de campo de la investigación. En la primera columna puede observarse el número de entidades o centros colaboradores homologados, según la página web del SERVEF, junto a la totalidad de cursos que según el anexo correspondiente de la orden podían solicitarse en la modalidad Formación e inserción.

En la siguiente columna, aparece, por modalidad de formación, el número total de centros colaboradores y de cursos, con resolución aprobatoria según la información proporcionada por la Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo.

En la tercera columna, extraído de la fuente anterior, se expone el número de centros colaboradores y de cursos en aquellas especialidades objeto de investigación que coincidía en ambas modalidades. Señalar que hay un centro que imparte en la modalidad Formación e inserción y en RES, y hay dos centros que imparten en RES y en DIS (a). Esta columna es la población de referencia de la presente investigación.

En la cuarta columna, se recoge, por modalidad de formación, el número total de cuestionarios recibidos tanto del personal gestor como del profesorado. Así, esta columna se subdivide en dos: los cuestionarios recibidos del personal gestor y los recibidos por el profesorado. Respecto a los cuestionarios recibidos por el personal gestor, hay que señalar que 6 centros no imparten en las modalidades objeto de investigación y hay 2 centros cuyo personal gestor envió el cuestionario cumplimentado y que desarrollan acciones formativas de la modalidad de Formación e inserción y, una en Res y otra en DIS. Y respecto a la los cuestionarios recibidos del profesorado, hay 3 profesores/as del mismo centro y cada uno imparte en una modalidad,

y también, hay 2 profesores/as de un centro que uno imparte docencia en la modalidad Formación e inserción y el otro RES. El "+1" significa que el mismo profesor/a señala que imparte docencia tanto en la modalidad Colectivos RES como en DIS.

Sin embargo, hay cuestionarios recibidos que no responden a los criterios de la investigación (acciones formativas de la modalidad Formación e inserción y la modalidad Colectivos en la provincia de Valencia; y especialidades formativas que podían desarrollarse en ambas modalidades). Como se explicó anteriormente la información proporcionada por la Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo permitió identificar aquellos cuestionarios que pertenecen a entidades o centros colaboradores que efectivamente habían recibido resolución aprobatoria para desarrollar acciones formativas en las modalidades Formación e inserción, Colectivos-RES y Colectivos-DIS en las especialidades formativas objeto de investigación. El proceso seguido permitió la revisión de los cuestionarios una vez recibidos, con lo cual se aseguraba la correcta codificación, de acuerdo a los datos proporcionados por la Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo, en lo que respecta a la entidad gestora, a la modalidad de formación y a la correcta denominación de la especialidad formativa.

Así, se pudo establecer la muestra de la investigación que efectivamente cumplía los requisitos para la investigación y que se recoge en la última columna de la tabla 4.4 que también se subdivide en dos columnas: respecto a la primera, hay que tener en cuenta que hay un sujeto gestor de un centro que tiene resolución aprobatoria tanto en la modalidad Formación e inserción como en RES y también hay tres gestores/as del mismo centro; y respecto a la columna del profesorado, señalar que hay dos profesores/as del mismo centro, uno que imparte en la modalidad Formación e inserción y otro a DIS.

Tabla 4.4. Población, cuestionarios recibidos y muestra participante en la investigación.
 Fuente: Anexo II de la Orden 29/2012 y Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo (anexo 6). Elaboración propia.

| POBLACIÓN | | | CUESTIONARIOS RECIBIDOS | | | | | | MUESTRA DESCRITA Y ANALIZADA | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|---|------------|-------------------------|---|------------|-----------|--|---------------|------------------------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------------------|---------------|---------------|---------------------|-----------------|-----------------|
| Centros colaboradores homologados | Centros colaboradores resueltos por modalidad | | | Centros colaboradores resueltos por modalidad especialidades coincidentes (a) | | | Cuestionarios recibidos de las entidades homologadas seleccionadas para el estudio | | | | | | Cuestionarios analizados | | | | | |
| | FeI | RES | DIS | FeI | RES | DIS | Personal gestor=39 | | | Profesorado=74 | | | Personal gestor= 27 | | | Profesorado= 55 | | |
| 173 centros | 108 centros | | | | | | De 37 entidades (b) | | | De 40 entidades (c) | | | De 25 entidades (d) | | | De 31 entidades (e) | | |
| Planifica. acciones formativas: FeI | 75 centros | 18 centros | 15 centros | 37 centros | 11 centros | 6 centros | FeI | RES | DIS | FeI | RES | DIS | FeI | RES | DIS | FeI | RES | DIS |
| 373 cursos | 202 cursos | 20 cursos | 18 cursos | 69 cursos | 7 cursos | 6 cursos | 25 centros | 4 centros | 3 centros | 32 centros | 6 centros | 5 centros | 20 centros | 2 centros | 3 centros | 23 centros | 4 centros | 5 centros |
| | | | | | | | 27 gestores/as | 4 gestores/as | 3 gestores/as | 54 profesores/as | 9 +1 profesores/as | 10 +1 profesores/as | 22 gestores/as | 2 gestores/as | 3 gestores/as | 41 profesores/as | 6 profesores/as | 8 profesores/as |

NOTA: FeI= Formación e inserción; RES= Riesgo de exclusión social; DIS= Personas con discapacidad

A continuación, se explican los criterios seguidos para omitir algunos cuestionarios recibidos: primero, por no ser modalidades ni especialidades formativas objeto de investigación; segundo, por no estar correctamente cumplimentado el cuestionario.

En primer lugar, para la descripción de los datos se han omitido los cuestionarios de algunas entidades que sí realizaban acciones formativas para desempleados pero por otras vías de formación y/o subvención diferentes a las del objeto de la investigación.

En el caso del personal gestor no se han tenido en cuenta para el análisis de los datos los cuestionarios recibidos de seis entidades que, aunque sí desarrollaban especialidades objeto de investigación, no eran de las modalidades objeto de investigación. Así, se han desestimado los datos de las acciones formativas subvencionadas por otras vías: acciones formativas propias del SERVEF, de centros integrados de formación profesional o acciones desarrolladas por organizaciones sindicales.

En el caso del profesorado, por los mismos motivos mencionados en el párrafo anterior, tampoco se han tenido en cuenta para el análisis de los datos, los cuestionarios recibidos de siete personas.

Y también, se han desestimado los datos de los cuestionarios cumplimentados por seis profesores/as de especialidades formativas que no interesan para la investigación porque no permiten comparar entre las dos modalidades investigadas.

En segundo lugar, se recibieron varios cuestionarios del profesorado en los que no estaba cumplimentado ningún desplegable y otros cuestionarios en los que todas las respuestas a las preguntas del cuestionario 16 y 19, correspondientes a las concepciones de planificación y a las teorías implícitas, respectivamente, sólo eran 1 ó 7, sin graduar su respuesta. Así, siguiendo las recomendaciones de Marrero (1988a) y Correa y Camacho (1993), los sujetos extremos y

los que dan la misma respuesta en casi todas los enunciados no deben tenerse en cuenta para proceder al análisis.

No obstante, para poder tomar una decisión correcta e informada para el análisis de los datos, previamente a desestimar los cuestionarios de los llamados sujetos extremos, se procedió a una comparación de la información estadística de los datos, teniéndolos en cuenta y sin tenerlos en cuenta, de los ítems correspondientes a las concepciones de planificación y a las teorías implícitas, pregunta 16 y 19, respectivamente.

En cuanto a las medidas de tendencia central, no había diferencias significativas en las medias de las respuestas. En cuanto a la mediana sólo en tres ítems sube 0,5 puntos (16.1, 16.17 y 19.3), en un ítem sube 1 punto (19.33), en otro baja 0,5 puntos (19.10) y en otro baja 1 punto (19.9). En cuanto a la moda, tener en cuenta estos sujetos hace que sólo haya una moda mientras que si se omiten, en cuatro ítems habría dos modas (16.7, 16.15, 16.21 y 19.4). En dos casos sube la moda 1 punto (16.26 y 16.30) y en uno 2 puntos (16.15). Por último, en dos ítems baja 1 punto (19.13 y 19.15). Todos estos cambios son debidos a las puntuaciones extremas de los sujetos que desvían hacia uno de los extremos las puntuaciones.

En cuanto a las medidas de dispersión, entre la varianza y la desviación típica apenas hay diferencias y en la base de datos teniendo en cuenta a los sujetos extremos, son mayores ambas medidas de variabilidad, por lo cual, al ser mayor la variabilidad la muestra es menos representativa. Sólo en un ítem (19.6) es menor la varianza.

El índice de asimetría también es superior, excepto en tres ítems (16.2, 16.3 y 19.2) e igualmente en curtosis, excepto en dos ítems (19.13 y 19.10).

Por último, en cuanto a la dispersión de los datos según el rango, máximo y mínimo, en dos ítems el rango aumenta porque el mínimo cambia a 1 (16.16 y 16.20) y, en otros dos, el rango aumenta porque el máximo es 7 (19.10 y 19.12).

En conclusión, no hay diferencias en la media y son poco significativas las diferencias de su moda y mediana. Las diferencias en su variabilidad, ofrecidas por el rango, máximo y mínimo, apoyándose en las otras medidas de la dispersión de los datos (varianza y desviación típica) permiten confirmar la eliminación de los sujetos porque tan sólo aumenta la variabilidad de los datos y por lo tanto, disminuye la representatividad. Mantener a los sujetos que no contestan o que no gradúan su respuesta, hace la que muestra sea mayor o aumente su tamaño, pero no aumenta la representatividad de la muestra. No obstante, seguimos las recomendaciones de Marrero (1988) y Correa y Camacho (1993) puesto que al eliminarlos, la muestra resultante reproduce, a menor escala pero más fielmente, las características de la población.

Por lo tanto, además de desestimar los datos de dos profesores/as que no contestaron ningún desplegable del cuestionario, con los datos estadísticos descritos, se tomó la decisión informada de desestimar los cuestionarios de cuatro profesores/as (sujetos extremos) que sólo respondieron 1 ó 7, sin graduar su respuesta, a las preguntas del cuestionario 16 y 19, correspondientes a las concepciones de planificación y a las teorías implícitas, respectivamente. En total, se desestimaron los cuestionarios de seis profesores/as.

En el caso de los cuestionarios recibidos del personal gestor, se tomó la decisión de no tener en cuenta para el análisis posterior los datos de dos sujetos que no cumplimentaron las respuestas a la pregunta referida a las concepciones de planificación (pregunta 13), ya que dicha cuestión es el punto de unión para el análisis comparativo entre el profesorado y el personal gestor.

Con lo que finalmente la muestra está formada por 27 cuestionarios cumplimentados por personal gestor y 55 cuestionarios cumplimentados por profesorado que imparte las acciones formativas objeto de investigación.

El tamaño de la muestra no es el deseado ni el que nos hubiera gustado tener para la realización de la investigación. No obstante, el tamaño de la misma no es tan pequeño si atendemos a la población de referencia. Es decir, si tenemos en cuenta el número de docentes que imparten cada curso, de acuerdo a lo expuesto en la normativa (no podemos saber con exactitud el número de docentes que imparten acción de FPE), en el caso de la modalidad Formación e inserción, suele impartir la acción formativa un profesor/a, mientras que en el caso de la modalidad Colectivos, suelen impartirla al menos dos profesores/as.

De acuerdo a los criterios de selección mencionados:

- En la modalidad Formación e inserción, se han concedido un total de 69 cursos. Así, suponemos una población de 69 docentes.
- En el caso de la modalidad Colectivos-RES, se han concedido 7 cursos. Suponemos una población de 14 docentes.
- En el caso de la modalidad Colectivos-DIS, se han concedido 6 cursos. Suponemos una población de 12 docentes.

Por lo tanto, suponemos una población de referencia en la investigación de 95 docentes y una muestra de 55 docentes, es decir, nuestra muestra se corresponde con el 57,89% de la población.

4.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.

En este apartado, se describen los datos obtenidos en los cuestionarios cumplimentados y recibidos del profesorado y del personal gestor que cumplen los requisitos para poder dar respuesta a los objetivos de la investigación y comprobar las hipótesis establecidas.

Es necesario advertir varias cuestiones que afectan a la siguiente descripción:

1. Las respuestas a algunas preguntas han sido agrupadas para facilitar la descripción de las muestras (edad, años de experiencia docente y laboral, etc.).
2. Algunas de las preguntas del cuestionario no han ofrecido datos claros y por lo tanto se han desestimado para la descripción y para el posterior análisis:
 - tipo de entidad (en cuestionario de personal gestor y en cuestionario de formadores y formadoras).
 - especialidades formativas que imparte la entidad según la modalidad a la que va dirigida (en cuestionario de personal gestor).
3. Se introdujeron en la base de datos del SPSS variables que pueden deducirse de preguntas del cuestionario y que aportan información útil para la investigación (por ejemplo, comarcas donde se realiza el curso, nivel de cualificación, familias profesionales, sectores productivos, experiencia en las modalidades objeto de investigación, etc.).

La muestra de la investigación está conformada por dos grupos: el profesorado y el personal gestor, con un total de 55 y 27 cuestionarios, respectivamente.

En el apartado siguiente, se detallan, en primer lugar, las características de las acciones formativas según el profesorado y el personal gestor, así como las características de la entidad según el personal gestor. A continuación, se describe la relación de la muestra

con la entidad. En cuarto lugar, se describen las características personales y formativas de la muestra. En quinto lugar, se presentan los datos sobre la experiencia profesional del profesorado, y los motivos del profesorado y del personal gestor para seguir en la FPE. Por último, se presenta una síntesis de las características de la muestra.

En cada apartado, se describen los datos obtenidos en los cuestionarios, respetando el orden de los indicadores (preguntas del cuestionario) expuesto en la tabla 4.1. Al final de cada apartado, se ofrece una tabla con los datos obtenidos en cada uno de los indicadores.

4.2.1. Características de la acción formativa según el profesorado y el personal gestor.

La muestra del profesorado la componen 55 personas que imparten docencia en FPE. El 74,5% en la modalidad Formación e inserción (41 personas) y el 25,5% en la modalidad Colectivos (14 personas). En la modalidad Colectivos, el 14,5% imparten en DIS (8 personas) y el 10,9% en RES (6 personas).

En la tabla 4.5 se refleja cómo queda distribuida la muestra del profesorado en las especialidades formativas según modalidad de formación y ofrece información tanto del nivel de cualificación, como de la familia profesional, el código y denominación de la especialidad formativa. En otra columna, los cursos que podían solicitarse en la modalidad Formación e inserción según la orden de referencia. Y luego, cada columna referida a cada grupo de profesorado, se divide en dos columnas: una con los cursos con resolución aprobatoria y otra con el número de cuestionarios que finalmente se describen y analizan en la investigación.

Tabla 4.5. Especialidades formativas de la Orden 29/2012 que coinciden en la modalidad Colectivos y en la modalidad Formación e inserción, cursos resueltos y cuestionarios analizados.

Fuente: Orden 29/2012 y Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo. Elaboración propia.

| NC | Fam. Prof. | CÓDIGO | DENOMINACIÓN DE LA ESPECIALIDAD | Total en el Anexo II de la Orden 29/2012 | Resueltos según SERVEF Modalidad FeI | | Resueltos Modalidad Colectivos-RES | | Resueltos Modalidad Colectivos-DIS | | Total resueltos de cada familia profesional | |
|----|--------------------------------|----------|---|--|--------------------------------------|-------|------------------------------------|-------|------------------------------------|-------|---|--------|
| | | | | | Resueltos | Prof. | Resueltos | Prof. | Resueltos | Prof. | Resueltos | Prof. |
| 1 | Agraria | AGAO0108 | Actividades auxiliares en viveros, jardines y centros de jardinería | 4 | 4 | | 1 | 1 | | | 5 | 1 |
| 2 | Agraria | AGAO0208 | Instalación y mantenimiento de jardines y zonas verdes | 7 | 4 | 3(?) | 1 | 1 | 1 | 2 | 6 | 3+3(?) |
| 3 | Artes gráficas | ARGG0110 | Diseño de productos gráficos | 2 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 2 | Comercio y marketing | COMV0108 | Actividades de venta | 2 | 2 | 2 | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | Electricidad y electrónica | ELEE0109 | Montaje y mantenimiento de instalaciones eléctricas de baja tensión | 7 | 7 | 10 | | | | | 7 | 10 |
| 2 | Energía y agua | ENAE0108 | Montaje y mantenimiento de instalaciones solares fotovoltaicas | 5 | 4 | 2 | | | | | 4 | 2 |
| 2 | Energía y agua | ENAE0208 | Montaje y mantenimiento de instalaciones solares térmicas | 6 | 4 | 6 | | | | | 4 | 6 |
| 2 | SEPE: Edificación y obra civil | EOCA10 | Pintor | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 5 |
| 2 | SEPE: Edificación y obra civil | EOCI10 | Fontanero | 7 | 5 | 1 | 1 | 1 | 2 | | 8 | 2 |
| | SEPE: Edificación y obra civil | EOCX02 | Mantenedor-reparador de edificios ⁸¹ | 2 | 2 | 1 | | | | | 2 | 1 |
| 2 | Fabricación mecánica | FMEC0210 | Soldadura oxigás y soldadura mig/mag | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | | | 4 | 4 |

NOTA: FeI= Formación e inserción; RES= Riesgo de exclusión social; DIS= Personas con discapacidad

⁸¹ Esta especialidad formativa es la única del listado que no posee certificado de profesionalidad.

Tabla 4.5. Especialidades formativas de la Orden 29/2012 que coinciden en la modalidad Colectivos y en la modalidad Formación e inserción, cursos resueltos y cuestionarios analizados.

Fuente: Orden 29/2012 y Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo. Elaboración propia. (continuación).

| N C | Fam. Prof. | CÓDIGO | DENOMINACIÓN DE LA ESPECIALIDAD | Total en el Anexo II de la Orden 29/2012 | Resueltos según SERVEF Modalidad FeI | | Resueltos Modalidad Colectivos-RES | | Resueltos Modalidad Colectivos-DIS | | Total resueltos de cada familia profesional | |
|--------------|---------------------------------|----------|---|--|--------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|----------|------------------------------------|----------|---|--------------|
| | | | | | Resueltos | Prof. | Resueltos | Prof. | Resueltos | Prof. | Resueltos | Prof. |
| 3 | Informática y comunicaciones | IFCI10 | Programador de aplicaciones informáticas | 9 | 11 | 5 | | | | | 11 | 5 |
| 2 | Imagen personal | IMPQ0208 | Peluquería | 1 | 2 | 1 | | | | | 2 | 1 |
| 1 | Informática y comunicaciones | IFCT0108 | Operaciones auxiliares de montaje y mantenimiento de sistemas microinformáticos | 3 | 3 | 2 | | | | | 3 | 2 |
| 2 | Informática y comunicaciones | IFCT0209 | Sistemas microinformáticos | 3 | 3 | 1 | 2 | | | | 5 | 1 |
| 1 | Servicios socioculturales | SSCM0108 | Limpieza de superficies y mobiliario en edificios y locales | 3 | 2 | 1 | | | | | 2 | 1 |
| 2 | SEPE: Textil, confección y piel | TCPF30 | Maquinista de confección industrial | 2 | 1 | 2 | | | | | 1 | 2 |
| Total | | | | 93 | 69 | 38 +3 ⁸² | 8 | 6 | 6 | 8 | 82 | 52 +3 |
| | | | | | de 23 entidades | | de 4 entidades | | de 4 entidades | | | |

NOTA: FeI= Formación e inserción; RES= Riesgo de exclusión social; DIS= Personas con discapacidad

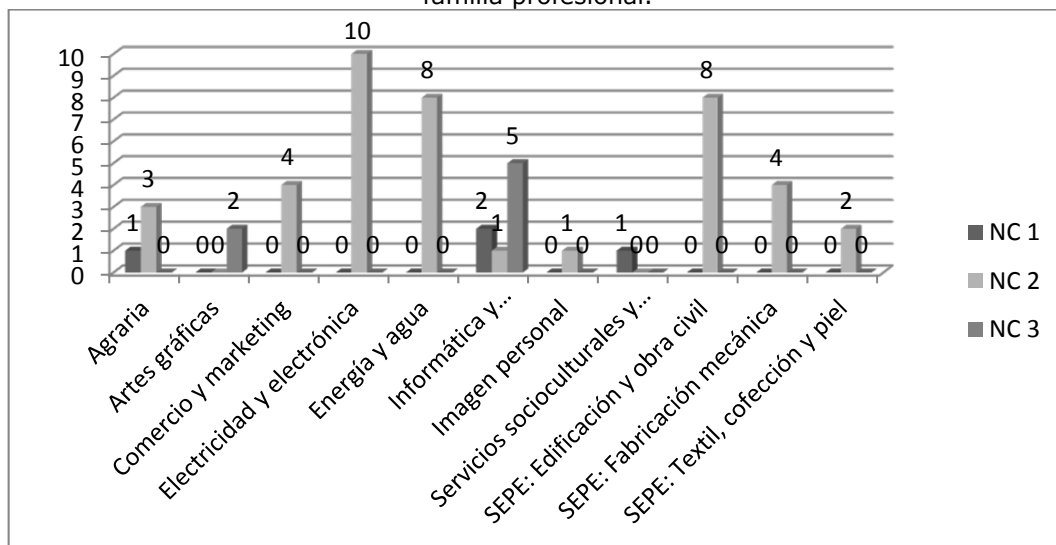
⁸² Significa que hay 3 docentes de tres entidades diferentes que imparten en la rama agraria, pero no especifican la especialidad formativa concreta.

Respecto del total de profesorado que imparte en las modalidades objeto de investigación, se puede decir que en la muestra de la investigación está el 59,42% de profesorado de la modalidad Formación e inserción, el 75% de los DIS y el 133,33% de los RES. Pero no hay que olvidar que en la modalidad Colectivos suele haber dos docentes, una persona experta en los módulos de la especialidad formativa en cuestión y otra con formación pedagógica, educativa o similar que se encarga de la coordinación de la acción formativa. Incluso, en la norma de referencia viene señalado que podría contarse con otros perfiles profesionales en función de las características del colectivo destinatario.

Tanto la familia profesional como el nivel de cualificación que aparecen en la tabla 4.5 han sido obtenidos a partir de las propias especialidades formativas. Hay 11 cuestionarios de la familia profesional de Electricidad y Electrónica (18,2%). En la familia profesional de Edificación y obra civil, en la de Energía y Agua y en la de Informática y comunicaciones, se han recibido 8 cuestionarios (14,5%). A la Agraria pertenecen 7 (12,7%). En la familia profesional de Fabricación mecánica y en la de Comercio y Marketing, coincide el número de cuestionarios recibidos, 4 (7,3%). Hay 2 cuestionarios (3,6%) tanto en la familia profesional de Artes gráficas como en la de Textil, confección y piel. Y por último, 1 cuestionario (1,8%) en la familia profesional de Imagen personal y otro en la de Servicios socioculturales y a la comunidad.

En el gráfico 4.1 se muestran los niveles de cualificación que se han podido estimar según la familia profesional a la que pertenecen las acciones formativas (3 cuestionarios sólo reflejaban la especialidad formativa de la rama agraria y las entidades a las que pertenecían impartían especialidades de la rama agraria tanto del nivel 1 como del nivel 2). Hay 4 (7,3%) que son de nivel 1, 41 (74,5%) de nivel 2 y 7 (12,7%) de nivel 3.

Gráfico 4.1. Niveles de cualificación de las acciones formativas desarrolladas por familia profesional.

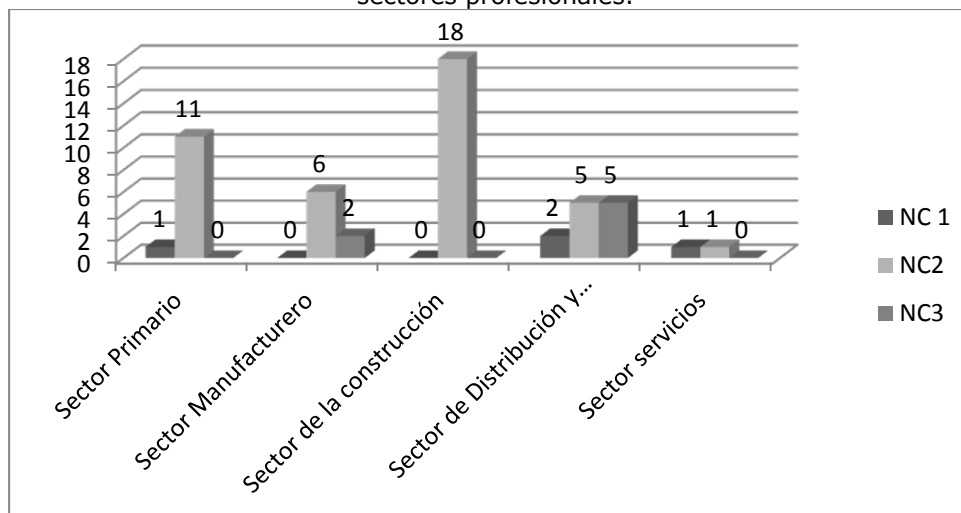


En el gráfico 4.2 se agrupan las familias profesionales por sectores productivos:

- Hay 15 (27,3%) que pertenecen al Sector Primario que engloba la familia profesional Agraria y la de Energía y Agua, en los que 11 de los 12, son de nivel de cualificación 2.
- Hay 8 (14,5%) del Sector Manufacturero, que comprende las familias profesionales de Fabricación mecánica, Textil, confección y piel, y Artes gráficas, en los que 6 son del nivel de cualificación 2 y 2 del 3.
- Hay 18 (32,7%) en el Sector de la Construcción, que incluye la familia de Edificación y obra civil, y la de Electricidad y electrónica y son del nivel de cualificación 2.
- Hay 12 (21,8%) que pertenecen al Sector de Distribución y transporte, que comprende las familias profesionales de Comercio y marketing, y la de Informática y comunicaciones, y se reparten entre los tres niveles de cualificación: 2 en el 1, 5 en el 2 y 5 en el nivel 3 de cualificación.
- Por último, hay 2 (3,6%) del Sector servicios, que engloba a la familia profesional de Imagen personal y la de Servicios

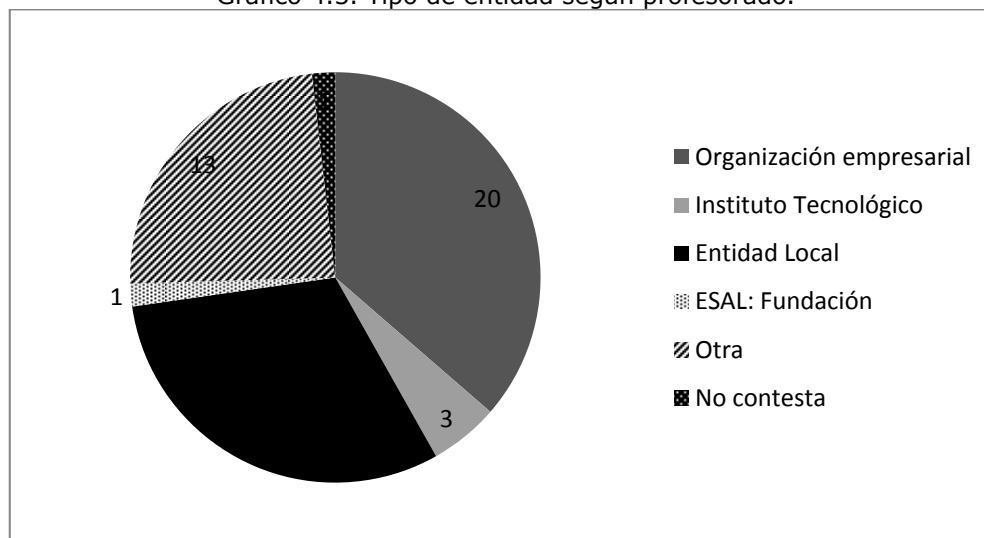
socioculturales y a la comunidad, y son del nivel de cualificación 1 y 2.

Gráfico 4.2. Niveles de cualificación de las acciones formativas desarrolladas por sectores profesionales.



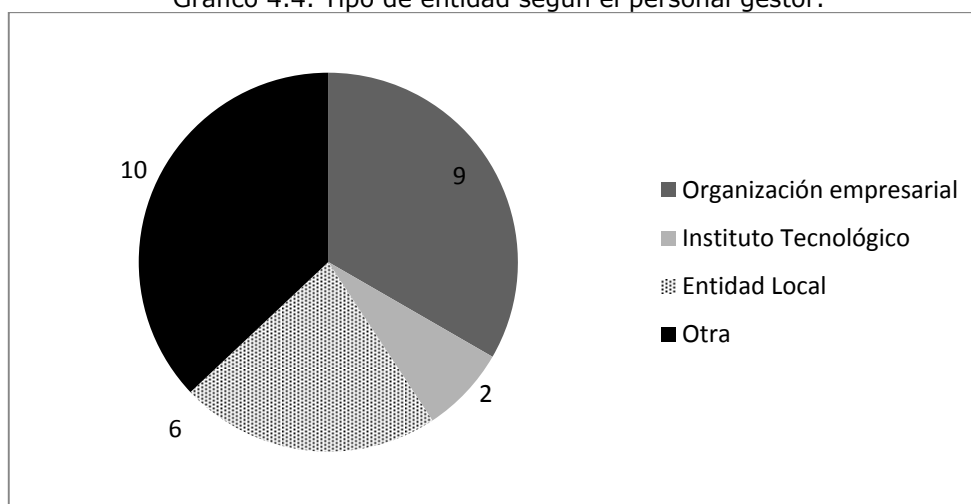
En el cuestionario dirigido al profesorado se planteaba una pregunta sobre el tipo de entidad que desarrolla la acción formativa ofreciendo posibles opciones y los resultados han sido (ver gráfico 4.3): 20 (36,4%) señalan que la entidad es una Organización empresarial, 17 (30,9%) una Entidad local, 3 (5,5%) un Instituto tecnológico, 1 (1,8%) una Fundación, 1 (1,8%) no contesta y 13 (23,6%) indicaron diferentes opciones de respuesta que no ayudan a establecer criterios claros de la tipología de las entidades en que desarrollan la acción formativa e incluso algún docente de la misma entidad señala diferentes respuestas.

Gráfico 4.3. Tipo de entidad según profesorado.



Al igual que en el caso del profesorado, de las respuestas del personal gestor la pregunta sobre el tipo de entidad no se pueden extraer conclusiones válidas, dado que 10 gestores/as (35%) señalaron la opción de "otro tipo" indicando respuestas como: centro homologado, empresa privada u otras respuestas no clasificables. No obstante, en el gráfico 4.4 puede observarse que 9 entidades (33,3%) señalaron organización empresarial, 6 (22,2%) señalaron entidad local, 2 (7,4%) instituto tecnológico.

Gráfico 4.4. Tipo de entidad según el personal gestor.



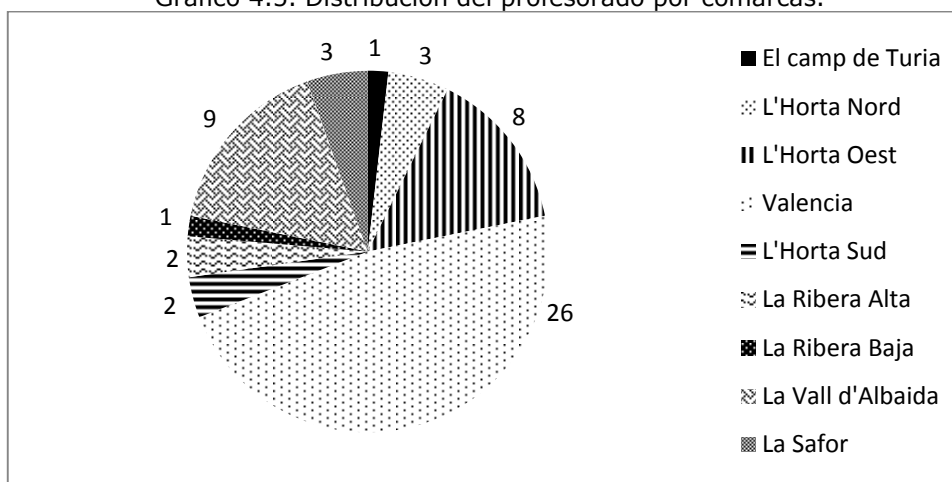
Jacinto (2009) considera el tipo de entidad como una característica determinante en el quehacer de las entidades gestoras

de subvenciones, pero a la luz de los resultados de la muestra, esta pregunta no ofrece información válida para el análisis de la muestra. Y lamentablemente no se puede tener en cuenta el tipo de entidad para el análisis, tal y como se manifestó al inicio de la descripción del trabajo de campo.

La localidad, junto a la comarca, obtenida de la primera, ayuda a contextualizar las acciones formativas desarrolladas. Para la descripción de la muestra se utiliza la comarca que es una agrupación de localidades. En el caso del profesorado, las comarcas en las que desarrollan las acciones formativas son (ver gráfico 4.5):

- 26 (47,7%) en la comarca Valencia (localidad: Valencia).
- 9 (16,4%) en la comarca de La Vall D'Albaida (localidades: Ontinyent y Lluxent).
- 7 (12,7) en la comarca L'Horta Oest (localidades: Paterna, Torrent, Alaquás, Aldaia y Quart de Poblet).
- 4 (7,3%) en la comarca L'Horta Nord (localidad: Burjassot).
- 3 (5,5%) en la comarca de La Safor (localidades: Oliva y Gandía).
- 2 (3,6%) en la comarca L'Horta Sud (localidad: Massanassa).
- 2 (3,6%) en la comarca La Ribera Alta (localidad: Carlet).
- 1 (1,8%) en la comarca El camp del Túria (localidad: L'Elia).
- 1 (1,8%) en la comarca La Ribera Baja (localidad: Sueca).

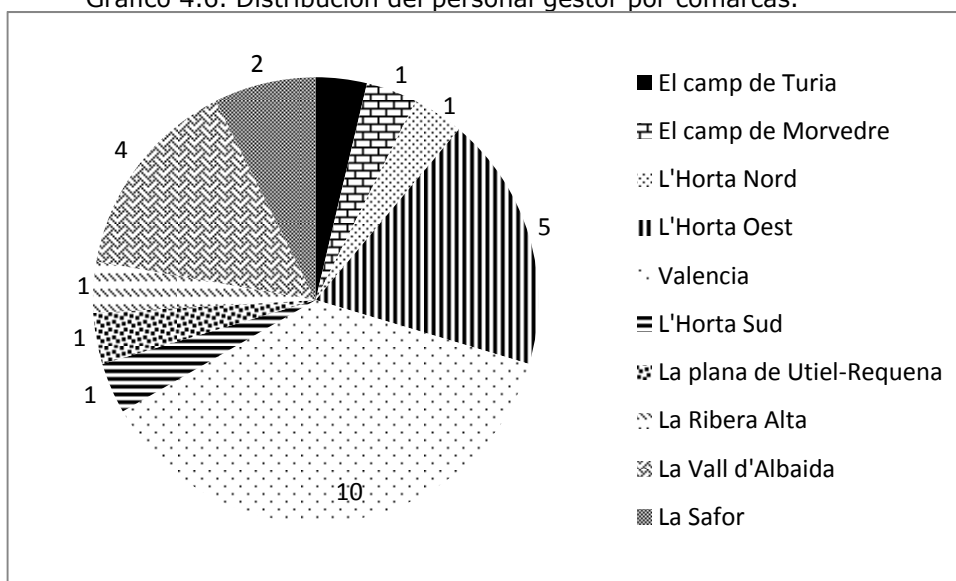
Gráfico 4.5. Distribución del profesorado por comarcas.



Y en el caso del personal gestor, las comarcas en las que desarrollan su actividad son (ver gráfico 4.6):

- 10 (37%) en la comarca Valencia (localidad: Valencia).
- 5 (18,5) en la comarca L'Horta Oest (localidades: Paterna, Alaquás, Quart de Poblet y Aldaia).
- 4 (14,8%) en la comarca de La Vall D'Albaida (localidad: Ontinyent).
- 2 (7,4%) en la comarca de La Safor (localidades: Oliva y Gandía).
- 1 (3,7%) en la comarca El camp del Túria (localidad: L'Elia).
- 1 (3,7%) en la comarca El camp de Morvedre (localidad: Canet d'En Berenguer).
- 1 (3,7%) en la comarca L'Horta Nord (localidad: Burjassot).
- 1 (3,7%) en la comarca L'Horta Sud (localidad: Catarroja).
- 1 (3,7%) en la comarca LA plan de Utiel-Requena (localidad: Utiel).
- 1 (3,7%) en la comarca La Ribera Alta (localidad: Carlet).

Gráfico 4.6. Distribución del personal gestor por comarcas.



A la vista de la distribución de las acciones formativas por localidades y comarcas, casi la mitad de la muestra de la investigación es de ámbito urbano, perteneciendo a la ciudad de Valencia, capital de la provincia, como se ve en la tabla 4.6.

Tabla 4.6. Resumen indicadores: características de la acción formativa según el profesorado y el personal gestor⁸³.

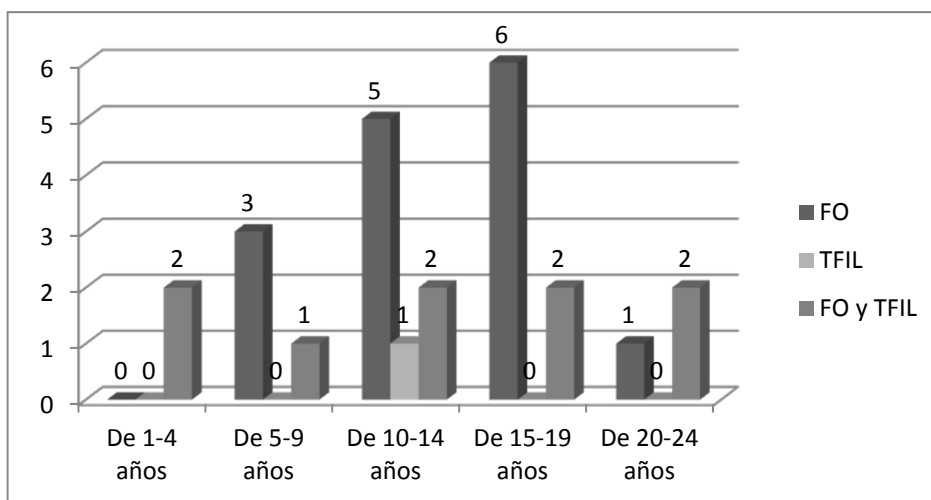
| Indicadores | Nº pregunta del cuestionario | | | |
|---|------------------------------|---|-----------------|------------------------------|
| | Profesorado | | Personal gestor | |
| Modalidad | | 1 | 7 | No ofrece resultados |
| Formación e inserción | 41 (74,5%) | | | |
| Colectivos | 14 (25,5%) | | | |
| Colectivos: DIS | 8 (14,5%) | 2 | 7 | No ofrece resultados válidos |
| Colectivos: RES | 6 (10,9%) | | | |
| Especialidad formativa | | 4 | 7 | No ofrece resultados válidos |
| <i>Nivel de cualificación 1</i> | 4 (7,3%) | | | |
| <i>Nivel de cualificación 2</i> | 41 (74,5%) | | | |
| <i>Nivel de cualificación 3</i> | 7 (12,7%) | | | |
| <i>Sector profesional</i> | | | | |
| <i>Sector Construcción</i> | 18 (32,7%) | | | |
| <i>Sector Primario</i> | 15 (27,3%) | | | |
| <i>Sector Distribución y transporte</i> | 12 (21,8%) | | | |
| <i>Sector Manufacturero</i> | 8 (14,5%) | | | |
| <i>Sector Servicios</i> | 2 (3,6%) | | | |
| Tipo de entidad | No ofrece resultados | 3 | 1 | No ofrece resultados válidos |
| Localidad | | 5 | 2 | |
| <i>Comarca: Valencia</i> | 26 (47,7%) | | | 10 (37%) |

4.2.2. Características de la entidad según el personal gestor.

En cuanto a los años que las entidades llevan gestionando acciones formativas de FPE según el personal gestor, la media es de 12,5 años, donde el mínimo es de 3 años y el máximo de 20. En el gráfico 4.7 se muestran los programas formativos desarrollados en las entidades según los años de experiencia en gestionar acciones formativas de FPE. De las dos entidades que sólo han desarrollado Talleres FIL sólo 1 especificó los años que lleva gestionando programas de FPE: entre 10 y 14 años. De las entidades que sólo han gestionado FO, 17 llevan haciéndolo entre 10 y 19 años (62,9%).

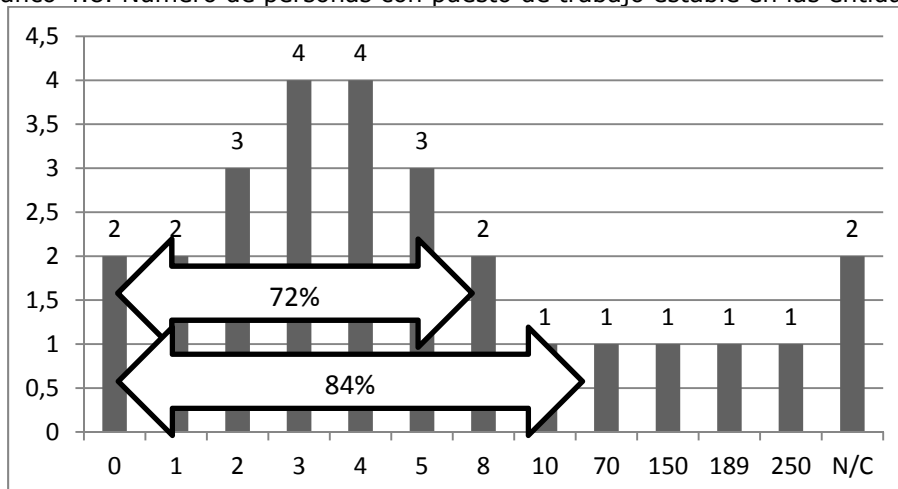
⁸³ Los indicadores que aparecen en cursiva son datos que se han obtenido a partir de preguntas del cuestionario.

Gráfico 4.7. Programas formativos desarrollados en las entidades por los años que llevan desarrollando acciones formativas de FPE.



Respecto al número de personas con puesto de trabajo estable (indefinido) que trabajan en las entidades, la media es de 29,44 personas, pero en realidad, sólo 4 de ellas superan las 10 personas con puesto de trabajo estable. Hay 2 (7,4%) entidades que no lo especifican y 2 (7,4%) que señalan que no hay ninguna persona con puesto de trabajo estable. Así, de la información disponible de 25 entidades, tal y como se ha representado en el gráfico 4.8, el 84% de las entidades tiene 10 ó menos, y de éstas, el 72% tienen 5 ó menos personas con puesto de trabajo estable.

Gráfico 4.8. Número de personas con puesto de trabajo estable en las entidades.



El número de personas que trabajan en la entidad en el momento de pase del cuestionario según las funciones que realizan, se

muestra en el gráfico 4.9. Se puede decir que hay más personas que en las entidades realizan funciones de gestión que de docencia, aunque también hay personas que ejercen ambas funciones.

Gráfico 4.9. Funciones que realizan las personas que trabajan en las entidades por número de trabajadores.

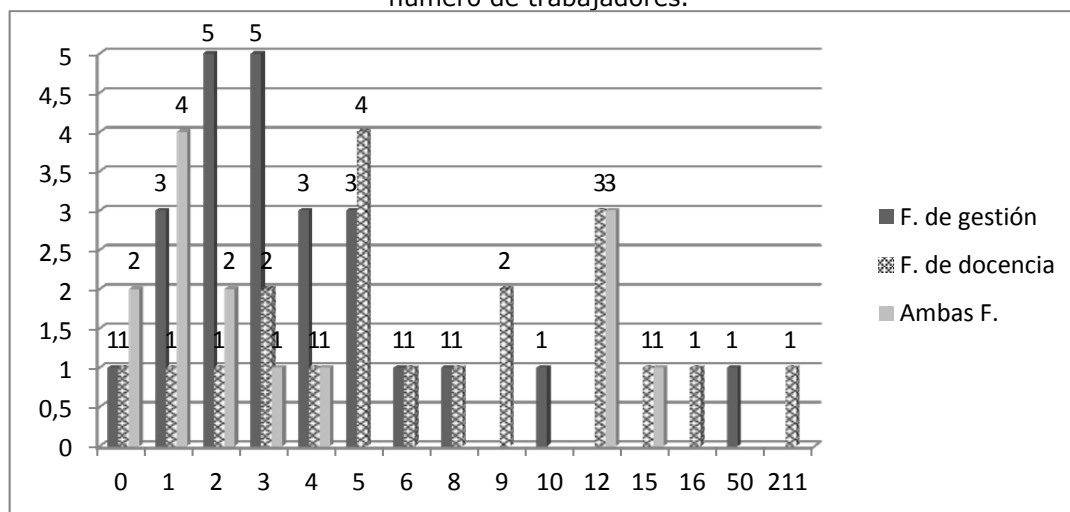


Tabla 4.7. Resumen indicadores: características de la entidad según el personal gestor⁸⁴.

| Indicadores | Nº pregunta del cuestionario | |
|--|------------------------------|-----------|
| | Personal gestor | |
| Años que la entidad lleva gestionando programas de FPE(media) | 3 | 12,5 años |
| De 1 a 9 años gestionando FPE | 6 (22,2%) | |
| De 10 a 19 años gestionando FPE | 17 (62,9%) | |
| De 20 a24 años gestionando FPE | 3 (11,1%) | |
| Tipo de programa de las acciones formativas realizadas 2008-2012 | 6 | |
| <i>Entidades que ha impartido FO</i> | 15 (55,6%) | |
| <i>Entidades que ha impartido Talleres FIL</i> | 2 (7,4%) | |
| <i>Entidades que ha impartido FO y Talleres FIL</i> | 9 (33,3%) | |
| Personas que trabajan en la entidad con puesto de trabajo estable | 4 | |
| Entidades con menos de 5 personas | 18 (72%) | |
| Entidades con menos de 10 personas | 21 (84%) | |
| Funciones de las personas que trabajan en la entidad | 5 | |
| Personas que realizan funciones de gestión (media-mediana) | 5,38-3 | |
| Personas que realizan funciones de docencia (media-mediana) | 17,15-5,5 | |
| Personas que realizan funciones de gestión y de docencia (media-mediana) | 4,71-2 | |

⁸⁴ Los indicadores que aparecen en cursiva son datos que se han obtenido a partir de preguntas del cuestionario.

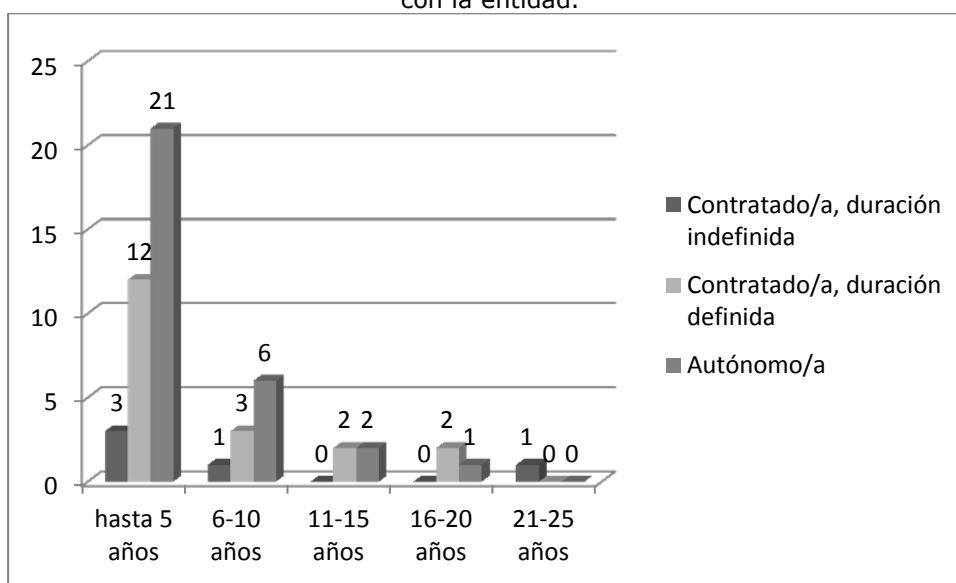
4.2.3. Relación de la muestra con la entidad.

En cuanto a la vinculación del profesorado a la entidad en la que desarrolla la acción formativa 31 (56,4%) tienen una vinculación en régimen de autónomos, 19 (34,5%) tienen una contratación a duración definida y 5 (9,1%) tienen una contratación a duración indefinida. Ningún docente es miembro o socio de la entidad.

En el gráfico 4.10 mostramos la relación entre el tipo de vinculación laboral y el tiempo que el profesorado lleva trabajando con la entidad. Hay 36 docentes (65%) que llevan trabajando con la entidad menos de 5 años, 10 (18,2%) que llevan entre 6 y 10 años y los 8 restantes (14,6%) llevan entre 11 años y 23 años trabajando con la entidad. La media de los años que el profesorado lleva trabajando con la entidad es de 4,85 años.

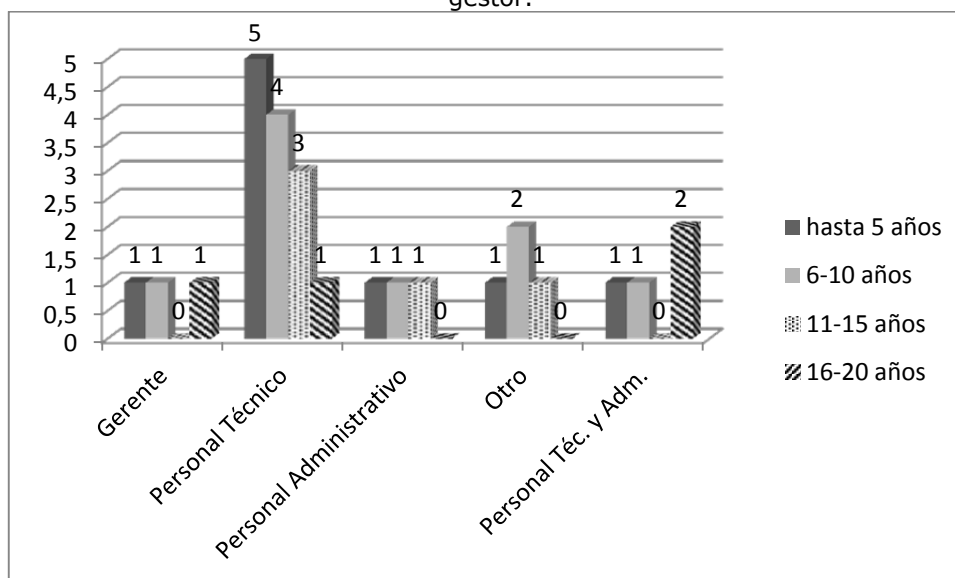
Se puede decir en el caso del profesorado que, a menos años de vinculación laboral con la entidad, destaca la vinculación en régimen de autónomos. Como dice Marhuenda (2012), este resultado es un claro ejemplo de la temporalidad e incertidumbre del profesorado de la FPE.

Gráfico 4.10. Tipo de vinculación laboral del profesorado según el tiempo de relación con la entidad.



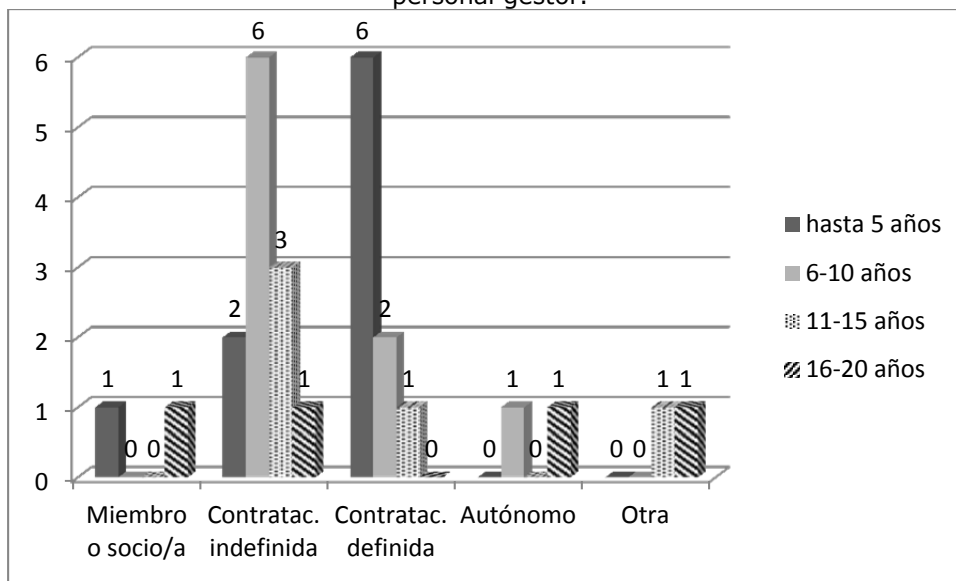
En el caso del personal gestor, el tiempo medio que llevan trabajando en la entidad es de 9,2 años. En el gráfico 4.11 mostramos la relación entre el tiempo que lleva trabajando el personal gestor en la entidad con el cargo que ocupa y se aprecia que el personal técnico es el que lleva más años trabajando con la entidad. Hay 13 gestores/as que ocupan el cargo de personal técnico (48,1%), otros 3 son personal de administración (11,1%) y 4 que ocupan ambos cargos (14,8%). Hay 3 gerentes (11,1%).

Gráfico 4.11. Tiempo de relación con la entidad por cargo ocupado por el personal gestor.



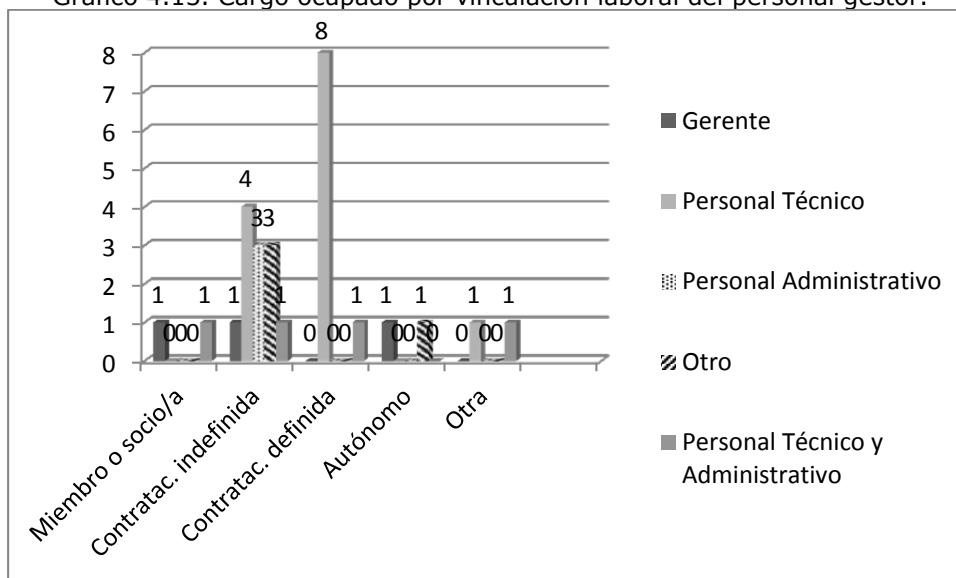
Hay 2 gestores/as que tienen una vinculación en régimen de autónomos (7,4%), 9 contratados a duración definida (33,3%) y 12 contratados a duración indefinida (44,4%). Los últimos, tal y como se muestra en el gráfico 4.12, se corresponden en mayor medida con los que tienen más años de relación con la entidad.

Gráfico 4.12. Tiempo de relación con la entidad por tipo de vinculación laboral del personal gestor.



Y precisamente, en el gráfico 4.13 se aprecia que el personal gestor que es personal técnico es el que tiene duración definida en el tiempo.

Gráfico 4.13. Cargo ocupado por vinculación laboral del personal gestor.



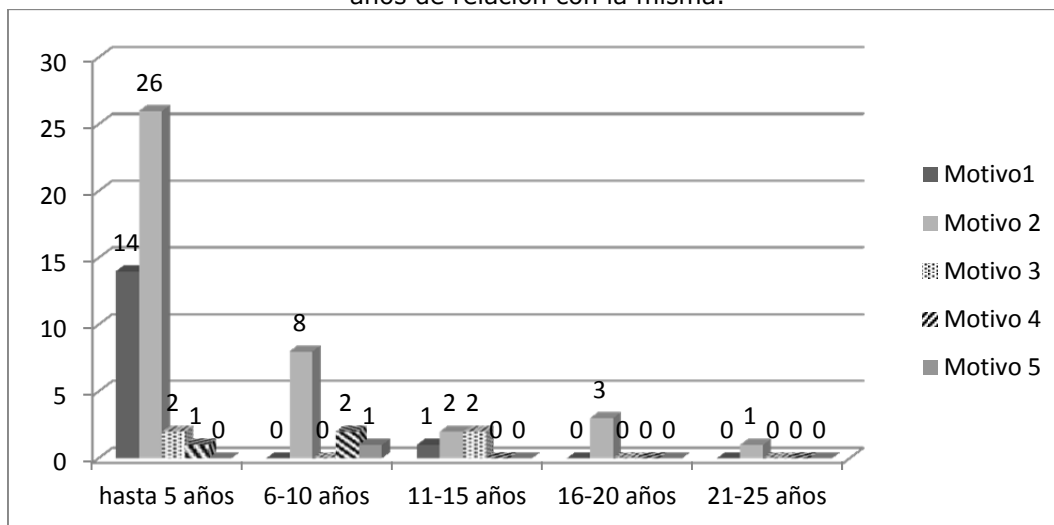
En síntesis, las personas que han cumplimentado el cuestionario dirigido al personal gestor de las entidades son, en su mayoría, personal técnico con un contrato de duración definida.

En la última pregunta incluida sobre la trayectoria y experiencia laboral en el cuestionario dirigido al profesorado, se pedía indicar el motivo más importante por el que creía que la entidad lo había seleccionado como docente, pero hay 9 docentes que señalaron más de un motivo. El resultado es el siguiente:

- 41 (74,5%) señalan el motivo 2: "Por mi experiencia profesional en el perfil profesional de la acción formativa".
- 15 (27,3%) señalan el motivo 1: "Porque había trabajado como formador/a en FPE o algo muy similar para otra entidad antes que ésta".
- 5 (9,1%) señalan el motivo 3: "Por mi experiencia en la formación de colectivos con especiales dificultades para el inserción laboral".
- 3 (5,5%) señalan el motivo 4: "Por mi experiencia en gestión de la FPE".
- 1 (1,8%) señala otro motivo.

Como se aprecia en el gráfico 4.14, la alusión a la experiencia profesional como motivo de selección sigue siendo el más importante independientemente de los años de relación con la entidad, que tan sólo se iguala con el motivo de la experiencia en formación de colectivos con especiales dificultades para la inserción laboral, en aquellos que llevan entre 11 y 15 años vinculados a la entidad.

Gráfico 4.14. Motivo por el que el profesorado cree que la entidad lo seleccionó por años de relación con la misma.



En la tabla 4.8, se muestra el resumen de los datos mostrados en este apartado.

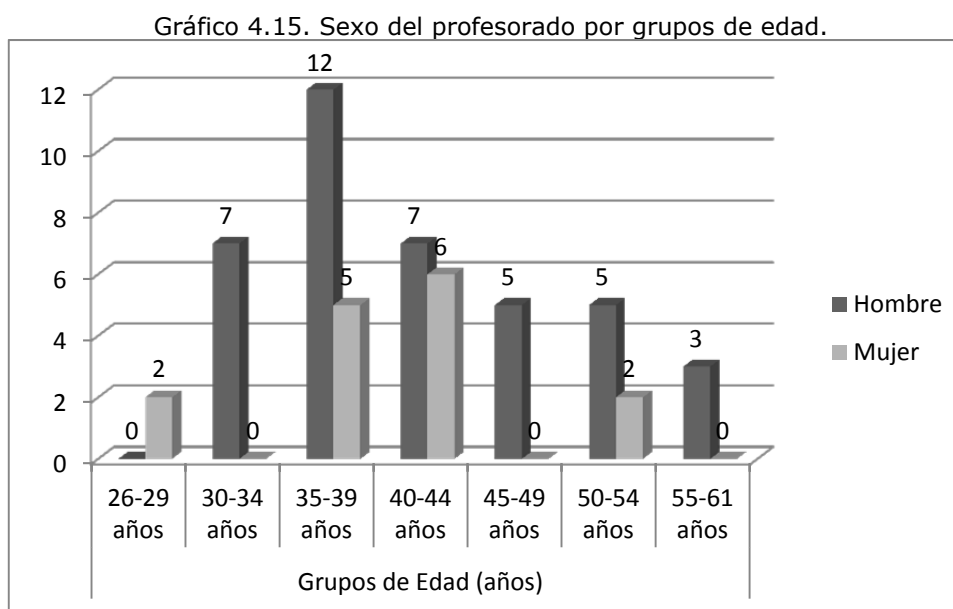
Tabla 4.8. Resumen indicadores: relación de la muestra con la entidad.

| Relación con la entidad | Nº pregunta del cuestionario | |
|---|------------------------------|-----------------|
| | Profesorado | Personal gestor |
| Vinculación laboral con la entidad | 6 | 18 |
| Miembro o socio/a | 0 | 2 (7,4%) |
| Contratación indefinida | 5 (9,1%) | 12 (44,4%) |
| Contratación definida | 19 (34,5%) | 9 (33,3%) |
| Régimen de autónomos | 31 (56,4%) | 2 (7,4%) |
| Cargo | | 19 |
| Personal técnico | -- | 13 (48,1%) |
| Personal administrativo | -- | 3 (11,1%) |
| Personal técnico y administrativo | -- | 4 (14,8%) |
| Gerente | -- | 3 (11,1%) |
| Tiempo trabajando en la entidad (media) | 4,85 años | 7 |
| Hasta 5 años | 36 (65%) | 9 (33,3%) |
| Entre 6 y 10 años | 10 (18,2%) | 9 (33,3%) |
| Entre 11-15 años | 4 (7,3%) | 5 (18,52%) |
| Entre 16-20 años | 3 (5,5%) | 4 (14,81%) |
| Entre 21-25 años | 1 (1,8%) | 0 |
| Motivo por el que le eligieron ⁸⁵ | | 8 |
| Porque había trabajado como formador/a | 15 (27,27%) | |
| Por la experiencia profesional | 41 (74,5%) | |
| Por la experiencia con determinados colectivos | 9 (9,09%) | |
| Por la experiencia en gestión de FPE | 5,45% | |

⁸⁵ Algunos/as docentes señalaron más de un motivo y por eso la suma de los porcentajes de los cuatro motivos superan el 100%.

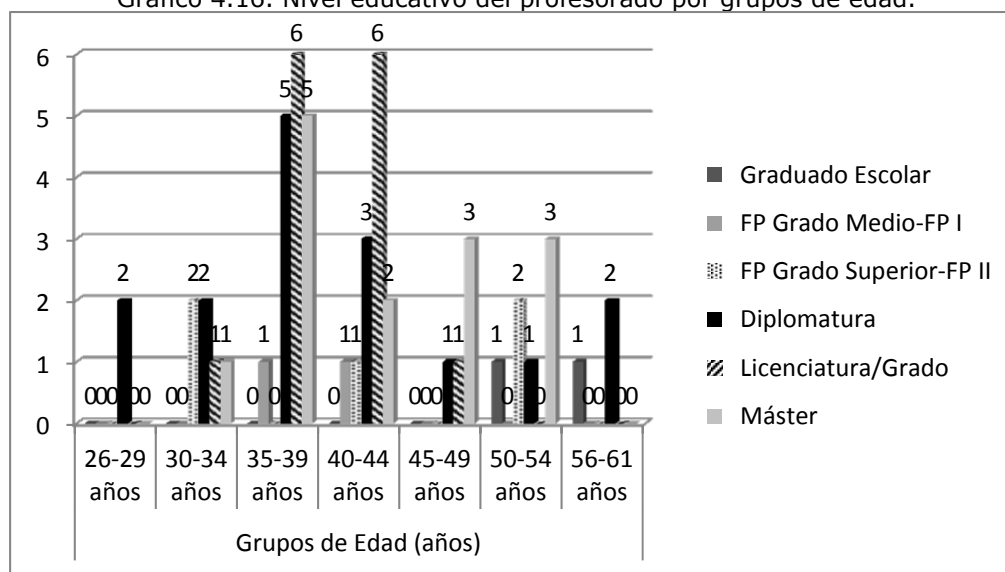
4.2.4. Características personales y formativas de la muestra.

En el caso del profesorado, tal y como se muestra en el gráfico 4.15, hay mayor dispersión entre las edades de los hombres que de las mujeres puesto que hay 2 mujeres menores de 30 años y 2 entre 50 y 54 años, y las otras 11 se concentran entre los 35 y 44 años. Mientras que en el caso de los hombres la edad está comprendida entre los 30 hasta los 61 años, destacando la franja de edad entre los 30 y 44 años.



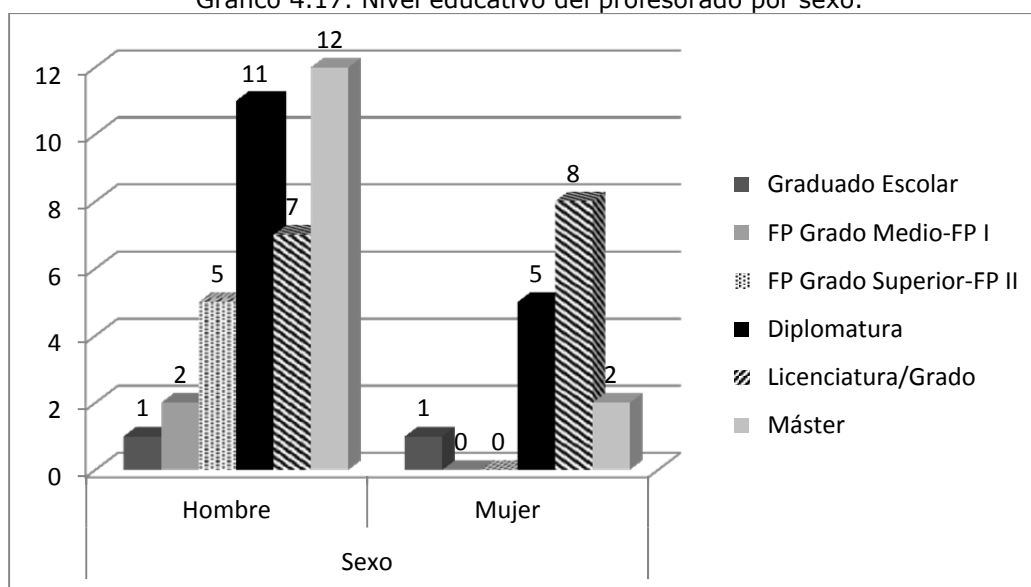
Como se aprecia en el gráfico 4.16, los 2 docentes que poseen el Graduado Escolar están en las franjas de mayor edad. Los 7 docentes que tienen el nivel educativo de FPI o FPII no destacan en ninguna franja de edad. Los que señalan el nivel educativo de Diplomatura, están repartidos en todas las franjas de edad, aunque destaca la franja de 35 a 39 años. En la franja de edad de 35 a 44 años destaca el nivel educativo de Licenciatura.

Gráfico 4.16. Nivel educativo del profesorado por grupos de edad.

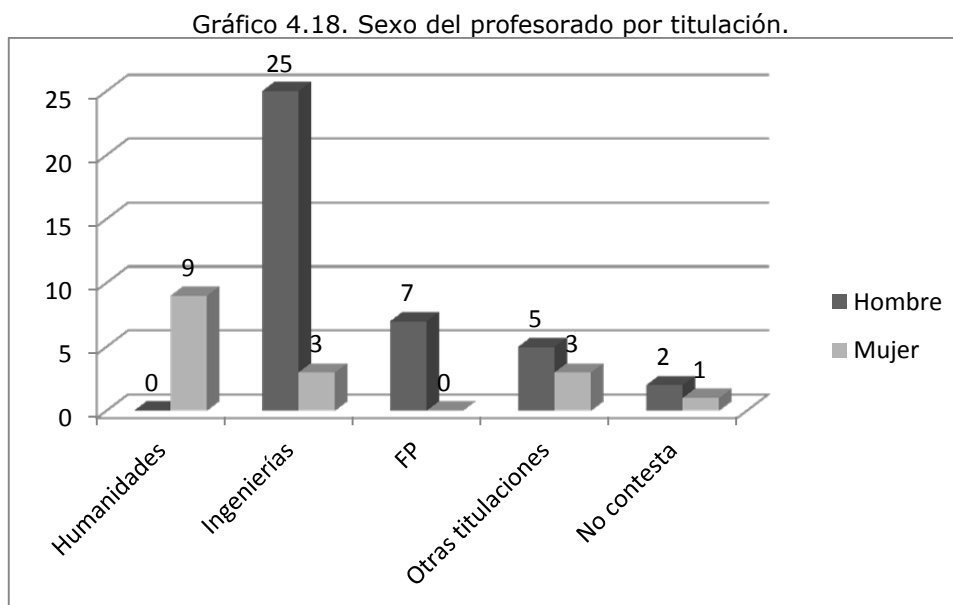


En cuanto al nivel educativo por sexo del profesorado que mostramos en el gráfico 4.17, decir que los hombres son los únicos que señalan los niveles correspondientes a FPI (2) y FPII (5). Hay un mayor número de hombres (11) que de mujeres (5) en el nivel educativo de Diplomatura y es importante la diferencia entre hombres (12) y mujeres (2) que poseen algún Máster. Por último, es poca la diferencia entre el número de hombres (7) y mujeres (8) en el nivel de Licenciatura.

Gráfico 4.17. Nivel educativo del profesorado por sexo.

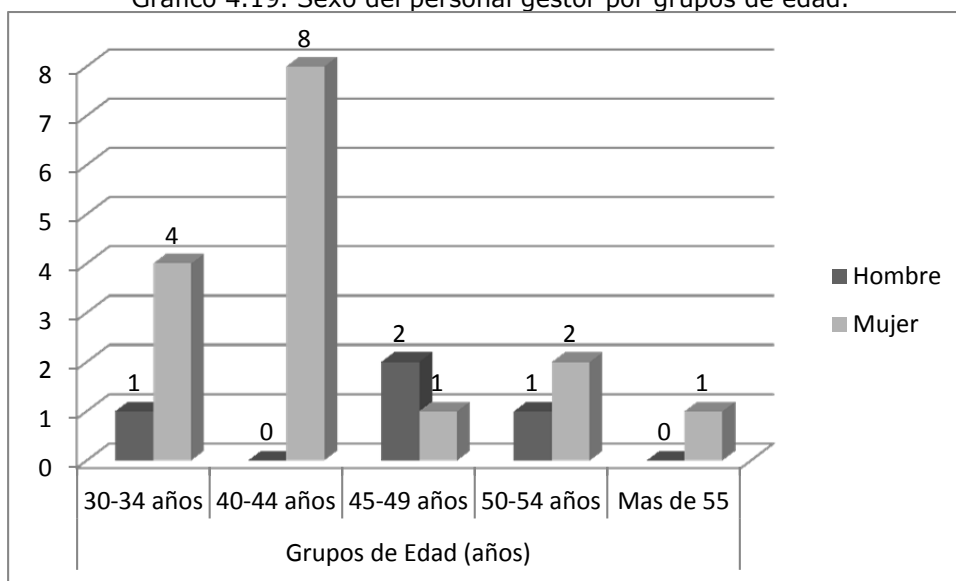


Las respuestas a la pregunta del cuestionario referida a la Titulación o especialidad académica son muy diversas y se decidió agruparlas en 4 categorías: humanidades, ingenierías, FP y otras titulaciones, obteniéndose los resultados de 9 (16,4%), 28 (50,9%), 7 (12,7%) y 8 (14,5%), respectivamente. Tal y como se aprecia en el gráfico 4.18, son las mujeres las que poseen titulaciones del ámbito de humanidades, mientras que los hombres son los que han estudiado FP. También, es muy superior el número de hombres que ha estudiado ingenierías.



En el gráfico 4.19 mostramos la relación entre el sexo del personal gestor y su edad. La edad media del personal gestor es 41,44 años, siendo la mínima de 31 y la máxima de 57, destacando el intervalo de 35 a 44 años con el 55,5%. Hay 22 mujeres (81,5%) y 5 hombres (18,5%). En el caso de las mujeres el 63,7% tienen entre los 35 y 44 años de edad.

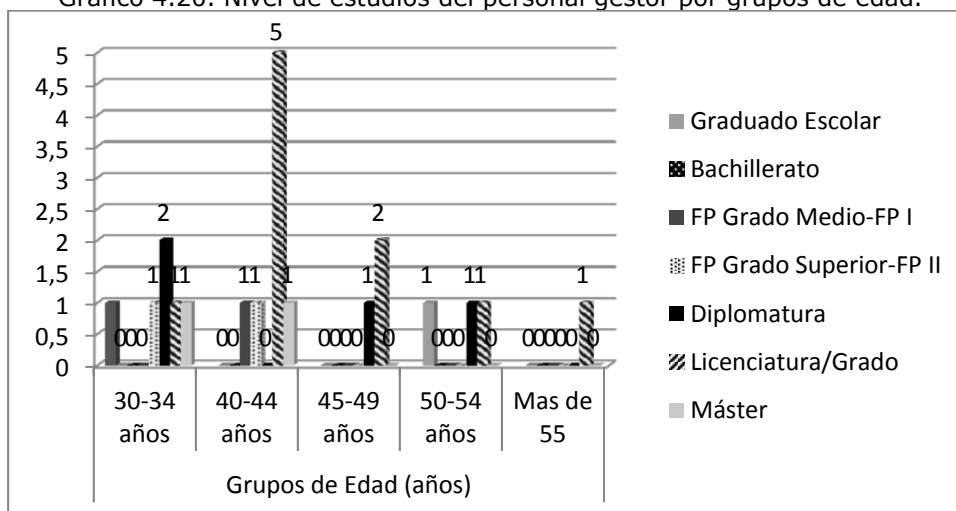
Gráfico 4.19. Sexo del personal gestor por grupos de edad.



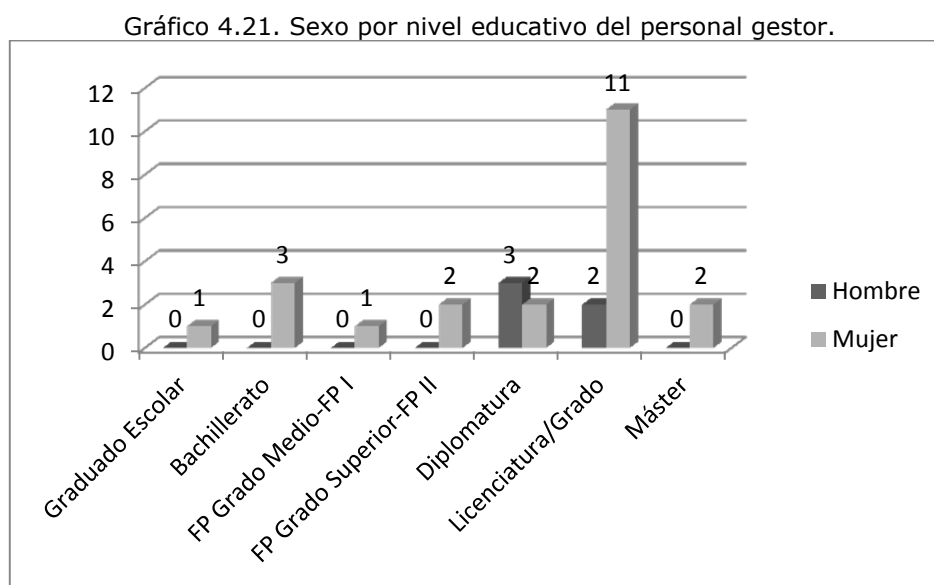
Hay 20 gestores/as (74,07%) con un nivel de estudios universitarios, de los cuales 5 tienen diplomaturas (18,5%), 13 licenciaturas (48,1%) y 2 poseen algún máster (7,4%). Hay 1 gestor con estudios de FPI (3,7%) y 2 de FPII (7,4%). Hay 3 gestores/as con Bachillerato (11,1%) y 1 con Graduado Escolar (3,7%).

El gráfico 4.20, excepto el nivel de personas licenciadas entre los 40 y 44 años de edad, no hay diferencias por grupos de edad.

Gráfico 4.20. Nivel de estudios del personal gestor por grupos de edad.

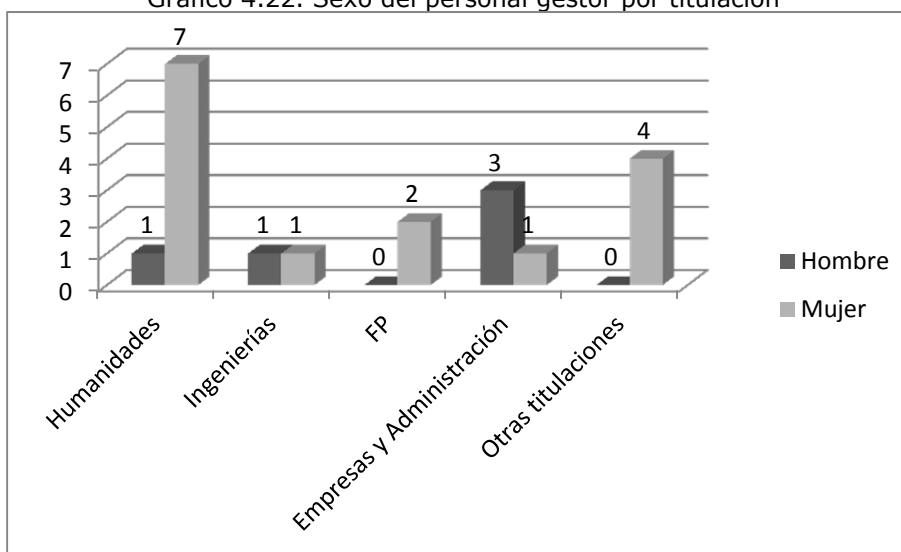


En cuanto a la relación entre el sexo y el nivel educativo del personal gestor (gráfico 4.21), los hombres tienen estudios de diplomatura y licenciatura, mientras que las mujeres poseen más variedad de niveles educativos, destacando las 11 licenciadas.



Las titulaciones del personal gestor son muy diversas y 7 personas no la detallaban. Se tomó la decisión de agruparlas en 5 categorías. Hay 8 en humanidades, 2 en ingenierías, 2 en FP y 4 en otras titulaciones. Estas cuatro categorías son iguales que para el profesorado, pero en el caso del personal gestor se añadió una más referida a titulaciones de Administración y Empresas en la que hay 4, y 3 de ellos son hombres. Como se muestra en el gráfico 4.22 hay mayor concentración de mujeres en humanidades y en otras titulaciones.

Gráfico 4.22. Sexo del personal gestor por titulación



En la tabla 4.9, se muestra el resumen de los datos mostrados en este apartado.

Tabla 4.9. Resumen indicadores: características personales y formativas de la muestra⁸⁶.

| Indicadores | Nº pregunta del cuestionario | | | |
|---|------------------------------|-----------------|----|-------------|
| | Profesorado | Personal gestor | | |
| Edad (media) | 41,22 años | 20 | 14 | 41,44 años |
| Entre 35-44 años | 54,5% | | | 55,5% |
| Sexo | | 21 | 15 | |
| Hombre | 39 (70,9%) | | | 5 (18,5%) |
| Mujer | 16 (29,1%) | | | 22 (81,5%) |
| Nivel de estudios | | 22 | 16 | |
| Graduado escolar | 2 (3,6%) | | | 1 (3,7%) |
| Bachillerato | 0 | | | 3 (11,1%) |
| FPI | 2 (3,6%) | | | 1 (3,7%) |
| FPII | 5 (9,1%) | | | 2 (7,4%) |
| FP (I y II) | 7 (12,7%) | | | 3 (11,1%) |
| Diplomatura | 16 (29,1%) | | | 5 (18,5%) |
| Licenciatura | 15 (27,3%) | | | 13 (48,1%) |
| Máster | 14 (25,5%) | | | 2 (7,4%) |
| <i>Nivel de estudios superiores</i> | 45 (81,81%) | | | 20 (74,07%) |
| Titulación o especialidad académica | | 23 | 17 | |
| <i>Estudios de humanidades</i> | 9 (16,4%) | | | 8 (29,6%) |
| <i>Estudios de ingenierías</i> | 28 (50,9%) | | | 2 (7,4%) |
| <i>FP</i> | 7 (12,7%) | | | 2 (7,4%) |
| <i>Estudios superiores sobre empresa y administración</i> | 0 | | | 4 (14,8%) |
| <i>Otras titulaciones</i> | 8 (14,5%) | | | 4 (14,8%) |

⁸⁶ Los indicadores que aparecen en cursiva son datos que se han obtenido a partir de preguntas del cuestionario.

4.2.5. Experiencia profesional del profesorado.

Más de la mitad del profesorado de la muestra, 34 sujetos (61,8%), no trabaja en otra entidad o empresa durante la realización del curso. De los 21 (38,1%) que sí trabajan en otra entidad, 8 lo hacen como docentes (14,5%), 5 como profesionales del sector (9,1%) y 8 trabajan en otra entidad como docentes y como profesionales (14,5%).

Como se aprecia en los gráficos 4.23 y 4.24 no hay diferencias importantes por grupos de edad ni por sexo.

Gráfico 4.23. Profesorado que trabaja en otras entidades o empresas por grupos de edad.

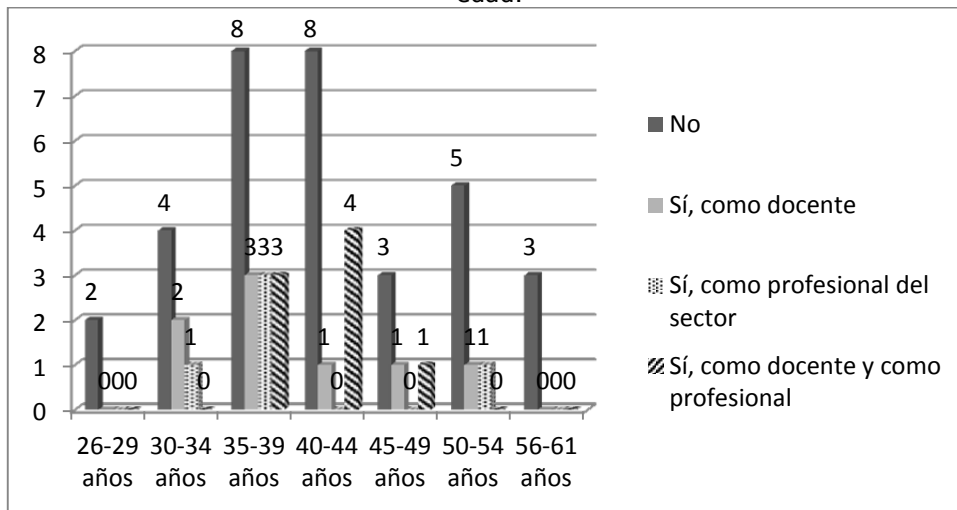
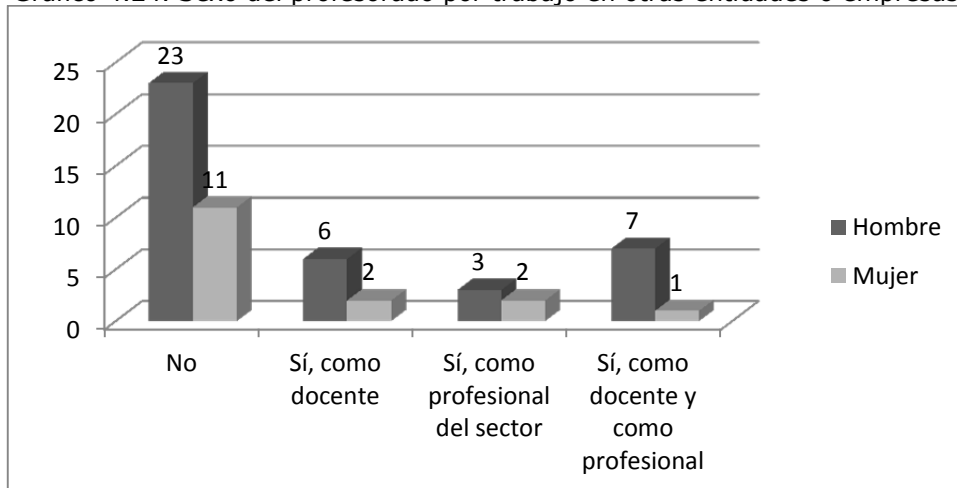
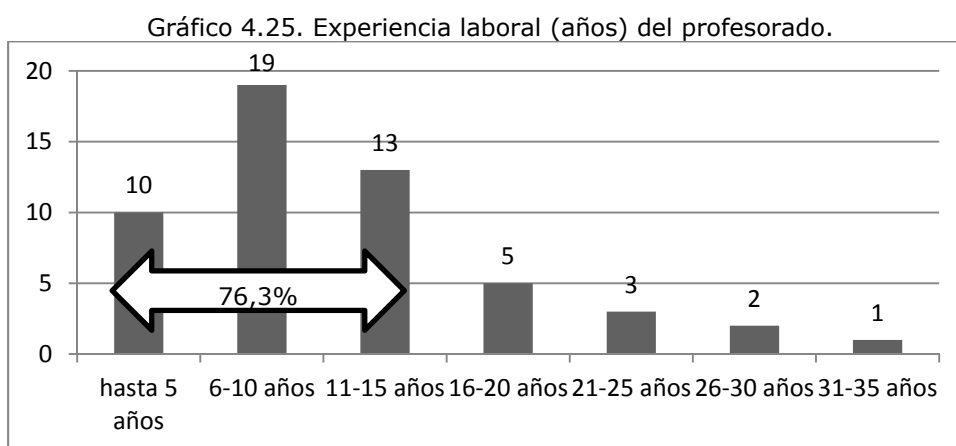


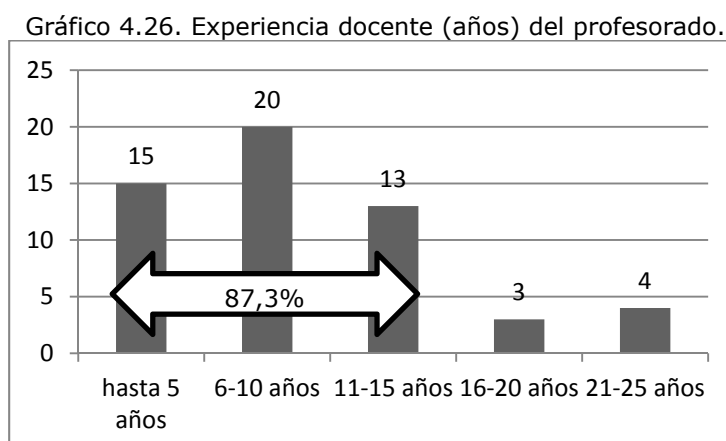
Gráfico 4.24. Sexo del profesorado por trabajo en otras entidades o empresas.



En cuanto a la experiencia laboral del profesorado relacionada con el perfil profesional de la especialidad formativa que imparte, hay 10 (18,2%) que poseen menos de 5 años de experiencia, 19 (34,5%) entre 6 y 10 años y 13 (23,6%) entre 11 y 15 años. Como se ha representado en el gráfico 4.25 el 76,3% del profesorado tiene hasta 15 años de experiencia laboral. El resto del profesorado tiene más de 15 años de experiencia laboral.

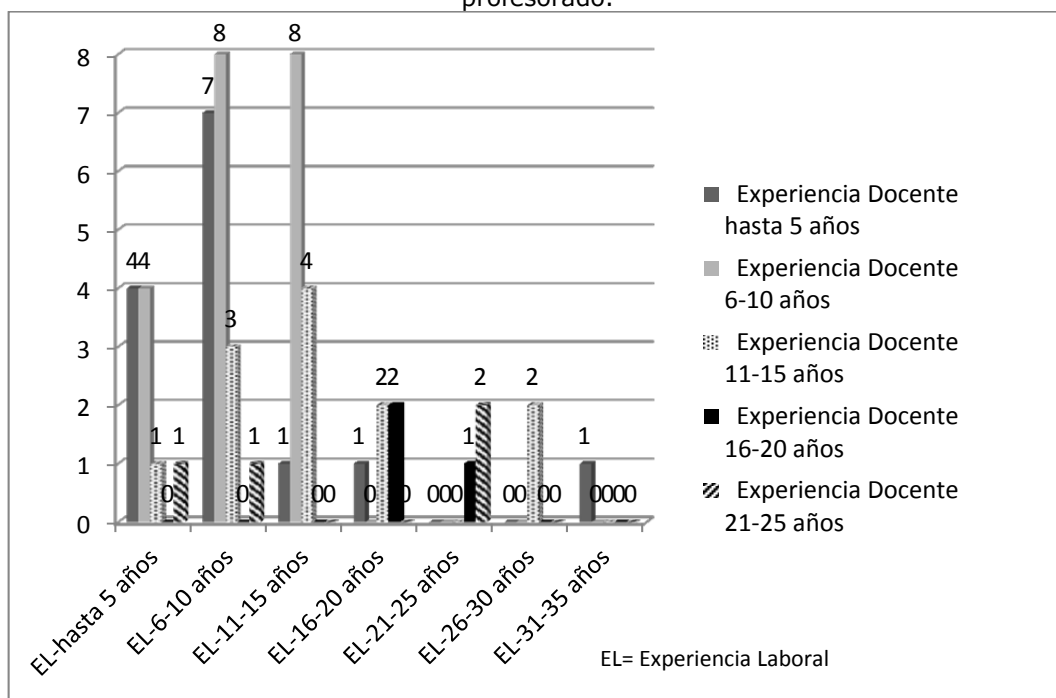


En cuanto a los años de experiencia docente del profesorado, 15 docentes (27,3%) tienen menos de 5 años de experiencia, 20 (36,4%) entre 6 y 10 años, 13 (23,6%) entre 11 y 15 años, y el resto tiene más de 15 años de experiencia docente. Igualmente se ha representado en el gráfico 4.16 que el profesorado que tiene hasta 15 años de experiencia docente supone el 87,3%.



Cómo puede apreciarse en los gráficos 4.25 y 4.26, y la relación entre los años de experiencia docente y experiencia laboral que mostramos en el gráfico 4.27, se deduce que el profesorado de la muestra posee mayor experiencia laboral que docente.

Gráfico 4.27. Años de experiencia docente por años de experiencia laboral del profesorado.

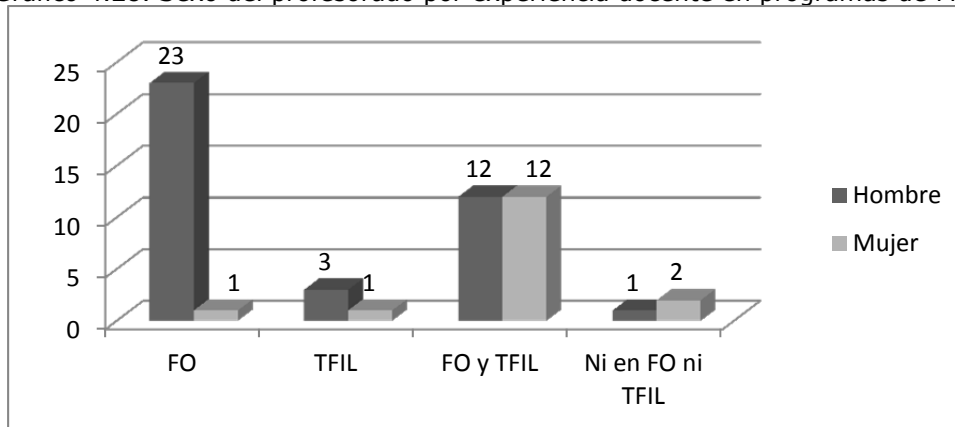


Según Marcelo (2009), con 5 años de experiencia docente, ya se puede hablar de profesorado experto. Se podría decir que ya tiene formadas sus orientaciones pedagógicas. Del profesorado participante en la presente investigación, el 72,7% sería experto y ya tendría conformada su orientación pedagógica.

En cuanto al programa formativo en el que han tenido experiencia docente, se mantiene la denominación de Formación Ocupacional y Talleres FIL. Hay 24 docentes (43,6%) con experiencia en FO, 4 (7,3%) con experiencia en Talleres FIL, 24 (46,6%) con experiencia en FO y Talleres FIL y 3 (5,5%) que no tienen experiencia ni en FO ni Talleres FIL. Respecto a las diferencias por sexo de los ámbitos donde ha tenido lugar la experiencia docente del profesorado

que mostramos en el gráfico 4.28, son los hombres los que destacan en tener experiencia sólo en FO, siendo 23 hombres frente a 1 mujer. Y hay el mismo número de hombres que de mujeres con experiencia tanto en FO como en Talleres FIL.

Gráfico 4.28. Sexo del profesorado por experiencia docente en programas de FPE.



En síntesis, la muestra del profesorado tiene una experiencia mixta en formación, tanto en FO como en Talleres FIL; trasladándolo a la realidad actual, se puede decir que la muestra del profesorado tiene experiencia tanto en la modalidad Formación e inserción como en la modalidad Colectivos.

Para la finalidad del estudio, la experiencia en la modalidad Colectivos tiene especial relevancia. Agrupando por dicho rasgo, hay 28 docentes (50,9%) con experiencia en Talleres FIL y 27 (49,1%) que no la tienen. De las 16 mujeres, 13 han tenido experiencia en Talleres FIL y de los 39 hombres, 15 también tienen experiencia en Talleres FIL. No se puede afirmar que la experiencia en los Talleres FIL tenga relación con una edad determinada ni con los años de experiencia docente ni con los años de experiencia laboral.

Una pregunta del cuestionario dirigido al profesorado solicitaba que indicaran si alguna vez había impartido alguno de los módulos que se listaban. La nomenclatura de algunos módulos es anterior a 2012 para que el profesorado pudiera identificarlos más fácilmente y las

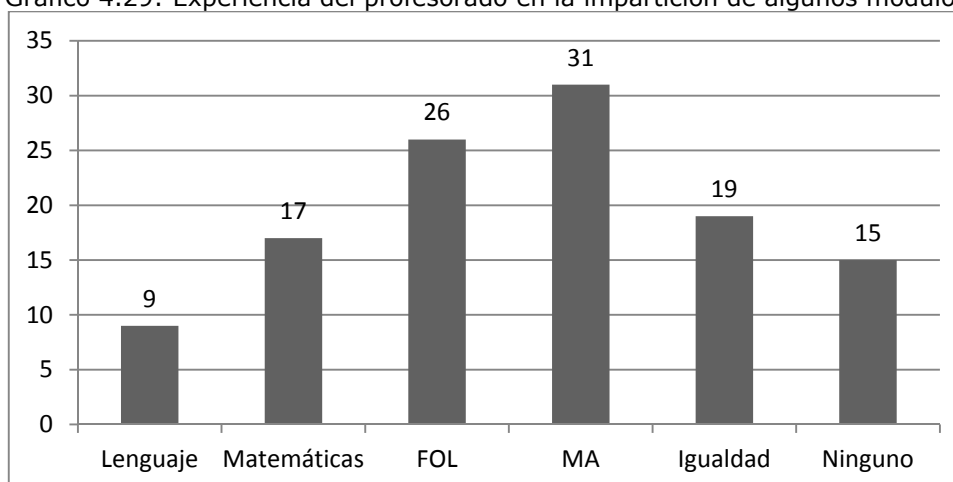
respuestas se recogen en el gráfico 4.29. Hay 31 (56,4%) que han impartido el de Medio Ambiente y 26 (47,3%) el de Formación y Orientación Laboral (FOL). Ambos módulos han tenido una larga trayectoria en la FPE y era obligatoria su impartición en las acciones formativas subvencionadas. En concreto, el módulo de sensibilización medioambiental tenía una duración de 9 horas y correspondía a la especialidad del Fichero de especialidades (FCOA02). Y el módulo de FOL debía impartirse pero no hacía referencia a ninguna especialidad del Fichero de especialidades.

Desde 2012, en las acciones de al menos 250 horas, debe impartirse la especialidad Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en igualdad de género (FCOO03), que tiene una duración de 10 horas y que viene a englobar los 3 módulos que se reflejaban en la pregunta del cuestionario y que precisamente son los que han obtenido mayores porcentajes. En el caso del módulo referido a la igualdad de género hay 19 docentes (34,5%) que lo han impartido alguna vez.

El módulo de matemáticas y el módulo del área de lenguaje son los menos impartidos por los docentes, 17 (30,9%) y 9 (16,4%), respectivamente.

Por último, 15 docentes (27,3%) no han impartido ninguno de los módulos anteriores.

Gráfico 4.29: Experiencia del profesorado en la impartición de algunos módulos.



No hay diferencias por sexo, puesto que tanto hombres como mujeres han impartido todos los módulos. Y tampoco hay diferencias por grupos de edad.

Tabla 4.10. Resumen indicadores: experiencia profesional del profesorado.

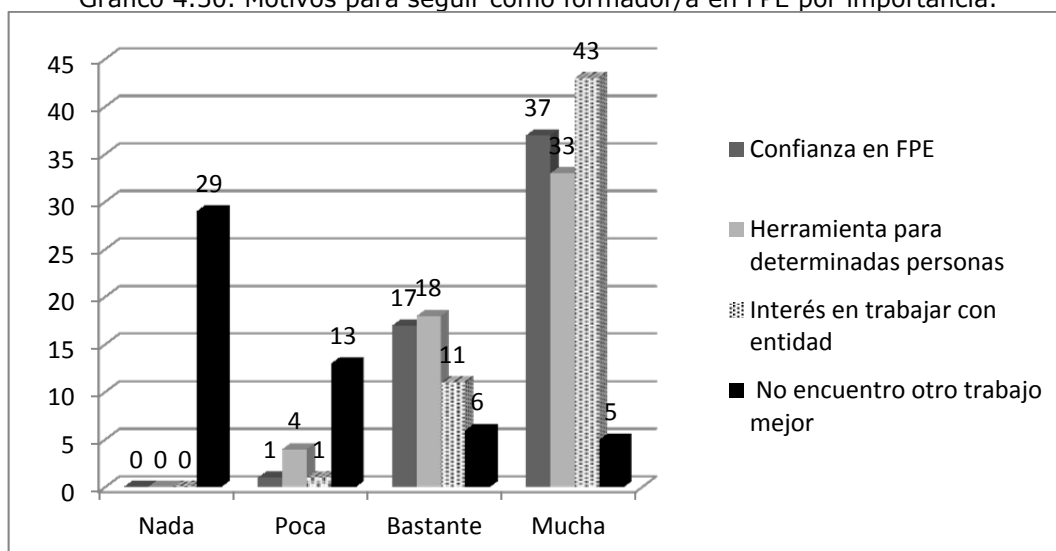
| Indicadores | Nº pregunta del cuestionario | |
|--|------------------------------|--|
| | Profesorado | |
| Trabaja en otra entidad | 24 | |
| No | 34 (61,8%) | |
| Como docente | 8 (14,5%) | |
| Como profesional | 5 (9,1%) | |
| Como docente y como profesional | 8 (14,51%) | |
| Experiencia laboral | 25 | |
| Hasta 5 años | 10 (18,2%) | |
| De 6 a 10 años | 19 (34,5%) | |
| De 11 a 15 años | 13 (23,6%) | |
| Experiencia laboral hasta 15 años | 42 (76,3%) | |
| De 16 a 20 años | 5 (9,1%) | |
| De 21 a 25 años | 3 (5,5%) | |
| De 26 a 30 años | 2 (3,6%) | |
| De 31 a 35 años | 1 (1,8%) | |
| Experiencia docente | 26 | |
| Hasta 5 años | 15 (27,3%) | |
| De 6 a 10 años | 20 (36,4%) | |
| De 11 a 15 años | 13 (23,6%) | |
| Experiencia docente hasta 15 años | 48 (87,3%) | |
| De 16 a 20 años | 3 (5,5%) | |
| De 21 a 25 años | 4 (7,3%) | |
| Ámbito de la experiencia docente | 27 | |
| En FO | 48 (90,2%) | |
| En Taller FIL | 28 (50,9%) | |
| No en Taller FIL | 27 (49,1%) | |
| Experiencia en impartir los módulos de: | 28 | |
| MA | 31 (56,4%) | |
| FOL | 26 (47,3%) | |
| Igualdad de Género | 19 (34,5%) | |
| Matemáticas | 17 (30,9%) | |
| Lenguaje | 9 (16,4%) | |

4.2.6. Motivos para seguir en la FPE según el profesorado y personal gestor.

La última pregunta, que cierra el bloque de trayectoria y experiencia laboral del cuestionario del profesorado es sobre los motivos para seguir como docente en FPE. Las respuestas están representadas en el gráfico 4.30.

El motivo "Tengo confianza en el valor de la FPE como herramienta de formación" y el motivo "Tengo interés en trabajar o en continuar trabajando para esta entidad" son los que tienen mucha importancia, con 37 (67,3%) y 43 (78%) docentes, respectivamente. Para 17 (30,9%) y 11 (20%), respectivamente, los motivos anteriores son bastante importantes. Al motivo "La FPE me parece una entre varias herramientas posibles para trabajar en favor de un determinado tipo de personas", 33 docentes (60%) le dan mucha importancia y 18 (32,7%) le dan bastante, pero hay 4 (7,3%) que le dan poca. Por último, hay 29 docentes (54,7%) que señalan que el motivo "No encuentro otro trabajo mejor" no tiene importancia para seguir trabajando en FPE. Para 13 (24,5%) tiene poca importancia, para 6 (11,3%) bastante y para 5 (9,4%) mucha.

Gráfico 4.30. Motivos para seguir como formador/a en FPE por importancia.

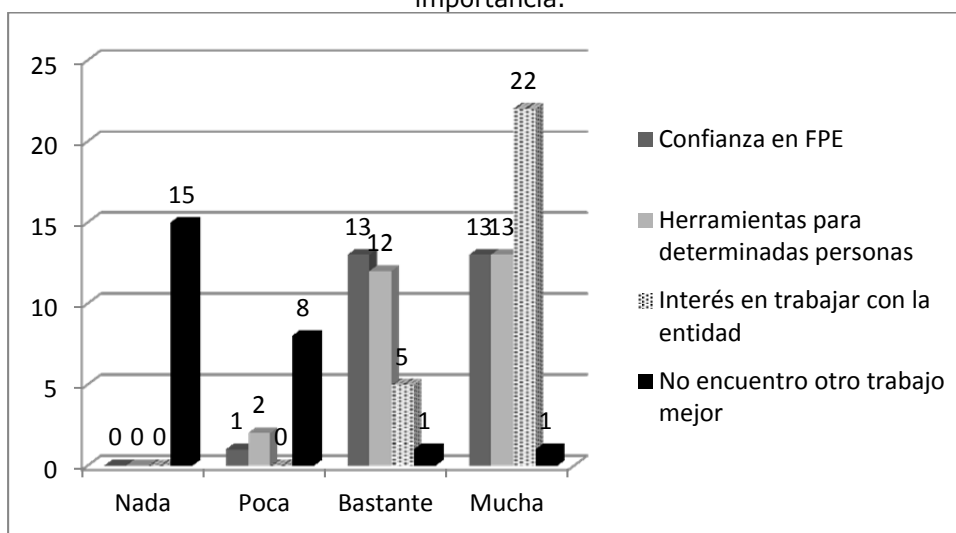


En síntesis, los motivos para que el profesorado siga trabajando en la FPE, residen en el interés en trabajar con la entidad, en la confianza en la misma como herramienta de formación en general y, en concreto, para determinado tipo de personas.

La pregunta anterior también se incluía en el cuestionario dirigido al personal gestor y las respuestas se muestran en el gráfico 4.31. El motivo "Tengo confianza en el valor de la FPE como

herramienta de formación” es considerado bastante o muy importante por 26 gestores/as (96%). El motivo “Tengo interés en trabajar o en continuar trabajando para esta entidad” es considerado bastante importante por 5 gestores/as (18,5%) y 22 (81,5%) señalan que tiene mucha importancia. El motivo más importante es “La FPE me parece una entre varias herramientas posibles para trabajar en favor de un determinado tipo de personas”, puesto que 13 (48,2%) gestores/as indican la opción de mucha importancia, y 12 (44,4%) la opción de bastante. El motivo “No encuentro otro trabajo mejor” la tendencia es al contrario, hay 15 (55,6%) que no le dan importancia y 8 (29,6%) poca.

Gráfico 4.31. Motivos del personal gestor para seguir trabajando en FPE por importancia.



En síntesis, para el personal gestor el motivo más importante para seguir en la FPE es el interés en trabajar o en continuar trabajando para la entidad (ver tabla 4.11).

Tabla 4.11. Resumen indicadores: motivos para seguir en la FPE según profesorado y personal gestor.

| Indicadores | Nº pregunta del cuestionario | |
|--|------------------------------|-----------------|
| | Profesorado | Personal gestor |
| Motivos para seguir trabajando en la FPE(mucha importancia) | | |
| | 29 | 21 |
| Por la confianza en el valor de la FPE | 37 (67,3%) | 13 (48,1%) |
| Por ser una herramienta para determinados colectivos | 33 (60%) | 13 (48,1%) |
| Por trabajar con la entidad | 43 (78%) | 22 (81,5%) |
| Por no encontrar otro trabajo mejor | 5 (9,4%) | 1 (3,7%) |

4.2.7. Módulos impartidos y su valoración según el colectivo al que va dirigida la acción formativa.

En este apartado, se incluyen las respuestas del profesorado sobre: módulo/s que ha impartido en la acción formativa, la importancia de módulos de formación complementaria y la importancia de determinados saberes y desempeños.

Los módulos impartidos y módulos de formación complementaria son los que aparecen el Anexo IV de la Orden 29/2012, que de acuerdo a lo establecido en el artículo 12 de la LOCFP, incorporan módulos según las necesidades específicas del colectivo beneficiario. La importancia de los saberes y desempeños, de los conocimientos (saber), de las realizaciones prácticas (saber hacer), de los hábitos laborales (saber ser y estar) y de las competencias (desempeños profesionales), parte de la tipología propuesta por Winterton, Delamare-Le Deist y Strigfellow (2006)⁸⁷.

El profesorado ha respondido las preguntas que forman parte de este apartado según el colectivo al que va dirigida la acción formativa. Teniendo en cuenta la muestra del profesorado que ha impartido

⁸⁷ La tipología establecida por los autores establece la competencia cognitiva (conocimiento), la competencia funcional (habilidades), la competencia social (aptitudes y comportamientos) y la meta-competencia (facilitar el aprendizaje). Para el contexto de nuestra investigación y puesto que consideramos que la meta-competencia afectaría a las otras tres competencias establecidas, hemos optado por preguntar al profesorado por los desempeños profesionales entendiéndolos como las competencias profesionales en el sentido planteado en artículo 7.3 de la LOCFP

acciones formativas en la modalidad Colectivos dirigida a personas con discapacidad y dirigida a personas en RES, se ha decidido describir la muestra de manera conjunta como profesorado de la modalidad Colectivos. Es decir, los datos del profesorado se muestran según si imparten en la modalidad Formación e inserción (personas desempleadas) o en la modalidad Colectivos (personas con discapacidad o en RES).

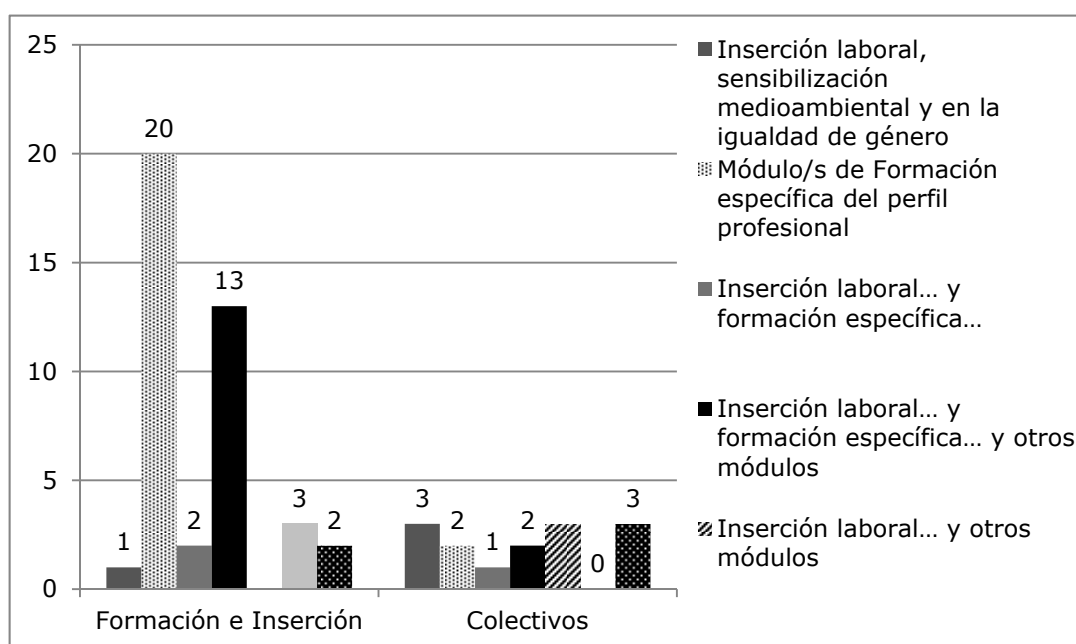
En la pregunta sobre los módulos que ha impartido, está impartiendo o impartirá en la acción formativa, se han agrupado las respuestas tomando como referencia el módulo "Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género" y el módulo de formación específica del perfil profesional. La referencia a otros módulos impartidos incluye los de "Comunicación lengua castellana", "Competencia matemática", "Competencia digital", "Alfabetización informática: Internet", "Competencia en ciencia" o "Competencia en tecnología". Las respuestas del profesorado según la modalidad que imparten se muestran en el gráfico 4.32.

Del profesorado de la modalidad Formación e inserción, 1 (2,4%) docente ha impartido sólo el módulo "Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género", 20 (48,8%) sólo el módulo/s de formación específica del perfil profesional, 13 (31,7%) los dos módulos anteriores, 2 (4,9%) los dos módulos anteriores y otros, 3 (7,3%) el módulo de formación específica y otros, y 2 (4,9%) han impartido otros módulos.

Y del profesorado de la modalidad Colectivos, 3 (21,4%) docentes han impartido sólo el módulo "Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género", 2 (14,3%) sólo el módulo/s de formación específica del perfil profesional, otros 2 (14,3%) los dos módulos anteriores, 3 (21,4%) los dos módulos anteriores y otros, 3 (21,4%) el módulo de inserción laboral y otros, y 1 (7,1%) ha impartido otros módulos.

En síntesis, la mitad del profesorado de la modalidad Formación e inserción sólo ha impartido el módulo de formación específica del perfil profesional, mientras que el profesorado de la modalidad Colectivos ha impartido en mayor medida el de "Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género" junto con otros módulos.

Gráfico 4.32. Módulos impartidos por el profesorado de la modalidad Formación e inserción y por el profesorado de la modalidad Colectivos.



En cuanto a la importancia concedida a los módulos de formación complementaria expuestos en el cuestionario, el profesorado ha contestado pensando en el colectivo al que va destinada la acción formativa y a continuación describimos los datos del profesorado de la modalidad Formación e inserción (ver gráfico 4.33) y después los del profesorado de la modalidad Colectivos (ver gráfico 4.34).

Del profesorado de la modalidad Formación e inserción, 13 (31,7%) considera que el módulo "Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género" tiene mucha importancia, 16 (39%) bastante, 11 (26,8%) poca y 1 (2,4%) señala que ninguna importancia. La puntuación media de la importancia de este módulo es de 3 sobre 4.

El módulo "Comunicación lengua castellana" tiene mucha importancia para 1 (2,9%) docente, bastante para 12 (34,3%), poca para 16 (45,7%) y para 6 (17,1%) ninguna. La puntuación media de la importancia de este módulo es de 2,23 sobre 4.

El módulo "Competencia matemática" tiene mucha importancia para 5 (13,9%) docentes, bastante para 21 (58,3%), poca para 8 (22,2%) y para 2 (5,6%) ninguna. La puntuación media de la importancia de este módulo es de 2,81 sobre 4.

El módulo "Competencia digital" tiene mucha importancia para 9 (25%) docentes, bastante para 17 (47,2%), poca para 9 (25%) y ninguna para 1 (2,8%). La puntuación media de la importancia de este módulo es de 2,97 sobre 4.

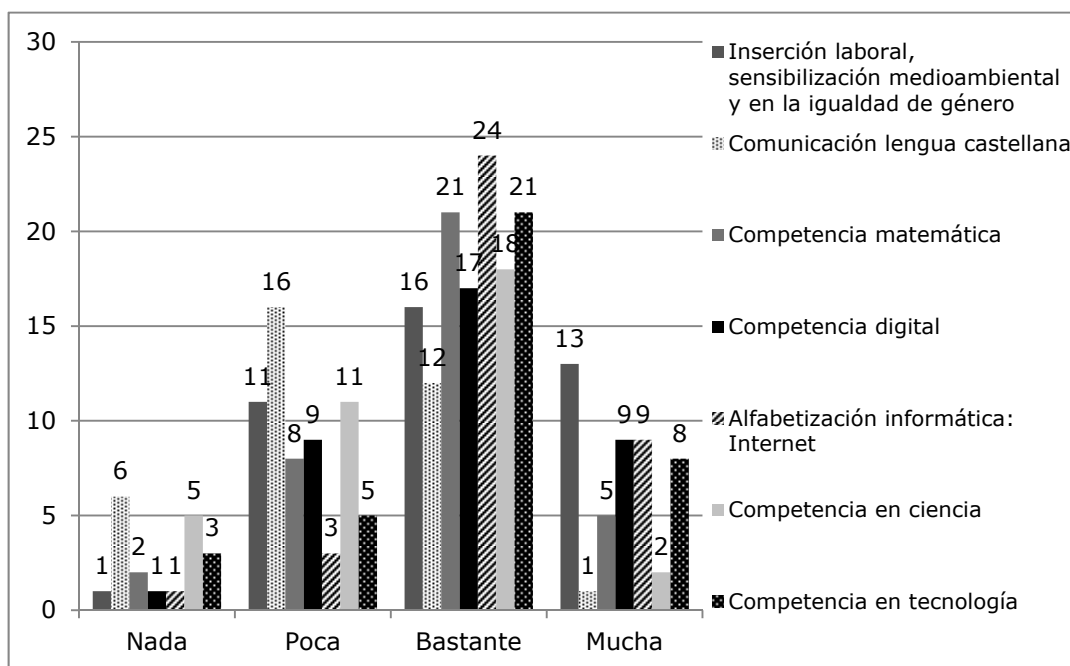
El módulo "Alfabetización informática: Internet" tiene mucha importancia para 9 (24,3%) docentes, bastante para 24 (64,9%), poca para 3 (8,1%) y ninguna para 1 (2,7%) docente. La puntuación media de la importancia de este módulo es de 3,11 sobre 4.

El módulo "Competencia en ciencia" tiene mucha importancia para 2 (5,6%), bastante para 18 (50%), poca para 11 (30,6%) y ninguna para 5 (13,9%) docentes. La puntuación media de la importancia de este módulo es de 2,47 sobre 4.

Por último, el módulo "Competencia en tecnología" tiene mucha importancia para 8 (21,6%) docentes, bastante para 21 (56,8%), poca para 5 (13,5%) y ninguna para 3 (8,1%). La puntuación media de la importancia de este módulo es de 2,92 sobre 4.

En síntesis, para el profesorado de la modalidad Formación e inserción, el módulo de formación complementaria con mayor importancia es "Alfabetización informática: Internet" y el que menos "Comunicación lengua castellana".

Gráfico 4.33. Importancia de los módulos de formación complementaria según el profesorado de la modalidad Formación e inserción.



Respecto a la importancia de la formación complementaria según el profesorado de la modalidad Colectivos, 9 (64,3%) consideran que el módulo "Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género" tiene mucha importancia y 5 (35,7%) bastante. La puntuación media de la importancia de este módulo es de 3,64 sobre 4.

El módulo "Comunicación lengua castellana" tiene mucha importancia para 5 (35,7%) docentes, bastante para 7 (50%) y poca para 2 (11,3%). La puntuación media de la importancia de este módulo es de 3,21 sobre 4.

El módulo "Competencia matemática" tiene mucha importancia para 2 (14,3%) docentes, bastante para 8 (57,1%) y poca para 4 (28,6%). La puntuación media de la importancia de este módulo es de 2,86 sobre 4.

El módulo "Competencia digital" tiene mucha importancia para 2 (15,4%) docentes, bastante para 7 (53,8%) y poca para 4 (30,8%).

La puntuación media de la importancia de este módulo es de 2,85 sobre 4.

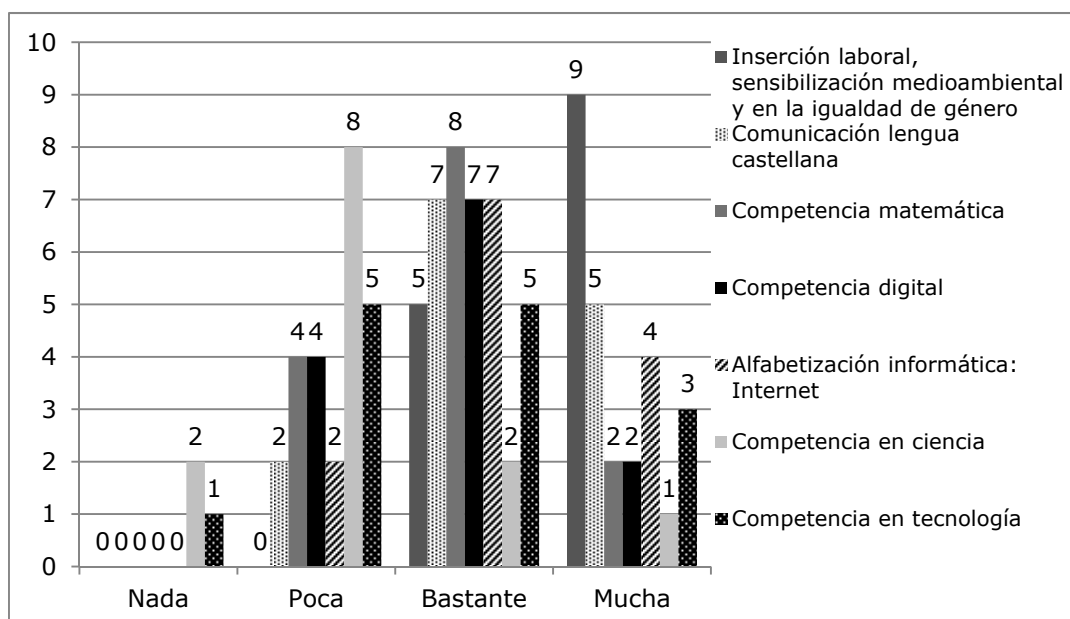
El módulo "Alfabetización informática: Internet" tiene mucha importancia para 4 (30,8%) docentes, bastante para 7 (53,8%) y poca para 2 (15,4%). La puntuación media de la importancia de este módulo es de 3,15 sobre 4.

El módulo "Competencia en ciencia" tiene mucha importancia para 1 (7,7%), bastante para 2 (15,4%), poca para 8 (61,5%) y ninguna para 2 (15,4%) docentes. La puntuación media de la importancia de este módulo es de 2,15 sobre 4.

Por último, el módulo "Competencia en tecnología" tiene mucha importancia para 3 (21,4%) docentes, bastante para 5 (35,7%), poca para 5 (35,7%) y ninguna para 1 (7,1%). La puntuación media de la importancia de este módulo es de 2,71 sobre 4.

En síntesis, para el profesorado de la modalidad Colectivos, el módulo de formación complementaria con mayor importancia es "Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género" y el que menos "Competencia en ciencia".

Gráfico 4.34. Importancia de los módulos de formación complementaria según el profesorado de la modalidad Colectivos.



La tabla 4.12 muestra el resumen de los módulos impartidos y valoración de los módulos de formación complementaria que acabamos de describir.

Tabla 4.12. Resumen indicadores: módulos impartidos y valoración de los módulos de formación complementaria.

| Indicadores | Nº pregunta del cuestionario | |
|---|------------------------------|------------|
| | Profesorado FeI | Colectivos |
| Módulo/s que ha impartido, imparte o impartirá en la acción formativa | | 9 |
| Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género | 1 (2,4%) | 3 (21,4%) |
| Módulo/s de Formación específica del perfil profesional | 20 (48,8%) | 2 (14,3%) |
| Inserción laboral... y formación específica | 13 (31,7%) | 2 (14,3%) |
| Inserción laboral... y formación específica... y otros módulos | 2 (4,9%) | 3 (21,4%) |
| Inserción laboral... y otros módulos | | 3 (21,4%) |
| Formación específica... y otros módulos | 3 (7,3%) | |
| Otros módulos | 2 (4,9%) | 1 (7,1%) |
| Importancia de los módulos de formación complementaria (muchísima importancia) | | 10 |
| Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género | 13 (31,7%) | 9 (64,3%) |
| Comunicación lengua castellana | 1 (2,9%) | 5 (35,7%) |
| Competencia matemática | 5 (13,9%) | 2 (14,3%) |
| Competencia digital | 9 (25%) | 2 (15,4%) |
| Alfabetización informática: Internet | 9 (24,3%) | 4 (30,8%) |
| Competencia en ciencia | 2 (5,6%) | 1 (7,7%) |
| Competencia en tecnología | 8 (21,6%) | 3 (21,4%) |

NOTA: FeI= Formación e inserción

Otra pregunta del cuestionario dirigido al profesorado de FPE pedía que indicara, según el colectivo señalado, el grado de importancia de diferentes saberes y desempeños. Los resultados se muestran en los gráficos 4.35 y 4.36, el primero referido al profesorado de la modalidad Formación e inserción y el segundo al profesorado de la modalidad Colectivos.

Para 10 (24,4%) docentes de la modalidad Formación e inserción los conocimientos (saber) tienen mucha importancia, para 26 (63,4%) bastante y para 5 (12,2%) poca. La puntuación media de la importancia de los conocimientos es de 3,12 sobre 4.

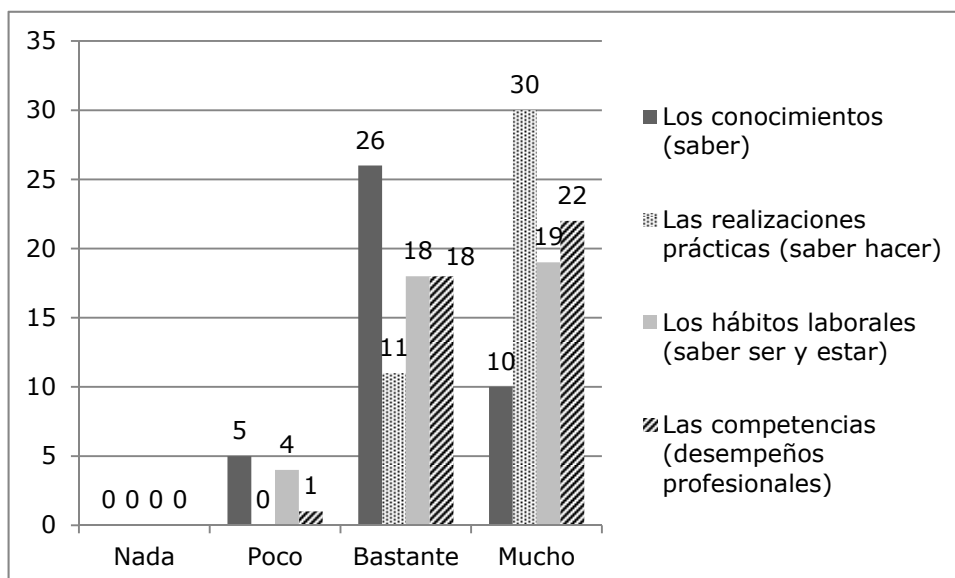
Las realizaciones prácticas (saber hacer) tienen mucha importancia para 30 (73,2%) docentes y bastante para 11 (26,8%). La puntuación media de la importancia de las realizaciones prácticas es de 3,73 sobre 4.

Los hábitos laborales (saber ser y estar) tienen mucha importancia para 19 (46,3%), bastante para 18 (43,9%) y poca importancia para 4 (9,8) docentes. La puntuación media de la importancia de los hábitos laborales es de 3,37 sobre 4.

Las competencias (desempeños profesionales) tienen mucha importancia para 22 (53,7%) docentes, bastante para 18 (43,9%) y poca para 1 (2,4%). La puntuación media de la importancia de las competencias es de 3,51 sobre 4.

En síntesis, para el profesorado de la modalidad Formación e inserción el saber más importante son las realizaciones profesionales y el menos importante los conocimientos.

Gráfico 4.35. Importancia de los saberes para la formación del colectivo al que va dirigida la acción formativa según el profesorado de la modalidad Formación e inserción.



Para para 6 (42,9%) docentes de la modalidad Colectivos tiene mucha importancia los conocimientos (saber), bastante para 7 (50%)

y poca para 1 (7,1%). La puntuación media de la importancia de los conocimientos es de 3,36 sobre 4.

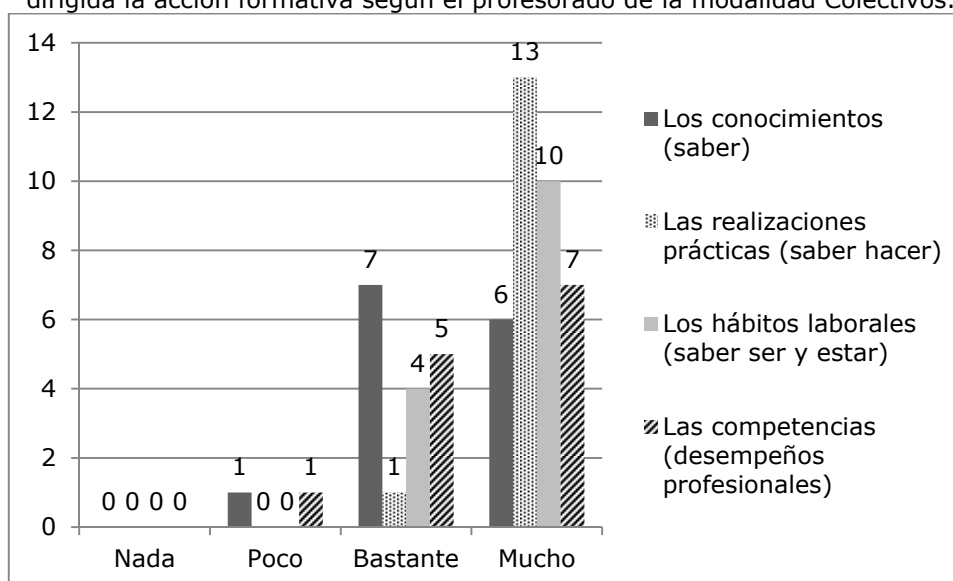
Las realizaciones prácticas (saber hacer) tienen mucha importancia para 13 (92,9%) docentes y bastante para 1 (7,1%). La puntuación media de la importancia de las realizaciones profesionales es de 3,93 sobre 4.

Los hábitos laborales (saber ser y estar) tienen mucha importancia para 10 (71,4%) y bastante para 4 (28,6%) docentes. La puntuación media de la importancia de los hábitos laborales es de 3,71 sobre 4.

Las competencias (desempeños profesionales) tienen mucha importancia para 7 (53,8%) docentes, bastante para 5 (38,5%) y poca para 1 (7,7%). La puntuación media de la importancia de las competencias es de 3,46 sobre 4.

En síntesis, para el profesorado de la modalidad Colectivos, al igual que para el de la modalidad Formación e inserción, el saber más importante son las realizaciones profesionales y el menos importante los conocimientos.

Gráfico 4.36. Importancia de los saberes para la formación del colectivo al que va dirigida la acción formativa según el profesorado de la modalidad Colectivos.



En la tabla 4.13 se muestra el resumen de la importancia de los saberes en las acciones formativas que acabamos de describir.

Tabla 4.13. Resumen indicadores: importancia de los saberes en las acciones formativas.

| Indicadores | Nº pregunta del cuestionario | |
|---|------------------------------|------------|
| | Profesorado FeI | Colectivos |
| Importancia de los saberes (mucha importancia) | | 11 |
| Los conocimientos (saber) | 10 (24,4%) | 6 (42,9%) |
| Las realizaciones prácticas (saber hacer) | 30 (73,2%) | 13 (92,9%) |
| Los hábitos laborales (saber ser y estar) | 19 (46,3%) | 10 (71,4%) |
| Las competencias (desempeños profesionales) | 22 (53,7%) | 7 (53,8%) |

NOTA: FeI= Formación e inserción

4.2.8. Supuestos curriculares: objetivos, tareas, experiencia y documentos, según el colectivo al que va dirigida la acción formativa.

En este apartado, se incluyen las respuestas del profesorado y del personal gestor sobre diversos supuestos curriculares relativos a los objetivos que pueden alcanzarse en la acción formativa, el tiempo y la importancia de las tareas realizadas durante la acción formativa, la experiencia que debe poseer el profesorado de FPE y los documentos que orientan y guían la práctica formativa y la evaluadora.

El profesorado ha respondido respecto al colectivo al que va dirigida la acción formativa. Al igual que en el apartado anterior, los datos del profesorado se muestran según si imparte en la modalidad Formación e inserción (personas desempleadas) o en la modalidad Colectivos (personas con discapacidad o en RES).

En el gráfico 4.37 se muestran los resultados del profesorado de la modalidad Formación e inserción que a continuación describimos.

Respecto al alcance de los objetivos según el profesorado que imparte en la modalidad Formación e inserción 35 (85,4%) docentes consideran que siempre se alcanza el objetivo de "asistencia del

alumnado" y 6 (14,6%) con frecuencia. La puntuación media del alcance de este objetivo es de 3,85 sobre 4.

El objetivo "que el alumnado adquiriera una preparación en un perfil profesional" siempre se alcanza para 19 (46,3%) docentes y para 22 (53,7%) con frecuencia. La puntuación media del alcance de este objetivo es de 3,46 sobre 4.

El objetivo "que el alumnado conozca el mundo productivo" siempre se alcanza para 12 (29,3%) docentes, para 21 (51,2%) con frecuencia y para 8 (19,5%) pocas veces. La puntuación media del alcance de este objetivo es de 3,10 sobre 4.

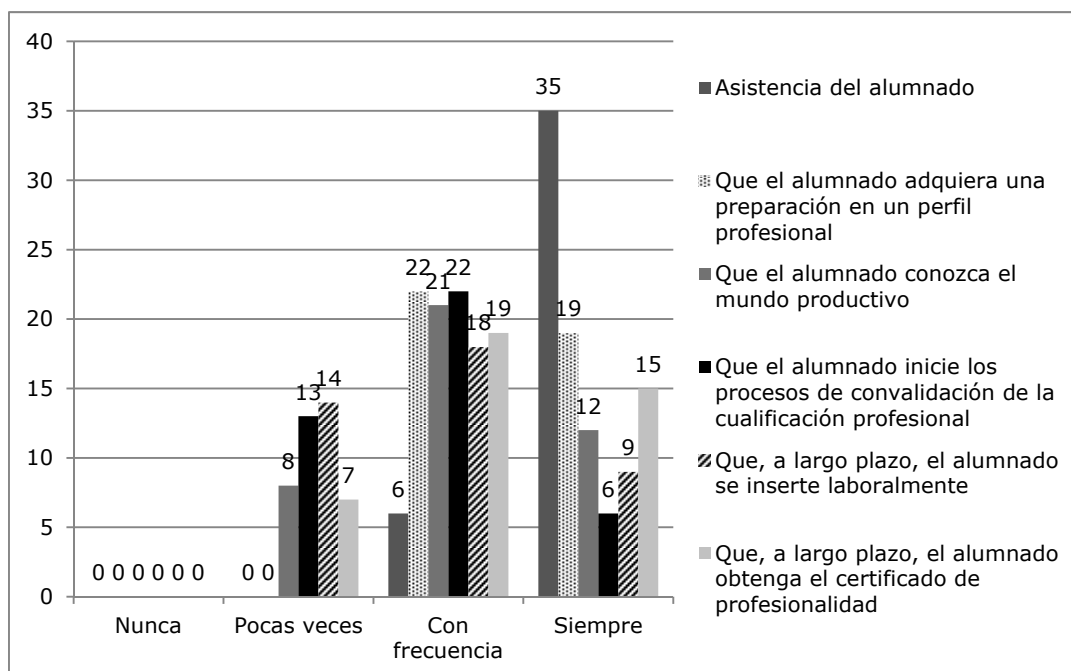
El objetivo "que el alumnado inicie los procesos de convalidación de la cualificación profesional" siempre se alcanza para 6 docentes (14,6%), para 22 (53,7%) con frecuencia y para 13 (31,7%) pocas veces. La puntuación media del alcance de este objetivo es de 2,83 sobre 4.

El objetivo "que, a largo plazo, el alumnado se inserte laboralmente" siempre se alcanza para 9 (22%) docentes, para 18 (43,9%) con frecuencia y para 14 (34,1%) pocas veces. La puntuación media del alcance de este objetivo es de 2,88 sobre 4.

El objetivo "que, a largo plazo, el alumnado obtenga el certificado de profesionalidad" siempre se alcanza para 15 (36,6%) docentes, para 19 (46,3%) con frecuencia y para 7 (17,1%) pocas veces. La puntuación media del alcance de este objetivo es de 3,20 sobre 4.

En síntesis, el objetivo que se alcanza en mayor medida en las acciones formativas realizadas, según el profesorado de la modalidad Formación e inserción, es la "asistencia del alumnado" y el que menos es "que el alumnado inicie los procesos de convalidación de la cualificación profesional".

Gráfico 4.37. Objetivos que pueden alcanzarse en la acción formativa según el profesorado de la modalidad Formación e inserción.



En el gráfico 4.38 se muestran los resultados del profesorado de la modalidad Colectivos que a continuación describimos.

El objetivo "asistencia del alumnado" siempre se alcanza para 8 (51,1%) docentes y para 6 (42,9%) con frecuencia. La puntuación media del alcance de este objetivo es de 3,57 sobre 4.

El objetivo "que el alumnado adquiera una preparación en un perfil profesional" siempre se alcanza para 4 (28,6%) docentes y para 10 (71,4%) con frecuencia. La puntuación media del alcance de este objetivo es de 3,29 sobre 4.

El objetivo "que el alumnado conozca el mundo productivo" siempre se alcanza para 8 (57,1%) docentes, para 5 (36,7%) con frecuencia y para 1 (7,1%) pocas veces. La puntuación media del alcance de este objetivo es de 3,50 sobre 4.

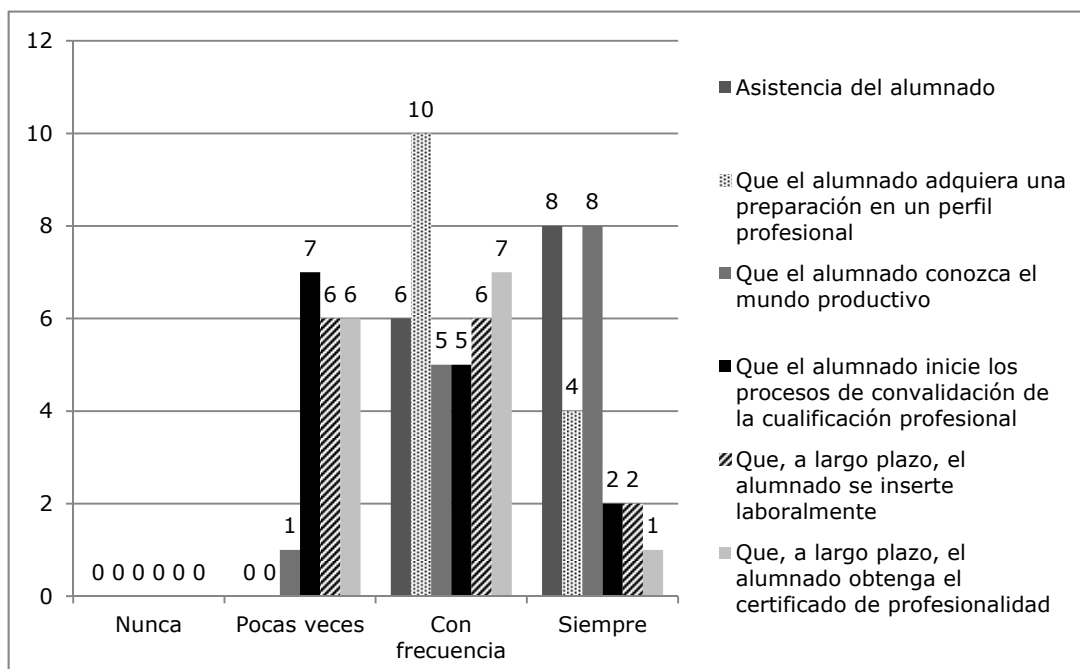
El objetivo "que el alumnado inicie los procesos de convalidación de la cualificación profesional" siempre se alcanza para 2 docentes (14,3%), para 5 (35,7%) con frecuencia y para 7 (50%) pocas veces. La puntuación media del alcance de este objetivo es de 2,64 sobre 4.

El objetivo "que, a largo plazo, el alumnado se inserte laboralmente" siempre se alcanza para 2 (14,3%) docentes, para 6 (42,9%) con frecuencia y para 6 (42,9%) pocas veces. La puntuación media del alcance de este objetivo es de 2,71 sobre 4.

El objetivo "que, a largo plazo, el, alumnado obtenga el certificado de profesionalidad" siempre se alcanza para 1 (7,1%) docente, para 7 (50%) con frecuencia y para 6 (42,9%) pocas veces. La puntuación media del alcance de este objetivo es de 2,64 sobre 4.

En síntesis, el objetivo que se alcanza en mayor medida en las acciones formativas realizadas, según el profesorado de la modalidad Colectivos, es la "asistencia del alumnado" y hay dos objetivos que tienen la menor media, "que el alumnado inicie los procesos de convalidación de la cualificación profesional" y "que, a largo plazo, el, alumnado obtenga el certificado de profesionalidad".

Gráfico 4.38. Objetivos que pueden alcanzarse en la acción formativa según el profesorado de la modalidad Colectivos.



En el gráfico 4.39 se muestran los resultados del personal gestor que a continuación describimos.

El objetivo "asistencia del alumnado" siempre se alcanza para 20 (74,1%) gestores/as y 7 (25,9%) indican con frecuencia. La puntuación media del alcance de este objetivo es de 3,74 sobre 4.

El objetivo "que el alumnado adquiriera una preparación en un perfil profesional" siempre se alcanza para 9 (33,3%) gestores/as, para 16 (59,3%) con frecuencia y para 2 (7,4%) pocas veces. La puntuación media del alcance de este objetivo es de 3,26 sobre 4.

El objetivo "que el alumnado conozca el mundo productivo" siempre se alcanza para 8 (29,6%) gestores/as, para 17 (63%) con frecuencia y para 2 (7,4%) pocas veces. La puntuación media del alcance de este objetivo es de 3,22 sobre 4.

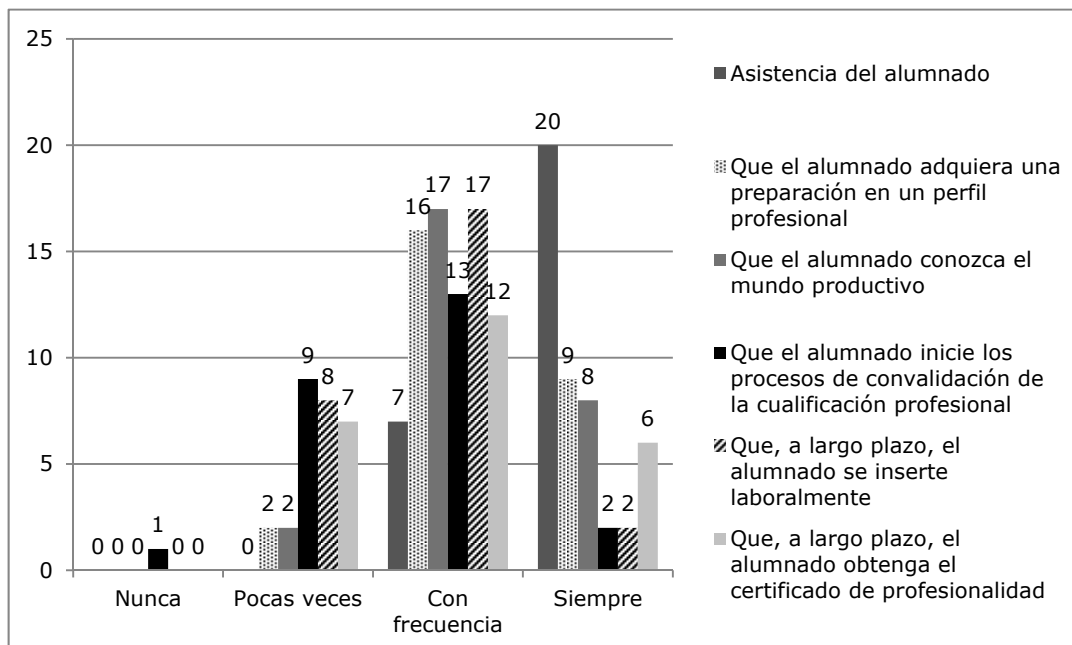
El objetivo "que el alumnado inicie los procesos de convalidación de la cualificación profesional" siempre se alcanza para 2 gestores/as (7,4%), para 13 (48,1%) con frecuencia, para 9 (33,3%) pocas veces y para 1 (3,7%) nunca. La puntuación media del alcance de este objetivo es de 2,64 sobre 4.

El objetivo "que, a largo plazo, el alumnado se inserte laboralmente" siempre se alcanza para 2 (7,4%) gestores/as, para 17 (63%) con frecuencia y para 8 (29,6%) pocas veces. La puntuación media del alcance de este objetivo es de 2,78 sobre 4.

El objetivo "que, a largo plazo, el alumnado obtenga el certificado de profesionalidad" siempre se alcanza para 6 (22,2%) gestores/as, para 12 (44,4%) con frecuencia y para 7 (25,9%) pocas veces. La puntuación media del alcance de este objetivo es de 2,96 sobre 4.

En síntesis, según el personal gestor, el objetivo que la entidad cumple en mayor medida en las acciones formativas realizadas, es la "asistencia del alumnado" y el que menos es "que el alumnado inicie los procesos de convalidación de la cualificación profesional".

Gráfico 4.39. Objetivos que pueden alcanzarse en la acción formativa según el personal gestor.



En la tabla 4.14 se muestran los resultados de los objetivos que pueden alcanzarse siempre según el profesorado de ambas modalidades y el personal gestor.

Tabla 4.14. Objetivos que pueden alcanzarse en la acción formativa.

| Indicadores | Nº pregunta del cuestionario | | |
|--|------------------------------|------------------------|-----------------|
| | Profesorado FeI | Profesorado Colectivos | Personal gestor |
| Objetivos que pueden alcanzarse en la acción formativa (siempre) | | 12 | 10 |
| Asistencia del alumnado | 35 (85,4%) | 8 (57,1%) | 20 (74,1%) |
| Que el alumnado adquiera una preparación en un perfil profesional | 19 (46,3%) | 4 (28,6%) | 9 (33,3%) |
| Que el alumnado conozca el mundo productivo | 12 (29,3%) | 8 (57,1%) | 8 (29,6%) |
| Que el alumnado inicie los procesos de convalidación de la cualificación profesional | 6 (14,6%) | 2 (14,3%) | 2 (7,4%) |
| Que, a largo plazo, el alumnado se inserte laboralmente | 9 (22%) | 2 (14,3%) | 2 (7,4%) |
| Que, a largo plazo, el alumnado obtenga el certificado de profesionalidad | 15 (36,6%) | 1 (7,1%) | 6 (22,2%) |

NOTA: FeI= Formación e inserción

En el cuestionario del profesorado se ha incluido la cuestión relativa al tiempo que el profesorado dedica a determinadas tareas durante la acción formativa. También se ha preguntado por la importancia concedida a las mismas tanto al profesorado como al personal gestor.

Entre el profesorado de la modalidad de Formación e inserción (ver gráfico 4.40), 10 (24,4%) docentes señalan que dedican mucho tiempo a la tarea de "control de la disciplina del alumnado en el aula", 13 (31,7%) bastante, 15 (36,6%) poco y 3 (7,3%) no dedican tiempo a esta tarea. La puntuación media del tiempo dedicado a esta tarea es de 2,73 sobre 4.

Al "control de la asistencia del alumnado en el aula" 15 (36,6%) docentes señalan que dedican mucho tiempo, 8 (19,51%) bastante y 18 (43,9%) poco tiempo. La puntuación media del tiempo dedicado a esta tarea es de 2,93 sobre 4.

A las "relaciones con el entorno (empresas, etc.)" 8 (19,5%) docentes dedican mucho tiempo, 17 (41,5%) bastante, 14 (34,1%) poco y 2 (4,9%) no dedican tiempo esta tarea. La puntuación media del tiempo dedicado a esta tarea es de 2,76 sobre 4.

A la "preparación de las clases" 31 (75,6%) docentes dedican mucho tiempo y 10 (24,4%) bastante. La puntuación media del tiempo dedicado a esta tarea es de 3,76 sobre 4.

A la "evaluación y corrección de las pruebas" 12 (29,3%) docentes dedican mucho, 26 (63,4%) bastante y 3 (7,3%) dedican poco tiempo. La puntuación media del tiempo dedicado a esta tarea es de 3,22 sobre 4.

A la "tutoría y actividades de seguimiento individual del alumnado" 8 (19,5%) docentes dedican mucho tiempo, 26 (63,4 %) bastante, 6 (14,6%) poco y 1 (2,4) no dedica tiempo a esta tarea. La puntuación media del tiempo dedicado a esta tarea a es de 3 sobre 4.

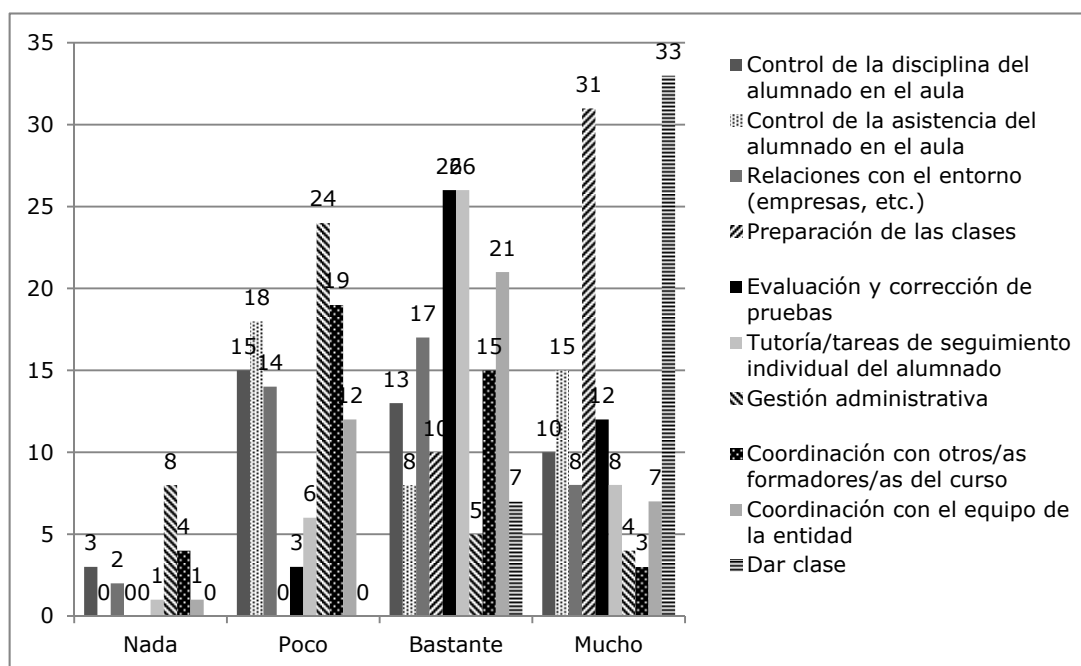
A la "gestión administrativa" 4 (9,84%) docentes dedican mucho tiempo, 5 (12,2%) bastante, 24 (58,5%) poco y 8 (19,5%) docentes no le dedican tiempo a esta tarea. La puntuación media del tiempo dedicado a esta tarea es de 2,12 sobre 4.

A la "coordinación con otros/as formadores/as del curso" 3 (7,3%) docentes dedican mucho tiempo, 15 (36,6%) bastante, 19 (46,3%) poco y 4 (9,8%) docentes no le dedican tiempo a esta tarea. La puntuación media del tiempo dedicado a esta tarea es de 2,41 sobre 4.

A la "coordinación con el equipo de la entidad" 7 (17,1%) docentes dedican mucho tiempo, 21 (51,2%) bastante, 12 (29,3%) poco y 1 (2,4) no dedica tiempo a esta tarea. La puntuación media del tiempo dedicado a esta tarea es de 2,83 sobre 4.

A la tarea de "dar clase" 33 (82,5%) docentes dedican mucho tiempo y 7 (17,5%) bastante. La puntuación media del tiempo dedicado a esta tarea es de 3,83 sobre 4.

Gráfico 4.40. Tiempo dedicado por el profesorado de la modalidad Formación e inserción a las tareas desarrolladas durante la acción formativa.



En síntesis, el profesorado de la modalidad Formación e inserción dedica más tiempo a "dar clase" y menos tiempo a la "gestión administrativa".

En cuanto al tiempo dedicado a las tareas, según el profesorado de la modalidad Colectivos (ver gráfico 4.41), 2 (14,3%) docentes señalan que dedican mucho tiempo al "control de la disciplina del alumnado en el aula", 8 (57,1%) bastante, 3 (21,4%) poco y 1 (7,1%) no dedica tiempo a esta tarea. La puntuación media del tiempo dedicado a esta tarea es de 2,79 sobre 4.

Al "control de la asistencia del alumnado en el aula" 4 (28,6%) docentes señalan que dedican mucho tiempo, 5 (35,7%) bastante, 4 (28,6%) poco tiempo y 1 (7,1%) no dedica tiempo a esta tarea. La puntuación media del tiempo dedicado a esta tarea es de 2,86 sobre 4.

A las "relaciones con el entorno, (empresas, etc.)" 8 (57,1%) docentes dedican bastante tiempo, 5 (35,7%) poco y 1 (7,1%) no dedica tiempo esta tarea. La puntuación media del tiempo dedicado a esta tarea es de 2,5 sobre 4.

A la "preparación de las clases", 7 (50%) docentes dedican mucho tiempo y 7 (50%) bastante. La puntuación media del tiempo dedicado a esta tarea es de 3,5 sobre 4.

A la "evaluación y corrección de las pruebas" 3 (21,4%) docentes dedican mucho tiempo, 9 (64,3%) bastante y 2 (14,3%) dedican poco tiempo. La puntuación media del tiempo dedicado a esta tarea es de 3,07 sobre 4.

A la "tutoría y actividades de seguimiento individual del alumnado" 5 (35,7%) docentes dedican mucho tiempo, 8 (57,1%) bastante y 1 (7,1%) dedica poco tiempo a esta tarea. La puntuación media del tiempo dedicado a esta tarea a es de 3,29 sobre 4.

A la "gestión administrativa" 2 (14,3%) docentes dedican mucho tiempo, 2 (14,3%) bastante, 5 (35,7%) poco y 5 (35,7%) docentes no

dedican tiempo a esta tarea. La puntuación media del tiempo dedicado a esta tarea es de 2,07 sobre 4.

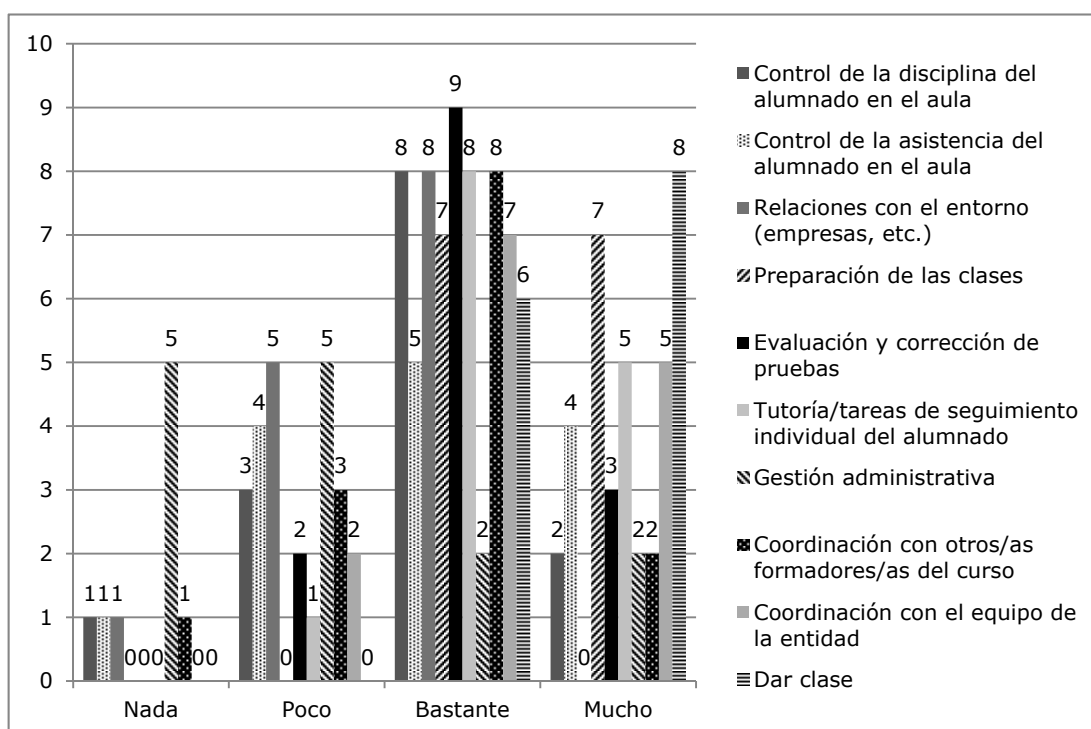
A la "coordinación con otros/as formadores/as del curso" 2 (14,3%) docentes dedican mucho tiempo, 8 (57,1%) bastante, 3 (21,4%) poco y 1 (7,1%) no le dedica tiempo a esta tarea. La puntuación media del tiempo dedicado a esta tarea es de 2,79 sobre 4.

A la "coordinación con el equipo de la entidad" 5 (35,7%) docentes dedican mucho tiempo, 7 (50%) bastante y 2 (14,3%) dedican poco tiempo a esta tarea. La puntuación media del tiempo dedicado a esta tarea es de 3,21 sobre 4.

A la tarea de "dar clase" 8 (57,1%) docentes dedican mucho tiempo y 6 (42,9%) bastante. La puntuación media del tiempo dedicado a esta tarea es de 3,57 sobre 4.

En síntesis, el profesorado de la modalidad Colectivos, al igual que el de la modalidad Formación e inserción, dedica más tiempo a "dar clase" y menos tiempo a la "gestión administrativa".

Gráfico 4.41. Tiempo dedicado por el profesorado de la modalidad Colectivos a las tareas desarrolladas durante la acción formativa.



En cuanto a la importancia de las tareas según el profesorado de la modalidad Formación e inserción (ver gráfico 4.42) 19 (46,3%) docentes señalan que el "control de la disciplina del alumnado en el aula" tiene mucha importancia, para 15 (36,6%) tiene bastante importancia, para 5 (12,2%) tiene poca y para 2 (4,9%) no tiene importancia. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,24 sobre 4.

El "control de la asistencia del alumnado en el aula" tiene mucha importancia para 22 (53,7%) docentes, para 14 (34,1%) bastante, para 4 (9,8%) tiene poca y para 1 (2,4%) no tiene importancia. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,39 sobre 4.

Las "relaciones con el entorno, (empresas, etc.)" tiene mucha importancia para 14 (34,1%) docentes, para 23 (56,1%) bastante y para 4 (9,8%) tiene poca importancia. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,24 sobre 4.

La "preparación de las clases" tiene mucha para 27 (65,9%) docentes y para 14 (25,5%) tiene bastante importancia. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,66 sobre 4.

La "evaluación y corrección de las pruebas" tiene mucha importancia para 15 (36,6%) docentes, para 25 (61%) bastante y para 1 (2,4%) tiene poca importancia. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,34 sobre 4.

La "tutoría y actividades de seguimiento individual del alumnado" tiene mucha importancia para 16 (39%) docentes, para 23 (56,1%) bastante y para 2 (4,9%) tiene poca importancia. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,34 sobre 4.

La "gestión administrativa" tiene mucha importancia para 10 (24,4%) docentes, para 8 (19,5 %) bastante, para 20 (48,8%) poca y para 3 (7,3%) no es importante esta tarea. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 2,61 sobre 4.

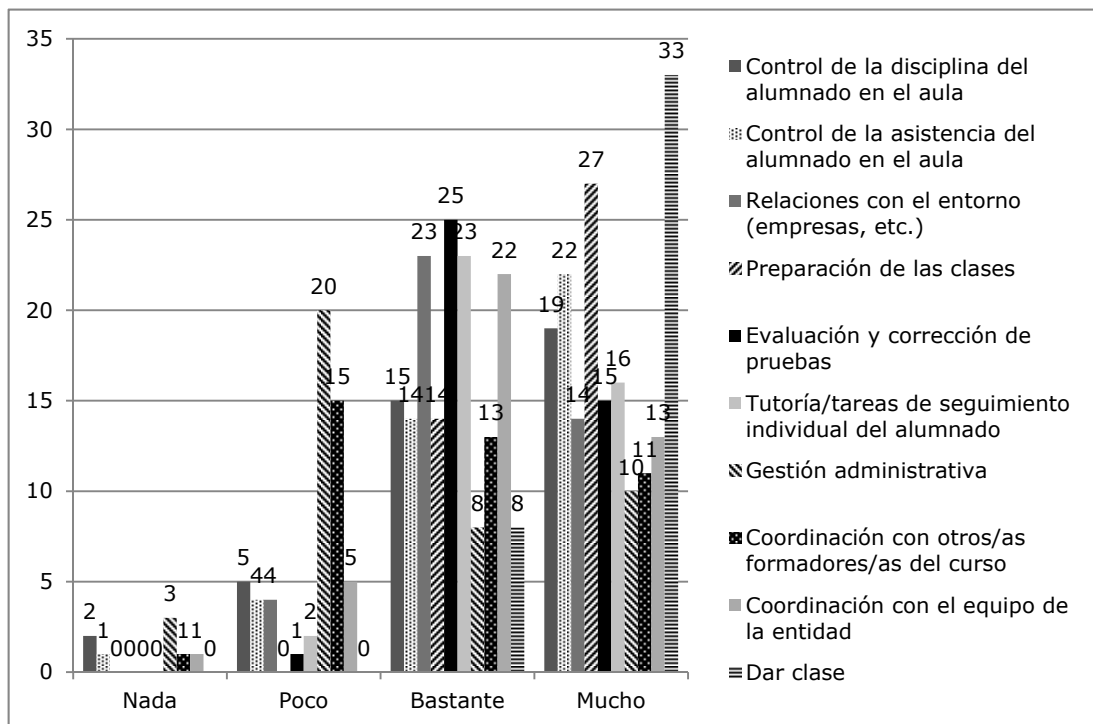
La "coordinación con otros/as formadores/as del curso" tiene mucha importancia para 11 (27,5%) docentes, para 13 (32,5%) bastante, para 15 (37,5%) poca y para 1 (2,5%) no es importante. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 2,85 sobre 4.

La "coordinación con el equipo de la entidad" tiene mucha importancia para 13 (31,7%) docentes, para 22 (53,7%) bastante, para 5 (12,2%) poca y para 1 (2,4) no es importante esta tarea. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,15 sobre 4.

La tarea de "dar clase" tiene mucha importancia para 33 (80,5%) docentes y para 8 (19,5%) bastante. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,80 sobre 4.

En síntesis, tarea más importante para el profesorado de la modalidad Formación e inserción es "dar clase" y la menos importante es la "gestión administrativa".

Gráfico 4.42. Importancia de las tareas desarrolladas durante la acción formativa, según el profesorado de la modalidad Formación e inserción.



En cuanto a la importancia de las tareas según el profesorado de la modalidad Colectivos (ver gráfico 4.43) 7 (53,8%) docentes señalan que tiene mucha importancia la tarea de "control de la disciplina del alumnado en el aula" y para 6 (46,2%) tiene bastante importancia. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,54 sobre 4.

El "control de la asistencia del alumnado en el aula" tiene mucha importancia para 10 (71,4%) docentes y para 4 (28,6%) tiene bastante importancia. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,71 sobre 4.

Las "relaciones con el entorno, (empresas, etc.)" tienen mucha importancia para 5 (35,7%) docentes, para 7 (50%) tienen bastante y para 2 (14,3%) tienen poca importancia. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,21 sobre 4.

La "preparación de las clases" tiene mucha importancia para 7 (50%) docentes y para 7 (50%) tiene bastante importancia. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,50 sobre 4.

La "evaluación y corrección de las pruebas" tiene mucha importancia para 2 (14,3%) docentes, para 9 (64,3%) bastante y para 3 (21,4%) tiene poca importancia. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 2,93 sobre 4.

La "tutoría y actividades de seguimiento individual del alumnado" tienen mucha importancia para 9 (64,3%) docentes y para 5 (35,7%) tienen bastante importancia. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,64 sobre 4.

La "gestión administrativa" tiene mucha importancia para 2 (14,3%) docentes, para 3 (21,4%) bastante, para 7 (50%) poca y para 2 (14,3%) no es importante. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 2,26 sobre 4.

La "coordinación con otros/as formadores/as del curso" tiene mucha importancia para 5 (35,7%) docentes, para 8 (57,1%) bastante

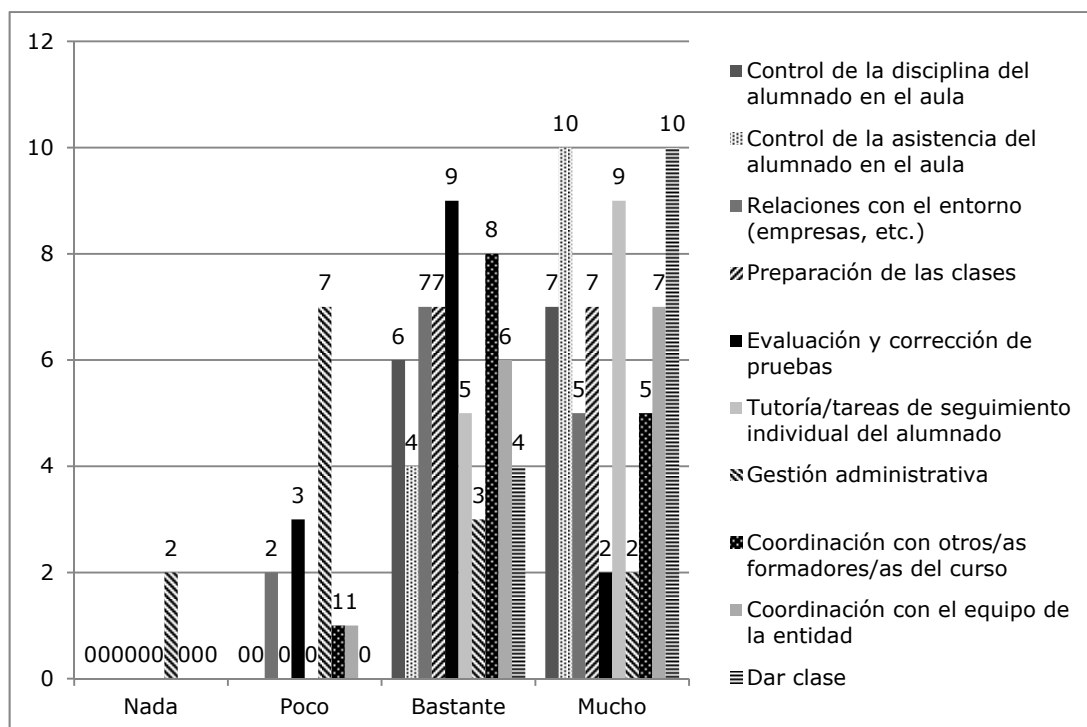
y para 1 (7,1%) es poco importante. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,29 sobre 4.

La "coordinación con el equipo de la entidad" tiene mucha importancia para 7 (50%) docentes, para 6 (42,9%) bastante y para 1 (7,1%) es poco importante. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,43 sobre 4.

La tarea de "dar clase" tiene mucha importancia para 10 (71,4%) docentes y para 4 (28,6%) tiene bastante importancia. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,71 sobre 4.

En síntesis, el profesorado de la modalidad Colectivos concede mucha importancia al "control de la asistencia del alumnado en el aula" y a "dar clase". La tarea menos importante es la "gestión administrativa".

Gráfico 4.43. Importancia de las tareas desarrolladas durante la acción formativa, según el profesorado de la modalidad Colectivos.



El personal gestor también ha señalado en el cuestionario la importancia de las tareas desarrolladas por los docentes durante el

desarrollo de la acción formativa (ver gráfico 4.44). Para 19 (70,4%) gestores/as la tarea de "control de la disciplina del alumnado en el aula" tiene mucha importancia y para 8 (29,6%) tiene bastante importancia. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,70 sobre 4.

El "control de la asistencia del alumnado en el aula" tiene mucha importancia para 20 (74,1%) gestores/as, para 5 (18,5%) tiene bastante y para 2 (7,4%) tiene poca importancia. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,67 sobre 4.

Las "relaciones con el entorno, (empresas, etc.)" tienen mucha importancia para 12 gestores/as (44,4%), para 11 (40,7%) bastante y para 4 (14,8%) tiene poca importancia. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,30 sobre 4.

La "preparación de las clases" tiene mucha importancia para 20 (74,1%) gestores/as y para 7 (25,9%) bastante. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,74 sobre 4.

La "evaluación y corrección de las pruebas" tiene mucha importancia para 16 (59,3%) gestores/as, para 10 (37%) bastante y para 1 (3,7%) tiene poca importancia. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,56 sobre 4.

La "tutoría y actividades de seguimiento individual del alumnado" tienen mucha importancia para 14 (51,9%) gestores/as, para 11 (40,7%) bastante y para 2 (7,4 %) tienen poca importancia. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,44 sobre 4.

La "gestión administrativa" tiene mucha importancia para 2 (7,4%) gestores/as, para 4 (14,8%) bastante, para 17 (63%) poca y para 4 (14,8%) no es importante. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 2,15 sobre 4.

La "coordinación con otros/as formadores/as del curso" tiene mucha importancia para 14 (51,9%) gestores/as, para 12 (44,4%)

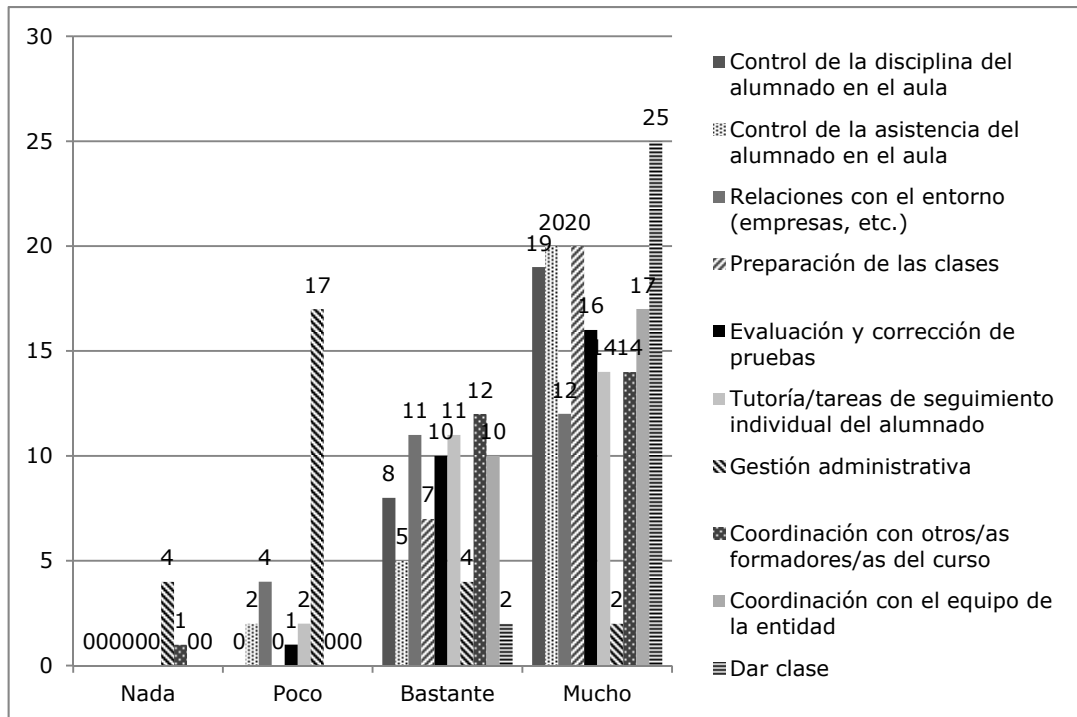
bastante y para 1 (3,7%) no es importante. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,44 sobre 4.

La "coordinación con el equipo de la entidad" tiene mucha importancia para 17 (63%) gestores/as y para 10 (37%) bastante. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,63 sobre 4.

La tarea de "dar clase" tiene mucha importancia para 25 (92,6%) gestores/as y para 2 (7,4%) bastante. La puntuación media de la importancia de esta tarea es de 3,93 sobre 4.

En síntesis, para el personal gestor, la tarea más importante que desarrollan los docentes durante el desarrollo de una acción formativa es "dar clase" y la menos importante es la "gestión administrativa".

Gráfico 4.44. Importancia de las tareas desarrolladas por formadores/as durante la acción formativa, según el personal gestor.



En la tabla 4.15 se muestran los resultados de las tareas a las que se dedica más tiempo y las que se consideran más importantes según el profesorado de ambas modalidades y el personal gestor.

Tabla 4.15. Tiempo y grado de importancia de las tareas realizadas durante el desarrollo de una acción formativa.

| Indicadores | Nº pregunta del cuestionario | | |
|---|------------------------------|------------------------|-----------------|
| | Profesorado FeI | Profesorado Colectivos | Personal gestor |
| Tiempo dedicado a las tareas (mucho) | | 13 | - |
| Control de la disciplina del alumnado en el aula | 10 (24,4%) | 2 (14,3%) | |
| Control de la asistencia del alumnado en el aula | 15 (36,6%) | 4 (28,6%) | |
| Relaciones con el entorno (empresas, etc.) | 8 (19,5%) | 0 (0 %) | |
| Preparación de las clases | 31 (75,6%) | 7 (50%) | |
| Evaluación y corrección de pruebas | 12 (29,3%) | 3 (21,4%) | |
| Tutoría/tareas de seguimiento individual del alumnado | 8 (19,5%) | 5 (35,7%) | |
| Gestión administrativa | 4 (9,8%) | 2 (14,3%) | |
| Coordinación con otros/as formadores/as del curso | 3 (7,3%) | 2 (14,3%) | |
| Coordinación con el equipo de la entidad | 7 (17,1%) | 5 (35,7%) | |
| Dar clase | 33 (82,5%) | 8 (57,1%) | |
| Importancia de las tareas (mucha importancia) | | 14 | 12 |
| Control de la disciplina del alumnado en el aula | 19 (46,3%) | 7 (50%) | 19 (70,4%) |
| Control de la asistencia del alumnado en el aula | 22 (53,7%) | 10 (71,4%) | 20 (74,1%) |
| Relaciones con el entorno (empresas, etc.) | 14 (34,1%) | 5 (35,7%) | 12 (44,4%) |
| Preparación de las clases | 27 (65,9%) | 7 (50%) | 20 (74,1%) |
| Evaluación y corrección de pruebas | 15 (36,6%) | 2 (14,3%) | 16 (59,3%) |
| Tutoría/tareas de seguimiento individual del alumnado | 16 (39%) | 9 (64,3%) | 14 (51,9%) |
| Gestión administrativa | 10 (24,4%) | 2 (14,3%) | 2 (7,4%) |
| Coordinación con otros/as formadores/as del curso | 11 (27,5%) | 5 (35,7%) | 14 (51,9%) |
| Coordinación con el equipo de la entidad | 13 (31,7%) | 7 (50%) | 17 (63%) |
| Dar clase | 33 (80,5%) | 10 (71,4%) | 25 (92,6%) |

NOTA: FeI= Formación e inserción

La experiencia que se considera más importante en un/a formador/a, según el colectivo al que va dirigida la acción formativa, se ha incluido tanto en el cuestionario del profesorado como en el del personal gestor.

Entre el profesorado de la modalidad Formación e inserción (ver gráfico 4.45) para 26 (63,4%) docentes tiene mucha importancia la "experiencia docente", para 14 (34,1%) bastante y para 1 (2,4%)

tiene poca importancia. La puntuación media de la importancia de poseer esta experiencia es de 3,66 sobre 4.

La "experiencia profesional en el sector profesional" tiene mucha importancia para 29 (70,7%) docentes, para 10 (24,4%) bastante y para 2 (4,9%) tiene poca importancia. La puntuación media de la importancia de poseer esta experiencia es de 3,66 sobre 4.

La "experiencia con el colectivo al que va dirigida la acción formativa" tiene mucha importancia para 7 (17,5%) docentes, para 22 (55%) bastante, para 10 (25%) poca y para 1 (2,5%) docente no tiene importancia. La puntuación media de la importancia de poseer esta experiencia es de 2,88 sobre 4.

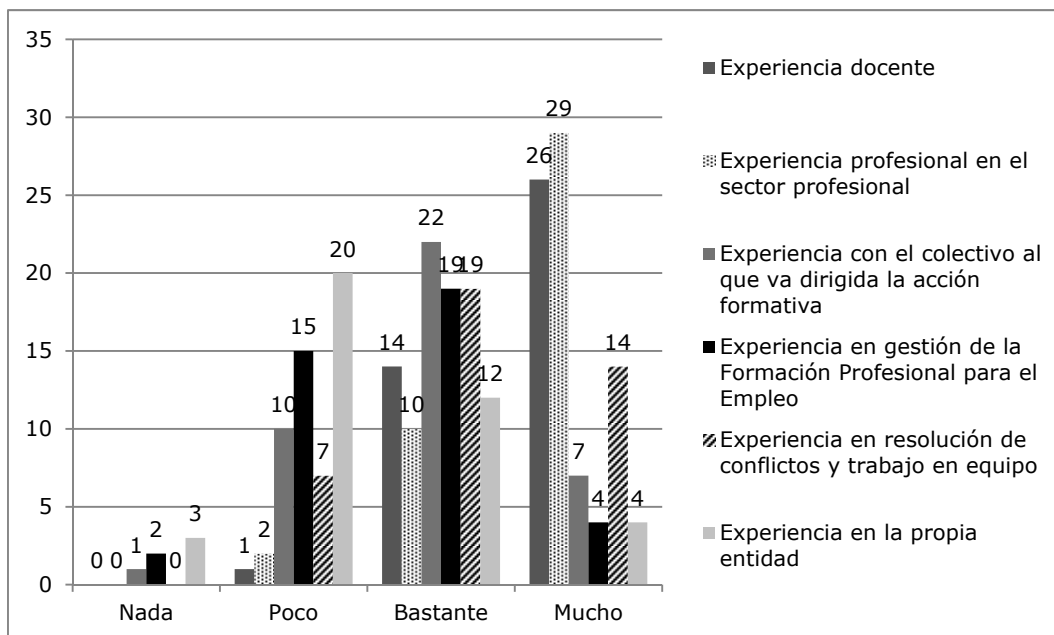
La "experiencia en gestión de la FPE" tiene mucha importancia para 4 (10%) docentes, para 19 (47,5%) bastante, para 15 (37,5%) poca y para 2 (5%) no tiene importancia. La puntuación media de la importancia de poseer esta experiencia es de 2,63 sobre 4.

La "experiencia en resolución de conflictos y trabajo en equipo" tiene mucha importancia para 14 (35%) docentes, para 19 (47,5%) bastante y para 7 (17,5%) tiene poca importancia. La puntuación media de la importancia de poseer esta experiencia es de 3,18 sobre 4.

La "experiencia en la propia entidad" tiene mucha importancia para 4 (10,3%) docentes, para 12 (30,8%) bastante, para 20 (51,3%) poca y para 3 (7,7%) no tiene importancia. La puntuación media de la importancia de poseer esta experiencia es de 2,44 sobre 4.

En síntesis, el profesorado de la modalidad Formación e inserción considera que la experiencia más importante en un/a formador/a que desarrolla acciones formativas dirigidas a personas desempleadas, es la propia "experiencia profesional en el sector profesional" y la menos importante es "experiencia en la propia entidad".

Gráfico 4.45. Importancia de la experiencia en un formador/a que desarrolla acciones formativas en la FPE, según el profesorado de la modalidad Formación e inserción.



Para el profesorado de la modalidad Colectivos (ver gráfico 4.46), la "experiencia docente" tiene mucha importancia para 8 (57,1%) docentes y para 6 (42,9%) bastante. La puntuación media de la importancia de poseer esta experiencia es de 3,57 sobre 4.

La "experiencia profesional en el sector profesional" tiene mucha importancia para 9 (64,3%) docentes y para 5 (35,7%) bastante. La puntuación media de la importancia de poseer esta experiencia es de 3,64 sobre 4.

La "experiencia con el colectivo al que va dirigida la acción formativa" tiene mucha importancia para 9 (64,3%) docentes, para 4 (28,6%) bastante y para 1 (7,1%) tiene poca importancia. La puntuación media de la importancia de poseer esta experiencia es de 3,57 sobre 4.

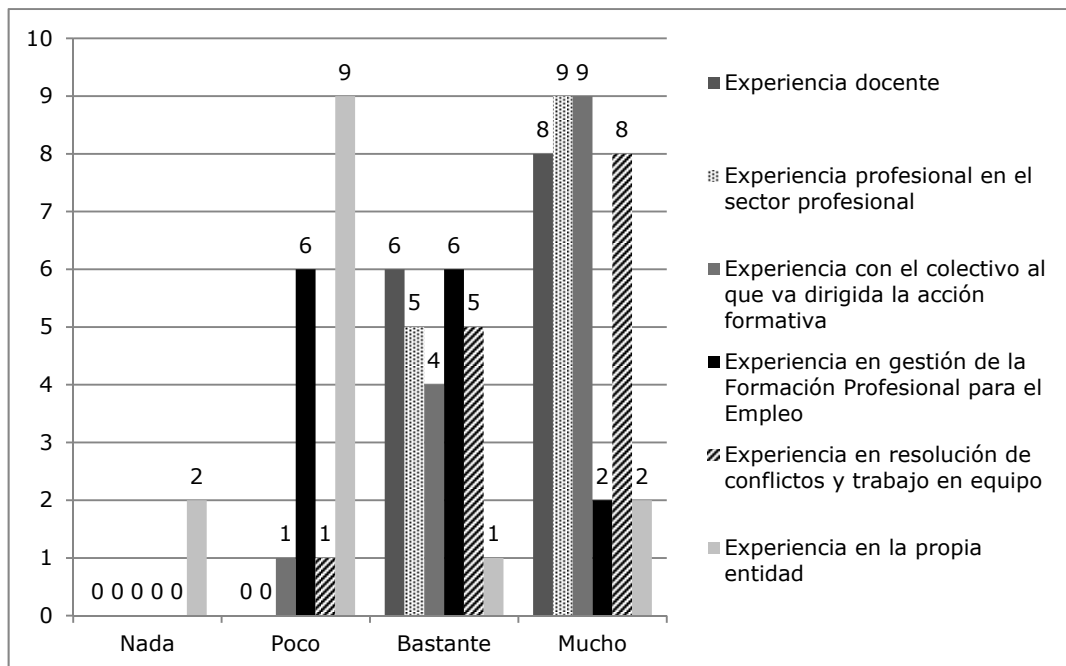
La "experiencia en gestión de la FPE" tiene mucha importancia para 2 (14,3%) docentes, para 6 (42,9%) bastante y para 6 (42,9%) tiene poca importancia. La puntuación media de la importancia de poseer esta experiencia es de 2,71 sobre 4.

La "experiencia en resolución de conflictos y trabajo en equipo" tiene mucha importancia para 8 (57,1%) docentes, para 5 (35,7%) bastante y para 1 (7,1%) tiene poca importancia. La puntuación media de la importancia de poseer esta experiencia es de 3,5 sobre 4.

La "experiencia en la propia entidad" tiene mucha importancia para 2 (14,3%) docentes, para 1 (7,1%) bastante, para 9 (64,3%) poca y para 2 (14,3%) no tiene importancia. La puntuación media de la importancia de poseer esta experiencia es de 2,21 sobre 4.

En síntesis, el profesorado de la modalidad Colectivos considera que la experiencia más importante en un formador/a que desarrolla acciones formativas dirigidas a personas con discapacidad o personas en RES, es la propia "experiencia profesional en el sector profesional" y la menos importante es "experiencia en la propia entidad".

Gráfico 4.46. Importancia de la experiencia en un formador/a que desarrolla acciones formativas en la FPE, según el profesorado de la modalidad Colectivos.



Para el personal gestor (ver gráfico 4.47), la "experiencia docente" tiene mucha importancia para 18 (66,7%) y para 9 (33,3%)

bastante. La puntuación media de la importancia de poseer esta experiencia es de 3,67 sobre 4.

La "experiencia profesional en el sector profesional" tiene mucha importancia para 14 (51,9%) gestores/as, para 10 (37%) bastante y para 2 (7,4%) tiene poca importancia. La puntuación media de la importancia de poseer esta experiencia es de 3,46 sobre 4.

La "experiencia con el colectivo al que va dirigida la acción formativa" tiene mucha importancia para 8 (29,6%) gestores/as, para 16 (59,3%) bastante y para 3 (11,1%) tiene poca importancia. La puntuación media de la importancia de poseer esta experiencia es de 3,19 sobre 4.

La "experiencia en gestión de la FPE" tiene mucha importancia para 3 (11,1%) gestores/as, para 7 (25,9%) bastante, para 14 (51,9%) poca y para 3 (11,1%) no tiene importancia. La puntuación media de la importancia de poseer esta experiencia es de 2,37 sobre 4.

La "experiencia en resolución de conflictos y trabajo en equipo" tiene mucha importancia para 11 (40,7%) gestores/as, para 15 (55,6%) bastante y para 1 (3,7%) tiene poca importancia. La puntuación media de la importancia de poseer esta experiencia es de 3,37 sobre 4.

La "experiencia en la propia entidad" tiene mucha importancia para 4 (14,8%) gestores/as, para 11 (40,7%) bastante, para 10 (37%) poca y para 2 (7,4%) no tiene importancia. La puntuación media de la importancia de poseer esta experiencia es de 2,63 sobre 4.

En síntesis, el personal gestor considera que la experiencia más importante que debe poseer un formador/a que desarrolla acciones formativas en la FPE, es la propia "experiencia docente" y la menos importante es "experiencia en la gestión de FPE".

Gráfico 4.47. Importancia de la experiencia en un formador/a que desarrolla acciones formativas en la FPE, según el personal gestor.



En la tabla 4.15 se muestran los resultados de las experiencias que se consideran más importantes según el profesorado de ambas modalidades y el personal gestor.

Tabla 4.16. Importancia de la experiencia en un formador/a que desarrolla acciones formativas en la FPE.

| Indicadores | Nº pregunta del cuestionario | |
|--|------------------------------|-----------------|
| | Profesorado FeI | Personal gestor |
| Experiencia que se considera importante (muchísima importancia) | 15 | 11 |
| Experiencia docente | 26 (63,4%) | 8 (66,7%) |
| Experiencia profesional en el sector profesional | 29 (70,7%) | 14 (51,9%) |
| Experiencia con el colectivo al que va dirigida la acción formativa | 7 (17,5%) | 8 (29,6%) |
| Experiencia en gestión de la FPE | 4 (10%) | 3 (11,1%) |
| Experiencia en resolución de conflictos y trabajo en equipo | 14 (35%) | 11 (40,7%) |
| Experiencia en la propia entidad | 4 (10,3%) | 4 (14,8%) |

NOTA: FeI= Formación e inserción

En el cuestionario del profesorado y del personal gestor se han incluido dos preguntas sobre los documentos que pueden orientar y guiar tanto la práctica formativa como la práctica evaluadora en las acciones formativas.

En cuanto a la práctica formativa, del profesorado de la modalidad Formación e inserción (ver gráfico 4.48), 20 (48,8%) docentes consideran que los "certificados de profesionalidad" guían y orientan mucho su práctica formativa, 16 (39%) bastante, 2 (4,9%) poco y 3 (7,3%) señalan que nada. La media de este documento es de 3,29 sobre 4.

Las "guías de evidencia" orientan y guían mucho a 1 (2,5%) docente, a 15 (37,5%) bastante, a 14 (35%) poco y a 10 (25%) nada. La media de este documento es de 2,18 sobre 4.

Los "libros de texto" orientan y guían mucho a 8 (19,5%) docentes, a 15 (36,6%) bastante, a 7 (41,5%) poco y a 1 (2,4%) nada. La media de este documento es de 2,73 sobre 4.

El "proyecto de la acción formativa" orienta y guía mucho a 12 (29,3%) docentes, a 26 (63,4%) bastante, a 2 (4,9%) poco y a 1 (2,4%) nada. La media de este documento es de 3,2 sobre 4.

El "material elaborado por los propios docentes" orienta y guía mucho a 17 (41,5%) docentes, a 23 (56,1%) bastante y a 1 (2,4%) poco. La media de este documento es de 3,39 sobre 4.

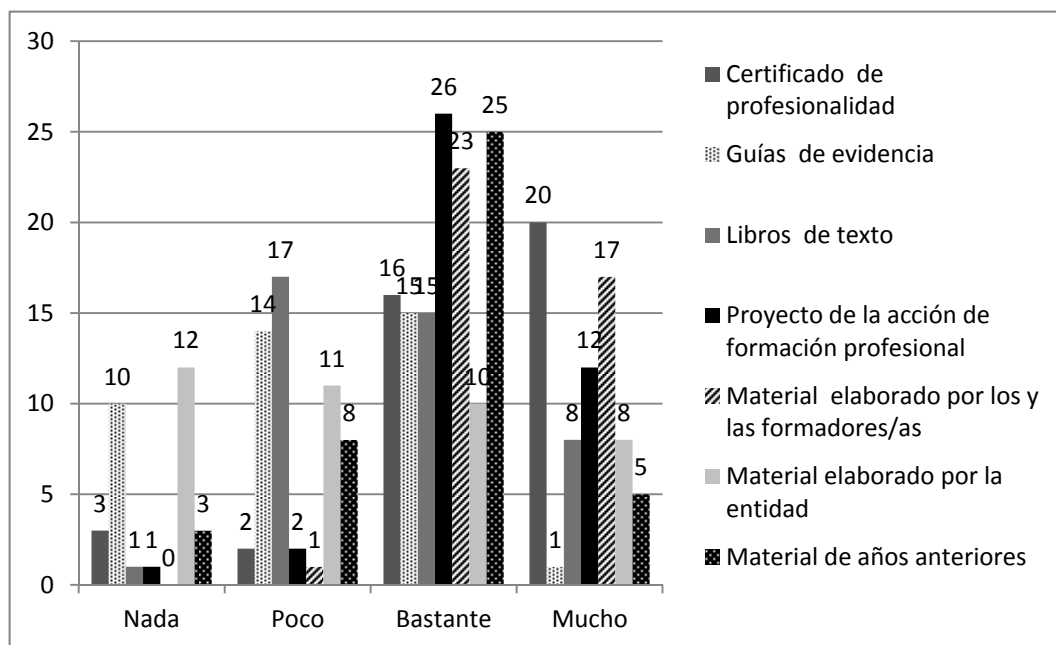
El "material elaborado por la propia entidad" orienta y guía mucho a 8 (19,5%) docentes, a 10 (24,4%) bastante, a 11 (26,8%) poco y a 12 (29,3%) nada. La media de este documento es de 2,34 sobre 4.

El "material de años anteriores" orienta y guía mucho a 5 (12,2%) docentes, a 25 (61%) bastante, a 8 (19,5%) poco y a 3 (7,3%) nada. La media de este documento es de 2,78 sobre 4.

En síntesis, el documento que en mayor medida guía y orienta la práctica formativa del profesorado de la modalidad Formación e

inserción es el "material elaborado por los propios docentes" y el que menos las "guías de evidencia".

Gráfico 4.48. Documentos que orientan y guían la práctica formativa según el profesorado de la modalidad Formación e inserción.



En cuando a la práctica formativa, del profesorado de la modalidad Colectivos (ver gráfico 4.49), 4 (30,8%) docentes consideran que los "certificados de profesionalidad" guían y orientan mucho su práctica formativa, a 6 (46,2%) bastante y a 3 (4,9%) poco. La media de este documento es de 3,29 sobre 4.

Las "guías de evidencia" orientan y guían bastante a 3 (25%) docentes, a 6 (50%) poco y 3 (25%) indican que nada. La media de este documento es de 2,18 sobre 4.

Los "libros de texto" orientan y guían mucho a 2 (15,4%) docentes, a 4 (30,8%) bastante, a 6 (46,2%) poco y a 1 (7,7%) nada. La media de este documento es de 2,73 sobre 4.

El "proyecto de la acción formativa" orienta y guía mucho a 2 (15,4%) docentes, a 7 (53,8%) bastante, a 3 (23,1%) poco y a 1 (7,7%) nada. La media de este documento es de 3,2 sobre 4.

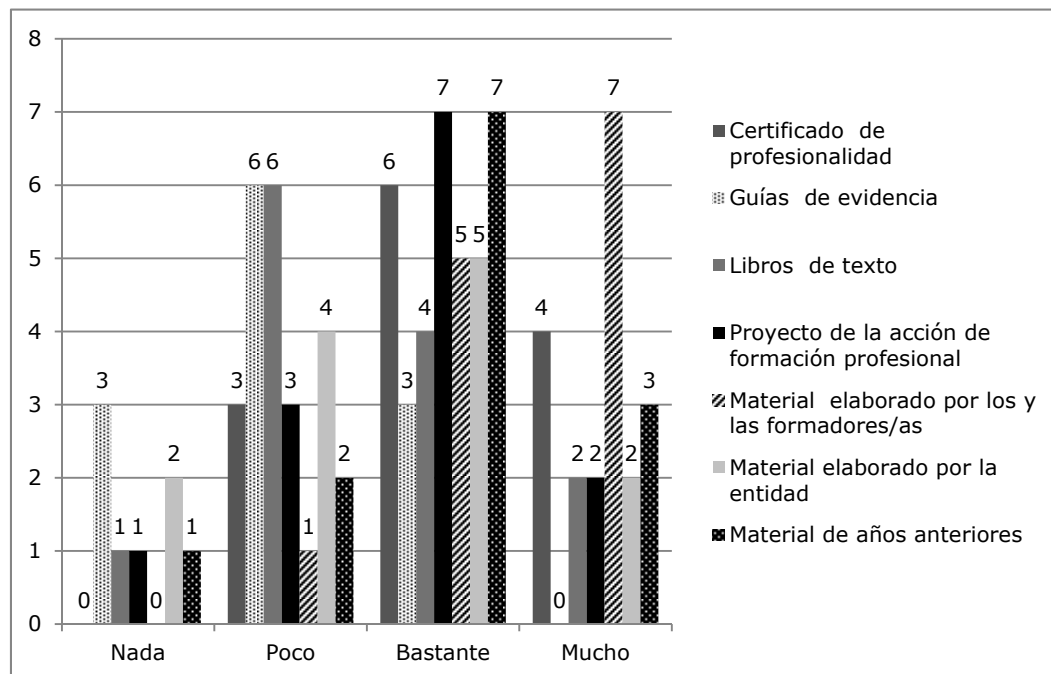
El "material elaborado por los propios docentes" orienta y guía mucho a 7 (53,8%) docentes, a 5 (38,5%) bastante y a 1 (7,7%) poco. La media de este documento es de 3,39 sobre 4.

El "material elaborado por la propia entidad" orienta y guía mucho a 2 (15,4%) docentes, a 5 (38,5%) bastante, a 4 (30,8%) poco y a 2 (15,4%) nada. La media de este documento es de 2,34 sobre 4.

El "material de años anteriores" orienta y guía mucho a 3 (23,1%) docentes, a 7 (53,8%) bastante, a 2 (15,4%) poco y a 1 (7,7%) nada. La media de este documento es de 2,78 sobre 4.

En síntesis, el documento que en mayor medida guía y orienta la práctica formativa del profesorado de la modalidad Colectivos es el "material elaborado por los propios docentes" y el que menos, las "guías de evidencia".

Gráfico 4.49. Documentos que orientan y guían la práctica formativa según el profesorado de la modalidad Colectivos.



En cuando a la práctica formativa, del personal gestor (ver gráfico 4.50), 20 (74,1%) gestores/as consideran que los "certificados de profesionalidad" guían y orientan mucho el desarrollo de las

acciones formativas en la entidad, 6 (22,2%) bastante y 1 (3,7%) poco. La media de este documento es de 3,7 sobre 4.

Las "guías de evidencia" orientan y guían mucho a 1 (3,7%) gestor/a, a 8 (29,6%) bastante, igualmente a 8 (29,6%) poco y a 6 (22,2%) nada. La media de este documento es de 2,17 sobre 4.

Los "libros de texto" orientan y guían mucho a 4 (14,8%) gestores/as, a 14 (51,9%) bastante, a 5 (18,5%) poco y a 3 (11,1%) nada. La media de este documento es de 2,73 sobre 4.

El "proyecto de la acción formativa" orienta y guía mucho a 7 (25,9%) gestores/as, a 16 (59,3%) bastante y a 3 (11,1%) poco. La media de este documento es de 3,15 sobre 4.

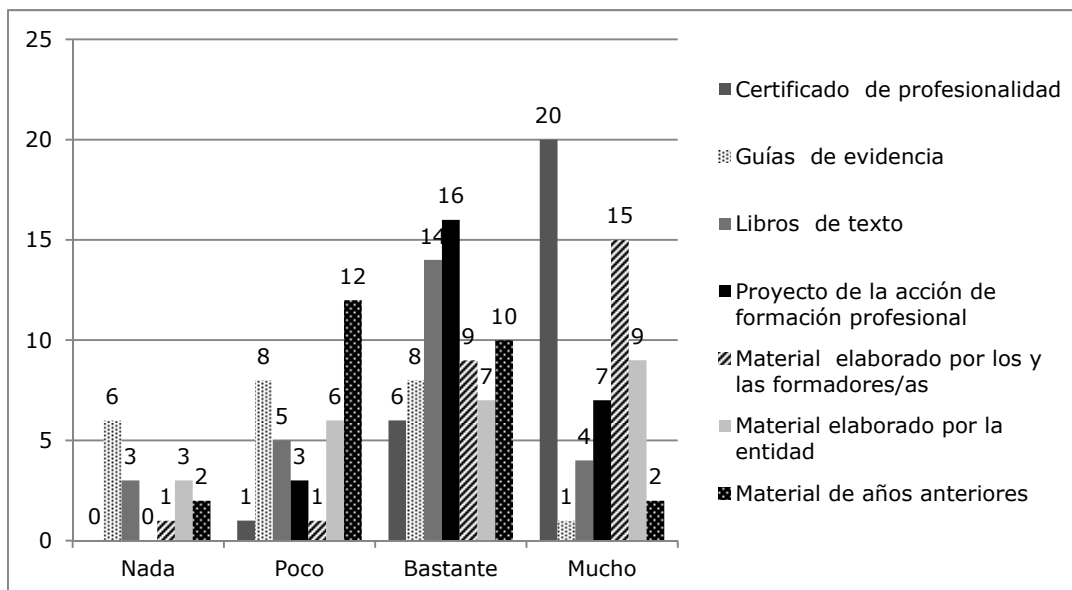
El "material elaborado por los propios docentes" orienta y guía mucho a 15 (55,6%) gestores/as, a 9 (33,3%) bastante, a 1 (3,7%) poco e igualmente a 1 (3,7%) nada. La media de este documento es de 3,46 sobre 4.

El "material elaborado por la propia entidad" orienta y guía mucho a 9 (33,3%) gestores/as, a 7 (25,9%) bastante, a 6 (22,2%) poco y a 3 (11,1%) nada. La media de este documento es de 2,88 sobre 4.

El "material de años anteriores" orienta y guía mucho a 2 (7,4%) gestores/as, a 10 (37%) bastante, a 12 (44,4%) poco y a 2 (7,4%) nada. La media de este documento es de 2,46 sobre 4.

En síntesis, para el personal gestor, el documento que en mayor medida guía y orienta el desarrollo de las acciones formativas en la entidad es el "certificado de profesionalidad" y el que menos, las "guías de evidencia".

Gráfico 4.50. Documentos que orientan y guían la práctica formativa según el personal gestor.



En cuando a la práctica evaluadora, del profesorado de la modalidad Formación e inserción (ver gráfico 4.51), los "certificados de profesionalidad" guían y orientan mucho a 20 (48,8%) docentes, a 16 (39%) bastante, a 4 (9,8%) poco y a 1 (2,4%) nada. La media de este documento es de 3,34 sobre 4.

Las "guías de evidencia" orientan y guían mucho a 2 (5%) docentes, a 11 (27,5%) bastante, a 18 (45%) poco y a 9 (22,5%) nada. La media de este documento es de 2,15 sobre 4.

Los "libros de texto" orientan y guían mucho a 1 (2,4%) docente, a 19 (46,3%) bastante, a 16 (39%) poco y a 5 (12,2%) nada. La media de este documento es de 2,39 sobre 4.

El "proyecto de la acción formativa" orienta y guía mucho a 12 (30%) docentes, a 26 (65%) bastante y a 2 (5%) poco. La media de este documento es de 3,25 sobre 4.

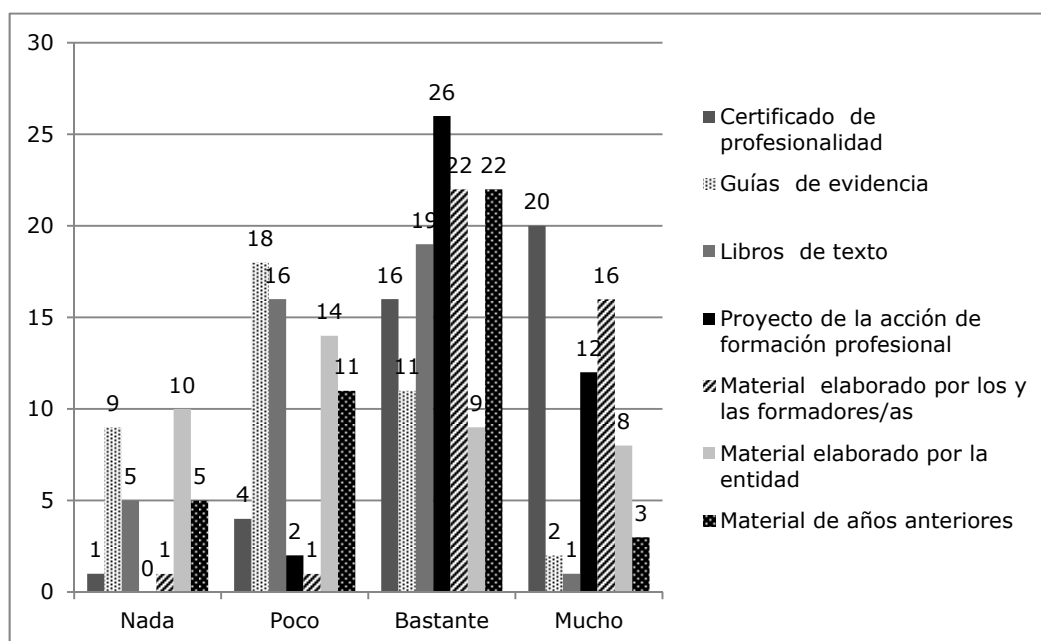
El "material elaborado por los propios docentes" orienta y guía mucho a 16 (40%) docentes, a 22 (55%) bastante, a 1 (2,5%) poco y a 1 (2,5%) nada. La media de este documento es de 3,33 sobre 4.

El "material elaborado por la propia entidad" orienta y guía mucho a 8 (19,5%) docentes, a 9 (22%) bastante, a 14 (34,14%) poco y a 10 (24,4%) nada. La media de este documento es de 2,37 sobre 4.

El "material de años anteriores" orienta y guía mucho a 3 (7,3%) docentes, a 22 (53,7%) bastante, a 11 (26,8%) poco y a 5 (12,2%) nada. La media de este documento es de 2,56 sobre 4.

En síntesis, el documento que en mayor medida orienta y guía la práctica evaluadora del profesorado de la modalidad Formación e inserción es el "certificado de profesionalidad" seguido del "material elaborado por los propios docentes" y el que menos las "guías de evidencia".

Gráfico 4.51. Documentos que orientan y guían la práctica evaluadora según el profesorado de la modalidad Formación e inserción.



En cuando a la práctica evaluadora del profesorado de la modalidad Colectivos (ver gráfico 4.52) los "certificados de profesionalidad" guían y orientan mucho a 3 (23,1%) docentes, a 7

(53,8%) bastante, a 2 (15,4%) poco y a 1 (7,7%) nada. La media de este documento es de 2,92 sobre 4.

Las "guías de evidencia" orientan y guían bastante a 2 (15,4%) docentes, a 9 (69,2%) poco y a 2 (15,4%) nada. La media de este documento es de 2 sobre 4.

Los "libros de texto" orientan y guían mucho a 1 (7,7%) docente, a 4 (30,8%) bastante, a 6 (46,2%) poco y a 2 (15,4%) nada. La media de este documento es de 2,31 sobre 4.

El "proyecto de la acción formativa" orienta y guía mucho a 2 (15,4%) docentes, a 8 (61,5%) bastante, a 2 (15,4%) poco y a 1 (7,7%) nada. La media de este documento es de 2,85 sobre 4.

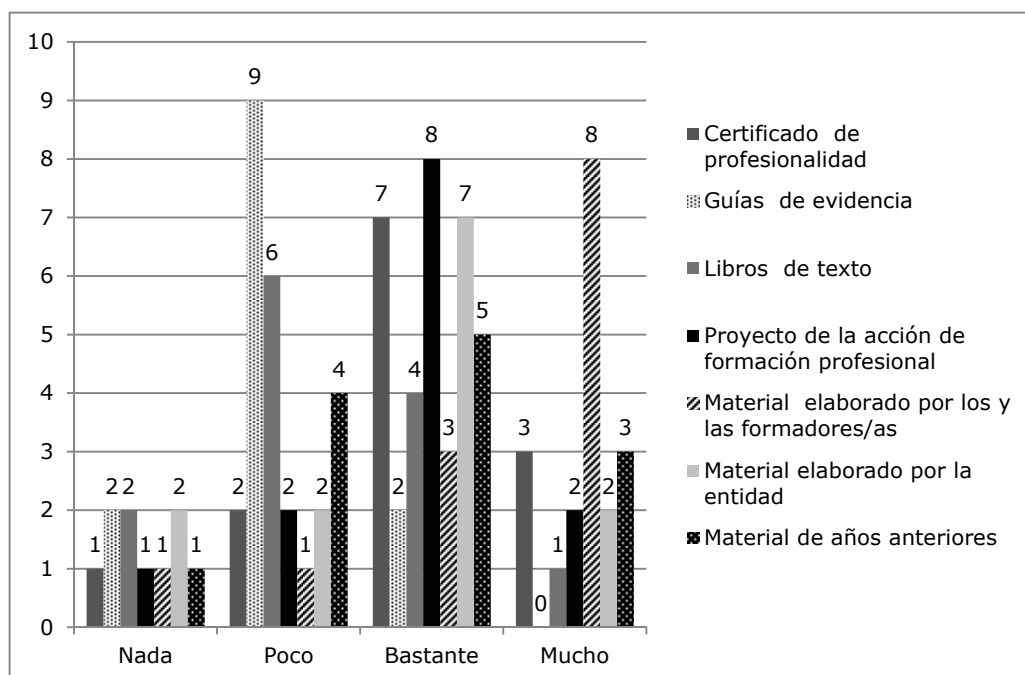
El "material elaborado por los propios docentes" orienta y guía mucho a 8 (61,5%) docentes, a 3 (23,1%) bastante, a 1 (7,7%) poco y a 1 (7,7%) nada. La media de este documento es de 3,38 sobre 4.

El "material elaborado por la propia entidad" orienta y guía mucho a 2 (15,4%) docentes, a 7 (53,8%) bastante, a 2 (15,4%) poco y a 2 (14,4%) nada. La media de este documento es de 2,69 sobre 4.

El "material de años anteriores" orienta y guía mucho a 3 (23,3%) docentes, a 5 (38,5%) bastante, a 4 (30,8%) poco y a 1 (7,7%) nada. La media de este documento es de 2,77 sobre 4.

En síntesis, el documento que en mayor medida orienta y guía su práctica evaluadora del profesorado de la modalidad Colectivos es el "material elaborado por los propios docentes" y el que menos las "guías de evidencia".

Gráfico 4.52. Documentos que orientan y guían la práctica evaluadora según el profesorado de la modalidad Colectivos.



En cuanto a la evaluación de la acción formativa según el personal gestor (ver gráfico 4.52), los “certificados de profesionalidad” guían y orientan mucho a 17 (63%) gestores/as, a 6 (22,2%) bastante y a 4 (14,8%) poco. La media de este documento es de 3,48 sobre 4.

Las “guías de evidencia” orientan y guían bastante a 8 (29,6%) gestores/as, a 10 (37%) poco y a 5 (18,5%) nada. La media de este documento es de 2,13 sobre 4.

Los “libros de texto” orientan y guían mucho a 1 (3,7%) gestor/a, a 11 (40,7%) bastante, a 7 (25,9%) poco y a 5 (18,5%) nada. La media de este documento es de 2,33 sobre 4.

El “proyecto de la acción formativa” orienta y guía mucho a 8 (29,6%) gestores/as, a 11 (40,7%) bastante, a 5 (18,5%) poco y a 1 (3,7%) nada. La media de este documento es de 3,04 sobre 4.

El “material elaborado por los propios docentes” orienta y guía mucho a 12 (44,4%) gestores/as, a 10 (37%) bastante, a 2 (7,4%)

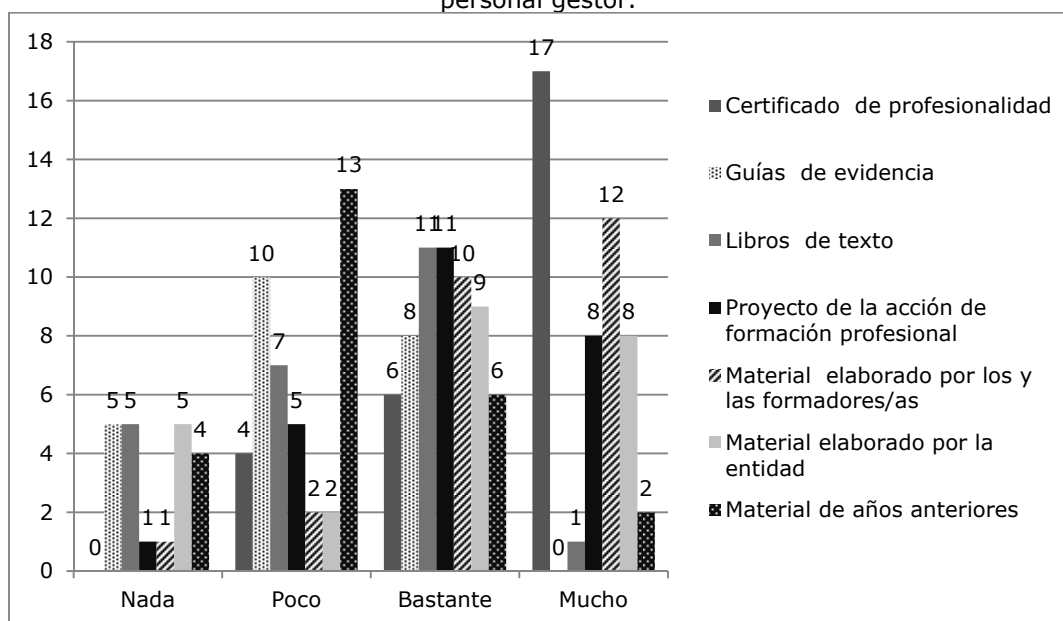
poco y a 1 (3,7%) nada. La media de este documento es de 3,32 sobre 4.

El "material elaborado por la propia entidad" orienta y guía mucho a 8 (29,6%) gestores/as, a 9 (33,3%) bastante, a 2 (7,4%) poco y a 5 (18,5%) nada. La media de este documento es de 2,83 sobre 4.

El "material de años anteriores" orienta y guía mucho a 2 (7,4%) gestores/as, a 6 (22,2%) bastante, a 13 (48,1%) poco y a 4 (14,8%) nada. La media de este documento es de 2,24 sobre 4.

En síntesis, para el personal gestor, el documento que en mayor medida orienta y guía la evaluación de la acción formativa en la entidad es el "certificado de profesionalidad" y el que menos las "guías de evidencia".

Gráfico 4.53. Documentos que orientan y guían la práctica evaluadora según el personal gestor.



En síntesis, el profesorado de FPE y el personal gestor coinciden en señalar que las guías de evidencia ni guían su práctica formativa ni su práctica evaluadora.

En la tabla 4,17 se muestran los resultados de los documentos que el profesorado y el personal gestor, consideran que más guían y orientan su práctica formativa y evaluadora.

Tabla 4.17. Resumen indicadores: documentos que orientan y guían la práctica formativa y la práctica evaluadora.

| Indicadores | Nº pregunta del cuestionario | | |
|---|------------------------------|-----------------|------------|
| | Profesorado FeI | Personal gestor | |
| Documentos que orientan y guían la práctica formativa (mucho) | 17 | 8 | |
| Certificado de profesionalidad | 20 (48,8%) | 4 (30,8%) | 20 (74,1%) |
| Guías de evidencia | 1 (2,5%) | 0 (0%) | 1 (3,7%) |
| Libros de texto | 8 (19,5%) | 2 (15,4%) | 4 (14,8%) |
| Proyecto de la acción de formación profesional | 12 (29,3%) | 2 (15,4%) | 7 (25,9%) |
| Material elaborado por los y las formadores/as | 17 (41,5%) | 7 (53,8%) | 15 (55,6%) |
| Material elaborado por la entidad | 8 (19,5%) | 2 (15,4%) | 9 (33,3%) |
| Material de años anteriores | 5 (12,2%) | 3 (23,1%) | 2 (7,4%) |
| Documentos que orientan y guían la práctica evaluadora (mucho) | 18 | 9 | |
| Certificado de profesionalidad | 20 (48,8%) | 3 (23,1%) | 17 (63%) |
| Guías de evidencia | 2 (5%) | 0 (0%) | 8 (29,6%) |
| Libros de texto | 1 (2,4%) | 1 (7,7%) | 1 (3,7%) |
| Proyecto de la acción de formación profesional | 12 (30%) | 2 (15,4%) | 8 (29,6%) |
| Material elaborado por los y las formadores/as | 16 (40%) | 8 (61,5%) | 12 (44,4%) |
| Material elaborado por la entidad | 8 (19,5%) | 2 (15,4%) | 8 (29,6%) |
| Material de años anteriores | 3 (7,3%) | 3 (23,1%) | 2 (7,4%) |

NOTA: FeI= Formación e inserción

4.2.9. Síntesis de las características de la muestra.

A continuación se destacan las características definitorias de la muestra:

- Un cuarto de la muestra del profesorado lo son de la modalidad Colectivos y el resto de la modalidad Formación e inserción.
- Tres cuartas partes de las acciones formativas desarrolladas por el profesorado son de nivel de cualificación 2. Un tercio

de las acciones, pertenecen al sector de la Construcción y, casi un cuarto al sector Primario.

- La mayoría de las personas de la muestra, trabajan en entidades que pertenecen a la ciudad de Valencia.
- La media de los años que las entidades llevan gestionando programas de FPE es de 12,5, destacando más las entidades que han gestionado FO que Talleres FIL.
- Casi un tercio de las entidades tienen menos de 5 personas con un puesto de trabajo estable.
- El tiempo de relación con la entidad en el caso del personal gestor es casi el doble que en el caso del profesorado.
- Más de la mitad del profesorado tiene una vinculación con la entidad en régimen de autónomo, y casi la mitad del personal gestor tiene una contratación indefinida. La mayoría del personal gestor con contratación definida en el tiempo ocupa el cargo de personal técnico.
- Casi tres cuartas partes del profesorado cree que la entidad lo seleccionó por su experiencia profesional en el perfil profesional de la acción formativa.
- La edad media de toda la muestra es de 41 años.
- Hay más profesores que profesoras y más gestoras que gestores.
- Los formadores hombres tienen nivel de estudios de FP y sólo las formadoras tienen estudios en humanidades.
- La mayoría de los hombres gestores ha estudiado titulaciones de administración y empresas, mientras que la mitad de las mujeres gestoras han realizado estudios de humanidades.
- Hay más formadores que formadoras que trabajan en otras entidades como docentes o como profesionales del sector profesional.

- El profesorado tiene más experiencia profesional en el sector que experiencia docente.
- Casi la mitad de la muestra tiene experiencia docente en Talleres FIL, y hay más formadoras que formadores con experiencia en Talleres FIL.
- Los tres módulos más impartidos por el profesorado a lo largo de su experiencia, coinciden con el módulo obligatorio a partir de 2012.
- La mitad del profesorado de la modalidad Formación e inserción sólo ha impartido el módulo de formación específica del perfil profesional, mientras que el profesorado de la modalidad Colectivos ha impartido en mayor medida el módulo "Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género" junto con otros módulos.
- La importancia de los módulos de formación complementaria es diferente según la modalidad. Para el profesorado de la modalidad Formación e inserción el módulo de formación complementaria con mayor importancia es "Alfabetización informática: Internet" y el que menos "Comunicación lengua castellana". Para el de la modalidad Colectivos, el módulo con mayor importancia es "Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género" y el que menos "Competencia en ciencia".
- El profesorado de ambas modalidades concede la mayor importancia a las realizaciones profesionales y la menor a los conocimientos.
- El profesorado de la modalidad Formación e inserción, el profesorado de la modalidad Colectivos y el personal gestor coinciden en señalar que el objetivo que se alcanza en mayor medida en las acciones formativas realizadas es la "asistencia del alumnado" y el que menos es "que el alumnado inicie los procesos de convalidación de la cualificación profesional".

Para el profesorado de la modalidad Colectivos, el objetivo "que, a largo plazo, el, alumnado obtenga el certificado de profesionalidad" también obtiene la menor media.

- Tanto para el profesorado de la modalidad Formación e inserción como para el de Colectivos la tarea a la que se dedica mayor tiempo durante la acción formativa es "dar clase" y a la que menos tiempo es la "gestión administrativa"
- Tanto para el profesorado de la modalidad Formación e inserción como para el de Colectivos y para el personal gestor, la tarea más importante que desarrollan durante una acción formativa es "dar clase" y la menos importante es la "gestión administrativa". Para el profesorado de la modalidad Colectivos el "control de la asistencia del alumnado en el aula" también obtiene la mayor media.
- Para el profesorado de la modalidad Formación e inserción y de la modalidad Colectivos, la experiencia más importante en un formador/a que desarrolla acciones formativas es la "experiencia profesional en el sector profesional" y la menos importante es "experiencia en la propia entidad". Para el personal gestor, la experiencia más importante es la "experiencia docente" y la menos importante es "experiencia en la gestión de FPE".
- Para el profesorado de la modalidad Formación e inserción y de la modalidad Colectivos, el documento que en mayor medida guía y orienta su práctica formativa es el "material elaborado por los propios docentes" y para el personal gestor es el "certificado de profesionalidad".
- Para el profesorado de la modalidad Colectivos, el documento que en mayor medida orienta y guía su práctica evaluadora es el "material elaborado por los propios docentes". El profesorado de la Formación e inserción también señala el

anterior documento, junto al "certificado de profesionalidad", que es el documento más señalado por el personal gestor.

- El profesorado de FPE y el personal gestor coinciden en señalar que las guías de evidencia ni guían su práctica formativa ni su práctica evaluadora.
- El motivo más importante para seguir en la FPE, tanto para el profesorado como para el personal gestor, es por seguir trabajando con la entidad. Y en el caso del profesorado también destaca la confianza en el valor de la FPE y considerarla una herramienta posible para trabajar en favor de un determinado tipo de personas.

4.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS.

En este apartado, en primer lugar, se da cuenta de la fiabilidad de los ítems que componen la escala de las teorías implícitas tanto por las dimensiones identificadas por Marrero (1988a), como por las racionalidades de la práctica pedagógica y del conjunto de la escala. Los resultados de éste análisis abocan hacia un análisis de componentes principales (en adelante, ACP) con carácter exploratorio, que identifiquen nuevas agrupaciones de los ítems que componen la escala de teorías implícitas para la muestra de profesorado de FPE. Pero antes de exponer los resultados de los ACP realizados, se da cuenta de la normalidad de los ítems del cuestionario. La falta de fiabilidad de las dimensiones iniciales, la falta de normalidad de los ítems y la ausencia de polaridad de los sujetos, confirman que el profesorado no tiene una única teoría implícita dominante, sino que son multivariadas y no atienden a un único paradigma ideológico (Sosa y Tejada, 1996). Los ACP con carácter exploratorio realizados, nos abocan hacia una estructura factorial de tres componentes que poseen mayor coeficiente de fiabilidad y en la que sí que hay sujetos que aparecen polarizados. El análisis de contenido de la factorización permite confirmar tres orientaciones que además de poseer mayor fiabilidad, también poseen sentido teórico para la muestra y que permiten agrupar la muestra del profesorado.

En segundo lugar, el análisis de fiabilidad de los ítems de las concepciones de planificación, confirma que es aceptable la fiabilidad de los mismos tanto en el caso del profesorado como del personal gestor. También se da cuenta de la normalidad de los ítems del cuestionario de planificación del profesorado, y se describe y analiza la fiabilidad de los datos tanto para el profesorado como para el personal gestor.

En tercer y cuarto lugar, se describe la muestra del profesorado según las tres orientaciones de la enseñanza que se han identificado en el ACP exploratorio y según las concepciones de planificación, respectivamente, en ambos casos, prestando especial atención a

aquellas proporciones significativas de acuerdo al concepto de residuo tipificado corregido (en adelante, RTC).

Así, en quinto lugar, se analizan las relaciones entre las orientaciones de enseñanza y las concepciones de planificación del profesorado.

En sexto lugar, se describe la muestra del personal gestor según las concepciones de planificación, de acuerdo a las proporciones significativas (RTC).

En séptimo lugar, se analizan las correlaciones entre las concepciones de planificación del profesorado y las concepciones de planificación identificadas por el personal gestor.

En octavo lugar, se describen los supuestos curriculares según las orientaciones de enseñanza del profesorado y según las concepciones de planificación del profesorado y las identificadas por el personal gestor.

Los análisis que se han realizado han permitido confirmar y descartar las hipótesis establecidas para esta investigación de acuerdo a los objetivos pretendidos. En el último apartado, se recapitulan las hipótesis de nuestra investigación y se explican y analizan los resultados obtenidos.

4.3.1. Análisis de la fiabilidad de las dimensiones teorías implícitas del profesorado.

Para analizar la consistencia interna de los ítems que componen cada dimensión de las teorías identificadas por Marrero (1988a), se ha calculado el Alfa de Cronbach (en adelante, α) que está basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems de una escala politómica (Cronbach, 1951). En la tabla 4.18, puede apreciarse que los resultados de cada una de las dimensiones en la muestra no son muy alentadores dado que, según personas expertas, se considera aceptable cuando se encuentra entre .7 y .9 (Campo-Arias y Oviedo,

2008). No obstante, se ha de tener presente que para poder interpretar un test, no es necesario que sea una escala perfecta:

Interpretability of a test score is enhanced if the score has a high first-factor concentration. A high α is therefore to be desired, but a test need not approach a perfect scale to be interpretable. Items with quite low intercorrelations can yield an interpretable scale. (Cronbach, 1951, p. 332)

Los coeficientes obtenidos en la teoría productiva y expresiva son similares a los obtenidos por Marrero (1988a). En el caso de las otras teorías implícitas, en la muestra de Marrero eran superiores a la presente muestra, sobre todo destaca que es casi el doble en la teoría emancipatoria.

Tabla 4.18. Profesorado: Alfa de Cronbach de las dimensiones de teorías implícitas de la investigación y de Marrero (1988a).

| | α teorías implícitas | Nº ítems teorías implícitas | α Marrero (1988a) |
|-----------------------|---|------------------------------------|--|
| Dependiente | .525 | 7 | .659 |
| Productiva | .315 | 6 | .355 |
| Expresiva | .634 | 6 | .637 |
| Interpretativa | .455 | 7 | .676 |
| Emancipatoria | .478 | 7 | .760 |

Los resultados anteriores justifican la necesidad de realizar ACP con carácter exploratorio que proporcionen unos factores o componentes con mayor fiabilidad. Pero, previamente, es necesaria una aproximación más profunda a los resultados obtenidos según las dimensiones de Marrero (1988a) para poder saber qué ítems aumentarían la fiabilidad de las dimensiones, de las racionalidades de la práctica pedagógica y del conjunto de la escala, así como la normalidad de los ítems que componen el cuestionario validado por Marrero. Este tipo de análisis ha permitido valorar en qué medida dicho cuestionario se ajusta al contexto de la FPE.

Siguiendo con el análisis de fiabilidad según el Alfa de Cronbach, una de las ventajas del coeficiente es la posibilidad de evaluar cuánto

mejoraría la fiabilidad de la prueba si se excluyera un determinado ítem:

- En la teoría dependiente, no mejora el coeficiente con la eliminación de ningún ítem.
- En la teoría productiva, quitando el ítem 17 mejoraría $\alpha=.316$ y también si se eliminara el ítem 24. Eliminando ambos ítems, $\alpha=.305$.
- En la teoría expresiva, si se elimina el ítem 33, $\alpha=.644$.
- En la teoría interpretativa, si se elimina el ítem 18 $\alpha=.544$.
- En la teoría emancipatoria, si se elimina el ítem 25 $\alpha=.552$ y si se elimina el ítem 31 $\alpha=.544$. Si se eliminan estos dos ítems, $\alpha=.633$.

En síntesis, los coeficientes de Alfa de Cronbach obtenidos para cada una de las dimensiones de teorías implícitas en ningún caso se acercan al mínimo aceptable de .70.

Otro análisis realizado ha sido calcular el Alfa de Cronbach tomando como referencia las estructuras de racionalidad subyacentes a las prácticas pedagógicas. Marrero (1988a) percibía los tres ejes conceptuales en la concepción de las cinco teorías de enseñanza identificadas. Así, identificaba dentro del eje de la racionalidad técnica, la teoría tradicional y la técnica; en el eje de la racionalidad práctica, la teoría activa y la constructivista; y en el eje de la racionalidad crítica, la teoría crítica. El Alfa de Cronbach obtenido según esta clasificación se muestra en la tabla 4.19.

Tabla 4.19. Profesorado: Alfa de Cronbach de las racionalidades de la práctica pedagógica de la investigación.

| Racionalidad de la práctica pedagógica | Teorías de la enseñanza (Marrero, 1988a) | Teorías implícitas (Marrero, 1988a) | Alfa de Cronbach |
|--|--|-------------------------------------|------------------|
| Técnica | Tradicional Técnica | Dependiente Productiva | .581 |
| Práctica | Activa Constructivista | Expresiva Interpretativa | .695 |
| Crítica | Crítica | Emancipatoria | .478 |

La fiabilidad de las dimensiones según la racionalidad de la práctica pedagógica aumentaría si se eliminan algunos ítems:

- En la racionalidad técnica, si se elimina el ítem 17 de la teoría de la enseñanza técnica $\alpha=.607$.
- En la racionalidad práctica, de la teoría constructivista, si se eliminan el ítem 4 ó el 5 $\alpha=.707$, y si se elimina el ítem 18 $\alpha=.721$. Eliminando los tres ítems $\alpha=.755$.
- Por último, se mantiene el coeficiente obtenido en la teoría crítica, comentado anteriormente, puesto que es la única que forma parte de la racionalidad crítica. Es decir, si se eliminan dos ítems $\alpha=.633$

Una última comprobación de la fiabilidad de los ítems del cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza es calcular el Alfa de Cronbach para la escala, es decir, de todos los ítems en su conjunto. El resultado obtenido es $\alpha=.707$, el cual sólo mejoraría si se elimina el ítem 2 (teoría dependiente) $\alpha=.717$, si se elimina el ítem 18 (teoría interpretativa) $\alpha=.709$ y si se elimina el 31 (teoría emancipatoria) $\alpha=.713$. Si se eliminaran los tres ítems anteriores, $\alpha=.729$.

En síntesis, la fiabilidad de los ítems del cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza de Marrero (1988a) para el contexto de nuestra investigación, es mayor tomando como referencia los tres ejes conceptuales de la enseñanza que las cinco teorías implícitas identificadas por Marrero. Y el conjunto de la escala es más fiable que las dimensiones por separado. Pero el interés de la presente investigación es determinar en qué medida las teorías implícitas identificadas por Marrero (1988a) son válidas para el contexto de la FPE. La fiabilidad de las dimensiones obtenidas en nuestro contexto de investigación no es aceptable.

Los resultados obtenidos no permiten comprobar la hipótesis H_{01} : se considera que las teorías implícitas identificadas por Marrero (1988a) sí son válidas para el contexto de la FPE. Es decir, las teorías

implícitas identificadas por Marrero no son válidas para el contexto de la FPE.

Es necesario conocer la normalidad de los ítems de las dimensiones para confirmar la necesidad de buscar nuevas agrupaciones de los ítems, es decir, realizar ACP con carácter exploratorio que permitan identificar nuevos factores para la muestra analizada que conformen dimensiones con una mayor fiabilidad o consistencia interna que las teorías implícitas de Marrero (1988a). Así, antes de realizar y exponer los resultados de los ACP realizados, se ha procedido a analizar la normalidad de los ítems que componen el cuestionario original de Marrero (1988a).

4.3.1.1. Normalidad Ítems de las teorías implícitas del profesorado según las dimensiones de Marrero (1988a).

Una prueba determinante para continuar describiendo los ítems y los resultados obtenidos es la comprobación de la normalidad de los ítems. Para ello, se aplica la prueba de Kolmogorov-Smirnov a los ítems del cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza. Los resultados obtenidos hacen rechazar la hipótesis nula (los ítems tienen normalidad) puesto que todos los ítems tienen una significatividad menor de ,05 (rango ,000-,005). Son ítems sin normalidad.

En cuanto a las medidas de tendencia central, atendiendo al promedio de la suma de la media de los enunciados de cada teoría implícita, el profesorado participante en la investigación está más de acuerdo, con los enunciados de la teoría expresiva, con un promedio de 5,90 sobre 7. en el extremo opuesto, con un promedio de 3,66 sobre 7, se encuentra la teoría emancipatoria. Entre las otras tres teorías hay poca diferencia. Los valores de la media obtenidos indican que el profesorado no rechaza ninguna de las teorías implícitas, asume la presencia de todas, destacando la expresiva, seguida de la

interpretativa, la productiva, la dependiente y, en el último lugar, aparece la emancipatoria.

Este resultado es similar al obtenido por Ferrández, Tejada, Jurado, Navío y Ruiz (2000) para el profesorado de FP y FO (ver tabla 4.20). La única diferencia estriba en las teorías implícitas con menor media, en la que en nuestra muestra, la media de la dependiente es mayor que la emancipatoria.

Tanto en aquella investigación como en la presente, no se puede inferir que la teoría expresiva (aprender haciendo) se impone a las demás, puesto que la media obtenida en las otras teorías implícitas, confirman que el profesorado también asume las otras teorías.

Tabla 4.20. Profesorado: Promedio de las teorías implícitas de la investigación y Ferrández *et al* (2000)

| Teorías implícitas | Promedio profesorado | Ferrández <i>et al</i> (2000) |
|---------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|
| Dependiente | 4,59 | 4,2 |
| Productiva | 4,72 | 4,6 |
| Expresiva | 5,90 | 5,5 |
| Interpretativa | 4,92 | 4,8 |
| Emancipatoria | 3,66 | 4,4 |

En cuanto a los estadísticos de los ítems que mostramos en la tabla 4.21, es llamativo que sólo hay cuatro ítems de los 33 que tienen una desviación típica y varianza menor de 1, es decir, los datos están muy dispersos respecto de la media y la mediana. En estos cuatro ítems, el rango es de 4 ó inferior, mientras que en el resto es superior. Ningún ítem tiene una distribución simétrica: 9 ítems tienen asimetría positiva hacia la derecha (valores entre ,140 a 1,245) y 24 ítems tienen asimetría negativa hacia la izquierda (valores entre -,103 a -2,593). En cuanto al índice de curtosis, tan sólo el ítem 20 puede considerarse que tiene una distribución normal o mesocúrtica (,005), mientras que 18 ítems tienen una distribución leptocúrtica (valores entre ,174 y 8,810) y 14 ítems platicúrtica (valores entre -,391 y -1,492).

Tabla 4.21. Estadísticos de ítems según teorías implícitas de Marrero (1988a).

| TI dependiente | 2 | 3 | 6 | 7 | 20 | 22 | 23 | |
|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---|
| Media | 3,33 | 4,89 | 3,69 | 6,40 | 3,25 | 4,91 | 5,71 | |
| Mediana | 3 | 5 | 4 | 7 | 3 | 5 | 6 | |
| Moda | 4 | 6 | 4 | 7 | 4 | 4 | 6 | |
| Desv. típ. | 1,634 | 1,812 | 1,665 | 1,180 | 1,506 | 1,431 | 1,149 | |
| Varianza | 2,669 | 3,284 | 2,773 | 1,393 | 2,267 | 2,047 | 1,321 | |
| Asimetría | ,320 | -1,014 | -,185 | -2,593 | ,392 | -,701 | -1,220 | |
| Curtosis | -,391 | ,219 | -,941 | 6,742 | -,005 | ,711 | 1,369 | |
| Rango | 6 | 7 | 6 | 5 | 6 | 6 | 5 | |
| Mínimo | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | |
| Máximo | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | |
| Suma | 183 | 269 | 203 | 352 | 179 | 270 | 314 | |
| Percentiles | 25 | 2 | 4 | 2 | 6 | 2 | 4 | 5 |
| | 50 | 3 | 5 | 4 | 7 | 3 | 5 | 6 |
| | 75 | 4 | 6 | 5 | 7 | 4 | 6 | 6 |
| TI productiva | 14 | 15 | 17 | 21 | 24 | 27 | | |
| Media | 3,67 | 3,22 | 5,51 | 3,93 | 5,89 | 6,11 | | |
| Mediana | 4 | 3 | 6 | 4 | 6 | 6 | | |
| Moda | 5 | 2 | 6 | 4 | 6 | 7 | | |
| Desv. típ. | 1,667 | 1,707 | 1,345 | 1,438 | 1,356 | ,956 | | |
| Varianza | 2,780 | 2,914 | 1,810 | 2,069 | 1,840 | ,914 | | |
| Asimetría | -,177 | ,295 | -1,535 | -,217 | -2,475 | -,753 | | |
| Curtosis | -1,013 | -,893 | 2,463 | -,666 | 8,130 | -,463 | | |
| Rango | 6 | 6 | 6 | 5 | 7 | 3 | | |
| Mínimo | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 4 | | |
| Máximo | 7 | 7 | 7 | 6 | 7 | 7 | | |
| Suma | 202 | 177 | 303 | 216 | 324 | 336 | | |
| Percentiles | 25 | 2 | 2 | 5 | 3 | 6 | 5 | |
| | 50 | 4 | 3 | 6 | 4 | 6 | 6 | |
| | 75 | 5 | 5 | 6 | 5 | 7 | 7 | |
| TI expresiva | 1 | 16 | 29 | 30 | 32 | 33 | | |
| Media | 5,87 | 5,31 | 6,16 | 5,64 | 6,40 | 6,02 | | |
| Mediana | 6 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | | |
| Moda | 7 | 6 | 7 | 7 | 7 | 7 | | |
| Desv. típ. | 1,428 | 1,451 | ,834 | 1,338 | ,735 | 1,472 | | |
| Varianza | 2,039 | 2,106 | ,695 | 1,791 | ,541 | 2,166 | | |
| Asimetría | -1,471 | -,755 | -,321 | -1,217 | -1,090 | -2,708 | | |
| Curtosis | 1,957 | ,174 | -1,492 | 1,918 | ,836 | 8,810 | | |
| Rango | 6 | 6 | 2 | 6 | 3 | 7 | | |
| Mínimo | 1 | 1 | 5 | 1 | 4 | 0 | | |
| Máximo | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | | |
| Suma | 323 | 292 | 339 | 310 | 352 | 331 | | |
| Percentiles | 25 | 5 | 4 | 5 | 5 | 6 | 6 | |
| | 50 | 6 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | |
| | 75 | 7 | 6 | 7 | 7 | 7 | 7 | |

NOTA: TI = Teoría implícita.

Tabla 4.21. Estadísticos de ítems según teorías implícitas de Marrero (1988a) (continuación).

| TI interpretativa | 4 | 5 | 8 | 13 | 18 | 26 | 28 |
|--------------------------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Media | 3,42 | 4,13 | 5,64 | 5,75 | 4,49 | 6,15 | 4,87 |
| Mediana | 3 | 4 | 6 | 6 | 5 | 7 | 5 |
| Moda | 3 | 4 | 6 | 7 | 4 | 7 | 5 |
| Desv. típ. | 1,843 | 1,866 | 1,282 | 1,280 | 2,045 | 1,193 | 1,564 |
| Varianza | 3,396 | 3,484 | 1,643 | 1,638 | 4,180 | 1,423 | 2,446 |
| Asimetría | ,347 | -,103 | -1,027 | -,656 | -,553 | -2,057 | -,987 |
| Curtosis | -,974 | -1,031 | ,911 | -,423 | -,649 | 5,718 | 1,128 |
| Rango | 6 | 6 | 5 | 5 | 7 | 6 | 7 |
| Mínimo | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 |
| Máximo | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Suma | 188 | 227 | 310 | 316 | 247 | 338 | 268 |
| Percentiles | 25 | 2 | 3 | 5 | 5 | 3 | 4 |
| | 50 | 3 | 4 | 6 | 6 | 5 | 5 |
| | 75 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 | 6 |
| TI emancipatoria | 9 | 10 | 11 | 12 | 19 | 25 | 31 |
| Media | 3,42 | 2,76 | 2,44 | 1,87 | 3,71 | 6,45 | 4,95 |
| Mediana | 4 | 3 | 2 | 1 | 3 | 7 | 5 |
| Moda | 4 | 1 | 1 | 1 | 3 | 7 | 6 |
| Desv. típ. | 1,771 | 1,563 | 1,561 | 1,320 | 1,960 | ,789 | 1,860 |
| Varianza | 3,137 | 2,443 | 2,436 | 1,743 | 3,840 | ,623 | 3,460 |
| Asimetría | ,140 | ,590 | ,805 | 1,245 | ,226 | -1,956 | -1,243 |
| Curtosis | -,869 | -,645 | ,174 | ,381 | -1,011 | 5,569 | ,969 |
| Rango | 7 | 5 | 7 | 5 | 6 | 4 | 7 |
| Mínimo | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 |
| Máximo | 7 | 6 | 7 | 5 | 7 | 7 | 7 |
| Suma | 188 | 152 | 134 | 103 | 204 | 355 | 272 |
| Percentiles | 25 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 |
| | 50 | 4 | 3 | 2 | 1 | 3 | 5 |
| | 75 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 | 6 |

NOTA: TI = Teoría implícita.

Todos los estadísticos descritos confirman la falta de normalidad de los ítems obtenida anteriormente por la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Igualmente revelan que la muestra del profesorado no responde a una teoría únicamente. Una manera de acercarse a este fenómeno es mediante el cálculo del índice de polaridad de los sujetos en cada una de las teorías implícitas de acuerdo a la fórmula especificada por Correa y Camacho (1993). Este índice permite comprobar si el profesorado de la muestra asume exclusivamente alguna de las teorías o si por el contrario comparte ideas de varias. El valor del índice de polaridad puede oscilar entre -1 y +1. Cuando el índice se aproxima a 0, significa que el sujeto no aparece polarizado, es decir, que asume varias teorías implícitas. Si se aproxima a -1,

indica que el sujeto aparece polarizado respecto a cualquier otra teoría diferente a la teoría considerada, es decir, asume otra teoría (polaridad negativa). Por último, si el valor del índice se acerca a +1, significa que el sujeto aparece polarizado respecto a la teoría considerada, es decir, asume en mayor medida dicha teoría (polaridad positiva). El índice de polaridad para un sujeto "s" en la teoría "a" (IPs(a)), sería:

$$IPs(a) = \frac{Xs(a) - (\sum Xs(b, c, d, e))/4}{6}$$

Dónde:

Xs(a): Media de las puntuaciones del sujeto "s" en los ítems de teoría "a"

$\sum Xs(b, c, d, e)$: sumatorio de las medias de las puntuaciones del sujeto "s" en los ítems correspondientes a las otras cuatro teorías

4= Nº de teorías -1

6= Amplitud de la escala de acuerdo

El resultado obtenido (ver anexo 7: Promedio y polaridad del profesorado en las teorías implícitas de Marrero) confirma que ningún sujeto aparece polarizado, es decir, todos asumen varias teorías (valores entre -,06 a ,46).

Esta realidad indica que no hay una única teoría dominante según las dimensiones identificadas por Marrero (1988a). A la luz de los datos, se comprueba la hipótesis H₀₂: el profesorado de FPE no se identifica con una única teoría y será necesario identificar nuevas agrupaciones o dimensiones en la escala de las teorías implícitas más acordes con el contexto de la FPE.

4.3.1.2. Análisis de componentes principales de las teorías implícitas del profesorado.

Como ya hemos señalado, el Alfa de Cronbach obtenido según las dimensiones de Marrero (1988a) no ofrece una fiabilidad aceptable para nuestro contexto de investigación, por lo que es necesario buscar nuevos factores que ayuden a conocer las teorías implícitas del profesorado de FPE. Para ello, se decidió examinar la estructura

subyacente a los indicadores o ítems mediante análisis factorial exploratorio para obtener nuevas dimensiones con mayor fiabilidad.

Se realizaron dos análisis factoriales. El primero de ellos, sin señalar un número de factores para la extracción, identifica 12 factores, donde el índice de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin (en adelante, KMO) ha arrojado un valor de 0.318. El test de esfericidad de Bartlett fue significativo al nivel de $p \leq .000$ ($\chi^2=937,894$; $gl=528$), la varianza explicada es de 76,572% y 19 ítems tienen una comunalidad mayor de .60.

A pesar de los resultados, decidimos repetir el análisis factorial forzando la extracción a tres factores. El índice de adecuación de KMO, es de 0.318 y el test de esfericidad de Bartlett fue significativo al nivel de $p \leq .000$ ($\chi^2=937,894$; $gl=528$), la varianza explicada por los tres factores es de 32,278% y sólo un ítem tiene una comunalidad mayor a .60.

Los resultados de los análisis factoriales muestran que los ítems están relacionados y que el análisis factorial no es apropiado para el estudio de las variables que forman el cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza.

Entonces, al igual que Molpeceres *et al* (2004), decidimos aplicar el ACP, puesto que teniendo en cuenta la naturaleza de las variables (las puntuaciones oscilan entre 0 y 7), es necesario el empleo de técnicas que no amortigüen las relaciones o agrupaciones de variables. Correa y Camacho (1993) afirman que:

Hemos utilizado el ACP y no el análisis factorial (AF) porque, a igualdad de condiciones, el ACP obtiene pesos mayores. Esto se debe a que en el ACP se diagonaliza una matriz con unos en la diagonal y en el AF se diagonaliza una matriz con coeficientes de correlación o regresiones múltiples en la diagonal, que normalmente son menores que uno. Dada la naturaleza de las variables, necesitamos técnicas que no amortigüen el descubrimiento de relaciones o agrupaciones de variables (Correa y Camacho, 1993, p. 148-149).

Al argumento anterior, Jiménez (2005) añade las siguientes razones para elegir esta técnica:

- a) Está orientada a explicar la mayor proporción de varianza de las variables originales mediante el menor número posible de componentes (Batista, 1984).
- b) Supone que buscamos simplificar la estructura de datos sin hipotetizar ningún modelo «a priori» (Cuadras, 1991).
- c) Una aplicación usual del ACP es tratar de establecer la dimensionalidad latente de un conjunto de variables originales, discriminando lo esencial y prescindiendo de la información redundante que existe en las n variables originales (Batista, 1984). (Jiménez, 2005, p. 226)

El ACP ha permitido realizar una síntesis de la información o reducción de la dimensión (número de variables). Es decir, partiendo de la escala de 33 ítems de Marrero, el objetivo ha sido reducirlos a un menor número de ítems perdiendo la menor cantidad de información posible. Se espera que los nuevos componentes principales o factores sean una combinación lineal de las variables iniciales, expliquen la mayor parte de su variabilidad y sean un resumen de las variables con las que esté más claramente correlacionadas (Pérez, 2005).

Se realizaron varios análisis con carácter exploratorio (tabla 4.22) utilizando el método de ACP con rotación varimax a fin de verificar la estructura subyacente de los ítems de las teorías implícitas. Previamente se estudió el índice de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). En todos los casos, el test de esfericidad de Bartlett, fue significativo al nivel de $p=.000$, y, se utilizó una saturación de .30 como criterio para la inclusión del ítem en el factor.

Tabla 4.22. ACP realizados.

| Nº ítems iniciales | 33 | 23 | 33 | 32 | 26 | 33 | 22 |
|-------------------------------------|-----------------------------------|----------------|-----------------------------|--------------------------------|----------------|--|-------------------|
| Nº de factores | 5 | 5 | 4 | 4 (sin ítem 33) | 4 | 3 | 3 |
| KMO | .318 | .504 | .318 | .312 | .390 | .318 | .446 |
| Bartlett | 528 | 253 | 528 | 496 | 325 | 528 | 231 |
| Sig. | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| σ total explicada | 45.591 | 51.519 | 39.267 | 39.161 | 41.021 | 32.278 | 39.075 |
| Factor 1: Nº de ítems / α | 8/.704 | 6/.671 | 8/.679 | 9/.731 | 7/.681 | 10/.769 | 7/.774 |
| Factor 2: Nº de ítems / α | 3/.621 | 4/.587 | 6/.577 | 9/.657 | 7/.639 | 6/.617 | 6/.645 |
| Factor 3: Nº de ítems / α | 5/.601 | 2/.490 | 6/.566 | 5/.499 | 4/.608 | 7/.621 | 4/.570 |
| Factor 4: Nº de ítems / α | 5/.453 | 4/.497 | 6/.468 | 2/.381 | 4/.502 | -- | -- |
| Factor 5: Nº de ítems / α | 4/.541 | 2/.478 | -- | -- | -- | -- | -- |
| Total ítems de la escala / α | 24/.594 | 18/.467 | 26 | 25/.626 | 22/.611 | 23/.642 | 17/.570 |
| Ítems no clasificables | 9.18.20. 24.26.28. 30.31.33 | 3.4.5. 7.27 | 9.17.21. 24.27.29 .32 | 3.14.21. 24.26.28. 31.33 | 4.17.18. 27 | 7.8.9. 15.17.18. 23.24.28. 31 | 4.10.16. 22.30 |

Si bien, puede pensarse que la estructura "ideal" sería de 5 componentes (Jiménez y Correa, 2002), los ACP realizados con carácter exploratorio, abocan a 3 componentes o factores, donde el índice de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ha arrojado un valor de 0.318. El test de esfericidad de Bartlett fue significativo al nivel de $p \leq .000$ ($\chi^2=937,894$; $gl=528$)⁸⁸. El análisis ha identificado tres factores con autovalores mayores de 2.589 que dan cuenta de un 32.278% de la varianza en las puntuaciones: (a) primer factor, que dio cuenta de un 14,307% de la variación (9 ítems, autovalor=4.721, $\alpha=.771$); (b) segundo factor, que explicó un 10.124% de la varianza (6 ítems, autovalor=3.341, $\alpha=.617$); y (c) tercer factor, que supuso un 7.846% de la varianza (7 ítems, autovalor=2.589, $\alpha=.621$). No obstante, en la estructura factorial de tres factores, el Alfa de Cronbach posee los valores más elevados para los tres factores: para el primer factor $\alpha=.769$, el segundo factor $\alpha=.617$ y el tercer factor $\alpha=.621$. Sólo en el caso del tercer factor, si se elimina el ítem 22

⁸⁸ Los datos obtenidos del estadístico KMO no se acercan a la unidad, lo que indica que no es la adecuación deseable de nuestros datos a un modelo de análisis factorial (Pérez 2005, p. 685). No obstante, el contraste de Bartlett nos dice que no es significativa la hipótesis nula de variables iniciales incorrelacionadas (Pérez 2005, p. 685), por lo tanto decidimos aplicar el ACP con carácter exploratorio.

mejoraría a $\alpha=.645$. En cuanto a la escala, $\alpha=.650$ y apenas mejoraría eliminando algunos ítems (eliminando el ítem 22, $\alpha=.653$; eliminando ítem 22, $\alpha=.653$; y, eliminando el ítem 12, $\alpha=.651$).

Los resultados del ACP muestran, al igual que en los análisis factoriales, que los ítems están relacionados y que el ACP no es apropiado para el estudio de las variables que forman el cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza. No obstante, decidimos seguir profundizando en las estructuras factoriales.

Antes de proseguir con el análisis de los factores identificados se ha revisado la relación entre los ítems y cada componente o factor según el grado de correspondencia, tal y como se presenta en la tabla 4.23. En la primera columna, se ha mantenido las teorías identificadas por Marrero a la que pertenece cada ítem. El número de cada ítem es el que aparece en la segunda columna. Las tres columnas siguientes, muestran el grado de saturación de cada ítem con cada componente o factor:

- Los ítems 8, 18, 17 y 24 no saturan en ningún factor.
- Los ítems 23, 9, 28 y 15 saturan con 2 factores con similar proporción.
- El ítem 7 satura con dos factores en positivo y con otro en negativo.
- El ítem 33 satura con un factor en positivo y con otro factor, con similar proporción, en negativo.
- Y el ítem 31 satura negativamente con un factor.

Antes de excluirlos, por una parte, se comprueba el valor del coeficiente de Alfa de Cronbach en el caso de incluir los ítems que saturan en varios factores⁸⁹ y por otra parte, se observa el índice de

⁸⁹ Si en el primer factor se incluye el ítem 33 $\alpha=.769$; ítem 7 $\alpha=.772$; el ítem 23 $\alpha=.770$ el ítem 28 $\alpha=.789$. Si en el segundo factor se incluye el ítem 9 $\alpha=.655$ el ítem 28 $\alpha=.630$; el ítem 15 $\alpha=.614$; el ítem 30 $\alpha=.606$. Si en el tercer factor se incluye el ítem 7 $\alpha=.611$; el ítem 23 $\alpha=.608$; el ítem 9 $\alpha=.667$. Y en el caso del ítem 31, se crea una nueva variable con los datos invertidos de este ítem para valorar su inclusión en el tercer factor, pero si se incluye en la dimensión $\alpha=.552$.

comunalidad de dichos ítems⁹⁰. A la luz de los resultados, la decisión tomada es excluir nueve ítems de esta estructura factorial por no tener una clara relación con algún factor y no se han tenido en cuenta para el posterior análisis de la muestra. Sin embargo, se decide incluir los ítems 9 y 28 dentro de la estructura factorial del segundo factor porque la fiabilidad aumenta a $\alpha=.673$.

Tabla 4.23. Profesorado. Saturación de los ítems en cada componente o factor rotado.

| Teorías implícitas Marrero (1988a) | Nº | Saturación en los Componentes | | |
|---------------------------------------|----|-------------------------------|----------|----------|
| | | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 |
| EXPRESIVA | 32 | ,826 | | |
| PRODUCTIVA- | 27 | ,707 | | |
| INTERPRETATIVA | 26 | ,685 | | |
| INTERPRETATIVA | 13 | ,597 | | |
| EXPRESIVA | 1 | ,546 | | |
| EXPRESIVA | 29 | ,533 | | |
| EXPRESIVA | 16 | ,514 | | |
| EXPRESIVA | 30 | ,512 | ,309 | |
| EXPRESIVA | 33 | ,440 | | -,389 |
| EMANCIPATORIA | 25 | ,420 | | |
| DEPENDIENTE | 7 | ,388 | -,306 | ,308 |
| DEPENDIENTE | 23 | ,369 | | ,319 |
| INTERPRETATIVA | 8 | | | |
| INTERPRETATIVA | 18 | | | |
| PRODUCTIVA | 17 | | | |
| PRODUCTIVA | 24 | | | |
| EMANCIPATORIA | 11 | | ,569 | |
| EMANCIPATORIA | 9 | | ,559 | ,491 |
| EMANCIPATORIA | 12 | | ,543 | |
| EMANCIPATORIA- | 19 | | ,538 | |
| INTERPRETATIVA | 28 | ,535 | ,537 | |
| INTERPRETATIVA | 5 | | ,534 | |
| INTERPRETATIVA | 4 | | ,432 | |
| EMANCIPATORIA | 10 | | ,428 | |
| DEPENDIENTE | 3 | | | ,631 |
| DEPENDIENTE | 6 | | | ,584 |
| PRODUCTIVA | 21 | | | ,518 |
| DEPENDIENTE | 2 | -,320 | | ,505 |
| PRODUCTIVA | 14 | | | ,487 |
| EMANCIPATORIA | 31 | | | -,443 |
| DEPENDIENTE | 20 | | | ,397 |
| PRODUCTIVA | 15 | | ,317 | ,353 |
| DEPENDIENTE | 22 | | | ,327 |

Nota: Las casillas remarcadas obedecen a los ítems que finalmente forman parte de los factores.

⁹⁰ Se opta por el índice de comunalidad, cuyo valor oscila entre 0 y 1, porque en el análisis factorial o el de componentes principales, indica el porcentaje de varianza de un ítem que resulta explicada por la solución factorial (Jiménez y Correa, 2002, p. 541) y permite identificar los ítems que pueden eliminarse por su baja comunalidad, puesto que no son explicados por los componentes (Correa y Camacho, 1993, p. 148). En nuestro caso, el índice de comunalidad de los ítems 24, 17, 18 y 8 oscila entre 0,059 y 0,137. Datos que confirman que no saturan en ningún factor. El índice de comunalidad de los ítems 23, 15, 7 33 y 31 oscila entre 0,230 y 0,346. Estos datos tampoco permiten confirmar que estos ítems saturan significativamente en algún factor. El índice de comunalidad de los ítems 9 y 28 es de 0,558 y 0,596, respectivamente. Estos ítems tienen un índice de comunalidad mediano que induce a tenerlos en cuenta en el ACP.

Comentar también que los ítems 30 y 2 a pesar de saturar con dos factores, los índices de correspondencia permiten identificarlos claramente con un factor y por ello, se mantienen en los siguientes análisis dentro del factor con mayor saturación.

En síntesis, las características de los factores o componentes identificados a partir de la factorización son los que aparecen en la tabla 4.24:

Tabla 4.24. Profesorado: Características de los factores o componentes identificados a partir de la factorización.

| | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 |
|----------------------------|------------------------------------|------------------------------|--------------------------|
| α | .771 | .673 | .621 |
| Nº ítems | 9 | 8 | 7 |
| Ítems | 32, 27, 26, 13, 1, 29, 16, 30 y 25 | 11, 12, 19, 5, 4, 10, 9 y 28 | 3, 6, 21, 2, 14, 20 y 22 |

Antes de proceder a la descripción de los factores de acuerdo a su contenido, es necesario atender a la normalidad de los ítems de los nuevos factores.

4.3.1.2.1. Normalidad de los ítems de los nuevos factores de teorías implícitas del profesorado.

Tal y como se expuso en el apartado de normalidad de los ítems de las teorías identificadas por Marrero (1988a), los ítems de la nueva escala de 24 ítems no tienen normalidad puesto que en la prueba de Kolmogorov-Smirnov todos sus ítems tienen una significatividad menor de ,05 (rango .000-.005).

De acuerdo a los estadísticos de la tabla 4.256, sólo hay 4 ítems de los 24 que tienen una desviación típica y varianza menor de 1, es decir, los datos están muy dispersos respecto de la media y la mediana, respectivamente. El rango de estos ítems es de 4 ó inferior, mientras que en el resto es superior.

Ningún ítem tiene una distribución simétrica, 8 ítems tienen asimetría positiva hacia la derecha (valores entre ,140 a 1,245) y 16 ítems tienen asimetría negativa hacia la izquierda (valores entre -,103

a -2,057). En cuanto al índice de curtosis, el ítem 20 es el único con normalidad (,005), mientras que 11 ítems tienen una distribución leptocúrtica (valores entre ,174 y 5,718) y 12 ítems platicúrtica (valores entre -,391 y -1,492).

En síntesis, los ítems no tienen normalidad.

Tabla 4.25. Profesorado. Estadísticos de los ítems de los factores.

| Factor 1 | 32 | 27 | 26 | 13 | 1 | 29 | 16 | 30 | 25 |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Media | 6,40 | 6,11 | 6,15 | 5,75 | 5,87 | 6,16 | 5,31 | 5,64 | 6,45 |
| Mediana | 7 | 6 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 7 |
| Moda | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 6 | 7 | 7 |
| Desv. típ. | ,735 | ,956 | 1,193 | 1,280 | 1,428 | ,834 | 1,451 | 1,338 | ,789 |
| Varianza | ,541 | ,914 | 1,423 | 1,638 | 2,039 | ,695 | 2,106 | 1,791 | ,623 |
| Asimetría | -1,090 | -,753 | -2,057 | -,656 | -1,471 | -,321 | -,755 | -1,217 | -1,956 |
| Curtosis | ,836 | -,463 | 5,718 | -,423 | 1,957 | -1,492 | ,174 | 1,918 | 5,569 |
| Rango | 3 | 3 | 6 | 5 | 6 | 2 | 6 | 6 | 4 |
| Mínimo | 4 | 4 | 1 | 2 | 1 | 5 | 1 | 1 | 3 |
| Máximo | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Suma | 352 | 336 | 338 | 316 | 323 | 339 | 292 | 310 | 355 |
| Percentiles | 25 | 6 | 5 | 6 | 5 | 5 | 4 | 5 | 6 |
| | 50 | 7 | 6 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 7 |
| | 75 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 6 | 7 | 7 |
| Factor 2 | 11 | 12 | 19 | 5 | 4 | 10 | 9 | 28 | |
| Media | 2,44 | 1,87 | 3,71 | 4,13 | 3,42 | 2,76 | 3,42 | 4,87 | |
| Mediana | 2 | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 5 | |
| Moda | 1 | 1 | 3 | 4 | 3 | 1 | 4 | 5 | |
| Desv. típ. | 1,561 | 1,320 | 1,960 | 1,866 | 1,843 | 1,563 | 1,771 | 1,564 | |
| Varianza | 2,436 | 1,743 | 3,840 | 3,484 | 3,396 | 2,443 | 3,137 | 2,446 | |
| Asimetría | ,805 | 1,245 | ,226 | -,103 | ,347 | ,590 | ,140 | -,987 | |
| Curtosis | ,174 | ,381 | -1,011 | -1,031 | -,974 | -,645 | -,869 | 1,128 | |
| Rango | 7 | 5 | 6 | 6 | 6 | 5 | 7 | 7 | |
| Mínimo | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | |
| Máximo | 7 | 5 | 7 | 7 | 7 | 6 | 7 | 7 | |
| Suma | 134 | 103 | 204 | 227 | 188 | 152 | 188 | 268 | |
| Percentiles | 25 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 4 |
| | 50 | 2 | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 5 |
| | 75 | 4 | 2 | 5 | 6 | 5 | 4 | 5 | 6 |
| Factor 3 | 3 | 6 | 21 | 2 | 14 | 20 | | | |
| Media | 4,89 | 3,69 | 3,93 | 3,33 | 3,67 | 3,25 | 4,91 | | |
| Mediana | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | | |
| Moda | 6 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | | |
| Desv. típ. | 1,812 | 1,665 | 1,438 | 1,634 | 1,667 | 1,506 | 1,431 | | |
| Varianza | 3,284 | 2,773 | 2,069 | 2,669 | 2,780 | 2,267 | 2,047 | | |
| Asimetría | -1,014 | -,185 | -,217 | ,320 | -,177 | ,392 | -,701 | | |
| Curtosis | ,219 | -,941 | -,666 | -,391 | -1,013 | -,005 | ,711 | | |
| Rango | 7 | 6 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | | |
| Mínimo | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | |
| Máximo | 7 | 7 | 6 | 7 | 7 | 7 | 7 | | |
| Suma | 269 | 203 | 216 | 183 | 202 | 179 | 270 | | |
| Percentiles | 25 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | | |
| | 50 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | |
| | 75 | 6 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 6 | |

4.3.1.2.2. Grado de asunción de los factores identificados.

Atendiendo al promedio de la suma de la media de los ítems de cada nuevo factor⁹¹ que mostramos en la tabla 4.26, el profesorado participante en la investigación está más de acuerdo, con los enunciados del primer factor, con un promedio de 5,98 sobre 7. Entre los otros dos factores hay poca diferencia: para el segundo factor el promedio es de 3,33 y para el tercer factor de 3,95. Por lo tanto se podría decir que el profesorado asume en mayor medida las ideas del primer factor.

Tabla 4.26. Profesorado: Promedio de los factores.

| Nuevos factores | Promedio profesorado |
|-----------------|----------------------|
| Factor 1 | 5,98 |
| Factor 2 | 3,33 |
| Factor 3 | 3,95 |

Una vez delimitada la estructura de los ítems en 3 factores, se da paso a observar su distribución en la muestra⁹². Se confirma la sospecha puesto que el resultado es que todo el profesorado de la muestra asume el primer factor.

Se toma la decisión de comprobar el grado de asunción de los nuevos factores, es decir, comprobar si el profesorado de la muestra asume exclusivamente un factor o si comparte ideas de varios factores. Para ello, se procedió a calcular el índice de polaridad de los sujetos adaptando la propuesta de Correa y Camacho (1993). Es decir, el índice de polaridad para un sujeto "s" en el factor "a" (IPs(a)), sería:

$$IPs(a) = \frac{Xs(a) - (\sum Xs(b, c))/2}{6}$$

⁹¹ Teniendo definidos los ítems que forman parte de cada factor, se crean tres nuevas variables en la base de datos. Una cuyo resultado es la media de los ítems que forman el primer factor, es decir, la suma de los valores de los ítems 32, 27, 26, 13, 1, 29, 16, 30 y 25, dividido por el número de ítems que lo forman (9). Otra variable que es el resultado de la media de los ítems que forman el segundo factor, es decir, la suma de los valores de los ítems 11, 12, 19, 5, 4, 10, 9 y 28, dividido por el número de ítems que lo forman (8). Y la tercera variable que es la correspondiente al tercer factor que es la suma de los valores de los ítems 3, 6, 21, 2, 14, 20 y 22, dividido por el número de ítems que forman este factor

⁹² Para confirmar cuál es el factor asumido por cada docente, se crea una cuarta variable que se define como el mayor valor obtenido de los tres factores.

Dónde:

$X_s(a)$: Media de las puntuaciones del sujeto "s" en los ítems del factor "a"

ΣX_s (b, c, d, e): sumatorio de las medias de las puntuaciones del sujeto "s" en los ítems correspondientes a los otros dos factores

2= Nº de factores -1

6= Amplitud de la escala de acuerdo

De acuerdo al promedio y polaridad del profesorado en cada uno de los factores (ver tabla 4.27), el resultado obtenido es que hay 41 sujetos que no aparecen polarizados, es decir, asumen varios factores (polaridad entre ,07 y ,49), mientras que 14 sujetos sí aparecen polarizados, es decir, sólo asumen uno de los factores (polaridad entre ,50 y ,78). Por lo tanto, para estos últimos sujetos, sí hay un factor dominante: Factor 1.

Tabla 4.27. Profesorado. Promedio y polaridad en la nueva factorización.

| Nº sujeto | X factor 1 | X factor 2 | X factor | Polaridad | Factor/es |
|-----------|------------|------------|----------|-----------|-----------|
| 1 | 5,33 | 4,25 | 4,43 | ,17 | 123 |
| 2 | 5,33 | 2,38 | 3,57 | ,39 | 1 |
| 3 | 5,56 | 4,50 | 4,71 | ,16 | 123 |
| 4 | 6,33 | 3,75 | 5,29 | ,30 | 13 |
| 8 | 6,44 | 4,25 | 4,86 | ,32 | 123 |
| 9 | 4,44 | 3,88 | 3,57 | ,12 | 123 |
| 10 | 6,56 | 4,38 | 3,71 | ,42 | 12 |
| 11 | 6 | 3,63 | 3,14 | ,44 | 1 |
| 13 | 6,67 | 3,75 | 4,57 | ,42 | 13 |
| 15 | 6,78 | 4,50 | 4,86 | ,35 | 123 |
| 16 | 6,44 | 3,63 | 4 | ,44 | 13 |
| 17 | 6,33 | 3 | 3,57 | ,51 | 1 |
| 18 | 7 | 2,63 | 2,43 | ,75 | 1 |
| 19 | 6,11 | 3,63 | 3,86 | ,40 | 1 |
| 26 | 5,44 | 3,13 | 3,71 | ,34 | 1 |
| 30 | 5,78 | 3 | 3,57 | ,42 | 1 |
| 31 | 6,44 | 3,38 | 4,86 | ,39 | 13 |
| 46 | 6,78 | 4,63 | 1,71 | ,60 | 1 |
| 47 | 5,56 | 4 | 3,86 | ,27 | 12 |
| 48 | 5,11 | 3,13 | 3,71 | ,28 | 1 |
| 52 | 6,11 | 4,38 | 4 | ,32 | 123 |
| 53 | 6,11 | 4,38 | 3,86 | ,33 | 12 |
| 55 | 5,11 | 3,13 | 3,71 | ,28 | 1 |
| 59 | 6,67 | 4 | 4,86 | ,37 | 123 |
| 64 | 6,56 | 3,88 | 5,43 | ,32 | 13 |

Tabla 4.27. Profesorado. Promedio y polaridad en la nueva factorización
 (continuación).

| Nº sujeto | X factor 1 | X factor 2 | X factor | Polaridad | Factor/es |
|------------------|-------------------|-------------------|-----------------|------------------|------------------|
| 65 | 6,89 | 2,50 | 3,86 | ,62 | 1 |
| 67 | 6,89 | 2,88 | 3,71 | ,60 | 1 |
| 70 | 4,89 | 2,25 | 2,71 | ,40 | 1 |
| 20 | 5,44 | 3,50 | 4,43 | ,25 | 13 |
| 21 | 5,11 | 2,38 | 4,29 | ,30 | 13 |
| 22 | 4,89 | 1,25 | 4,86 | ,31 | 13 |
| 25 | 5,67 | 3,63 | 4,57 | ,26 | 13 |
| 29 | 4,89 | 2,75 | 4,29 | ,23 | 13 |
| 32 | 5,33 | 2,88 | 4 | ,32 | 13 |
| 33 | 5,67 | 2,88 | 2,43 | ,50 | 1 |
| 34 | 5,89 | 1,88 | 1,86 | ,67 | 1 |
| 36 | 6,89 | 3,38 | 4,57 | ,49 | 13 |
| 37 | 6,44 | 1,50 | 5,29 | ,51 | 1 |
| 38 | 6,89 | 2,88 | 3,14 | ,65 | 1 |
| 39 | 6,22 | 2,50 | 3 | ,58 | 1 |
| 40 | 6 | 3,88 | 3,29 | ,40 | 1 |
| 41 | 6,89 | 2,50 | 3,86 | ,62 | 1 |
| 42 | 6,56 | 2,25 | 3,71 | ,60 | 1 |
| 43 | 5,44 | 3,13 | 3,57 | ,35 | 1 |
| 44 | 5,67 | 2,25 | 5,57 | ,29 | 13 |
| 45 | 6,89 | 5,50 | 3 | ,44 | 12 |
| 56 | 5,67 | 3,38 | 3,86 | ,34 | 1 |
| 57 | 6,33 | 3,88 | 4,57 | ,35 | 13 |
| 58 | 6,33 | 3,88 | 4,57 | ,35 | 13 |
| 62 | 6,33 | 1 | 2,71 | ,75 | 1 |
| 63 | 4,44 | 3,75 | 4 | ,09 | 13 |
| 68 | 6,33 | 2,75 | 3,14 | ,56 | 1 |
| 69 | 5,67 | 5,38 | 5,14 | ,07 | 123 |
| 71 | 6,11 | 4 | 5,57 | ,22 | 123 |
| 73 | 5,33 | 3,38 | 4 | ,27 | 13 |

Teniendo en cuenta el índice de polaridad y el promedio de cada docente en cada uno de los factores, a priori, se puede clasificar al profesorado en cinco grupos: los que asumen polarizadamente el primer factor (14 docentes), los que también asumen el primer factor pero sin aparecer polarizados (11 docentes), los que asumen el primer y el tercer factor (17 docentes), los que asumen el primer y el segundo factor (4 docentes) y los que asumen los tres factores (9 docentes). Es poco numeroso el profesorado que se agrupa en los dos últimos grupos

y, dada su similitud en la diversidad de la asunción de los factores respecto al resto del profesorado, se toma la decisión de unir en un sólo grupo al profesorado de los dos últimos grupos para posteriores análisis. Igualmente, se decide unir en un sólo grupo a todo el profesorado que asume el primer factor. Se forman así, tres grupos de docentes: 25 que asumen el primer factor, 17 que asumen el primer y el tercer factor, y 13 que asumen los tres factores identificados.

4.3.1.2.3. Análisis de contenido de los nuevos factores.

Siendo conscientes de que la intercorrelación entre los ítems no es la apropiada ni para el empleo del análisis factorial ni para el ACP, y observando los grupos de docentes que pueden establecerse en función de la asunción de los factores, decidimos seguir profundizando en la estructura factorial para comprobar si los factores identificados tienen sentido teórico.

En este apartado, se analiza el contenido de los factores identificados para conocer las características de los mismos, es decir, obtener una descripción teórica de los nuevos factores identificados según la muestra de la presente investigación, para posteriormente analizar en qué medida las características de los factores tienen sentido en la FPE.

La distribución de los ítems en los nuevos factores proporciona una nueva clasificación de teorías implícitas que se explica a continuación teniendo en cuenta el contenido de cada uno de ellos. Se ha tomado la decisión de utilizar los componentes del conocimiento y los respectivos subdominios que fueron identificados por Marrero (1988a) porque consideramos que son un marco general que puede ser de utilidad para el análisis y comprensión de las características que tiene el profesorado de la FPE sobre la enseñanza.

En el primer factor, se entiende el componente de conocimiento de la materia centrado en el aprendizaje y no en el contenido, es decir, en cómo el alumnado aprende: mejor ensayando y equivocándose

(ítem 1) y, lo que aprende experimentándolo, no lo olvida nunca (ítem 29). En el componente del conocimiento de la enseñanza: entiende el subdominio de gestión (organización y disciplina) como que el alumnado esté continuamente opinando y ocupado en algo (ítem 16); el subdominio de programación, es entendido como que los objetivos educativos tienen en cuenta los intereses y necesidades que expresa el alumnado (ítem 13), y que para que una acción formativa funcione de manera eficaz se debe hacer una valoración adecuada de necesidades (ítem 27); el subdominio de interacción, se basa en unas relaciones en el aula plurales e iguales (ítem 25), donde la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de la enseñanza (ítem 30); y el último subdominio identificado en este factor es la evaluación, en la que se tiene en cuenta si los trabajos elaborados por el alumnado van evolucionando a lo largo del curso (ítem 26) y donde lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumnado (ítem 32); los subdominios referidos a medios y a enseñanza, no están presentes en este primer factor. Tampoco están presentes el componente del conocimiento de sí mismo del propio docente, ni el componente del conocimiento del contexto como medio social.

En el segundo factor, el componente del conocimiento de la materia está centrado en el subdominio del contenido y no en el subdominio del aprendizaje, entendiendo que el *currículum*, en la acción formativa, responde y representa la ideología y cultura de la sociedad (ítem 9), que el conocimiento que se imparte en la acción formativa implica nociones de poder y recursos económicos y de control social (ítem 11) y, donde la cultura que transmite la acción formativa aumenta las diferencias sociales (ítem 12). En el componente del conocimiento de la enseñanza, el subdominio de gestión (organización y disciplina), es entendido como convivencia democrática regulada realmente por la asamblea (ítem 5); y el subdominio medios, entendido como que en las clases, los textos y materiales para trabajar, son seleccionados según los objetivos que se

han propuesto y previa discusión entre toda la clase (ítem 4). Los restantes subdominios dentro del componente del conocimiento de la enseñanza no son identificados en este segundo factor, es decir, la programación, la interacción, la evaluación y la enseñanza, no son consideradas en el mismo. El componente del conocimiento de sí mismo del propio docente se entiende que el docente suele organizar la enseñanza de tal manera que el alumnado elabore su propio conocimiento (ítem 28). En el componente del conocimiento del contexto, en el medio social, se considera que el fracaso escolar es producto más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza (ítem 10) y que, mientras que existan diferentes clases sociales, no puede haber una auténtica igualdad de oportunidades (ítem 19).

En el tercer factor, están presentes ambos subdominios del componente del conocimiento de la materia: el conocimiento se entiende como conocimiento científico, el cual, siempre es el más útil para enseñar (ítem 21) y, en el aprendizaje, se considera que al alumnado hay que forzarlo a aprender porque por sí mismo no estudiaría (ítem 20), y se cree que el alumnado disfruta más con una explicación del propio docente que leyendo un libro o discutiendo en equipo (ítem 22). En el componente del conocimiento de la enseñanza, respecto al subdominio de la gestión (organización y disciplina), se cree que si el profesorado sabe mantener la distancias, el alumnado lo respetará más y tendrá menos problemas de disciplina (ítem 2); y respecto al subdominio de interacción, el docente, durante una explicación, insiste en que el alumnado le atienda en silencio y con interés (ítem 3) y procura que en sus clases haya cierto clima de competitividad entre el alumnado, porque motiva mejor (ítem 6); el subdominio de evaluación, entiende la misma como el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza (ítem 14). Los subdominios de programación, medios y enseñanza, no están presentes en este tercer factor. Tampoco están presentes el componente del conocimiento de sí

mismo, del propio docente, ni el componente del conocimiento del contexto con el subdominio de medio social.

En los cuadros 4.5, 4.6 y 4.7, se muestran los ítems que forman parte de cada factor, ordenados según el componente de conocimiento y subdominio correspondiente.

Cuadro 4.5. Ítems del primer factor según componentes del conocimiento y subdominios. Elaboración propia.

| Componentes del conocimiento | Subdominios | Ítems (Factor 1): |
|-------------------------------------|---|--|
| Conocimiento de la materia | Conocimiento | |
| | Aprendizaje | 1. En mi opinión, el alumnado aprende mejor ensayando y equivocándose 29. Estoy convencido/a de que lo que el alumnado aprende experimentándolo, no lo olvida nunca |
| Conocimiento de la enseñanza | Gestión (organizac. y disciplina) | 16. Procuero que, en mi clase, el alumnado esté continuamente opinando y ocupados en algo |
| | Programación | 13. Mis objetivos educativos siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por el alumnado |
| | | 27. Siempre he dicho que para que una acción formativa funcione de manera eficaz, hay que hacer una valoración adecuada de necesidades |
| | Interacción P-A y agrupamientos | 25. Estoy convencido/a de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales |
| | | 30. En mi opinión, la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza |
| | Medios | |
| Evaluación | 26. Suelo tener en cuenta, cuando evalúo, si los trabajos elaborados por el alumnado van evolucionando a lo largo del curso 32. Al evaluar, opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumnado | |
| Enseñanza en general | | |
| Conocimiento de sí mismo | Profesor | |
| Conocimiento del contexto | Medio Social | |

Cuadro 4.6. Ítems del segundo factor según componentes del conocimiento y subdominios. Elaboración propia.

| Componentes del conocimiento | Subdominios | Ítems (Factor 2): |
|------------------------------|-------------------------------------|---|
| Conocimiento de la materia | Conocimiento | 9. Pienso que el <i>currículum</i> , en la acción formativa, responde y representa la ideología y cultura de la sociedad. 11. Creo que el conocimiento que se imparte en la acción formativa implica nociones de poder y recursos económicos y de control social 12. Pienso que la cultura que transmite la acción formativa aumenta las diferencias sociales |
| | Aprendizaje | |
| Conocimiento de la enseñanza | Gestión (organización y disciplina) | 5. En mi clase, es la asamblea de alumnos/as y profesor/a la que, realmente, regula la convivencia democrática |
| | Programación | |
| | Interacción P-A y agrupamientos | |
| | Medios | 4. En mis clases, siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase |
| | Evaluación | |
| | Enseñanza en general | |
| Conocimiento de sí mismo | Profesor | 28. En general, suelo organizar mi enseñanza de tal manera que el alumnado elabore su propio conocimiento |
| Conocimiento del contexto | Medio Social | 10. Con frecuencia suelo pensar que el fracaso escolar es producto más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza 19. Creo que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades |

Cuadro 4.7. Ítems del tercer factor según componentes del conocimiento y subdominios. Elaboración propia.

| Componentes del conocimiento | Subdominios | Ítems (Factor 3): |
|------------------------------|-------------------------------------|---|
| Conocimiento de la materia | Conocimiento | 21. Estoy convencido/a de que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar |
| | Aprendizaje | 20. Estoy convencido/a de que si al alumnado no se le fuerza a aprender, ellos/as, por sí mismos/as, no estudiarían 22. Creo que el alumnado disfruta más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo |
| Conocimiento de la enseñanza | Gestión (organización y disciplina) | 2. Creo que si el profesorado sabe mantener las distancias, el alumnado lo respetará más y tendrá menos problemas de disciplina |
| | Programación | |
| | Interacción P-A y agrupamientos | 3. Mientras explico, insisto en que el alumnado me atienda en silencio y con interés 6. Procuró que en mis clases haya un cierto clima de competitividad entre el alumnado, porque ello les motiva mejor |
| | Medios | |
| | Evaluación | 14. A mí me parece que la evaluación es el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza |
| | Enseñanza en general | |
| Conocimiento de sí mismo | Profesor | |
| Conocimiento del contexto | Medio Social | |

Después de la descripción de los factores según los ítems que los componen y bajo el paraguas de los componentes del conocimiento, se puede afirmar que dichos componentes ofrecen un marco muy útil para el análisis de la muestra tal y como se muestra a continuación.

El primer factor, contempla los subdominios de aprendizaje, gestión (organización y disciplina), programación, interacción y evaluación. Se puede decir que este factor recoge al profesorado centrado en el alumnado, en la actividad del mismo como fuente de su aprendizaje, en sus necesidades e intereses como centro de la programación de la enseñanza, donde la enseñanza está basada en relaciones plurales y de igualdad, y la evaluación parte de las actividades realizadas y no de los resultados.

El segundo factor, avista los subdominios de conocimiento, gestión (organización y disciplina), medios, profesorado y medio social. Este factor aglutina al profesorado que considera que la ideología y cultura de la sociedad, junto con el poder y las desigualdades sociales forman parte del conocimiento de la acción formativa, lo que hace patente la desigualdad de oportunidades. En la enseñanza, alumnado y profesorado comparten responsabilidad tanto en la convivencia como en la selección de medios y en la construcción del conocimiento.

El tercer factor, vislumbra los subdominios de conocimiento, aprendizaje, gestión (organización y disciplina), interacción y evaluación. El docente considera su acción clave en el proceso de aprendizaje del alumnado del conocimiento científico, con el que mantiene una relación distanciada basada en el silencio y el fomento de la competitividad como forma de motivación. Y donde la evaluación determina la calidad de la enseñanza.

En el cuadro 4.8 puede apreciarse la relación entre las teorías implícitas de Marrero (1988a) y los factores identificados en nuestra muestra que poseen una mayor fiabilidad:

- El primer factor corresponde a la teoría expresiva, con algún rasgo de la teoría interpretativa y de la emancipatoria.
- El segundo factor corresponde a la teoría emancipatoria con rasgos de la interpretativa.
- El tercer factor corresponde a la teoría dependiente con rasgos de la productiva.

Cuadro 4.8. Componentes del conocimiento y subdominios de los ítems del cuestionario según teorías implícitas de Marrero (1988a) y según factores identificados. Elaboración propia.

| Componentes del conocimiento | Subdominios | Teorías implícitas Marrero (1988a) | | | | | Investigación actual | | |
|------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|------------|-----------|----------------|---------------|----------------------|----------|----------|
| | | Dependiente | Productiva | Expresiva | Interpretativa | Emancipatoria | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 |
| Conocimiento de la materia | Conocimiento | | 21 | | | 9,11,12 | | 9,11,12 | 21 |
| | Aprendizaje | 20,22,23 | | 1,29 | | | 1,29 | | 20,22 |
| Conocimiento de la enseñanza | Gestión (organización y disciplina) | 2 | | 16 | 5 | | 16 | 5 | 2 |
| | Programación | | 17, 27? | | 13,18 | | | 13,27 | |
| | Interacción P-A y agrupamientos | 3,6 | 15 | 30 | | 25 | 25,30 | | 3,6 |
| | Medios | | | | 4 | | | 4 | |
| | Evaluación | | 14 | 32 | 8,26 | | 26,32 | | 14 |
| | Enseñanza en general | | | | | 31 | | | |
| Conocimiento de sí mismo | Profesor | | 24 | | 28 | | | 28 | |
| Conocimiento del contexto | Medio Social | 7 | | 33 | | 10,19 | | 10,19 | |

4.3.1.3. Agrupación de variables y sujetos según el análisis de conglomerados.

Decidimos confirmar el grado en que los sujetos asumen los factores. Es decir, confirmar que todo el profesorado asume el primer factor.

Para ello realizamos un análisis de conglomerados (clúster), como técnica multivariante que agrupa casos (o sujetos) o variables, con la finalidad de conseguir la máxima homogeneidad en cada grupo y la máxima diferencia entre grupos, es decir, para ver cómo se agrupan los casos de la muestra.

Después de estandarizar (tipificar) las variables para eliminar el efecto de la escala de medida, en primer lugar, utilizamos en procedimiento de conglomerados en dos fases (bietápico) para observar el número de conglomerados extraído por el SPSS para los casos de la muestra. Tanto para el conjunto de la escala (33 ítems) como para la nueva escala de la estructura factorial (24 ítems) obtenida al eliminar aquellos ítems que no saturaban en ningún factor, tal y como se ha descrito en el apartado anterior, el resultado es que todos los sujetos se agrupan en un sólo grupo (clúster).

En segundo lugar, dado que la muestra es de 55 sujetos, realizamos otro análisis de conglomerados mediante el procedimiento jerárquico que es más adecuado para este tamaño de muestra. De nuevo, en ambos casos (para el conjunto de la escala como para la nueva escala de la estructura factorial) los casos se agrupan en un sólo clúster (ver anexo 8: Agrupación de variables y sujetos según análisis de conglomerados, dendograma 1 y 2).

Los resultados anteriores están relacionados con los resultados descritos en el apartado anterior, donde todo el profesorado asume el primer factor identificado en el ACP. Igualmente tiene relación con que el 85,45% asumiera en mayor medida la teoría expresiva.

En tercer lugar, comprobamos la agrupación según las variables. Es decir, realizamos un clúster jerárquico con las puntuaciones tipificadas utilizando las variables, y no los sujetos, para ver la agrupación de las mismas. El resultado es el mismo, tanto teniendo en cuenta los 33 ítems como los 24 de la estructura factorial: todas las variables se agrupan en un único conglomerado (ver anexo 8: Agrupación de variables y sujetos según análisis de conglomerados, dendograma 3 y 4).

Estos resultados igualmente confirman que las variables están relacionadas.

4.3.1.4. Justificación de la elección de los tres factores: orientación al participante, orientación a la docencia y orientación a lo social.

Como se ha señalado anteriormente, en términos de fiabilidad las dimensiones identificadas por Marrero (1988a) para el contexto escolar, han resultado no ser válidas para el contexto de la presente investigación: el coeficiente del Alfa de Cronbach de las dimensiones no es aceptable (α = entre .315 y .635); los ítems no tienen normalidad (con una significatividad entre ,000 y ,005 en la prueba de menor de Kolmogorov-Smirnov) y ningún sujeto aparece polarizado, es decir, asumen varias de las teorías (con valores entre -,06 y ,46). Estos resultados nos han abocado necesariamente hacia un análisis factorial para obtener una mayor fiabilidad en las dimensiones para el contexto de la FPE.

Por lo tanto, en primer lugar, la hipótesis H_{01} no se comprueba: las teorías implícitas identificadas por Marrero sí son válidas para el contexto de la FPE. Y en segundo lugar, se comprueba la hipótesis H_{02} : el profesorado de FPE no se identifica con una única teoría y será necesario identificar nuevas agrupaciones o dimensiones en la escala de las teorías implícitas más acordes con el contexto de la FPE.

Consideramos que el resultado del ACP es de doble naturaleza: estadística y teórica.

Respecto al resultado estadístico, decidimos utilizar el ACP con carácter exploratorio a pesar de que fueran ítems sin normalidad (con una significatividad entre ,000 y ,005 en la prueba de menor de Kolmogorov-Smirnov), de los valores del KMO (0.318) y del porcentaje de varianza explicado (76,572%), porque suponíamos que existía un único factor dado que la mayoría del profesorado se identificaba con la teoría expresiva. La fiabilidad de los factores identificados en el ACP es mayor (factor 1 α =.771; factor 2 α =.673; y factor 3 α =.621) y sí que aparecen sujetos polarizados según la asunción de uno o varios factores. El análisis de conglomerados nos confirma que tanto los sujetos como las variables se agrupan en un único clúster. En definitiva, el resultado estadístico es una estructura factorial con mayor fiabilidad que en las dimensiones de Marrero (1988a) y que nos permite agrupar a los sujetos en función de la asunción de uno de los factores o de varios de ellos.

Teniendo en cuenta el índice de polaridad y el promedio de cada docente en cada uno de los factores, la muestra de la presente investigación queda agrupada en tres grupos: 25 docentes que asumen el primer factor, 17 que asumen el primer y el tercer factor, y 13 docentes que asumen los tres factores identificados.

En síntesis, desde un punto de vista estadístico, se puede afirmar que los factores identificados permiten seguir profundizando en las concepciones sobre la enseñanza del profesorado de FPE porque éstos se han podido agrupar en tres grupos coherentes, cuyo contenido se resume a continuación.

Tomando el resultado teórico, el análisis de contenido de los ítems que pertenecen a cada factor ha revelado que esta clasificación sí tiene sentido en la FPE. El contenido de la estructura factorial identificada recuerda las maneras de enseñar expuestas por Fenstermacher y Soltis (1998), es decir, a las concepciones de la

enseñanza, que son ideas "sobre lo que es y debería ser enseñar (p. 20). El hecho de que el profesorado asuma en mayor o menor medida una u otra orientación puede proporcionar un marco para la interpretación de las concepciones sobre la enseñanza del profesorado de FPE y de los diferentes supuestos curriculares: "la manera de entender la docencia tendrá un gran efecto en lo que haga el docente" (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 15). Consideramos que el profesorado del primer factor correspondería al enfoque terapeuta; el profesorado del segundo factor, a la manera del enfoque liberador y, el profesorado del tercer factor, al enfoque ejecutivo.

Teniendo presentes los tres grupos de profesorado según los resultados estadísticos y después de la descripción de los ítems que componen los tres factores realizado en el apartado anterior, puede confirmarse que los tres enfoques de enseñanza tienen sentido en la FPE. Simplificando la contribución de Fenstermacher y Soltis (1998) expuesta en el marco teórico, se puede decir que ponen el acento en la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (DφExy), y a partir del mismo construyen las maneras de enseñar, aparentemente contrapuestas pero compatibles en la práctica. El enfoque ejecutivo tiene como finalidad la adquisición de un conocimiento específico (el fin es el propio contenido). El propósito del enfoque terapeuta es formar personas auténticas (el fin es el propio alumnado). Y el enfoque liberador tiene como objetivo el desarrollo integral del alumnado y liberar su mente del pensamiento estereotipado (el fin es la propia sociedad).

La estructura factorial agrupa los ítems de manera similar a los tres enfoques expuestos donde todo el profesorado asume el primer factor. Sin embargo, observando el índice de polaridad de los sujetos y qué factores quedan agrupados en los tres grupos de profesorado, nos incita a identificar tres orientaciones en la FPE: orientación al participante, orientación a la docencia y orientación a lo social.

Teniendo en cuenta los objetivos del conocimiento de la enseñanza del profesorado de la FPE de nuestra muestra, el grupo de

docentes que asumen el primer factor sería un ejemplo de la orientación centrada en el participante. El grupo de docentes que asumen tanto el primer factor como el tercero, sería un ejemplo de la orientación centrada en la docencia puesto que sigue centrado en el participante, pero introduce la labor del propio docente como clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El tercer grupo de docentes que asumen las características de los tres factores, es decir, contempla tanto al participante como al profesorado añadiendo la clave de lo social, asumen la llamada orientación hacia lo social.

Concedores de las implicaciones de la denominación de teorías implícitas expuestas en el marco teórico, somos conscientes que el ACP de carácter exploratorio nos ha conducido hacia diferentes orientaciones que pueden darse en la FPE, es decir, son tres maneras de entender la enseñanza que amplían la visión que sobre ella puede tenerse. Pero no se pueden considerar teorías. El carácter explícito o implícito se deberá confirmar con otra metodología de investigación.

Otra idea más que justifica la denominación de las orientaciones en esta investigación es el propio concepto de orientación. Según la Real Academia Española, orientación es "acción o efecto de orientar" y "posición o dirección de algo respecto a un punto cardinal". La denominación como orientaciones la consideramos adecuada porque refleja no sólo la orientación hacia un aspecto determinado como es la orientación hacia el participante (puesto que todo el profesorado asume este factor), sino que también la orientación del profesorado da un paso más y además tiene presente cuestiones sobre la labor docente en general (orientación hacia la docencia) y la orientación se amplía, aun más, si el profesorado tiene en cuenta los aspectos sociales que influyen a las acciones formativas de la FPE (orientación hacia lo social).

Por lo tanto, tiene sentido la estructura factorial en cuanto al contenido, permitiendo configurar tres orientaciones de la enseñanza en la FPE (no teorías implícitas) que parten del propio alumnado o participante y que suponen un marco sólido para el contexto de la FPE.

Este resultado confirma la influencia que pueden tener las demandas de la tarea en el nivel de conocimiento representacional de las orientaciones que pueden existir en la FPE. En nuestra investigación, la demanda de la tarea está centrada en el participante al que va dirigida la acción formativa. En relación a las teorías implícitas Marrero (1992) lo expresa así:

No todo el contenido de la raíz histórica o cultural se representa, sino que se sintetiza una parte de él. Las teorías implícitas tienen siempre una menor complejidad que las teorías científicas o culturales. La síntesis de una teoría, tiene un carácter eventual y provisional y está fuertemente condicionada por las demandas de la tarea (Marrero, 1992, p. 17).

Al igual que en otras investigaciones mencionadas en esta tesis doctoral, compartimos que las creencias o conocimiento atribucional del profesorado sobre la enseñanza son una síntesis de las teorías culturales o científicas y no son reproducción de dichas teorías.

Para nuestra muestra, podemos representar las orientaciones del profesorado de FPE como se muestra en la figura 4.1.

Figura 4.1. Las orientaciones de la enseñanza en la FPE: relación entre objetivos y elemento central. Elaboración propia.



Esta clasificación tiene sentido por dos motivos. En primer lugar, el resultado concuerda en cierta manera con los resultados obtenidos con la clasificación de las teorías implícitas identificadas por Marrero

(1988a) en los que el 85,45% del profesorado asumía la teoría expresiva, puesto que 5 de los 9 ítems que forman parte del primer factor pertenecen a la dicha teoría. En segundo lugar, recordando las propias características de la FPE expuestas en el marco teórico, el alumnado, foco de los ítems que han saturado en el primer factor, es el centro de este tipo de formación. Aplicando al contexto de la FPE las palabras de Gimeno (2010), para apreciar lo que se consigue desde una teoría del *curriculum*, el centro de gravedad de atención debe desplazarse de la enseñanza al aprendizaje, de los que enseñan a quienes aprenden, de lo que se pretende lograr a lo que se logra en realidad, de las intenciones declaradas a los hechos logrados. Por lo tanto, a la luz de los resultados, para el profesorado de FPE el alumnado es el centro de gravedad.

Teniendo en cuenta que "lo que hacemos como docentes es el resultado de la influencia combinada de cuatro factores: nosotros mismos, los estudiantes, el contenido y el contexto" (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 153), para el profesorado de la FPE parece que lo más importante es el alumnado o participante, seguido del propio profesorado y del contexto o sociedad. Y donde el contenido no parece relevante.

4.3.2. Análisis de la fiabilidad de las dimensiones de las concepciones de planificación.

En este apartado se da cuenta de la fiabilidad de las concepciones de planificación, tanto de su consistencia interna como de la normalidad de los ítems que componen cada una de las dimensiones identificadas por Marrero (1988a). El cuestionario de planificación del profesorado ha sido respondido tanto por profesorado que imparte FPE como por personal gestor que gestiona este tipo de formación. En el primer caso, el profesorado debía identificar el grado de acuerdo con las afirmaciones listadas según su forma de planificar, es decir, según cómo creen ellos que planifican. En el segundo caso, el

personal gestor debía, del mismo conjunto de ítems, señalar el grado de acuerdo con los mismos según cómo planifica el profesorado, es decir, según cómo creen ellos que planifica el profesorado que imparte la FPE en su entidad.

A pesar de que la mayoría de ítems no tienen normalidad, tanto la fiabilidad de la escala como de las dimensiones de las concepciones de planificación es aceptable, es decir, los ítems tienen coherencia interna y miden aquello que pretenden medir. Por ello, las dimensiones identificadas por Marrero (1988a) se han seguido teniendo en cuenta para el análisis de los datos.

4.3.2.1 Análisis de fiabilidad de las dimensiones de las concepciones de planificación del profesorado.

Como se ha indicado anteriormente, el cálculo del Alfa de Cronbach permite analizar la consistencia interna de los ítems que componen el cuestionario de planificación del profesorado. En la tabla 4.28, puede observarse que para el contexto de nuestra investigación, se puede aceptar la consistencia interna de los ítems de cada una de las dimensiones o concepciones de planificación. Los resultados obtenidos son similares a los de Marrero (1988a), excepto en la concepción de la planificación basada en la experiencia que el Alfa de Cronbach era menor para su muestra. Una posible explicación es que la muestra de Marrero (1988a) estaba formada por maestros de escolaridad obligatoria, mientras que en la presente investigación, la muestra es de profesorado de FPE, y por ello, se da mayor valor a la experiencia, en concreto a la experiencia profesional.

Tabla 4.28. Profesorado: Alfa de Cronbach de las concepciones de planificación de la investigación y de Marrero (1988a).

| Concepciones de planificación | α | Nº ítems | α Marrero (1988a) |
|--------------------------------------|----------------------------|-----------------|--|
| Basada en objetivos | .879 | 10 | .821 |
| Basada en contenidos | .705 | 10 | .728 |
| Basada en el alumnado | .779 | 7 | .772 |
| Basada en la experiencia | .739 | 4 | .639 |

En cuanto a la posibilidad de evaluar cuánto mejoraría (o empeoraría) la fiabilidad de la prueba si se excluyera un determinado ítem:

- En el caso de la concepción de planificación basada en objetivos, sólo mejoraría si se elimina el ítem 31 siendo $\alpha=.883$.
- En el caso de la concepción de planificación basada en contenidos, si se elimina el ítem 11 $\alpha=.708$, si se elimina el ítem 19 $\alpha=.713$ y si se elimina el ítem 22 $\alpha=.720$. Si se eliminan los tres ítems, $\alpha=.728$.
- En el caso de la concepción de planificación basada en el alumnado, si se elimina el ítem 9 $\alpha=.781$, si se elimina el ítem 20 $\alpha=.793$ y si se elimina el ítem 23 $\alpha=.784$. Si se eliminan estos tres ítems, $\alpha=.825$.
- Por último, en la concepción de planificación basada en la experiencia, eliminando el ítem 10 y 13, $\alpha=.749$ y $\alpha=.758$, respectivamente. Eliminando los dos ítems, $\alpha=.942$.

En la comprobación de la fiabilidad de la escala de concepciones de planificación para el profesorado, es decir, calcular el Alfa de Cronbach para todos los ítems del cuestionario de planificación del profesorado en su conjunto, el resultado obtenido $\alpha=.859$. Con lo que el coeficiente de la escala da muestra de la consistencia interna, y por lo tanto, es una escala fiable para el contexto de nuestra investigación.

La fiabilidad de la escala mejoraría si se eliminan algunos ítems:

- Eliminando el ítem 31 (de la concepción de la planificación basada en objetivos), $\alpha=.860$.
- Eliminando el ítem 19 (de la concepción de la planificación basada en contenidos), $\alpha=.864$.
- Eliminando el ítem 5 y el 6 (ambos de la de la concepción de la planificación basada en la experiencia), en ambos casos,

$\alpha=.865$. Y eliminando el ítem 10 (de la concepción basada en la experiencia), $\alpha=.863$.

- Y si se eliminan los cinco ítems anteriores, $\alpha= .886$.

En síntesis, para el profesorado, según el Alfa de Cronbach de la escala de concepciones de planificación y las dimensiones identificadas por Marrero (1988a), se puede afirmar que el cuestionario de planificación del profesorado es fiable para el contexto de la presente investigación, tiene consistencia interna en aquello que pretende medir.

A la luz de los resultados, y para la muestra del profesorado de FPE, se comprueba la hipótesis H_{03} : Se considera que las concepciones de planificación identificadas por Marrero (1988a) sí son válidas para el contexto de la FPE.

Dado que la fiabilidad obtenida es aceptable, no es pertinente la comprobación de la hipótesis H_{04} : el profesorado de FPE no se identifica con una única concepción de planificación exclusivamente y será necesario identificar nuevas agrupaciones o dimensiones en la escala de las concepciones de planificación más acordes con el contexto de la FPE.

Para posteriores análisis, se toma la decisión de mantener la escala original, sin eliminar ningún ítem.

4.3.2.1.1. Normalidad de los ítems de las concepciones de planificación del profesorado.

Los ítems del cuestionario de planificación del profesorado no tienen normalidad puesto que en la prueba de Kolmogorov-Smirnov todos sus ítems tienen una significatividad menor de ,05 (rango ,000- ,037).

En cuanto a las medidas de tendencia central, atendiendo al promedio de la suma de la media de los enunciados de cada

concepción de planificación (ver tabla 4.29), el personal docente participante en la investigación está más de acuerdo con los enunciados de las concepciones de planificación basadas en el alumnado y en objetivos, con un promedio de 5,52 y 5,42, respectivamente. Y apenas hay diferencias entre la asunción de las otras dos concepciones: 4,66 en la basada en contenidos y 4,61 en la basada en la experiencia.

Tabla 4.29. Profesorado: Promedio de las concepciones de planificación.

| Concepciones de planificación (Marrero, 1988a) | Promedio profesorado |
|---|-----------------------------|
| Basada en objetivos | 5,42 |
| Basada en contenidos | 4,66 |
| Basada en el alumnado | 5,52 |
| Basada en la experiencia | 4,61 |

Los valores de la media obtenidos indican que el profesorado no rechaza ninguna de las concepciones de planificación, comparte todas, destacando sobre todo la basada en objetivos y la basada en el alumnado. Esta realidad indica, al igual que en el caso de las teorías implícitas, que no existe una única concepción de planificación de la enseñanza que se imponga sobre otras. Y también se puede decir que las concepciones de planificación del profesorado de FPE son multivariadas.

De los estadísticos de los ítems mostrados en la tabla 4.30, es igualmente llamativo que sólo el ítem 9 tiene una desviación típica y una varianza menor de 1, es decir, los datos de los ítems del cuestionario están muy dispersos respecto de la media y de la mediana, respectivamente. Esto confirma la falta de normalidad en los ítems obtenido anteriormente por la prueba de Kolmogorov-Smirnov. El rango de este ítem y del ítem 20 es de 4, mientras que en el resto de ítems tienen un rango de 6 ó 7.

Sólo el ítem 5 podría considerarse que tiene una distribución simétrica (-.027), mientras que 28 ítems tienen asimetría negativa hacia la izquierda (valores entre -.216 a -2,049) y sólo 2 ítems tienen

asimetría positiva hacia la derecha (valores entre ,196 y ,407). En cuanto al índice de curtosis, hay 23 ítems que tienen una distribución leptocúrtica (valores entre ,190 y 5,067) y 8 ítems platicúrtica (valores entre -,143 y -1,285).

Según los resultados del cálculo del índice de polaridad (ver anexo 9: Promedio y polaridad del profesorado en las concepciones de planificación de Marrero) tan sólo un sujeto aparecería polarizado hacia la concepción de planificación basada en la experiencia (-,66), mientras que el resto de profesorado no aparecería polarizado (valores entre -,47 a ,46). Es decir, igual que en el caso de las teorías implícitas, casi todos los sujetos asumen varias concepciones de planificación.

Tabla 4.30. Estadísticos ítems de las concepciones de planificación del profesorado.

| CP objetivos | 1 | 8 | 18 | 21 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 |
|----------------------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Media | 5,84 | 6 | 5,36 | 5,09 | 5,65 | 5,44 | 5,53 | 5,65 | 5,40 | 4,27 |
| Mediana | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 |
| Moda | 7 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 7 | 6 | 5 |
| Desv. típ. | 1,475 | 1,262 | 1,483 | 1,808 | 1,493 | 1,686 | 1,608 | 1,613 | 1,673 | 2,004 |
| Varianza | 2,176 | 1,593 | 2,199 | 3,269 | 2,230 | 2,843 | 2,587 | 2,601 | 2,800 | 4,017 |
| Asimetría | -1,574 | -2,008 | -1,086 | -,960 | -1,869 | -1,497 | -1,977 | -2,049 | -1,456 | -,534 |
| Curtosis | 2,593 | 5,067 | ,776 | ,287 | 4,316 | 1,963 | 4,409 | 4,915 | 1,972 | -,394 |
| Rango | 6 | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Mínimo | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Máximo | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Suma | 321 | 330 | 295 | 280 | 311 | 299 | 304 | 311 | 297 | 235 |
| Percentiles | 25 | 5 | 6 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| | 50 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 |
| | 75 | 7 | 7 | 6 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 6 |
| CP contenidos | 2 | 3 | 7 | 11 | 12 | 15 | 17 | 19 | 22 | 25 |
| Media | 3,96 | 4,96 | 4,89 | 4,93 | 5,22 | 4,76 | 5,29 | 3,02 | 6,13 | 3,45 |
| Mediana | 4 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 3 | 7 | 3 |
| Moda | 4 | 5 | 4 | 6 | 6 | 5 | 6 | 4 | 7 | 3 |
| Desv. típ. | 1,763 | 1,563 | 1,487 | 1,372 | 1,560 | 1,856 | 1,257 | 1,616 | 1,277 | 1,874 |
| Varianza | 3,110 | 2,443 | 2,210 | 1,884 | 2,433 | 3,443 | 1,580 | 2,611 | 1,632 | 3,512 |
| Asimetría | -,216 | -1,055 | -,894 | -,668 | -1,198 | -,525 | -,927 | ,407 | -2,017 | ,196 |
| Curtosis | -,911 | ,794 | 1,337 | ,190 | 1,702 | -,497 | 1,315 | -,143 | 4,473 | -,843 |
| Rango | 6 | 6 | 7 | 6 | 7 | 7 | 6 | 7 | 6 | 7 |
| Mínimo | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Máximo | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Suma | 218 | 273 | 269 | 271 | 287 | 262 | 291 | 166 | 337 | 190 |
| Percentiles | 25 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 2 | 6 | 2 |
| | 50 | 4 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 3 | 7 | 3 |
| | 75 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 4 | 7 | 5 |

Tabla 4.30. Estadísticos ítems concepciones de planificación del profesorado
 (continuación).

| CP alumnado | 4 | 9 | 14 | 16 | 20 | 23 | 24 |
|-----------------------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Media | 5,98 | 6,07 | 4,91 | 5,11 | 5,78 | 5,05 | 5,76 |
| Mediana | 6 | 6 | 5 | 5 | 6 | 5 | 6 |
| Moda | 7 | 7 | 5 | 5 | 7 | 5 | 7 |
| Desv. típ. | 1,340 | ,979 | 1,482 | 1,474 | 1,212 | 1,420 | 1,503 |
| Varianza | 1,796 | ,958 | 2,195 | 2,173 | 1,470 | 2,015 | 2,258 |
| Asimetría | -1,786 | -,888 | -,973 | -,987 | -,598 | -1,067 | -1,925 |
| Curtosis | 3,502 | ,413 | 1,795 | 1,407 | -,772 | 2,561 | 4,582 |
| Rango | 6 | 4 | 7 | 7 | 4 | 7 | 7 |
| Mínimo | 1 | 3 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 |
| Máximo | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Suma | 329 | 334 | 270 | 281 | 318 | 278 | 317 |
| Percentiles | 25 | 6 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| | 50 | 6 | 6 | 5 | 5 | 6 | 6 |
| | 75 | 7 | 7 | 6 | 6 | 7 | 7 |
| CP experiencia | 5 | 6 | 10 | 13 | | | |
| Media | 3,89 | 4,24 | 4,75 | 5,56 | | | |
| Mediana | 4 | 5 | 5 | 6 | | | |
| Moda | 2 | 6 | 5 | 7 | | | |
| Desv. típ. | 1,882 | 1,990 | 1,430 | 1,411 | | | |
| Varianza | 3,543 | 3,962 | 2,045 | 1,991 | | | |
| Asimetría | -,027 | -,340 | -,991 | -1,099 | | | |
| Curtosis | -1,285 | -1,290 | ,514 | 1,151 | | | |
| Rango | 6 | 6 | 6 | 6 | | | |
| Mínimo | 1 | 1 | 1 | 1 | | | |
| Máximo | 7 | 7 | 7 | 7 | | | |
| Suma | 214 | 233 | 261 | 306 | | | |
| Percentiles | 25 | 2 | 2 | 4 | 5 | | |
| | 50 | 4 | 5 | 5 | 6 | | |
| | 75 | 5 | 6 | 6 | 7 | | |

NOTA: CP= Concepción de planificación

4.3.2.2. Análisis de fiabilidad de las dimensiones de las concepciones de planificación del personal gestor.

Como se muestra en la tabla 4.31, también en el caso del personal gestor, el resultado del coeficiente de fiabilidad obtenido del Alfa de Cronbach, es similar al obtenido por Marrero (1988a). En el caso del personal gestor, se considera que, a pesar de obtener un $\alpha=.510$ en la concepción de planificación basada en la experiencia, las dimensiones de las concepciones de planificación del cuestionario cumplimentado por el personal gestor son fiables para el contexto de nuestra investigación, tienen consistencia interna.

Tabla 4.31. Personal gestor: Alfa de Cronbach de las dimensiones de concepciones de planificación de la investigación y de Marrero (1988a).

| Concepciones de planificación | α | Nº ítems | α Marrero (1988a) |
|--------------------------------------|----------------------------|-----------------|--|
| Basada en objetivos | .899 | 10 | .821 |
| Basada en contenidos | .744 | 10 | .728 |
| Basada en el alumnado | .873 | 7 | .772 |
| Basada en la experiencia | .510 | 4 | .639 |

En cuanto a la posibilidad de evaluar cuánto mejoraría (o empeoraría) la fiabilidad de la prueba si se excluyera un determinado ítem:

- En la concepción de planificación basada en objetivos, si eliminamos el ítem 1, $\alpha=.901$ y, si eliminamos el 18, $\alpha=.910$. Si eliminamos los dos ítems, $\alpha=.917$.
- En la concepción de planificación basada en contenidos, si eliminamos el ítem 7, $\alpha=.755$ y, si eliminamos el 22 $\alpha=.752$. Eliminando ambos ítems, $\alpha=.769$.
- En la concepción de planificación basada en el alumnado, el coeficiente de Alfa de Cronbach no aumentaría con la eliminación de ningún ítem.
- Por último, si eliminamos el ítem 10 de la concepción de planificación basada en la experiencia, $\alpha=.523$.

En la comprobación de la fiabilidad de la escala de concepciones de planificación para el personal gestor, es decir, al calcular el Alfa de Cronbach para todos los ítems del cuestionario en su conjunto, el resultado es $\alpha=.922$. Con lo que el coeficiente de la escala demuestra su consistencia interna como escala fiable para el contexto de nuestra investigación.

La fiabilidad de la escala mejoraría si se eliminan algunos ítems:

- Eliminando el ítem 1 (concepción de planificación basada en objetivos), $\alpha=.926$.

- Eliminando los ítems 2, 3, 7 y 11 (concepción de planificación basada en contenidos), $\alpha=.925$, $\alpha=.924$, $\alpha=.926$ y $\alpha=.925$, respectivamente.
- Eliminando el ítem 4 (concepción de planificación basada en alumnado) $\alpha=.924$, y eliminando el 9, $\alpha=.923$.
- Eliminando el ítem 5, 6 y 10 (concepción de planificación basada en la experiencia) $\alpha=.926$, $\alpha=.928$ y $\alpha=.923$, respectivamente.
- Y si se eliminan los diez ítems anteriores, $\alpha=.964$.

En síntesis, igual que en el caso del profesorado, para el personal gestor, según el Alfa de Cronbach de la escala del cuestionario de planificación del profesorado y las dimensiones identificadas por Marrero (1988a), se puede afirmar que el cuestionario de planificación del profesorado es fiable para el contexto de nuestra investigación, tiene consistencia interna en aquello que pretende medir.

A la luz de los resultados, como se señaló anteriormente, se comprueba la hipótesis H_{03} : Se considera que las concepciones de planificación identificadas por Marrero (1988a) sí son válidas para el contexto de la FPE.

Dado que la fiabilidad obtenida es aceptable para la muestra del personal gestor, no es pertinente la comprobación de la hipótesis H_{05} : El personal gestor de FPE no identifica exclusivamente una única concepción de planificación y será necesario identificar nuevas agrupaciones o dimensiones en la escala de las concepciones de planificación más acordes con el contexto de la FPE.

Para posteriores análisis, se toma la decisión de mantener la escala original, sin eliminar ningún ítem.

4.3.2.2.1. Normalidad de los ítems de las concepciones de planificación del personal gestor.

Para la muestra del personal gestor, la mayoría de ítems del cuestionario de planificación no tienen normalidad puesto que en la prueba de Kolmogorov-Smirnov tienen una significatividad menor de ,05 (rango ,000-,043).

Los ítems que se consideran con normalidad al tener una significatividad mayor de ,05 (se acepta la hipótesis nula) son: ítem 3 (,068), ítem 7 (,057), ítem 11 (,166), ítem 19 (,158) y ítem 25 (,143) de la concepción de planificación basada en contenidos; el ítem 14 (,082) y el ítem 16 (,200) de la concepción de planificación basada en el alumnado.

En cuanto a las medidas de tendencia central, atendiendo al promedio de la suma de la media de los enunciados de cada concepción de planificación (ver tabla 4.32), el personal gestor participante en la investigación está más de acuerdo y con muy poca diferencia, con los enunciados de la concepciones de planificación basadas en objetivos y en el alumnado, con un promedio de 5,14 y 5,09, respectivamente. Y de nuevo hay similitud entre la identificación de las otras dos concepciones: 4,30 en la basada en contenidos y 4,13 en la basada en la experiencia.

Tabla 4.32. Personal Gestor: Promedio de las concepciones de planificación.

| Concepciones de planificación (Marrero, 1988a) | Promedio personal gestor |
|---|---------------------------------|
| Basada en objetivos | 5,14 |
| Basada en contenidos | 4,30 |
| Basada en el alumnado | 5,09 |
| Basada en la experiencia | 4,13 |

Los valores promedio obtenidos indican que el personal gestor no rechaza ninguna de las concepciones de planificación, y que creen que el profesorado de su entidad planifica basándose en objetivos y en el alumnado. Aunque con poca diferencia entre las otras dos

concepciones. Esta realidad indica, al igual que en el caso de las teorías implícitas, que no existe una única concepción de planificación que se imponga sobre otras.

En cuanto a los estadísticos de los ítems mostrados en la tabla 4.33, es muy llamativo que ningún ítem tenga una desviación típica o varianza menor de 1 ($\sigma=1,160$ a $2,103$; y $\sigma^2=1,345$ a $4,422$), es decir, los datos están muy dispersos respecto de la media y mediana. Esto confirma la falta de normalidad en los ítems obtenida anteriormente por la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Los ítems 19, 25, 5 y 10 podrían considerarse que tienen una distribución simétrica (valores entre $-,122$ a $,147$), mientras que 27 ítems tienen asimetría negativa hacia la izquierda (valores entre $-.362$ a $-2,144$). En cuanto al índice de curtosis, hay 21 ítems que tienen una distribución leptocúrtica (valores entre $,217$ y $4,142$) y 10 ítems platicúrtica (valores entre $-,229$ y $-1,072$).

Calculando el índice de polaridad según lo descrito anteriormente, el resultado confirma que el personal gestor no aparece polarizado (rango $-,29$ a $,43$), es decir, que el personal gestor identifica varias concepciones en la planificación del profesorado (ver anexo 10: Promedio y polaridad del personal gestor en las concepciones de planificación de Marrero).

Tabla 4.33. Estadísticos ítems concepciones de planificación del personal gestor.

| CP objetivos | 1 | 8 | 18 | 21 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 |
|----------------------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Media | 5,56 | 5,63 | 5,04 | 5,15 | 4,93 | 4,96 | 5,07 | 5,11 | 5,04 | 4,93 |
| Mediana | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Moda | 5 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 6 |
| Desv. típ. | 1,311 | 1,245 | 1,911 | 1,975 | 1,940 | 1,951 | 1,880 | 1,826 | 2,103 | 1,999 |
| Varianza | 1,718 | 1,550 | 3,652 | 3,900 | 3,764 | 3,806 | 3,533 | 3,333 | 4,422 | 3,994 |
| Asimetría | -1,071 | -1,547 | -1,521 | -1,354 | -1,458 | -1,421 | -1,692 | -1,774 | -1,554 | -1,326 |
| Curtosis | 1,165 | 2,428 | 1,939 | 1,620 | 1,776 | 1,479 | 2,402 | 2,971 | 1,730 | ,997 |
| Rango | 5 | 5 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Mínimo | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Máximo | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Suma | 150 | 152 | 136 | 139 | 133 | 134 | 137 | 138 | 136 | 133 |
| Percentiles | 25 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 |
| | 50 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| | 75 | 7 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| CP contenidos | 2 | 3 | 7 | 11 | 12 | 15 | 17 | 19 | 22 | 25 |
| Media | 4,44 | 4,63 | 4,56 | 4,48 | 4,63 | 3,85 | 4,63 | 3,26 | 5,63 | 2,93 |
| Mediana | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 6 | 3 |
| Moda | 5 | 5 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 3 | 6 | 1 |
| Desv. típ. | 1,717 | 1,523 | 1,695 | 1,784 | 1,690 | 1,854 | 1,864 | 1,893 | 1,944 | 1,774 |
| Varianza | 2,949 | 2,319 | 2,872 | 3,182 | 2,858 | 3,439 | 3,473 | 3,584 | 3,781 | 3,148 |
| Asimetría | -,661 | -,795 | -,666 | -,362 | -1,583 | -,744 | -1,337 | ,147 | -2,144 | ,076 |
| Curtosis | -,229 | 2,005 | -,303 | -,988 | 2,434 | -,435 | 1,436 | -,315 | 4,142 | -1,041 |
| Rango | 6 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 6 |
| Mínimo | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Máximo | 7 | 7 | 7 | 7 | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 6 |
| Suma | 120 | 125 | 123 | 121 | 125 | 104 | 125 | 88 | 152 | 79 |
| Percentiles | 25 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 1 |
| | 50 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 |
| | 75 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 6 | 4 | 4 |

Tabla 4.33. Estadísticos ítems concepciones de planificación del personal gestor
 (continuación).

| CP alumnado | 4 | 9 | 14 | 16 | 20 | 23 | 24 |
|-----------------------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Media | 5,52 | 5,96 | 4,19 | 4,63 | 5,22 | 4,78 | 5,33 |
| Mediana | 6 | 6 | 4 | 5 | 6 | 5 | 6 |
| Moda | 7 | 7 | 4 | 5 | 7 | 5 | 6 |
| Desv. típ. | 1,553 | 1,160 | 1,981 | 1,904 | 2,063 | 1,761 | 1,861 |
| Varianza | 2,413 | 1,345 | 3,926 | 3,627 | 4,256 | 3,103 | 3,462 |
| Asimetría | -,769 | -1,521 | -,822 | -,973 | -1,514 | -1,596 | -1,845 |
| Curtosis | -,561 | 3,755 | ,217 | ,806 | 1,766 | 2,558 | 3,536 |
| Rango | 5 | 5 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Mínimo | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Máximo | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Suma | 149 | 161 | 113 | 125 | 141 | 129 | 144 |
| Percentiles | | | | | | | |
| 25 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 |
| 50 | 6 | 6 | 4 | 5 | 6 | 5 | 6 |
| 75 | 7 | 7 | 6 | 6 | 7 | 6 | 7 |
| CP experiencia | 5 | 6 | 10 | 13 | | | |
| Media | 3,96 | 4,04 | 4,19 | 4,33 | | | |
| Mediana | 4 | 5 | 4 | 5 | | | |
| Moda | 5 | 5 | 3 | 5 | | | |
| Desv. típ. | 1,911 | 1,951 | 1,570 | 1,819 | | | |
| Varianza | 3,652 | 3,806 | 2,464 | 3,308 | | | |
| Asimetría | -,122 | -,593 | -,073 | -,994 | | | |
| Curtosis | -1 | -1,072 | -,246 | ,533 | | | |
| Rango | 6 | 6 | 6 | 7 | | | |
| Mínimo | 1 | 1 | 1 | 0 | | | |
| Máximo | 7 | 7 | 7 | 7 | | | |
| Suma | 107 | 109 | 113 | 117 | | | |
| Percentiles | | | | | | | |
| 25 | 2 | 2 | 3 | 3 | | | |
| 50 | 4 | 5 | 4 | 5 | | | |
| 75 | 5 | 5 | 5 | 6 | | | |

NOTA: CP= Concepción de planificación

4.3.2.3. Justificación de la elección de las dimensiones de las concepciones de planificación de Marrero (1988a).

Tanto en el caso del profesorado como en el caso del personal gestor, los valores de fiabilidad son aceptables para la muestra de esta investigación y para posteriores análisis sobre la misma, se mantendrá la escala original de Marrero (1988a).

Dado que la fiabilidad obtenida es aceptable tanto para la muestra del profesorado como para la muestra del personal gestor, no es pertinente la comprobación de las hipótesis: H_{04} , el profesorado de FPE no se identifica con una única concepción de planificación exclusivamente y será necesario identificar nuevas agrupaciones o dimensiones en la escala de las concepciones de planificación más acordes con el contexto de la FPE; e H_{05} El personal gestor de FPE no

identifica exclusivamente una única concepción de planificación y será necesario identificar nuevas agrupaciones o dimensiones en la escala de las concepciones de planificación más acordes con el contexto de la FPE.

Asimismo, no se ha tenido en cuenta el índice de polaridad de los sujetos para agruparlos, sino que se toma la decisión de clasificar al profesorado y al personal gestor según la concepción de planificación con mayor promedio. Es decir, las dimensiones identificadas permiten acercarse a diferentes tipos de planificación e identificar cómo cree el profesorado que planifica y cómo cree el personal gestor que planifica el profesorado de su entidad.

Por una parte, atendiendo al promedio obtenido en cada una de las dimensiones y clasificando al profesorado por el valor más elevado, el resultado es que 24 docentes (43,6%) asumen en mayor medida la concepción de planificación basada en objetivos, 18 (32,7%) la basada en el alumnado y 10 (18,2%) la basada en la experiencia. Sólo 1 docente (1,8%) asume la basada en contenidos y 2 (3,6%) obtienen el mismo promedio en dos concepciones de planificación.

Por otra parte, partiendo del cálculo del promedio de los ítems de cada dimensión para el personal gestor (ver tabla 4.43), para 14 de los mismos (51,9%) la concepción de planificación con mayor media es la basada en objetivos, seguida de la basada en el alumnado con 8 (29,6%). La basada en la experiencia, la identifican 4 (14,8%) y tan sólo 1 (3,7%) cree que el profesorado planifica basándose en contenidos.

Tabla 4.34. Profesorado y personal gestor según su concepción de planificación con mayor promedio.

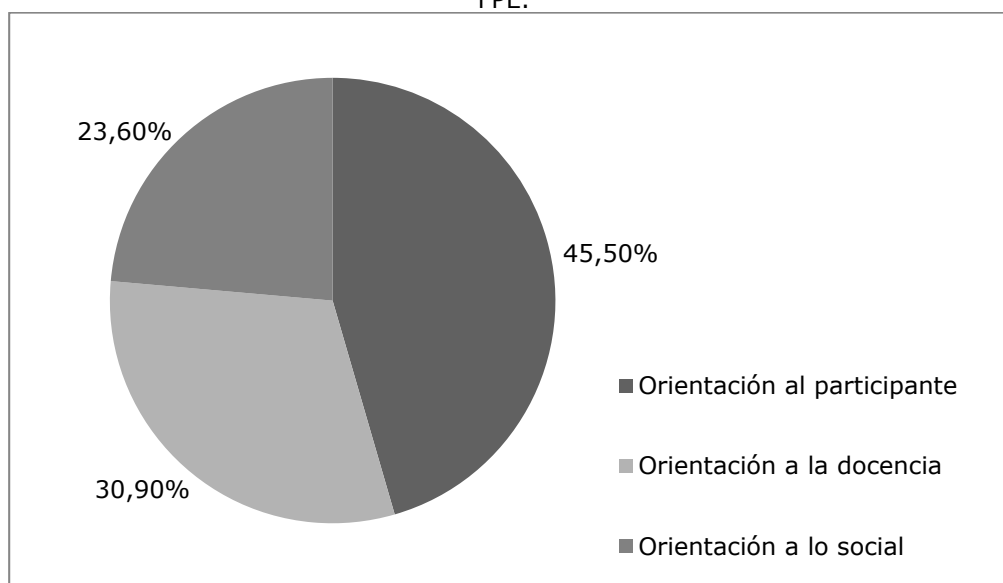
| Profesorado | Concepciones de planificación | Personal gestor |
|--------------------|--------------------------------------|------------------------|
| 24 (43,6%) | Basada en objetivos | 14 (51,9%) |
| 18 (32,7%) | Basada en el alumnado | 8 (29,6%). |
| 10 (18,2%) | Basada en la experiencia | 4 (14,8%) |
| 1 (1,8%) | Basada en contenidos | 1 (3,7%) |
| 1 (1,8%) | Basada en objetivos y contenidos | |
| 1 (1,8%) | Basada en el alumnado y experiencia | |

4.3.3. Descripción de la muestra del profesorado según las orientaciones de la enseñanza.

En este apartado se describe la muestra del profesorado según los tres grupos de profesorado formados en lo que hemos denominado como orientaciones de la enseñanza en la FPE: orientación al participante, orientación a la docencia y orientación a lo social.

Como se muestra en el gráfico 4.54, 25 (45,5%) docentes de la muestra asumen la orientación hacia el participante; 17 (30,9%) la orientación hacia la docencia; y 13 (23,6%) la llamada orientación hacia lo social.

Gráfico 4.54. Distribución del profesorado en las orientaciones de la enseñanza en la FPE.



Observando el número de profesorado de cada modalidad de FPE en cada orientación de enseñanza (ver cuadro 4.9), se aprecia que el profesorado de la modalidad Formación e inserción asume en mayor medida la orientación hacia el participante (20 docentes), seguido de la orientación hacia la docencia (14 docentes) y la menos asumida, es la orientación hacia lo social (7 docentes); mientras que para el profesorado de la modalidad Colectivos, la orientación más asumida es hacia lo social (6 docentes, 4 de los cuales imparten en acciones

formativas dirigidas a personas con discapacidad), con poca diferencia en el profesorado que asume la orientación hacia el participante (5 docentes), y la menos asumida es la orientación hacia la docencia (3 docentes).

Cuadro 4.9. Orientaciones asumidas por el profesorado de la modalidad Formación e inserción y de la modalidad Colectivos.

| | Orientación de la enseñanza | | |
|-----------------------|------------------------------------|----------------------------|------------------------|
| | más asumida | | menos asumida |
| Formación e inserción | Participante 20 docentes | Docencia 14 docentes | Social 7 docentes |
| Colectivos | Social 6 docentes | Participante 5 docentes | Docencia 3 docentes |

A continuación, se describe la muestra de acuerdo a las variables/indicadores del cuestionario. Como se puede observar, son pocas las características que definen al profesorado de una orientación respecto de las otras. Hemos decidido priorizar en la descripción sólo aquellos resultados más relevantes⁹³ y que son significativos de acuerdo a los resultados de los RTC⁹⁴. En las tablas aparecen los resultados de los ítems/indicadores en cada una de las orientaciones.

Respecto a la modalidad de la acción formativa que imparte el profesorado (ver tabla 4.35) en la orientación hacia lo social resulta significativo (RTC=2) que 6 (46,2%) docentes imparten en la modalidad Colectivos. En concreto, al diferenciar entre los dos colectivos a los que puede ir destinada esta modalidad, resulta

⁹³ Una vez identificadas las características de las orientaciones, realizamos una descripción de los datos más significativos, atendiendo a los resultados obtenidos, puesto que una descripción exhaustiva de todos ellos no aumentaría ni el valor teórico ni el valor metodológico de la investigación. Somos conscientes que la muestra de la presente investigación difícilmente puede abocar hacia generalizaciones al conjunto del universo poblacional, pero sí describiremos lo más destacable de nuestra muestra de acuerdo a los datos disponibles e intentaremos extraer conclusiones desde las que poder seguir trabajando en futuras investigaciones en este campo.

⁹⁴ De acuerdo con Navas (2008, p. 285) y adaptando la explicación de la autora a nuestra investigación, diremos que los residuos tipificados corregidos (RTC) son un indicador de significación estadística que señala si las orientaciones de la enseñanza están repartidas equilibradamente o no entre los valores que puede tener un ítem. Cuando la cifra es igual o superior a 1,9, indica que la proporción de dicho valor en esa orientación, es significativamente superior que los otros valores que puede tener un ítem. Cuando la cifra es menor de 1,9, significa que la proporción de dicho valor en esa orientación no es significativa en relación a los otros posibles valores.

significativo (RTC=1,9) los 4 (30,8%) docentes que imparten en las acciones formativas dirigidas a personas con discapacidad.

Tabla 4.35. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según la modalidad de la acción formativa que imparte el profesorado.

| Modalidad formativa | Orientación al participante | Orientación a la docencia | Orientación a lo social |
|----------------------------|------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| FeI | 20 (80%) | 14 (82,4%) | 7 (53,8%) |
| Colectivos | 5 (20%) | 3 (17,6%) | 6 (46,2%) 2 |
| Colectivos: DIS | 4 (16%) | | 4 (30,8%) 1,9 |
| Colectivos: RES | 1 (4%) | 3 (17,6%) | 2 (15,4%) |
| Totales | 25 (100%) | 17 (100%) | 13 (100%) |

NOTA: FeI= Formación e inserción; RES= Riesgo de exclusión social; DIS= Personas con discapacidad

Los resultados anteriores permiten comprobar la $H_{06.1}$: Las teorías implícitas asumidas por el profesorado de la modalidad Formación e inserción son diferentes a las asumidas por el profesorado de la modalidad Colectivos. La hipótesis está redactada con la denominación de teorías implícitas, por lo que es necesario adaptarla a los resultados de los análisis realizados. La denominación de la hipótesis y la redacción queda de la siguiente manera: $H_{06.1'}$. Las orientaciones de la enseñanza asumidas por el profesorado de la modalidad Formación e inserción son diferentes a las asumidas por el profesorado de la modalidad Colectivos. Los resultados permiten comprobar la $H_{06.1'}$, puesto que es significativo el profesorado de la modalidad Colectivos en la orientación a lo social, y en concreto, de nuevo es significativo para los que imparten acciones formativas dirigidas a personas con discapacidad.

Siguiendo con la descripción de la muestra según la orientación de la enseñanza, en cada una de las tres orientaciones hay una especialidad formativa que tiene significatividad (ver tabla 4.36). Los 4 (16%) docentes que imparten en la especialidad de Actividades de venta son significativos (RTC=2,3) en la orientación al participante. Los 5 (29,4%) docentes que imparten en la especialidad de Montaje y mantenimiento de instalaciones solares térmicas son significativos (RTC=2,9) en la orientación a la docencia. Y, los 3 (23,1%) docentes

que imparten en la especialidad de Pintor son significativos (RTC=2) en la orientación a lo social.

Tabla 4.36. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según la especialidad formativa que imparte el profesorado.

| Especialidad formativa | Orientación al participante | Orientación a la docencia | Orientación a lo social |
|---|------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| ACTIVIDADES AUXILIARES EN VIVEROS, JARDINES Y CENTROS DE JARDINERÍA | | | 1 (7,7%) |
| INSTALACIÓN Y MANTENIMIENTO DE JARDINES Y ZONAS VERDES | 1 (4%) | | 2 (15,4)% |
| DISEÑO DE PRODUCTOS GRÁFICOS | 2 (8%) | | |
| ACTIVIDADES DE VENTA | 4 (16%) 2,3 | | |
| MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES ELÉCTRICAS DE BAJA TENSIÓN | 5 (20%) | 2 (11,8%) | 3 (23,1)% |
| MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES SOLARES FOTOVOLTAICAS | 2 (8%) | | |
| MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES SOLARES TÉRMICAS | 1 (4%) | 5 (29,4%) 2,9 | |
| PINTOR | | 2 (11,8%) | 3 (23,1%) 2 |
| FONTANERO | 1 (4%) | 1 (5,9%) | |
| MANTENEDOR-REPARADOR DE EDIFICIOS | | 1 (5,9%) | |
| SOLDADURA OXIGÁS Y SOLDADURA MIG/MAG | 1 (4%) | 1 (5,9%) | 2 (14,4%) |
| PROGRAMADOR DE APLICACIONES INFORMÁTICAS | 3 (12%) | 1 (5,9%) | 1 (7,7%) |
| PELUQUERÍA | 1 (4%) | | |
| OPERACIONES AUXILIARES DE MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE SISTEMAS MICROINFORMÁTICOS | 1 (4%) | 1 (5,9%) | |
| SISTEMAS MICROINFORMÁTICOS | | | 1 (7,7%) |
| LIMPIEZA DE SUPERFICIES Y MOBILIARIO EN EDIFICIOS Y LOCALES | 1 (4%) | | |
| MAQUINISTA DE CONFECCIÓN INDUSTRIAL | 1 (4%) | 1 (5,9%) | |
| Otras especialidades | 1 (4%) | 2 (11,8%) | |

En la agrupación de las especialidades formativas por familia profesional (ver tabla 4.37) hay dos resultados significativos (RTC=2,3 y 2,1, respectivamente). Los 4 (16%) docentes que imparten especialidades en la familia profesional de Comercio y marketing son significativos en la orientación al participante y los 5 (29,4%) docentes que imparten en la familia profesional de Energía y agua son significativos en la orientación a la docencia.

Tabla 4.37. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según la familia profesional de la acción formativa que imparte el profesorado.

| Familia profesional | Orientación al participante | Orientación a la docencia | Orientación a lo social |
|--|-----------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Agraria | 2 (8%) | 2 (11,8%) | 3 (23,1%) |
| Artes Gráficas | 2 (8%) | | |
| Comercio y Marketing | 4 (16%) 2,3 | | |
| Electricidad y Electrónica | 5 (20%) | 2 (11,8%) | 3 (23,1%) |
| Energía y Agua | 3 (12%) | 5 (29,4%) 2,1 | |
| SEPE: Edificación y Obra Civil | 1 (4%) | 4 (23,5%) | 3 (23,1%) |
| SEPE: Fabricación Mecánica | 1 (4%) | 1 (5,9%) | 2 (15,4%) |
| Informática y Comunicaciones ⁹⁵ | 1 (4%) | 1 (5,9%) | 1 (7,7%) |
| SEPE: Informática y Comunicaciones | 3 (12%) | 1 (5,9%) | 1 (7,7%) |
| Imagen personal | 1 (4%) | | |
| Servicios Socioculturales y a la Comunidad | 1 (4%) | | |
| Textil, Confección y Piel | 1 (4%) | 1 (5,9%) | |

No se han obtenido resultados significativos en los indicadores del nivel de cualificación ni del sector profesional de la acción formativa en la que imparte el profesorado (ver tabla 4.38).

Tabla 4.38. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según el nivel de cualificación y el sector profesional de la acción formativa que imparte el profesorado.

| NC y Sector profesional | Orientación al participante | Orientación a la docencia | Orientación a lo social |
|-------------------------------|-----------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Nivel de cualificación | | | |
| NC 1 | 2 (8,3%) | 1 (6,7%) | 1 (7,7%) |
| NC 2 | 17 (70,8%) | 13 (86,7%) | 11 (84,6%) |
| NC 3 | 5 (20,8%) | 1 (6,7%) | 1 (7,7%) |
| Sector profesional | | | |
| Construcción | 6 (24%) | 6 (35,3%) | 6 (46,2%) |
| Primario | 5 (20%) | 7 (41,2%) | 3 (23,1%) |
| Distribución y transporte | 8 (32%) | 2 (11,8%) | 2 (15,4%) |
| Manufacturero | 4 (16%) | 2 (11,8%) | 2 (15,4%) |
| Servicios | 2 (8%) | | |

⁹⁵ Se comprobó si podría resultar significativo en la orientación hacia el participante si se unía las especialidades que sí aparecen en el CNCP, agrupadas en la familia profesional Informática y comunicaciones, junto a la especialidad (5 docentes imparten la acción formativa denominada Programador de aplicaciones informáticas) que se recoge en el listado de especialidades formativas del SEPE. De la suma de ambos resultados se obtiene que representan el 16% (4 docentes) en la orientación hacia el participante. Sin embargo, no tiene significación estadística (RTC =0,3).

En cuanto al tipo de vinculación laboral que tiene el profesorado con la entidad (ver tabla 4.39), es significativo que 18 (72%) docentes que asumen la orientación hacia el participante tienen una vinculación en régimen de autónomos con la entidad, y que 9 (52,9%) docentes que asumen la orientación a la docencia, tienen una contratación definida. Ambos resultados son significativos (RTC=2,1 y 1,9, respectivamente).

Los años que el profesorado lleva trabajando con la entidad donde está impartiendo la acción formativa y los motivos por los que el profesorado cree que la entidad lo seleccionó no aportan resultados significativos en ninguna de las orientaciones (ver tabla 4.39).

Tabla 4.39. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según la relación del profesorado con la entidad.

| Relación con la entidad | Orientación al participante | Orientación a la docencia | Orientación a lo social |
|---|------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| Vinculación laboral | | | |
| Miembro o socio/a | | | |
| Contratación indefinida | 4 (16%) | | 1 (7,7%) |
| Contratación definida | 3 (12%) | 9 (52,9%) (1,9) | 7 (53,8%) |
| Régimen de autónomos | 18 (72%) (2,1) | 8 (47,1%) | 5 (38,5%) |
| Tiempo trabajando en la entidad | | | |
| Hasta 5 años | 16 (66,7%) | 11 (64,7%) | 9 (69,2%) |
| Entre 6 y 10 años | 5 (20,8%) | 4 (23,5%) | 1 (7,7%) |
| Entre 11-15 años | 2 (8,3%) | 1 (5,9%) | 1 (7,7%) |
| Entre 16-20 años | 1 (4,2%) | 1 (5,9%) | 1 (7,7%) |
| Entre 21-25 años | | | 1 (7,7%) |
| Motivo por el que cree que le eligieron⁹⁶ | | | |
| Porque había trabajado como formador/a | 7 (28%) | 5 (29,4%) | 3 (23,1%) |
| Por la experiencia profesional | 18 (72%) | 14 (82,3%) | 9 (69,2%) |
| Por la experiencia con determinados colectivos | 2 (8%) | 1 (5,9%) | 2 (15,4%) |
| Por la experiencia en gestión de FPE | 3 (12%) | | |

Respecto a la edad de los participantes (ver tabla 4.40) es significativo (RTC=3,3) que 3 (25%) docentes que asumen la orientación hacia lo social poseen entre 56 y 61 años de edad.

⁹⁶ Algunos/as docentes señalaron más de un motivo y por eso la suma de los porcentajes de los cuatro motivos superan el 100%.

Los resultados de los indicadores de sexo, nivel de estudios y la agrupación de las titulaciones o especialidades académicas del profesorado, no son significativas en la asunción de una u otra orientación (ver tabla 4.40).

Tabla 4.40. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según edad, sexo, nivel de estudios y titulación o especialidad académica del profesorado.

| Indicadores | Orientación al participante | Orientación a la docencia | Orientación a lo social |
|--|-----------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Edad | | | |
| 26-29 años | | 1 (5,9%) | 1 (8,3%) |
| 30-34 años | 3 (12%) | 2 (11,8%) | 2 (16,7%) |
| 35-39 años | 10 (40%) | 5 (29,4%) | 2 (16,7%) |
| 40-44 años | 6 (24%) | 3 (17,6%) | 4 (33,3%) |
| 45-49 años | 3 (12%) | 2 (11,8%) | |
| 50-54 años | 3 (12%) | 4 (23,5%) | |
| 56-61 años | | | 3 (25%) 3,3 |
| Sexo | | | |
| Hombre | 17 (68%) | 12 (70,6%) | 10 (76,9%) |
| Mujer | 8 (32%) | 5 (29,4%) | 3 (23,1%) |
| Nivel de estudios | | | |
| Graduado escolar | 1 (4,2%) | | 1 (7,7%) |
| Bachillerato | | | |
| FPI | 1 (4,2%) | | 1 (7,7%) |
| FPII | 1 (4,2%) | 2 (11,8%) | 2 (15,4%) |
| FP (I y II) | 2 (8,4%) | 2 (11,8%) | 2 (23,1%) |
| Diplomatura | 5 (20,8%) | 5 (29,4%) | 6 (46,2%) |
| Licenciatura | 7 (29,2%) | 5 (29,4%) | 3 (23,1%) |
| Máster | 9 (37,5%) | 5 (29,4%) | |
| <i>Sin estudios universitarios</i> | | | |
| | 3 (12,5%) | 2 (11,8%) | 4 (30,8%) |
| <i>Con estudios universitarios</i> | | | |
| | 21 (87,5%) | 15 (88,2%) | 9 (69,2%) |
| Titulación o especialidad académica | | | |
| Humanidades | 4 (17,4%) | 3 (17,6%) | 2 (16,7%) |
| Ingenierías | 12 (52,2%) | 9 (52,9%) | 7 (58,3%) |
| FP | 2 (8,7%) | 2 (11,8%) | 3 (25%) |
| Otras titulaciones | 5 (21,7%) | 3 (17,6%) | |

En cuanto a la experiencia profesional del profesorado (ver tabla 4.41), entre el profesorado que asume la orientación hacia lo social es significativo (RTC=1,9) que 11 (84,6%) docentes no trabajan en otra entidad ni como docentes ni como profesionales del sector. Igualmente, resulta significativo (RTC=2,1) que 5 (29,4%) docentes

que asumen la orientación hacia la docencia trabajan también en otra entidad también como docentes.

Según los años de experiencia laboral, es significativo (RTC=2,8) que 10 (43,5%) docentes que poseen entre 11 y 15 años de experiencia asumen la orientación al participante. También es significativo (RTC=2,1) que 2 (11,8%) docentes que poseen entre 26 y 30 años de experiencia laboral asumen la orientación hacia la docencia.

Tabla 4.41. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según experiencia profesional del profesorado.

| Experiencia profesional | Orientación al participante | Orientación a la docencia | Orientación a lo social |
|--|------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| Trabaja en otra entidad | | | |
| No | 13 (52%) | 10 (58,8%) | 11 (84,6%) 1,9 |
| Como docente | 3 (12%) | 5 (29,4%) 2,1 | |
| Como profesional | 3 (12%) | 1 (5,9%) | 1 (7,7%) |
| Como docente y como profesional | 6 (24%) | 1 (5,9%) | 1 (7,7%) |
| Experiencia laboral | | | |
| Hasta 5 años | 2 (8,7%) | 4 (23,5%) | 4 (30,8%) |
| De 6 a 10 años | 7 (30,4%) | 8 (47,1%) | 4 (30,8%) |
| De 11 a 15 años | 10 (43,5%) 2,8 | 1 (5,9%) | 2 (15,4%) |
| <i>Experiencia laboral hasta 15 años</i> | 19 (82,6%) | 13 (76,5%) | 10 (76,9%) |
| <i>Más de 15 años de experiencia laboral</i> | 4 (17,4%) | 4 (23,5%) | 3 (23,1%) |
| De 16 a 20 años | 2 (8,7%) | 2 (11,8%) | 1 (7,7%) |
| De 21 a 25 años | 2 (8,7%) | | 1 (7,7%) |
| De 26 a 30 años | | 2 (11,8%) 2,1 | |
| De 31 a 35 años | | | 1 (7,7%) |

En cuanto a los años de experiencia docente del profesorado (ver tabla 4.42), en la orientación hacia la docencia es significativo (RTC=2,2) los 8 (47,1%) docentes que tienen menos de 5 años de experiencia docente.

La orientación de lo social es asumida en gran medida por profesorado que ha tenido experiencia en los Talleres FIL. Tanto en la agrupación del profesorado por su experiencia en cuatro ámbitos (en FO, en Taller FIL, en FO y Taller FIL, y, ni en FO ni en Taller FIL) como en 2 ámbitos (en Taller FIL y no en Taller FIL), los RTC arrojan

proporciones significativas en el profesorado que asume la orientación a lo social. En la primera agrupación, es significativo (RTC=2,5) que 3 (23,1%) docentes sólo tienen experiencia en Taller FIL. En la segunda agrupación, es significativo (RTC=2,1) que 10 (76,9%) docentes han tenido alguna experiencia en Taller FIL, independientemente de si tienen experiencia en otras modalidades de formación.

Atendiendo a las respuestas obtenidas respecto a la experiencia en la impartición de determinados módulos, se tomó la decisión de agruparlos tal y como se dispone en la tabla. En dicha agrupación, la única proporción significativa (RTC=2) es que 3 (12%) docentes que asumen la orientación hacia el participante, tienen experiencia en la impartición del módulo sobre Igualdad de Género.

Tabla 4.42. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según experiencia profesional docente del profesorado.

| Experiencia profesional docente | Orientación al participante | Orientación a la docencia | Orientación a lo social |
|--|-----------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Hasta 5 años | 5 (20%) | 8 (47,1%) 2,2 | 2 (15,4%) |
| <i>Más de 5 años</i> | 20 (80%) | 9 (52,9%) | 11 (84,7%) |
| De 6 a 10 años | 11 (44%) | 3 (17,6%) | 6 (46,2%) |
| De 11 a 15 años | 6 (24%) | 4 (23,5%) | 3 (23,1%) |
| <i>Experiencia docente hasta 15 años</i> | 22 (88%) | 15 (88,2%) | 11 (84,6%) |
| <i>Más de 15 años de experiencia docente</i> | 3 (12%) | 2 (11,8%) | 2 (15,4%) |
| De 16 a 20 años | 2 (8%) | 1 (5,9%) | |
| De 21 a 25 años | 1 (4%) | 1 (5,9%) | 2 (15,4%) |
| Ámbito de la experiencia docente | | | |
| En FO | 12 (48%) | 9 (52,9%) | 3 (23,1%) |
| En Taller FIL | 1 (4%) | | 3 (23,1%) 2,5 |
| En FO y Taller FIL | 10 (40%) | 7 (41,2%) | 7 (53,8%) |
| Ni en FO ni en Taller FIL | 2 (8%) | 1 (5,9%) | |
| <i>Total con experiencia en Taller FIL</i> | 11 (44%) | 7 (41,2%) | 10 (76,9%) 2,1 |
| <i>Total sin experiencia en Taller FIL</i> | 14 (56%) | 10 (58,8%) | 3 (23,1%) |
| Experiencia en impartir los módulos sobre: | | | |
| Matemáticas o Lenguaje | 2 (8%) | 1 (5,9%) | 2 (15,4%) |
| Medio ambiente o FOL | 5 (20%) | 7 (41,2%) | 3 (23,1%) |
| Igualdad de género | 3 (12%) 2 | | |
| Matemáticas o Lenguaje y Medio ambiente o FOL | 1 (4%) | 1 (5,9%) | |
| Medio ambiente o FOL e Igualdad de género | 1 (4%) | 2 (11,8%) | 3 (5,5%) |
| Matemáticas o Lenguaje, Medio ambiente o FOL e Igualdad de género | 6 (24%) | 3 (17,6%) | 1 (7,7%) |
| Ninguno de los anteriores | 7 (28%) | 3 (17,6%) | 4 (30,8%) |

Entre la importancia de los motivos señalados para seguir trabajando en la FPE (ver tabla 4.43), es significativo (RTC=4,3) que 5 (41,7%) docentes consideren que tiene mucha importancia el no encontrar otro trabajo mejor asumen la asunción a la orientación a lo social. Resulta igualmente significativo (RTC=1,9) que 4 (23,5%) docentes que consideran bastante importante el mismo motivo mencionado asumen la orientación hacia la docencia.

Tabla 4.43. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según los motivos del profesorado para seguir trabajando en FPE.

| Importancia de los motivos para seguir trabajando en la FPE | | Orientación al participante | Orientación a la docencia | Orientación a lo social |
|--|----------|------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| Tengo confianza en el valor de la FPE como herramienta de formación | Nada | | | |
| | Poca | 1 (4%) | | |
| | Bastante | 5 (20%) | 6 (35,3%) | 6 (46,2%) |
| | Mucha | 19 (76%) | 11 (64,7%) | 7 (53,8%) |
| La FPE me parece una entre varias herramientas posibles para trabajar en favor de un determinado tipo de personas | Nada | | | |
| | Poca | 2 (8%) | | 2 (15,4%) |
| | Bastante | 9 (36%) | 5 (29,4%) | 4 (30,8%) |
| | Mucha | 14 (56%) | 12 (70,6%) | 7 (53,8%) |
| Tengo interés en trabajar o en continuar trabajando para esta entidad | Nada | | | |
| | Poca | 1 (4%) | | |
| | Bastante | 5 (20%) | 3 (17,6%) | 3 (23,2%) |
| | Mucha | 19 (76%) | 14 (82,4%) | 10 (76,9%) |
| | Nada | 15 (62,5%) | 7 (41,2%) | 7 (58,3%) |
| No encuentro otro trabajo mejor | Poca | 7 (29,2%) | 6 (35,3%) | |
| | Bastante | 2 (8,3%) | 4 (23,5%) | 1,9 |
| | Mucha | | | 5 (41,7%) |
| | | | | 4,3 |

El único resultado significativo (RTC=2,2) respecto a los módulos que el profesorado ha impartido, imparte o impartirá en la acción formativa (ver tabla 4.44), es del profesorado de la modalidad Colectivos. Es significativo los 2 (66,7%) docentes que han impartido, imparten o impartirán el módulo "Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género" junto a otros módulos asumen la orientación hacia la docencia.

Tabla 4.44. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según módulos que el profesorado ha impartido, imparte o impartirá en la acción formativa.

| Módulos | Orientación al participante | | Orientación a la docencia | | Orientación a lo social | |
|--|-----------------------------|------------|---------------------------|------------------|-------------------------|------------|
| | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos |
| Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género | | | 1 (7,1%) | 1 (33,3%) | | 2 (33,3%) |
| Módulo/s de Formación específica del perfil profesional | 9 (45%) | 1 (20%) | 6 (42,9%) | | 5 (71,4) | 1 (16,7%) |
| Inserción laboral... y formación específica | 8 (40%) | | 4 (28,6%) | | 1 (14,3%) | 3 (33%) |
| Inserción laboral... y formación específica... y otros módulos | | 2 (40%) | 1 (7,1%) | | 1 (14,3%) | 1 (16,7%) |
| Inserción laboral... y otros módulos | | 1 (20%) | | 2 (66,7%) 2,2 | | |
| Formación específica... y otros módulos | 2 (10%) | | 1 (7,1%) | | | |
| Otros módulos | 1 (5%) | 1 (20%) | 1 (7,1%) | | | |

NOTA: FeI= Formación e inserción

Respecto a la importancia de los módulos de formación complementaria (ver tabla 4.45), en la orientación hacia el participante, es significativo (RTC=1,9 y 2,4, respectivamente) los 3 (19,7%) y 5 (27,8%) docentes de la modalidad Formación e inserción, que señalan que el módulo "Alfabetización informática: Internet" y el módulo "Competencia en ciencia" tienen poca y ninguna importancia para la formación del colectivo al que va dirigida la acción formativa, respectivamente. El resto de resultados significativos (RTC=2,6, 1,9, 1,9 y 2,6, respectivamente) pertenecen al profesorado de la modalidad Colectivos. Concretamente, los 4 (80%) docentes que señalan que el módulo "Inserción laboral, sensibilización medio ambiental y en la igualdad de género" es bastante importante, los 3 (60%) docentes que señalan la poca importancia del módulo "Competencia matemática", los 2 (40%) docentes que señalan que el módulo "Competencia en Ciencia" es nada importante, y los 4 (80%) docentes que señalan que el módulo "Competencia en tecnología" es bastante importante.

En la orientación a la docencia, sólo los 9 (75%) docentes de la modalidad Formación e inserción, que señalan que el módulo

“Competencia digital” es bastante importante, es significativo (RTC=2,4).

En la orientación a lo social, es significativo (RTC=2,8, 2,6 y 2,1, respectivamente) entre el profesorado de la modalidad Formación e inserción, que 3 (50%) docentes señalen que el módulo “Competencia matemática” tiene mucha importancia, que 4 (66,7%) docentes señalen que el módulo “Competencia digital” tiene poca importancia, y, que 4 (66,7%) docentes señalen que el módulo “Competencia en ciencia” tiene poca importancia. Resulta igualmente significativo (RTC=2,4) en esta orientación, que 6 (100%) docentes de la modalidad Colectivos, señalen que tiene mucha importancia el módulo “Inserción laboral, sensibilización medio ambiental y en la igualdad de género” para la formación del colectivo al que va dirigida la acción formativa.

Tabla 4.45. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según importancia de los módulos de formación complementaria para la formación del colectivo al que va dirigida la acción formativa.

| Importancia de los módulos | | Orientación al participante | | Orientación a la docencia | | Orientación a lo social | |
|---|----------|-----------------------------|-------------|---------------------------|------------|-------------------------|--------------|
| | | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos |
| Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género | Nada | 1 (5%) | | | | | |
| | Poca | 5 (25%) | | 4 (28,6%) | | 2 (28,6%) | |
| | Bastante | 7 (35%) | 4 (80%) 2,6 | 7 (50%) | 1 (33,3%) | 2 (28,6%) | |
| | Mucha | 7 (25%) | 1 (20%) | 3 (21,4%) | 2 (66,67%) | 3 (42,9%) | 6 (100%) 2,4 |
| Comunicación lengua castellana | Nada | 3 (17,6%) | | 3 (25%) | | | |
| | Poca | 8 (47,1%) | | 5 (41,7%) | | 3 (50%) | 2 (33,3%) |
| | Bastante | 5 (29,4%) | 8 (80%) | 4 (33,3%) | 1 (33,3%) | 3 (50%) | 2 (33,3%) |
| | Mucha | 1 (5,9%) | 1 (20%) | | 2 (66,7%) | | 2 (33,3%) |
| Competencia matemática | Nada | 2 (11,1%) | | | | | |
| | Poca | 3 (16,7%) | 3 (60%) 1,9 | 3 (25%) | | 2 (33,3%) | 1 (16,7%) |
| | Bastante | 12 (66,7%) | 2 (40%) | 8 (66,7%) | 2 (66,7%) | 1 (16,7%) | 4 (66,7%) |
| | Mucha | 1 (5,6%) | | 1 (8,3%) | 1 (33,3%) | 3 (50%) 2,8 | 1 (16,7%) |
| Competencia digital | Nada | 1 (5,6%) | | | | | |
| | Poca | 3 (16,7%) | 1 (20%) | 2 (16,7%) | 1 (50%) | 4 (66,7%) 2,6 | 2 (33,3%) |
| | Bastante | 8 (44,4%) | 4 (80%) | 9 (75%) 2,4 | 1 (50%) | | 2 (33,3%) |
| | Mucha | 6 (33,3%) | | 1 (8,3%) | | 2 (33,3%) | 2 (33,3%) |
| Alfabetización informática: internet | Nada | 1 (5,56%) | | | | | |
| | Poca | 3 (16,7%) 1,9 | 1 (20%) | | | | 1 (16,7%) |
| | Bastante | 11 (61,1%) | 3 (60%) | 9 (69,2%) | 1 (50%) | 4 (66,7%) | 3 (50%) |
| | Mucha | 3 (16,7%) | 1 (20%) | 4 (30,8%) | 1 (50%) | 2 (33,3%) | 2 (33,3%) |
| Competencia en ciencia | Nada | 5 (27,8%) 2,4 | 2 (40%) 1,9 | | | | |
| | Poca | 1 (5,6%) | 3 (60%) | 6 (50%) | 2 (100%) | 4 (66,7%) 2,1 | 3 (50%) |
| | Bastante | 11 (61,1%) | | 6 (50%) | | 1 (16,7%) | 2 (33,3%) |
| | Mucha | 1 (5,6%) | | | | 1 (16,7%) | 1 (16,7%) |
| Competencia en tecnología | Nada | 1 (5,6%) | 1 (20%) | 2 (15,4%) | | | |
| | Poca | 2 (11,1%) | | 2 (15,4%) | 2 (66,7%) | 1 (16,7%) | 3 (50%) |
| | Bastante | 10 (55,6%) | 4 (80%) 2,6 | 8 (61,5%) | | 3 (50%) | 1 (16,7%) |
| | Mucha | 5 (27,8%) | | 1 (7,7%) | 1 (33,3%) | 2 (33,3%) | 2 (33,3%) |

NOTA: FeI= Formación e inserción

Tabla 4.46. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según importancia de saberes y desempeños para la formación del colectivo al que va dirigida la acción formativa.

| Importancia de saberes y desempeños | Orientación al participante | | Orientación a la docencia | | Orientación a lo social | | |
|--|-----------------------------|------------|---------------------------|------------|-------------------------|------------------|---------------|
| | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos | |
| Conocimientos (saber) | Nada | | | | | | |
| | Poca | 3 (15%) | 1 (20%) | 1 (7,1%) | | 1 (14,3%) 2,2 | |
| | Bastante | 12 (60%) | 2 (40%) | 10 (71,4%) | 1 (33,3%) | 4 (57,1%) | 4 (66,7%) |
| | Mucha | 5 (25%) | 2 (40%) | 3 (21,4%) | 2 (66,7%) | 2 (28,6%) | 2 (33,3%) |
| Realizaciones prácticas (saber hacer) | Nada | | | | | | |
| | Poca | | | | | | |
| | Bastante | 6 (30%) | 1 (20%) | 4 (28,6%) | | 1 (14,3%) | |
| | Mucha | 14 (70%) | 4 (80%) | 10 (71,4%) | 3 (100%) | 6 (85,7%) | 6 (100%) |
| Hábitos laborales (saber ser y estar) | Nada | | | | | | |
| | Poca | | | 3 (21,4%) | | 1 (14,3%) | |
| | Bastante | 8 (40%) | 4 (80%) 3,2 | 7 (50%) | | 3 42,9% | |
| | Mucha | 12 (60%) | 1 (20%) | 4 (28,6%) | 3 (100%) | 3 (42,9%) | 6 (100%) 2 |
| Competencias (desempeños profesionales) | Nada | | | | | | |
| | Poca | | 1 (20%) | | | 1 (14,3%) | |
| | Bastante | 10 (50%) | 2 (40%) | 7 (50%) | 1 (33,3%) | 1 (14,3%) | 2 (40%) |
| | Mucha | 10 (50%) | 2 (40%) | 7 (50%) | 2 (66,7%) | 5 (71,4%) | 3 (60%) |

NOTA: FeI= Formación e inserción

En cuanto a la importancia de determinados saberes y desempeños para la formación del colectivo al que va dirigida la acción formativa (ver tabla 4.46), en la orientación hacia el participante, es significativo (RTC=2,2) que 1 (14,3%) docente de la modalidad Formación e inserción señale que tienen poca importancia las "competencias". En la misma orientación, es significativo (RTC=3,2) que 4 (80%) docentes de la modalidad Colectivos, señalen que los "hábitos laborales" tienen bastante importancia.

En la orientación hacia lo social, es significativo (RTC=2) que los 6 (100%) docentes de la modalidad Colectivos indiquen que los "hábitos laborales" tienen mucha importancia.

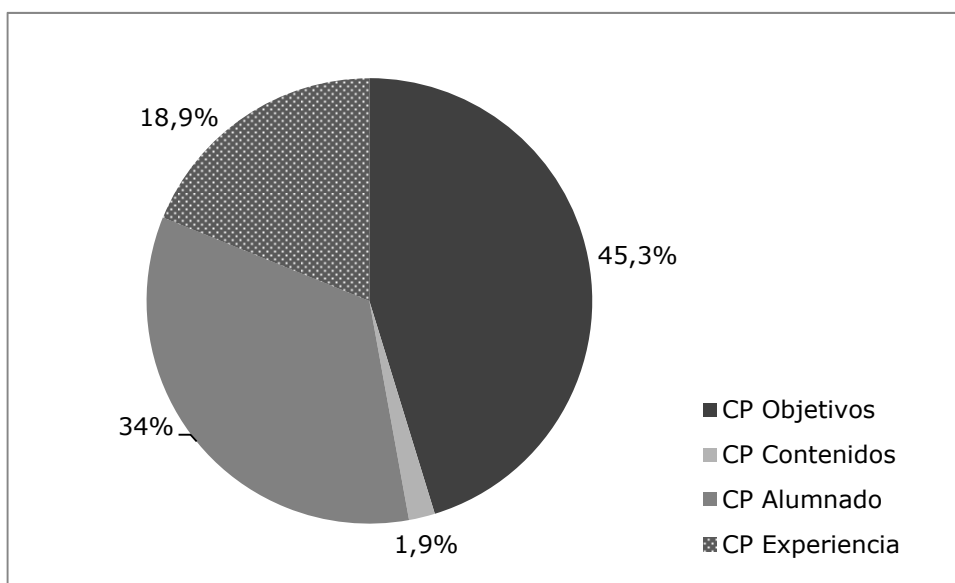
4.3.4. Descripción de la muestra del profesorado según su concepción de planificación.

En la pregunta número 16 del cuestionario dirigido a los formadores y formadoras, se les pedía que de un conjunto de afirmaciones relacionadas con diferentes aspectos de la programación, contestaran pensando el grado en que se ajustaban a su manera de programar. Las afirmaciones correspondían a los ítems que adaptamos del cuestionario de planificación del profesorado de Marrero (1988). El objetivo de esta pregunta es saber qué concepción de planificación tiene el profesorado, es decir, cómo creen que planifican.

Presentamos a continuación la distribución de la muestra del profesorado respecto de las concepciones de planificación, en función de las identificadas por Marrero. La agrupación del profesorado en una u otra concepción, ha sido partiendo del cálculo del promedio de los ítems de cada dimensión para cada sujeto de la muestra, situándolos en la concepción de planificación con mayor puntuación. En el gráfico 4.55, puede apreciarse que la concepción más asumida en nuestra muestra es la basada en objetivos con un 45,30% (24 docentes), seguida de un 34% (18 docentes) que asumen la basada en el

alumnado y un 18,9% (10 docentes) asumen la basada en la experiencia. Resulta particularmente llamativo que sólo 1 profesor se identifique con la concepción basada en contenidos. Asimismo, la escasa relevancia de la concepción de planificación basada en la experiencia es, de nuevo, llamativa en el contexto de la presente investigación.

Gráfico 4.55. Distribución del profesorado según las concepciones de planificación.



NOTA: CP= Concepción de planificación

Hay 2 docentes que obtienen el mismo promedio (6 puntos sobre 7) en varias concepciones: una mujer que obtiene el mismo promedio en la concepción de planificación basada en objetivos y en la basada en contenidos; y un hombre que obtiene el mismo promedio en tres concepciones de planificación, las basadas en objetivos, alumnado y experiencia. Las características de estos 2 docentes no se tendrán en cuenta en la siguiente descripción, porque lo que nos interesa es analizar las características del profesorado en cada una de las concepciones de planificación. Por lo tanto, se describen las concepciones de planificación de 53 docentes.

Observando el número de docentes de cada modalidad de FPE en cada orientación de enseñanza que se muestra en el cuadro 4.10,

se aprecia que tanto el profesorado de la modalidad Formación e inserción como el de la modalidad Colectivos, asume en mayor medida la concepción de planificación basada en objetivos, seguida de la basada en el alumnado y la basada en la experiencia. Y la concepción de planificación basada en contenidos, sólo es asumida por un profesor de la modalidad de Formación e inserción.

Cuadro 4.10. Concepciones de planificación asumidas por el profesorado de la modalidad Formación e inserción y de la modalidad Colectivos.

| | Concepción de planificación | | | |
|-----------------------|------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| | más asumida | | | menos asumida |
| Formación e inserción | Basada en objetivos 17 docentes | Basada en alumnado 13 docentes | Basada en experiencia 8 docentes | Basada en contenidos 1 docente |
| Colectivos | Basada en objetivos 7 docentes | Basada en alumnado 5 docentes | Basada en experiencia 2 docentes | |

A continuación, se describe la muestra de acuerdo a las variables/indicadores del cuestionario en cada una de las concepciones de planificación. Como se puede observar, son muy pocas las características que definen al profesorado que asume una determinada concepción de planificación. Al igual que lo hicimos en el apartado anterior, en las tablas aparecen los resultados obtenidos para cada concepción, pero en la descripción, de nuevo hemos decidido priorizar sólo aquellos resultados más relevantes y que son significativos de acuerdo a los resultados de los RTC. Al final del apartado, se ofrece un cuadro de síntesis de los resultados con significatividad.

Previamente a la descripción advertimos que, en varias ocasiones, los resultados con significatividad apuntan al único profesor que asume la concepción de planificación basada en contenidos. Aunque un sólo docente no es suficiente para identificar las posibles características que tendría el profesorado de esta concepción de planificación.

Respecto a las características de la acción formativa no es significativa la modalidad de FPE en la que imparte el profesorado (ver tabla 4.47).

Tabla 4.47. Resultados en cada concepción de planificación según la modalidad de la acción formativa que imparte el profesorado.

| Modalidad formativa | Concepción de planificación basada en: | | | |
|------------------------------|--|------------|------------|-------------|
| | Objetivos | Contenidos | Alumnado | Experiencia |
| Formación e inserción | 17 (70,8%) | 1 (100%) | 13 (72,2%) | 8 (80%) |
| Colectivos | 7 (29,1%) | | 5 (27,8%) | 2 (20%) |
| Colectivos: DIS | 5 (20,8%) | | 2 (11,1%) | 1 (10%) |
| Colectivos: RES | 2 (8,3%) | | 3 (16,7%) | 1 (10%) |
| Totales | 22 (100%) | 1 (100%) | 18 (100%) | 10 (100%) |

Como se señaló anteriormente, los resultados anteriores no permiten comprobar la hipótesis $H_{06.2}$: Las concepciones de planificación asumidas por el profesorado de la modalidad Formación e inserción son diferentes a las asumidas por el profesorado de la modalidad Colectivos. No existe ningún resultado significativo que corrobore que existen diferencias entre el profesorado de ambas modalidades.

Siguiendo con la descripción de la muestra, respecto a las especialidades formativas que imparten (ver tabla 4.48), resulta significativo ($RTC=2$) en la concepción de planificación basada en el alumnado que 2 (11,1%) docentes imparten en la especialidad de Montaje y mantenimiento de instalaciones solares fotovoltaicas.

También es significativo ($RTC=2,8$) el docente que asume la concepción de planificación basada en contenidos que supone el 100%.

Tabla 4.48. Resultados en cada concepción de planificación según la especialidad formativa que imparte el profesorado.

| Especialidad formativa | Concepción de planificación basada en: | | | |
|---|--|-----------------|----------------|-------------|
| | Objetivos | Contenidos | Alumnado | Experiencia |
| ACTIVIDADES AUXILIARES EN VIVEROS, JARDINES Y CENTROS DE JARDINERÍA | 1 (4,2%) | | | |
| INSTALACIÓN Y MANTENIMIENTO DE JARDINES Y ZONAS VERDES | 1 (4,2%) | | 2 (11,1%) | |
| DISEÑO DE PRODUCTOS GRÁFICOS | 1 (4,2%) | | | 1 (10%) |
| ACTIVIDADES DE VENTA | 2 (8,3%) | | 2 (11,1%) | |
| MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES ELÉCTRICAS DE BAJA TENSIÓN | 5 (20,8%) | | 3 (16,7%) | 2 (20%) |
| MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES SOLARES FOTOVOLTAICAS | | | 2 (11,1%) 2 | |
| MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES SOLARES TÉRMICAS | 4 (16,7%) | 1 (100%) 2,8 | | 1 (10%) |
| PINTOR | 2 (8,3%) | | 2 (11,1%) | 1 (10%) |
| FONTANERO | 1 (4,2%) | | 1 (5,6%) | |
| MANTENEDOR-REPARADOR DE EDIFICIOS | | | 1 (5,6%) | |
| SOLDADURA OXIGÁS Y SOLDADURA MIG/MAG | 2 (8,3%) | | 1 (5,6%) | 1 (10%) |
| PROGRAMADOR DE APLICACIONES INFORMÁTICAS | | | 2 (11,1%) | 2 (20%) |
| PELUQUERÍA | 1 (4,2%) | | | |
| OPERACIONES AUXILIARES DE MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE SISTEMAS MICROINFORMÁTICOS | 1 (4,2%) | | | 1 (10%) |
| SISTEMAS MICROINFORMÁTICOS | 1 (4,2%) | | | |
| LIMPIEZA DE SUPERFICIES Y MOBILIARIO EN EDIFICIOS Y LOCALES | 1 (4,2%) | | | |
| MAQUINISTA DE CONFECCIÓN INDUSTRIAL | 1 (4,2%) | | | |
| Otras especialidades | | | 2 (11,1%) | 1 (10%) |

En cuanto a la agrupación del profesorado por la familia profesional en la que imparten su docencia (ver tabla 4.49), vuelve a ser significativo (RTC=2,4) el docente que asume la concepción de planificación basada en contenidos que imparte en la familia profesional de Energía y agua y, que igualmente supone el 100%.

Tabla 4.49. Resultados en cada concepción de planificación según la familia profesional de la acción formativa que imparte el profesorado.

| Familia profesional | Concepción de planificación basada en: | | | |
|---|--|--------------|-----------|-------------|
| | Objetivos | Contenidos | Alumnado | Experiencia |
| Agraria | 2 (8,3%) | | 4 (22,2%) | 1 (10%) |
| Artes Gráficas | 1 (4,2%) | | | 1 (1,9%) |
| Comercio y Marketing | 2 (8,3%) | | 2 (11,1%) | |
| Electricidad y Electrónica | 5 (20,8%) | | 3 (16,7%) | 2 (20%) |
| Energía y Agua | 4 (16,7%) | 1 (100%) 2,4 | 2 (11,1%) | 1 (10%) |
| SEPE: Edificación y Obra Civil | 3 (12,5%) | | 4 (22,2%) | 1 (10%) |
| SEPE: Fabricación Mecánica | 2 (8,3%) | | 1 (5,6%) | 1 (10%) |
| Informática y Comunicaciones | 2 (8,3%) | | | 1 (10%) |
| SEPE: Informática y Comunicaciones | | | 2 (11,1%) | 2 (20%) |
| Imagen personal | 1 (4,2%) | | | |
| Servicios Socioculturales y a la Comunidad | 1 (4,2%) | | | |
| Textil, Confección y Piel | 1 (4,2%) | | | |

Respecto al nivel de cualificación resulta significativo (RTC=2,2) los 3 (33,3%) docentes que asumen la concepción de planificación basada en la experiencia que imparten especialidades formativas de nivel de cualificación 3.

No se han obtenido resultados significativos en la agrupación de las especialidades formativas por sector profesional (ver tabla 4.50).

Tabla 4.50. Resultados en cada concepción de planificación según el nivel de cualificación y el sector profesional de la acción formativa que imparte el profesorado.

| NC y Sector profesional | Concepción de planificación basada en: | | | |
|----------------------------------|--|------------|------------|---------------|
| | Objetivos | Contenidos | Alumnado | Experiencia |
| Nivel de cualificación | | | | |
| NC 1 | 3 (12,5%) | | | 1 (11,1%) |
| NC 2 | 20 (83,3%) | 1 (100%) | 14 (87,5%) | 5 (55,6%) |
| NC 3 | 1 (4,2%) | | 2 (12,5%) | 3 (33,3%) 2,1 |
| Sector profesional | | | | |
| Construcción | 8 (33,3%) | | 7 (38,9%) | 3 (30%) |
| Primario | 6 (25%) | 1 (100%) | 6 (33,3%) | 2 (20%) |
| Distribución y transporte | 4 (16,7%) | | 4 (22,2%) | 3 (30%) |
| Manufacturero | 4 (16,7%) | | 1 (5,6%) | 2 (20%) |
| Servicios | 2 (8,3%) | | | |

En cuanto a los indicadores que muestran la relación del profesorado con la entidad (ver tabla 4.51) no es significativo el tipo de vinculación laboral del profesorado con la entidad y el tiempo que el docente lleva trabajando con la entidad sólo es significativo (RTC=2,1)

para el docente que asume la concepción de planificación basada en contenidos, que supone el 100%. Dicho docente lleva trabajando con la entidad entre 6 y 10 años.

La experiencia profesional como motivo por el que el profesorado cree que fue elegido, es significativa (RTC=2) para 14 (77,78%) docentes que asumen la concepción de planificación basada en el alumnado.

Tabla 4.51. Resultados en cada concepción de planificación según la relación del profesorado con la entidad.

| Relación con la entidad | Concepción de planificación basada en: | | | |
|---|--|-----------------|------------------|-------------|
| | Objetivos | Contenidos | Alumnado | Experiencia |
| Vinculación laboral | | | | |
| Miembro o socio/a | | | | |
| Contratación indefinida | 3 (12,5%) | | 2 (11,1%) | |
| Contratación definida | 8 (33,3%) | 1 (100%) | 7 (38,9%) | 3 (30%) |
| Régimen de autónomos | 13 (54,2%) | | 9 (50%) | 7 (70%) |
| Tiempo trabajando en la entidad | | | | |
| Hasta 5 años | 16 (69,6%) | | 13 (72,2%) | 6 (60%) |
| Entre 6 y 10 años | 4 (17,4%) | 1 (100%) 2,1 | 3 (16,7%) | 2 (20%) |
| Entre 11-15 años | 2 (8,7%) | | | 2 (20%) |
| Entre 16-20 años | 1 (4,3%) | | 1 (5,6%) | |
| Entre 21-25 años | | | 1 (5,6%) | |
| Motivo por el que cree que le eligieron⁹⁷ | | | | |
| Porque había trabajado como formador/a | 10 (41,6%) | | 1 (5,6%) | 3 (30%) |
| Por la experiencia profesional | 18 (75%) | 1 (100%) | 14 (77,78%) 2 | 7 (70%) |
| Por la experiencia con determinados colectivos | 3 (12,5%) | | 1 (5,5%) | 4 (40%) |
| Por la experiencia en gestión de FPE | 2 (8,3%) | | 1 (5,5%) | |

Entre el profesorado que asume la concepción de planificación basada en la experiencia es significativo (RTC=2,4) que 3 (30%) docentes poseen entre 45 y 49 años de edad.

No hay resultados con significatividad por sexo, por nivel de estudios ni por la agrupación de las titulaciones o especialidad académica (ver tabla 4.52).

⁹⁷ Algunos/as docentes señalaron más de un motivo y por eso la suma de los porcentajes de los cuatro motivos superan el 100%.

Tabla 4.52. Resultados en cada orientación de la enseñanza del profesorado en la FPE según edad, sexo, nivel de estudios y titulación o especialidad académica del profesorado.

| Indicadores | Concepción de planificación basada en: | | | |
|--|--|------------|------------|-------------|
| | Objetivos | Contenidos | Alumnado | Experiencia |
| Edad | | | | |
| 26-29 años | 1 (4,2%) | | 1 (5,9%) | |
| 30-34 años | 4 (16,7%) | | 2 (11,8%) | 1 (10%) |
| 35-39 años | 6 (25%) | 1 (100%) | 6 (35,3%) | 4 (40%) |
| 40-44 años | 8 (33,3%) | | 4 (23,5%) | 1 (10%) |
| 45-49 años | 2 (8,3%) | | | 3 (30%) 2,4 |
| 50-54 años | 2 (8,3%) | | 3 (17,6%) | |
| 56-61 años | 1 (4,2%) | | 1 (5,9%) | 1 (10%) |
| Sexo | | | | |
| Hombre | 17(70,8%) | 1 (100%) | 11 (61,1%) | 9 (90%) |
| Mujer | 7 (29,2%) | | 7 (38,9%) | 1 (10%) |
| Nivel de estudios | | | | |
| Graduado escolar | | | | |
| Bachillerato | 1 (4,3%) | | | |
| Bachillerato | | | | |
| FPI | 1 (4,3%) | | | 1 (10%) |
| FPII | 1 (4,3%) | | 2 (11,1%) | 2 (20%) |
| <i>FP (I y II)</i> | 2 (8,6%) | | 2 (11,10%) | 3 (30%) |
| Diplomatura | 7 (30,4%) | | 6 (33,3%) | 3 (30%) |
| Licenciatura | 6 (26,1%) | | 7 (38,9%) | 2 (20%) |
| Máster | 7 (30,4%) | 1 (100%) | 3 (16,7%) | 2 (20%) |
| <i>Sin estudios universitarios</i> | 3 (13%) | | 2 (11,1%) | 3 (30%) |
| <i>Con estudios universitarios</i> | 20 (87%) | 1 (100%) | 16 (88,9%) | 7 (70%) |
| Titulación o especialidad académica | | | | |
| Humanidades | 5 (22,7%) | | 3 (16,7%) | 1 (10%) |
| Ingenierías | 10 (45,5%) | 1 (100%) | 11 (61,1%) | 6 (60%) |
| FP | 2 (9,1%) | | 2 (11,1%) | 3 (30%) |
| Otras titulaciones | 5 (22,7%) | | 2 (11,1%) | |

Los resultados a la cuestión de si el profesorado trabaja en otra entidad o empresa (ver tabla 4.53) han arrojado tres datos significativos para tres concepciones de planificación:

- En la basada en el alumnado, es significativo (RTC=1,9) que 14 (77,8%) docentes no trabajan en otra entidad o empresa.
- En la basada en los objetivos, es significativo (RTC=3,4) que 8 (33,3%) docentes trabajan en otra entidad o empresa como docentes.
- Por último, en la basada en la experiencia, es significativo (RTC=2,4) que 4 (40%) docentes trabajan en otra entidad o empresa tanto como docentes como profesional del sector.

Los años de experiencia laboral del profesorado no ofrecen resultados significativos.

Tabla 4.53. Resultados en cada concepción de planificación según experiencia profesional del profesorado.

| Experiencia profesional | Concepción de planificación basada en: | | | |
|--|--|------------|-------------------|-------------|
| | Objetivos | Contenidos | Alumnado | Experiencia |
| Trabaja en otra entidad | | | | |
| No | 11 (45,8%) | 1 (100%) | 14 (77,8%) 1,9 | 6 (60%) |
| Como docente | 8 (33,3%) 3,4 | | | |
| Como profesional | 3 (12,5%) | | 2 (11,1%) | |
| Como docente y como profesional | 2 (8,3%) | | 2 (11,1%) | 4 (40%) 2,4 |
| Experiencia laboral | | | | |
| Hasta 5 años | 2 (9,1%) | | 5 (27,8%) | 3 (30%) |
| De 6 a 10 años | 9 (40,9%) | 1 (100%) | 6 (33,3%) | 3 (30%) |
| De 11 a 15 años | 6 (27,3%) | | 4 (22,2%) | 2 (20%) |
| Experiencia laboral hasta 15 años | 17 (77,3%) | 1 (100%) | 15 (83,3%) | 8 (80%) |
| Más de 15 años de experiencia laboral | 5 (22,7%) | | 3 (16,7%) | 2 (20%) |
| De 16 a 20 años | 2 (9,1%) | | 2 (11,1%) | 1 (10%) |
| De 21 a 25 años | 1 (4,5%) | | 1 (5,6%) | |
| De 26 a 30 años | 1 (4,5%) | | | 1 (10%) |
| De 31 a 35 años | 1 (4,5%) | | | |

En cuanto a la experiencia docente (ver tabla 4.54) la agrupación del profesorado según los años de experiencia docente hasta 5 años o más de 5 años, ofrece una proporción significativa (RTC=2,1) para los 10 (100%) docentes que asumen la concepción de planificación basada en la experiencia y que poseen más de 5 años de experiencia docente.

Es significativo (RTC=1,9) que 11 (61,1%) docentes que han tenido experiencia tanto en la FO como en el Taller FIL asumen la concepción de planificación basada en el alumnado.

Este resultado, de nuevo, no comprueba la $H_{06.2}$: Las concepciones de planificación asumidas por el profesorado de la modalidad Formación e inserción son diferentes a las asumidas por el profesorado de la modalidad Colectivos. Es decir, anteriormente, no había diferencias entre el profesorado según la modalidad en la que impartía en el momento de la cumplimentación del cuestionario. Ahora, los resultados significativos en la concepción de planificación basada en el alumnado del profesorado que ha tenido experiencia tanto en la FO (antigua denominación de la modalidad Formación e inserción) como en Talleres FIL (antigua denominación de la modalidad

Colectivos), permite confirmar que no hay diferencias entre las concepciones de planificación del profesorado de ambas modalidades, ni entre el profesorado del 2012 (asumen en mayor medida la concepción de planificación basada en objetivos), ni entre el profesorado con experiencia las mismas (asumen en mayor medida la concepción de planificación basada en el alumnado). En síntesis, se puede decir que el profesorado de FPE asume tanto la concepción de planificación basada en objetivos como la basada en el alumnado.

Tabla 4.54. Resultados en cada concepción de planificación según experiencia profesional docente del profesorado.

| Experiencia profesional docente | Concepción de planificación basada en: | | | |
|--|--|------------|----------------|---------------|
| | Objetivos | Contenidos | Alumnado | Experiencia |
| Hasta 5 años | 7 (29,2%) | | 7 (38,9%) | |
| <i>Más de 5 años</i> | 17 (70,90%) | 1 (100%) | 11 (61,20%) | 10 (100%) 2,1 |
| De 6 a 10 años | 7 (29,2%) | 1 (100%) | 6 (33,3%) | 6 (60%) |
| De 11 a 15 años | 8 (33,3%) | | 3 (16,7%) | 2 (20%) |
| <i>Experiencia docente hasta 15 años</i> | 22 (91,7%) | 1 (100%) | 16 (88,9%) | 8 (80%) |
| <i>Más de 15 años de experiencia docente</i> | 2 (8,3%) | | 2 (11,1%) | 2 (20%) |
| De 16 a 20 años | 1 (4,2%) | | 1 (5,6%) | 1 (10%) |
| De 21 a 25 años | 1 (4,2%) | | 1 (5,6%) | 1 (10%) |
| Ámbito de la experiencia docente | | | | |
| En FO | 11 (45,8%) | 1 (100%) | 5 (27,8%) | 6 (60%) |
| En Taller FIL | 3 (12,5%) | | 1 (5,6%) | |
| En FO y Taller FIL | 8 (33,3%) | | 11 (61,1%) 1,9 | 4 (40%) |
| Ni en FO ni en Taller FIL | 2 (8,3%) | | 1 (5,6%) | |
| <i>Total con experiencia en Taller FIL</i> | 11 (45,8%) | | 12 (66,7%) | 4 (40%) |
| <i>Total sin experiencia en Taller FIL</i> | 13 (54,2%) | 1 (100%) | 6 (33,3%) | 6 (60%) |
| Experiencia en impartir los módulos sobre: | | | | |
| Matemáticas o Lenguaje | 3 (12,5%) | | 2 (11,1%) | |
| Medio ambiente o FOL | 4 (16,7%) | 1 (100%) | 4 (22,2%) | 6 (60%) 2,5 |
| Igualdad de género | 1 (4,2%) | | 2 (11,1%) | |
| Matemáticas o Lenguaje y Medio ambiente o FOL | 1 (4,2%) | | 1 (5,6%) | |
| Medio ambiente o FOL e Igualdad de género | 3 (12,5%) | | 2 (11,1%) | 1 (10%) |
| Matemáticas o Lenguaje, Medio ambiente o FOL e Igualdad de género | 5 (20,8%) | | 4 (22,2%) | |
| Ninguno de los anteriores | 7 (29,2%) | | 3 (16,7%) | 3 (30%) |

Respecto a la experiencia en la impartición de determinados módulos, la única proporción significativa (RTC=2,5) es que 6 (60%) docentes que asumen la concepción de planificación basada en la

experiencia tienen experiencia en la impartición del módulo sobre Medio ambiente o sobre Formación y orientación laboral.

Entre los motivos señalados por el profesorado para seguir trabajando en la FPE (ver tabla 4.55), es significativo el motivo de tener interés en trabajar o continuar trabajando para la entidad actual donde desarrollan su labor docente. Entre el profesorado que asume la concepción de planificación basada la experiencia, es significativo (RTC=2,1) 1 (10%) docente que señala que el motivo es poco importante. Y el mismo motivo es igualmente significativo (RTC=2) para el profesor que asume la concepción de planificación basada en contenidos (100%), que señala que tiene bastante importancia.

Tabla 4.55. Resultados en cada concepción de planificación según los motivos del profesorado para seguir trabajando en FPE.

| Importancia de los motivos para seguir trabajando en la FPE | Concepción de planificación basada en: | | | |
|--|--|------------|-----------------|----------------|
| | Objetivos | Contenidos | Alumnado | Experiencia |
| Tengo confianza en el valor de la FPE como herramienta de formación | Nada | | | |
| | Poca | 1 (4,2%) | | |
| | Bastante | 8 (33,3%) | 5 (27,8%) | 4 (40%) |
| | Mucha | 15 (62,5%) | 13 (72,2%) | 6 (60%) |
| La FPE me parece una entre varias herramientas posibles para trabajar en favor de un determinado tipo de personas | Nada | | | |
| | Poca | 2 (8,3%) | 1 (5,6%) | 1 (10%) |
| | Bastante | 8 (33,3%) | 7 (38,9%) | 2 (20%) |
| | Mucha | 14 (58,3%) | 10 (55,6%) | 7 (70%) |
| Tengo interés en trabajar o en continuar trabajando para esta entidad | Nada | | | |
| | Poca | | | 1 (10%) 2,1 |
| | Bastante | 3 (12,5%) | 1 (100%) 2 | 4 (22,2%) |
| | Mucha | 21 (87,5%) | | 14 (77,8%) |
| No encuentro otro trabajo mejor | Nada | | | 5 (55,6%) |
| | Poca | 5 (20,8%) | | 6 (33,3%) |
| | Bastante | 3 (12,5%) | 1 (100%) 2,8 | 2 (11,1%) |
| | Mucha | 2 (8,3%) | | 1 (5,6%) |

El único docente que asume la concepción de planificación basada en contenidos vuelve a ser significativo (RTC=2,8) al señalar que el motivo de no encontrar otro trabajo mejor tiene bastante importancia para seguir trabajando en la FPE.

Los únicos resultados significativos respecto a los módulos que el profesorado ha impartido, imparte o impartirá en la acción formativa (ver tabla 4.56), son del profesorado de la modalidad Formación e inserción. En la concepción de planificación basada en contenidos, es significativo (RTC=3,5) el docente que ha impartido, imparte o impartirá el módulo de Formación específica del perfil profesional, junto a otros módulos. En la concepción de planificación basada en el alumnado, es significativo (RTC=2,2 y 2,1, respectivamente) los 7 (53,8%) docentes que han impartido, imparten o impartirán tanto el módulo de Formación específica del perfil profesional como el de Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género y los 2 (15,4%) docentes que han impartido, imparten o impartirán otros módulos. En la concepción de planificación basada en la experiencia, es significativo (RTC=2,5) los 7 (87,5%) docentes que han impartido, imparten o impartirán sólo el módulo de Formación específica del perfil profesional.

Tabla 4.56. Resultados en cada concepción de planificación del módulo/s que ha impartido, imparte o impartirá en la acción formativa, según modalidad en la que imparte el profesorado.

| Módulo/s que ha impartido, imparte o impartirá en la acción formativa | Concepción de planificación basada en: | | | | | | | |
|---|--|------------|-----------------|------------|------------------|------------|------------------|------------|
| | Objetivos | | Contenidos | | Alumnado | | Experiencia | |
| | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos |
| Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género | 1 (5,9%) | 1 (14,3%) | | | | 1 (20%) | | 1 (50%) |
| Módulo/s de Formación específica del perfil profesional | 9 (52,9%) | 1 (14,3%) | | | 3 (23,1%) | | 7 (87,5%) 2,5 | 1 (50%) |
| Inserción laboral... y formación específica | 4 (23,5%) | 1 (14,3%) | | | 7 (53,8%) 2,2 | 1 (20%) | 1 (12,5%) | |
| Inserción laboral... y formación específica... y otros módulos | 1 (5,9%) | 2 (28,6%) | | | 1 (7,7%) | 1 (20%) | | |
| Inserción laboral... y otros módulos | | 1 (14,3%) | | | | 2 (40%) | | |
| Formación específica... y otros módulos | 2 (11,8%) | | 1 (100%) 3,5 | | | | | |
| Otros módulos | | 1 (14,3%) | | | 2 (15,4%) | | | |

NOTA: FeI= Formación e inserción

Respecto a la importancia de los módulos de formación complementaria (ver tabla 4.57), en la concepción de planificación basada en objetivos, es significativo (RTC=1,9, 2,4 y 2,8, respectivamente) que 9 (64,3%) docentes señalen la poca importancia del módulo "Comunicación lengua castellana", 10 (71,4%) docentes señalen la bastante importancia del módulo "Competencia digital" y que 12 (85,7%) docentes señalen la bastante importancia del módulo "Competencia en tecnología". El profesorado anterior imparte en la modalidad Formación e inserción.

En la concepción de planificación basada en contenidos, es significativo (RTC=2 y 2,8, respectivamente), la poca importancia de los módulos "Competencia matemática" y "Competencia en tecnología" del docente de la modalidad Formación e inserción (100%).

En la concepción de planificación basada en el alumnado es significativo (RTC=1,9) que 7 (53,8%) docentes de la modalidad Formación e inserción, señalen que el módulo "Inserción laboral, sensibilización medio ambiental y en la igualdad de género", tiene mucha importancia. Para el profesorado de la modalidad Colectivos, es significativo (RTC=1,9) que 2 (40%) docentes señalen que los módulos de "Competencia digital" y "Competencia en ciencia" tienen mucha y bastante importancia, respectivamente.

Por último, en la concepción de planificación basada en la experiencia, es significativo (RTC=2,2, 2,4, 3 y 4, respectivamente) el profesorado que señala que los siguientes módulos tienen mucha importancia: "Comunicación lengua castellana", "Competencia matemática", "Competencia digital" y "Competencia en tecnología". Dicho profesorado imparte en la modalidad Formación e inserción: 1 (16,7%), 3 (42,9%), 5 (71,4%) y 6 (75%), respectivamente.

Tabla 4.57. Resultados en cada concepción de planificación del grado de importancia de los módulos de formación complementaria para la formación del colectivo al que va dirigida la acción formativa, según la modalidad en la que imparte el profesorado.

| Importancia de los módulos | | Concepción de planificación basada en: | | | | | | | |
|---|----------|--|------------|-----------------|------------|------------------|----------------|------------------|------------|
| | | Objetivos | | Contenidos | | Alumnado | | Experiencia | |
| | | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos |
| Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género | Nada | | | | | 1 (7,7%) | | | |
| | Poca | 6 (35,3%) | | | | 1 (7,7%) | | 4 (50%) | |
| | Bastante | 6 (35,3%) | 3 (42,9%) | 1 (100%) | | 4 (30,8%) | 1 (20%) | 3 (37,5%) | 1 (50%) |
| | Mucha | 5 (29,4%) | 4 (57,1%) | | | 7 (53,8%) 1,9 | 4 (80%) | 1 (12,5%) | 1 (50%) |
| Comunicación lengua castellana | Nada | 1 (7,1%) | | | | | 3 (25%) | | 2 (33,3%) |
| | Poca | 9 (64,3%) 1,9 | 1 (14,3%) | 1 (100%) | | 4 (33,3%) | 1 (20%) | 1 (16,7%) | |
| | Bastante | 4 (28,6%) | 3 (42,9%) | | | 5 (41,7%) | 2 (40%) | 2 (33,3%) | 2 (100%) |
| | Mucha | | 3 (42,9%) | | | | 2 (40%) | 1 (16,7%) 2,2 | |
| Competencia matemática | Nada | 1 (7,1%) | | | | 1 (8,3%) | | | |
| | Poca | 2 (14,3%) | 3 (42,9%) | 1 (100%) 2 | | 1 (8,3%) | | 3 (42,9%) | 1 (50%) |
| | Bastante | 10 (71,4%) | 3 (42,9%) | | | 9 (75%) | 4 (80%) | 1 (14,3%) | 1 (50%) |
| | Mucha | 1 (7,1%) | 1 (14,3%) | | | 1 (8,3%) | 1 (20%) | 3 (42,9%) 2,4 | |
| Competencia digital | Nada | 1 (7,1%) | | | | | | | |
| | Poca | 1 (7,1%) | 3 (50%) | 1 (100%) 2,8 | | 4 (33,3%) | 1 (20%) | 2 (28,6%) | |
| | Bastante | 10 (71,4%) 2,4 | 3 (50%) | | | 6 (50%) | 2 (40%) | | 2 (100%) |
| | Mucha | 2 (14,3%) | | | | 2 (16,7%) | 2 (40%) 1,9 | 5 (71,4%) 3 | |

NOTA: FeI= Formación e inserción

Tabla 4.57. Resultados en cada concepción de planificación del grado de importancia de los módulos de formación complementaria para la formación del colectivo al que va dirigida la acción formativa, según la modalidad en la que imparte el profesorado. (continuación).

| Importancia de los módulos | Concepción de planificación basada en: | | | | | | | |
|---|--|-------------------|------------|------------|-----------|----------------|-------------|------------|
| | Objetivos | | Contenidos | | Alumnado | | Experiencia | |
| | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos |
| Alfabetización informática: internet | Nada | | | | 1 (8,3%) | | | |
| | Poca | 2 (14,3%) | 2 (33,3%) | | | | | |
| | Bastante | 7 (50%) | 3 (50%) | 1 (100%) | 9 (75%) | 3 (60%) | 6 (75%) | 1 (50%) |
| | Mucha | 5 (35,7%) | 1 (16,7%) | | 2 (16,7%) | 2 (40%) | 2 (25%) | 1 (50%) |
| Competencia en ciencia | Nada | 2 (14,3%) | 2 (33,3%) | | 1 (8,3%) | | 2 (28,6%) | |
| | Poca | 4 (28,6%) | 4 (66,7%) | 1 (100%) | 4 (33,3%) | 2 (40%) | 1 (14,3%) | 2 (100%) |
| | Bastante | 8 (57,1%) | | | 6 (50%) | 2 (40%) 1,9 | 3 (42,9%) | |
| | Mucha | | | | 1 (8,3%) | 1 (20%) | 1 (14,3%) | |
| Competencia en tecnología | Nada | 1 (7,1%) | 1 (14,3%) | | 1 (8,3%) | | 1 (12,5%) | |
| | Poca | 1 (7,1%) | 1 (14,3%) | 1 (100%) | 1 (8,3%) | 3 (60%) | 1 (12,5%) | 1 (50%) |
| | Bastante | 12 (85,7%) 2,8 | 4 (57,1%) | | 8 (66,7%) | | | 1 (50%) |
| | Mucha | | 1 (14,3%) | | 2 (16,7%) | 2 (40%) | 6 (75%) 4 | |

NOTA: FeI= Formación e inserción

Tabla 4.58. Resultados en cada concepción de planificación de la importancia de saberes y desempeños para la formación del colectivo al que va dirigida la acción formativa, según la modalidad en la que imparte el profesorado.

| Importancia de saberes y desempeños | | Concepción de planificación basada en: | | | | | | | |
|--|----------|--|------------|------------|------------|------------|------------|------------------|-----------------|
| | | Objetivos | | Contenidos | | Alumnado | | Experiencia | |
| | | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos |
| Conocimientos (saber) | Nada | | | | | | | | |
| | Poca | 2 (11,8%) | 1 (14,3) | | | 2 (15,4%) | | | |
| | Bastante | 9 (52,9%) | 3 (42,9%) | | | 10 (76,9%) | 3 (60%) | 6 (75%) | 1 (50%) |
| | Mucha | 6 (35,3%) | 3 (42,9%) | 1 (100%) | | 1 (7,7%) | 2 (40%) | 2 (25%) | 1 (50%) |
| Realizaciones prácticas (saber hacer) | Nada | | | | | | | | |
| | Poca | | | | | | | | |
| | Bastante | 4 (23,5%) | 1 (14,3%) | | | 4 (30,8%) | | 2 (25%) | |
| | Mucha | 13 (76,5%) | 6 (85,7%) | 1 (100%) | | 9 (69,2%) | 5 (100%) | 6 (75%) | 2 (100%) |
| Hábitos laborales (saber ser y estar) | Nada | | | | | | | | |
| | Poca | 1 (5,9%) | | | | 2 (15,4%) | | 1 (12,5%) | |
| | Bastante | 4 (23,5%) | 3 (42,9%) | 1 (100%) | | 5 (38,5%) | | 7 (87,5%) 2,8 | 1 (50%) |
| | Mucha | 12 (70,6%) 2,7 | 4 (57,1%) | | | 6 (46,2%) | 5 (100%) | | 1 (50%) |
| Competencias (desempeños profesionales) | Nada | | | | | | | | |
| | Poca | | 1 (14,3%) | | | | | 1 (12,5%) 2 | |
| | Bastante | 5 (29,4%) | 1 (14,3%) | | | 7 (53,8%) | 2 (50%) | 5 (62,5%) | 2 (100%) 1,9 |
| | Mucha | 12 (70,6%) | 5 (71,4%) | 1 (100%) | | 6 (46,2%) | 2 (50%) | 2 (25%) | |

NOTA: FeI= Formación e inserción

En cuanto a la importancia de determinados saberes y desempeños para la formación del colectivo al que va dirigida la acción formativa (ver tabla 4.58), en la concepción de planificación basada en objetivos es significativo ($RTC=2,7$) que 12 (70,6%) docentes de la modalidad Formación e inserción, señalen que tienen mucha importancia los "hábitos laborales".

En la concepción de planificación basada en la experiencia, es significativo ($RTC=2,8$ y 2 , respectivamente) que 7 (87,5%) docentes de la modalidad Formación e inserción, indiquen que los "hábitos laborales" son bastante importantes y, que 1 (12,5%) indique que las "competencias" son poco importantes. En el caso del profesorado de la modalidad Colectivos, es significativo ($RTC=1,9$) que 2 (100%) señalen que las "competencias" son bastante importantes.

4.3.5. Correlación de orientaciones de la enseñanza en la FPE del profesorado con las concepciones de planificación.

Partimos de que "la visión que cada uno tiene de su labor y su objetivo de docente determina en gran medida el modo en que estructura su enseñanza" (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 19). En este apartado nos disponemos a analizar la relación (correlación) que existe entre las orientaciones de la enseñanza en la FPE, identificadas por el ACP con carácter exploratorio realizado, y las concepciones de planificación del mismo profesorado. Es decir, el objetivo es conocer y analizar, la relación entre la visión sobre la enseñanza y el objetivo que tiene el profesorado de FPE con su concepción de planificación.

La conclusión de los estudios de Marrero (1988a, 1993), apuntan que el profesorado que asume la teoría dependiente tiende a una concepción de la planificación basada en objetivos, mientras que el profesorado que sostiene las teorías expresiva e interpretativa, se inclina por una concepción de la planificación basada en el alumnado.

La afirmación anterior, utilizando los enfoques de Fenstermacher y Soltis (1998) y las racionalidades de las prácticas pedagógicas de Carr y Kemmis (1988) y Carr (1990), sería que el profesorado que se identifica con un enfoque ejecutivo o con la racionalidad técnica, se inclina hacia una planificación centrada en objetivos, mientras que el profesorado que se identifica con un enfoque terapeuta o racionalidad práctica, se inclina hacia una planificación centrada en el alumnado.

Partimos de que la correlación es el "grado de dependencia mutua entre dos variables" (Pérez, 2005, p. 254) y "el coeficiente de correlación intenta medir la intensidad con que dos variables están relacionadas" (Pérez, 2005, p. 254). Recordemos que si el valor de la correlación es cercano a 1, existe correlación positiva y la relación funcional entre ambas variables es exacta y positiva. Si el valor es cercano a -1, existe correlación negativa y la relación funcional entre ambas variables es exacta y negativa. Por último, si el valor es cercano a 0, la correlación es nula y las variables no están asociadas, siendo imposible encontrar una relación funcional entre ellas (Pérez, 2005).

El resultado obtenido en el coeficiente de Pearson es de .188, con una significatividad (bilateral) de ,177. Por lo tanto, no existe correlación, en el nivel de conocimiento atribucional, entre la orientación de la enseñanza asumida por el profesorado y la concepción de planificación. Ambas son independientes, ni aumentan ni disminuyen las dos a la vez (correlación positiva), ni cuando una aumenta la otra disminuye (correlación negativa).

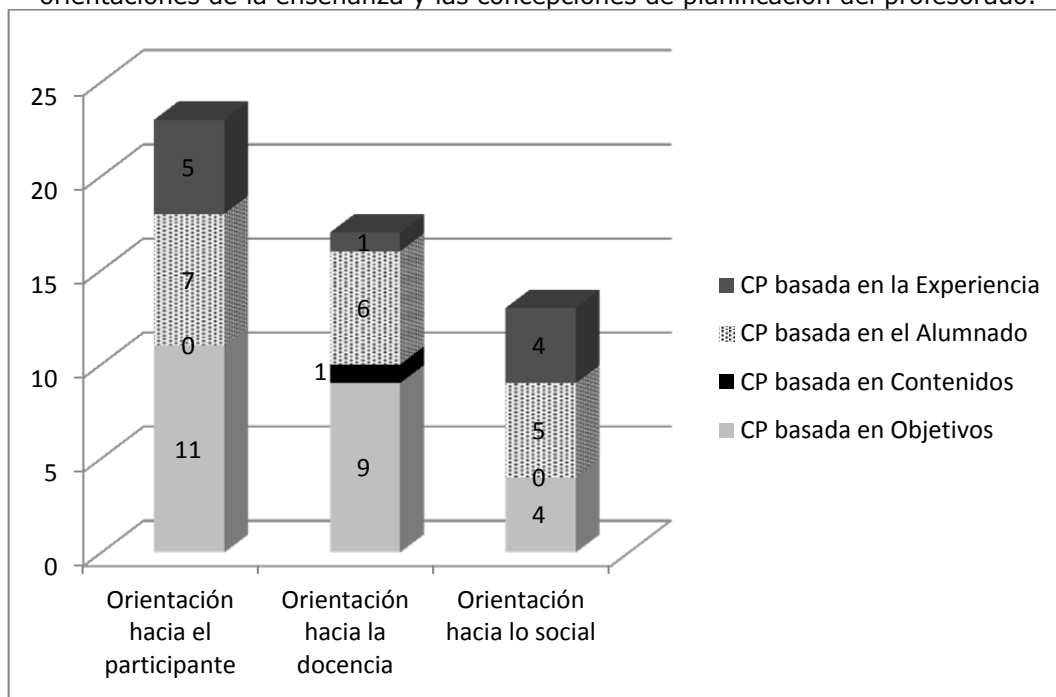
En la tabla 4.59 se muestran los resultados del análisis de tablas de contingencia de las variables y en el gráfico 4.56 su representación gráfica.

Tabla 4.59. Tabla de contingencia entre las orientaciones de la enseñanza y las concepciones de planificación del profesorado.

| | | Orientación hacia el participante | Orientación hacia la docencia | Orientación hacia lo social | Total | |
|---|--------------------|---|-------------------------------------|-----------------------------------|-------|-------|
| Concepción de planificación basada en: | Objetivos | Nº docentes | 11 | 9 | 4 | 24 |
| | | % en CP | 45,8% | 37,5% | 16,7% | 100% |
| | | % en Orientación | 47,8% | 52,9% | 30,8% | 45,3% |
| | | % del total | 20,8% | 17% | 7,5% | 45,3% |
| | | RTC | ,3 | ,8 | -1,2 | |
| | Contenidos | Nº docentes | | 1 | | 1 |
| | | % en CP | | 100% | | 100% |
| | | % en Orientación | | 5,9% | | 1,9% |
| | | % del total | | 1,9% | | 1,9% |
| | | RTC | -,9 | 1,5 | -,6 | |
| | Alumnado | Nº docentes | 7 | 6 | 5 | 18 |
| | | % en CP | 38,9% | 33,3% | 27,8% | 100% |
| | | % en Orientación | 30,4% | 35,3% | 38,5% | 34% |
| | | % del total | 13,2% | 11,3% | 9,4% | 34% |
| | | RTC | -,5 | ,1 | ,4 | |
| | Experiencia | Nº docentes | 5 | 1 | 4 | 10 |
| | | % en CP | 50% | 10% | 40% | 100% |
| | | % en Orientación | 21,7% | 5,9% | 30,8% | 18,9% |
| | | % del total | 9,4% | 1,9% | 7,5% | 18,9% |
| | | RTC | ,5 | -1,7 | 1,3 | |
| | Nº docentes | 23 | 17 | 13 | 53 | |
| | % en CP | 43,4% | 32,1% | 24,5% | 100% | |
| | % en Orientación | 100% | 100% | 100% | 100% | |
| | % del total | 43,4% | 32,1% | 24,5% | 100% | |
| | | | | | | |

NOTA: CP= Concepción de planificación; RTC= Residuos tipificados corregidos

Gráfico 4.56. Representación gráfica del análisis de tablas de contingencia entre las orientaciones de la enseñanza y las concepciones de planificación del profesorado.



NOTA: CP= Concepción de planificación

Mostramos además el listado del profesorado con la teoría implícita y la concepción de planificación que asume cada uno/a. Incluimos la modalidad de formación de FPE porque es una de las variables que más nos interesa en el estudio. Respecto a las modalidades, recordar que en la orientación hacia lo social es significativo el número de docentes que imparte en la modalidad Colectivos, en concreto los que imparten acciones formativas dirigidas a personas con discapacidad.

En la tabla 4.60 puede observarse que no hay relación (correlación) entre asumir una orientación de la enseñanza y asumir una determinada concepción de planificación.

Tabla 4.60. Muestra del profesorado según su orientación de enseñanza, su concepción de planificación y la modalidad de FPE en la que imparten docencia.

| Nº identificativo profesorado | Orientación de la enseñanza hacia | Concepción de planificación basada en: | Modalidad de FPE |
|--------------------------------------|--|---|-------------------------|
| 2 | Participante | Objetivos | Colectivos-DIS |
| 11 | Participante | Objetivos | Colectivos-DIS |
| 17 | Participante | Experiencia | Colectivos-RES |
| 18 | Participante | Objetivos | Colectivos-DIS |
| 19 | Participante | Objetivos | Colectivos-DIS |
| 20 | Participante | Experiencia | Formación e Inserción |
| 21 | Participante | Experiencia | Formación e Inserción |
| 25 | Participante | Objetivos | Formación e Inserción |
| 29 | Participante | Objetivos | Formación e Inserción |
| 32 | Participante | Objetivos | Formación e Inserción |
| 36 | Participante | Alumnado | Formación e Inserción |
| 37 | Participante | Alumnado | Formación e Inserción |
| 38 | Participante | Alumnado | Formación e Inserción |
| 45 | Participante | Objetivos | Formación e Inserción |
| 46 | Participante | Objetivos y Contenidos | Formación e Inserción |
| 48 | Participante | Objetivos | Formación e Inserción |
| 52 | Participante | Alumnado | Formación e Inserción |
| 53 | Participante | Alumnado | Formación e Inserción |
| 55 | Participante | Objetivos | Formación e Inserción |
| 56 | Participante | Alumnado | Formación e Inserción |
| 57 | Participante | Alumnado | Formación e Inserción |
| 58 | Participante | Experiencia | Formación e Inserción |
| 63 | Participante | Objetivos, Alumnado y Experiencia | Formación e Inserción |
| 67 | Participante | Experiencia | Formación e Inserción |
| 69 | Participante | Objetivos | Formación e Inserción |
| 4 | Docencia | Alumnado | Colectivos-RES |
| 13 | Docencia | Alumnado | Colectivos-RES |
| 16 | Docencia | Objetivos | Colectivos-RES |
| 22 | Docencia | Objetivos | Formación e Inserción |
| 34 | Docencia | Objetivos | Formación e Inserción |
| 39 | Docencia | Objetivos | Formación e Inserción |
| 40 | Docencia | Objetivos | Formación e Inserción |
| 41 | Docencia | Objetivos | Formación e Inserción |
| 42 | Docencia | Experiencia | Formación e Inserción |
| 43 | Docencia | Contenidos | Formación e Inserción |
| 44 | Docencia | Objetivos | Formación e Inserción |
| 47 | Docencia | Objetivos | Formación e Inserción |
| 59 | Docencia | Alumnado | Formación e Inserción |

NOTA: RES= Riesgo de exclusión social; DIS= Personas con discapacidad.

Tabla 4.60. Muestra del profesorado según su orientación de enseñanza, su concepción de planificación y la modalidad de FPE en la que imparten docencia (*continuación*).

| Nº identificativo profesorado | Orientación de la enseñanza hacia | Concepción de planificación basada en: | Modalidad de FPE |
|--------------------------------------|--|---|-------------------------|
| 64 | Docencia | Alumnado | Formación e Inserción |
| 65 | Docencia | Alumnado | Formación e Inserción |
| 68 | Docencia | Objetivos | Formación e Inserción |
| 73 | Docencia | Alumnado | Formación e Inserción |
| 1 | Social | Objetivos | Colectivos-RES |
| 3 | Social | Alumnado | Colectivos-DIS |
| 8 | Social | Objetivos | Colectivos-DIS |
| 9 | Social | Experiencia | Colectivos-DIS |
| 10 | Social | Alumnado | Colectivos-DIS |
| 15 | Social | Alumnado | Colectivos-RES |
| 26 | Social | Alumnado | Formación e Inserción |
| 30 | Social | Experiencia | Formación e Inserción |
| 31 | Social | Alumnado | Formación e Inserción |
| 33 | Social | Experiencia | Formación e Inserción |
| 62 | Social | Experiencia | Formación e Inserción |
| 70 | Social | Objetivos | Formación e Inserción |
| 71 | Social | Objetivos | Formación e Inserción |

NOTA: RES= Riesgo de exclusión social; DIS= Personas con discapacidad.

Los resultados obtenidos permiten comprobar la hipótesis H_{07} : Para el profesorado, no existe relación entre la asunción de una determinada teoría con la asunción de una concepción de planificación concreta. La hipótesis está redactada con la denominación de teorías implícitas, por lo que es necesario adaptarla a los resultados de los ACP realizados. La redacción queda de la siguiente manera, H_{07} : No existe relación entre la asunción de una determinada orientación de la enseñanza con la asunción de una concepción de planificación concreta. Por lo tanto, a la luz de los resultados se acepta la hipótesis.

En síntesis, para el profesorado de la muestra, no hay una relación estadísticamente significativa entre la asunción de una teoría implícita con un determinada concepción de planificación.

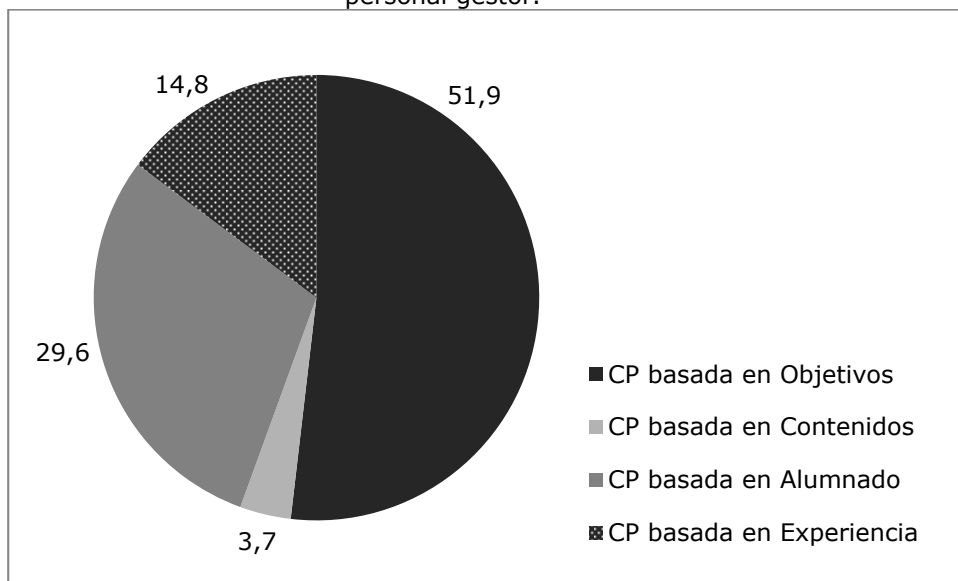
4.3.6. Descripción de la muestra del personal gestor según su concepción de planificación.

En la pregunta número 13 del cuestionario dirigido al personal gestor, se le pedía que, de un conjunto de afirmaciones relacionadas con diferentes aspectos de la programación que realiza el profesorado de FPE, contestara pensando el grado en que creía que dichas ideas se ajustan más a la forma de programar del profesorado de su entidad. Las afirmaciones correspondían a los ítems que adaptamos del cuestionario de planificación del profesorado de Marrero (1988). El objetivo de esta pregunta es saber qué concepción de planificación cree el personal gestor que tiene el profesorado, es decir, cómo cree el personal gestor que planifica el profesorado.

Agrupando al personal gestor según el mayor promedio obtenido en cada concepción de planificación, en el gráfico 4.57 puede apreciarse que la más señalada es la basada en objetivos por 14 (51,9%) gestores/as, seguida de la basada en el alumnado por 8 (29,6%) gestores/as. La concepción de planificación basada en la experiencia, la identifican 4 (14,8%) gestores/as) y tan sólo 1 (3,7%) gestora cree que el profesorado planifica basándose en contenidos.

Resulta particularmente llamativo que sólo una gestora crea que el profesorado planifica basándose en el contenido. Asimismo, la escasa relevancia dada a la experiencia es, de nuevo, llamativa en el contexto de la presente investigación.

Gráfico 4.57. Distribución de las concepciones de planificación del profesorado según el personal gestor.



NOTA: CP= Concepción de planificación

A continuación, se describe la muestra de acuerdo a las variables/indicadores del cuestionario en cada una de las concepciones de planificación. Al igual que en la muestra del profesorado, se puede observar, que son muy pocas las características que ayudan a definir al personal gestor que identifica cada concepción de planificación. Siguiendo los criterios establecidos para la descripción de la muestra, a continuación, describimos la muestra del personal gestor priorizando sólo los resultados significativos de acuerdo a los resultados de los RTC. Al final del apartado, se ofrece un cuadro de síntesis de las características significativas del personal gestor en cada concepción de planificación.

Ni los resultados según los años que lleva gestionando programas de FPE la entidad a la que pertenece el personal gestor ni los resultados por la modalidad formativa en la que la entidad tiene experiencia desde 2008 a 2012 son significativos (ver tabla 4.61).

Tabla 4.61. Resultados en cada concepción de planificación según la experiencia de la entidad a la que pertenece el personal gestor.

| Experiencia de la entidad | Concepción de planificación basada en: | | | |
|---|---|-------------------|-----------------|--------------------|
| | Objetivos | Contenidos | Alumnado | Experiencia |
| Años que lleva gestionando programas de FPE | | | | |
| De 1 a 4 años | 1 (7,1%) | | 1 (12,5%) | 1 (25%) |
| De 5 a 9 años | 2 (14,3%) | | 2 (25%) | |
| De 10 a 14 años | 4 (28,6%) | 1 (100%) | 1 (12,5%) | 2 (50%) |
| De 15 a 19 años | 5 (35,7%) | | 3 (37,5%) | 1 (25%) |
| De 20 a 24 años | 2 (14,3%) | | 1 (12,5%) | |
| Tipo de programa de las acciones formativas realizadas 2008-2012 | | | | |
| Ha impartido FO | 8 (61,5%) | 1 (100%) | 6 (75%) | |
| Ha impartido Taller FIL | 1 (7,7%) | | | 1 (25%) |
| Ha impartido FO y Taller FIL | 4 (30,8%) | | 2 (25%) | 3 (75%) |

En cuanto al número de personas trabajadoras en la entidad y la función que realizan (ver tabla 4.62), es significativo ($RTC=2,3$) para la única gestora que señala la concepción de planificación basada en contenidos (100%), cuya entidad tiene 150 personas trabajadoras con contrato indefinido. Hay varios resultados significativos según las funciones que realiza el personal que trabaja en la entidad:

- En la concepción de planificación basada en el alumnado, es significativo ($RTC=2,4$), que 6 (75%) gestores/as señalan que en su entidad hay entre 3 y 5 personas que realizan funciones de gestión.
- En la concepción de planificación basada en la experiencia, es significativo ($RTC=2,47$) que 2 (50%) gestores/as señalan que en su entidad hay entre 6 y 10 personas que realizan funciones de gestión.
- Para la gestora que señala la concepción de planificación basada en el contenido es significativo ($RTC=2,9$) el que en su entidad no hay ninguna persona que sólo sea docente.
- En la concepción de planificación basada en el alumnado es significativo ($RTC=3,3$) que 4 (50%) gestores/as tienen en su entidad entre 6 y 10 formadores/as.

- Resulta llamativo que sea significativo (RTC=2,1) en la concepción de planificación basada en objetivos que 6 (42,9%) gestores/as no señalen el número de personas que sólo son docentes en la entidad.

Tabla 4.62. Resultados en cada concepción de planificación según el personal que trabaja en la entidad: número de personas trabajadoras con puesto de trabajo estable (contrato indefinido) y funciones que realizan.

| Personal de la entidad | Concepción de planificación basada en: | | | |
|--|--|--------------|-------------|-------------|
| | Objetivos | Contenidos | Alumnado | Experiencia |
| Con puesto de trabajo estable (contrato indefinido) | | | | |
| Hasta 2 personas | 4 (33,3%) | | 2 (25%) | 1 (25%) |
| Entre 3 y 5 personas | 4 (33,3%) | | 5 (62,5%) | 2 (50%) |
| Entre 6 y 10 personas | 2 (16,7%) | | 1 (12,5%) | |
| Entre 70 y 250 personas | 2 (16,7%) | 1 (100%) 2,3 | | 1 (25%) |
| Personas que sólo realizan funciones de gestión | | | | |
| Hasta 2 personas | 5 (35,7%) | 1 (100%) | 2 (25%) | 1 (25%) |
| Entre 3 y 5 personas | 4 (28,6%) | | 6 (75%) 2,4 | 1 (25%) |
| Entre 6 y 10 personas | 1 (7,1%) | | | 2 (50%) 2,7 |
| Con 50 personas | 1 (7,1%) | | | |
| No contesta | 3 (21,4%) | | | |
| Personas que son formadores/as | | | | |
| Hasta 2 personas | 1 (7,1%) | 1 (100%) 2,9 | | 1 (25%) |
| Entre 3 y 5 personas | 3 (21,4%) | | 3 (37,5%) | 1 (25%) |
| Entre 6 y 10 personas | | | 4 (50%) 3,3 | |
| Entre 12 y 16 personas | 3 (21,4%) | | 1 (12,5%) | 1 (25%) |
| Con 211 personas | 1 (7,1%) | | | |
| No contesta | 6 (42,9%) 2,1 | | | 1 (25%) |
| Personas que realizan funciones de gestión y docencia | | | | |
| Hasta 2 personas | 3 (21,4%) | 1 (100%) | 3 (37,5%) | 1 (25%) |
| Entre 3 y 5 personas | 2 (14,3%) | | | |
| Entre 12 y 15 personas | 3 (21,4%) | | 1 (12,5%) | |
| No contesta | 6 (42,9%) | | 4 (50%) | 3 (75%) |

Respecto a la relación del personal gestor con la entidad (ver tabla 4.63), la vinculación laboral del personal gestor a la entidad es significativa (RTC=1,9) para 7 gestores/as (50%) que tienen una contratación de duración definida que identifican la concepción de planificación basada en objetivos.

Respecto al cargo que ocupa el personal gestor sólo es significativo (RTC=2,4) la gestora que es personal técnico y

administrativo que identifica la concepción de planificación basada en contenidos.

Respecto al tiempo que el personal gestor lleva trabajando en la entidad, es significativo ($RTC=2,1$) que 4 (28,6%) gestores/as llevan trabajando con la entidad entre 16 y 20 años señalan la concepción de planificación basada en objetivos.

Tabla 4.63. Resultados en cada concepción de planificación según la relación del personal gestor con la entidad.

| Relación con la entidad | Concepción de planificación basada en: | | | |
|-----------------------------------|--|-----------------|-----------|-------------|
| | Objetivos | Contenidos | Alumnado | Experiencia |
| Vinculación laboral | | | | |
| Miembro o socio/a | 1 (7,1%) | | | 1 (25%) |
| Contratación indefinida | 4 (28,6%) | 1 (100%) | 5 (62,5%) | 2 (50%) |
| Contratación definida | 7 (50%) 1,9 | | 2 (25%) | |
| Régimen de autónomos | 1 (7,1%) | | 1 (12,5%) | |
| Otra vinculación | 1 (7,1%) | | | 1 (25%) |
| Cargo | | | | |
| Gerente | 2 (14,3%) | | | 1 (25%) |
| Personal técnico | 9 (64,3%) | | 3 (37,5%) | 1 (25%) |
| Personal administrativo | | | 2 (25%) | 1 (25%) |
| Personal técnico y administrativo | 2 (14,3%) | 1 (100%) 2,4 | 1 (12,5%) | |
| Otro cargo | 1 (7,1%) | | 2 (25%) | 1 (25%) |
| Tiempo trabajando | | | | |
| Hasta 5 años | 5 (35,7%) | | 3 (37,5%) | 1 (25%) |
| Entre 6 y 10 años | 3 (21,4%) | 1 (100%) | 3 (37,5%) | 2 (50%) |
| Entre 11-15 años | 2 (14,3%) | | 2 (25%) | 1 (25%) |
| Entre 16-20 años | 4 (28,6%) 2,1 | | | |

No se obtienen resultados significativos por la edad ni por el sexo del personal gestor.

En la tabla 4.64 se muestra que en la concepción de planificación basada en el alumnado y en la basada en la experiencia es significativo ($RTC=2,3$ y $3,2$, respectivamente) que 2 (25%) gestores/as tienen estudios de FP II y que 3 (75%) gestores/as tienen estudios de Diplomatura, respectivamente.

Si agrupamos al personal gestor por su titulación o especialidad académica, en la concepción de planificación basada en el alumnado, es significativo ($RTC=2,3$) que 2 (25%) gestores/as poseen titulaciones de FP.

Tabla 4.64. Resultados en cada concepción de planificación según edad, sexo, nivel de estudios y titulación o especialidad académica del personal gestor.

| Indicadores | Concepción de planificación basada en: | | | |
|--|--|------------|-------------|-------------|
| | Objetivos | Contenidos | Alumnado | Experiencia |
| Edad | | | | |
| 30-34 años | 1 (7,1%) | | 2 (25%) | 2 (50%) |
| 35-39 años | 5 (35,7%) | 1 (100%) | 1 (12,5%) | |
| 40-44 años | 3 (21,4%) | | 4 (50%) | 1 (25%) |
| 45-49 años | 2 (14,3%) | | | 1 (25%) |
| 50-54 años | 2 (14,3%) | | 1 (12,5%) | |
| 57 años | 1 (7,1%) | | | |
| Sexo | | | | |
| Hombre | 3 (21,4%) | | | 2 (50%) |
| Mujer | 11 (78,6%) | 1 (100%) | 8 (100%) | 2 (50%) |
| Nivel de estudios | | | | |
| Graduado escolar | | | 1 (12,5%) | |
| Bachillerato | 3 (21,4%) | | | |
| FPI | 1 (7,1%) | | | |
| FPII | | | 2 (25%) 2,3 | |
| <i>FP (I y II)</i> | 1 (7,1%) | | 2 (25%) 2,3 | |
| Diplomatura | 2 (14,3%) | | | 3 (75%) 3,2 |
| Licenciatura | 7 (50%) | 1 (100%) | 5 (62,5%) | |
| Máster | 1 (7,1%) | | | 1 (25%) |
| <i>No estudios superiores</i> | 4 (28,6%) | | 3 (37,5%) | |
| <i>Nivel de estudios superiores</i> | 10 (71,4%) | 1 (100%) | 5 (62,5%) | 4 (100%) |
| Titulación o especialidad académica | | | | |
| Humanidades | 4 (28,6%) | 1 (100%) | (2 25%) | 1 (25%) |
| Ingenierías | 1 (7,1%) | | | 1 (25%) |
| FP | | | (2 25%) | |
| Empresas y administración | 3 (21,4%) | | | 1 (25%) |
| Otras titulaciones | 1 (7,1%) | | (2 25%) | 1 (25%) |
| No contesta | 5 (35,7%) | | (2 25%) | |

Entre los motivos señalados por el personal gestor para seguir trabajando en la FPE (ver tabla 4.65), es significativo (RTC=2,5) que 10 (71,4%) gestores/as que señalan la concepción de planificación basada en objetivos, que consideran bastante importante el motivo de tener confianza en el valor de la FPE como herramienta de formación.

Tabla 4.65. Resultados en cada concepción de planificación según los motivos del personal gestor para seguir trabajando en una entidad que gestiona FPE.

| Importancia de los motivos para seguir trabajando en la FPE | Concepción de planificación basada en: | | | | |
|---|--|-------------------|-----------|-------------|----------|
| | Objetivos | Contenidos | Alumnado | Experiencia | |
| Tengo confianza en el valor de la FPE como herramienta de formación | Nada | | | | |
| | Poca | | 1 (12,5%) | | |
| | Bastante | 10 (71,4%) 2,5 | | 2 (25%) | 1 (25%) |
| La FPE me parece una entre varias herramientas posibles para trabajar en favor de un determinado tipo de personas | Mucha | 4 (28,6%) | 1 (100%) | 5 (62,5%) | 3 (75%) |
| | Nada | | | | |
| | Poca | | | 1 (12,5%) | 1 (25%) |
| Tengo interés en trabajar o en continuar trabajando para esta entidad | Bastante | 7 (50%) | 1 (100%) | 2 (25%) | 2 (50%) |
| | Mucha | 7 (50%) | | 5 (62,5%) | 1 (25%) |
| | Nada | | | | |
| No encuentro otro trabajo mejor | Poca | 6 (46,2%) | 1 (100%) | 4 (57,1%) | 4 (100%) |
| | Bastante | 6 (46,2%) | | 2 (28,6%) | |
| | Mucha | 1 (7,7%) | | 1 (14,3%) | |

4.3.7. Correlación de las concepciones de planificación del profesorado con las concepciones de planificación del personal gestor.

Habiendo identificado las concepciones de planificación del profesorado y las concepciones de planificación del personal gestor, es decir, cómo cree el profesorado que planifica y cómo cree el personal gestor que planifica el profesorado, en este apartado nos disponemos a ver la relación entre ambas. El objetivo de este apartado es conocer y analizar la relación (correlación) entre las concepciones de planificación asumidas por el profesorado de FPE con las concepciones identificadas por el personal gestor de FPE.

Atendiendo al número de docentes y de gestores/as en cada una de las concepciones de planificación, ambos coinciden en asumir e identificar, respectivamente, en primer lugar la concepción de planificación basada en objetivos, seguida de la basada en el alumnado y la basada en la experiencia. Y tan sólo un docente asume y una gestora identifica la basada en contenidos.

A la luz de los datos, no se comprueba H_{08} : Las concepciones de planificación asumidas por el profesorado son diferentes a las identificadas por el personal gestor. Es decir, no hay diferencias entre cómo el profesorado cree que planifica y cómo cree el personal gestor que planifica el profesorado, puesto que en ambos casos asumen e identifican, respectivamente, la concepción de planificación basada en objetivos.

Sin embargo, no existe correlación entre las concepciones de planificación que asume el profesorado y las que identifica el personal gestor. El coeficiente de Pearson obtenido es de $-,041$, con una significatividad (bilateral) de $,716$. Teniendo presente el significado del coeficiente de Pearson según Pérez (2005), la correlación es nula y las variables no están asociadas, siendo imposible encontrar una relación funcional entre ellas.

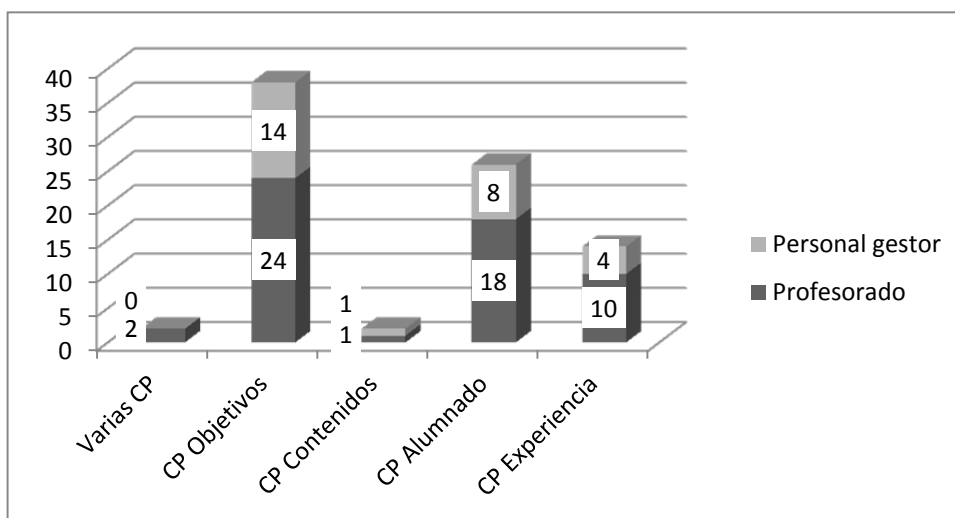
En la tabla 4.66 se muestran los resultados de la correlación de las variables y en el gráfico 4.58 su representación gráfica.

Tabla 4.66. Tabla de contingencia entre las concepciones de planificación asumidas por el profesorado y las identificadas por el personal gestor.

| | | Concepción de planificación basada en: | | | | | Total |
|------------------------|----------------------|--|-----------|------------|----------|-------------|-------|
| | | Varias CP | Objetivos | Contenidos | Alumnado | Experiencia | |
| Profesorado | Nº formadores/as | 2 | 24 | 1 | 18 | 10 | 55 |
| | % en total muestra | 3,6% | 43,6% | 1,8% | 32,7% | 18,2% | 100% |
| | % dentro de CP | 100% | 63,2% | 50% | 69,2% | 71,4% | 67,1% |
| | % del total | 2,4% | 29,3% | 1,2% | 22% | 12,2% | 67,1% |
| | Residuos corregidos | 1 | -,7 | -,5 | ,3 | ,4 | |
| Personal gestor | Nº personas gestoras | 0 | 14 | 1 | 8 | 4 | 27 |
| | % en total muestra | 0% | 51,9% | 3,7% | 29,6% | 14,8% | 100% |
| | % dentro de CP | 0% | 36,8% | 50% | 30,8% | 28,6% | 32,9% |
| | % del total | 0% | 17,1% | 1,2% | 9,8% | 4,9% | 32,9% |
| | Residuos corregidos | -1 | ,7 | ,5 | -,3 | -,4 | |
| Nº muestra | 2 | 38 | 2 | 26 | 14 | 82 | |
| % en la muestra | 2,4% | 46,3% | 2,4% | 31,7% | 17,1% | 100% | |
| % dentro de CP | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | |
| % del total | 2,4% | 46,3% | 2,4% | 31,7% | 17,1% | 100% | |

NOTA: CP= Concepción de planificación.

Gráfico 4.58. Representación gráfica del análisis de tablas de contingencia de las concepciones de planificación asumidas por el profesorado y las identificadas por el personal gestor.



NOTA: CP= Concepción de planificación.

En síntesis, la concepción de planificación más asumida tanto por el profesorado como por el personal gestor de FPE es la basada en objetivos, seguida de la basada en el alumnado y la basada en la experiencia. Llama la atención que sólo un profesor y una gestora asumen la concepción de planificación basada en contenidos y que, teniendo presente el contexto de la investigación, pocos asumen o señalan la basada en la experiencia.

4.3.8. Descripción de los supuestos curriculares.

En los cuestionarios dirigidos al profesorado y al personal gestor de FPE se incluyeron cuestiones sobre algunos supuestos curriculares. El objetivo de las cuestiones dirigidas al profesorado es conocer si hay características propias del profesorado que ayuden a definir y concretar las orientaciones de enseñanza. Y el objetivo de las cuestiones referidas tanto al profesorado como al personal gestor es analizar sus concepciones de planificación y comparar en qué medida coinciden o no sus concepciones.

En este apartado, se describen las relaciones significativas de la orientación de la enseñanza del profesorado con los objetivos que pueden alcanzarse en la acción formativa, con el tiempo dedicado y la importancia de las tareas realizadas durante la acción formativa, con la experiencia que debe poseer el profesorado de FPE y con los documentos que orientan y guían la práctica formativa y la evaluadora. Igualmente, se describen las relaciones significativas entre las concepciones de planificación del profesorado y del personal gestor con las mismas cuestiones anteriores.

Recordemos que el profesorado ha respondido las preguntas que forman parte de este apartado respecto al colectivo al que va dirigida la acción formativa: personas desempleadas, en el caso del profesorado de la modalidad Formación e inserción, y personas con discapacidad o en RES en el caso del profesorado de la modalidad Colectivos.

De la misma manera que se hizo en apartados anteriores, en la descripción de los datos priorizamos sólo los resultados significativos de acuerdo a los resultados de los RTC. En las tablas aparecen los resultados de los ítems/indicadores en cada una de las orientaciones de la enseñanza y en cada una de las concepciones de planificación. Al final de cada apartado, se ofrece un cuadro de síntesis de los resultados con significatividad.

4.3.8.1. Descripción de los supuestos curriculares del profesorado según la orientación de la enseñanza.

En cuanto a los objetivos que pueden alcanzarse en la acción formativa (ver tabla 4.67), en la orientación hacia la docencia, para 11 (78,6%) docentes de la modalidad Formación e inserción, es significativo (RTC=2,3 y 3,2, respectivamente) que se alcancen con frecuencia los objetivos consistentes en "que el alumnado adquiriera una preparación en un perfil profesional" y "que, a largo plazo, el alumnado se inserte laboralmente". Y para el profesorado de la modali-

Tabla 4.67. Objetivos que pueden alcanzarse en la acción formativa según la orientación de la enseñanza del profesorado.

| Objetivos que pueden alcanzarse en la acción formativa, según colectivo | Orientación al participante | | Orientación a la docencia | | Orientación a lo social | | |
|---|-----------------------------|------------|---------------------------|----------------|-------------------------|------------|-----------|
| | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos | |
| Asistencia del alumnado | Nunca | | | | | | |
| | Pocas veces | | | | | | |
| | Con frecuencia | 2 (10%) | 2 (40%) | 2 (14,3%) | | 2 (28,6%) | 4 (66,7%) |
| | Siempre | 18 (51,4%) | 3 (60%) | 12 (34,3%) | 3 (100%) | 5 (14,3%) | 2 (33,3%) |
| Que el alumnado adquiera una preparación en un perfil profesional | Nunca | | | | | | |
| | Pocas veces | | | | | | |
| | Con frecuencia | 8 (40%) | 4 (80%) | 11 (78,6%) 2,3 | 1 (33,3%) | 3 (42,9%) | 5 (83,3%) |
| | Siempre | 12 (60%) | 1 (20%) | 3 (21,4%) | 2 (66,7%) | 4 (57,1%) | 1 (16,7%) |
| Que el alumnado conozca el mundo productivo | Nunca | | | | | | |
| | Pocas veces | 2 (10%) | | 4 (28,6%) | 1 (33,3%) 2 | 2 (28,6%) | |
| | Con frecuencia | 10 (50%) | 3 (60%) | 7 (50%) | 1 (33,3%) | 4 (57,1%) | 1 (16,7%) |
| | Siempre | 8 (40%) | 2 (40%) | 3 (21,4%) | 1 (33,3%) | 1 (14,3%) | 5 (83,3%) |
| Que el alumnado inicie los procesos de convalidación de la cualificación profesional | Nunca | | | | | | |
| | Pocas veces | 5 (25%) | 2 (40%) | 4 (28,6%) | 2 (66,7%) | 4 (57,1%) | 3 (50%) |
| | Con frecuencia | 11 (55%) | 2 (40%) | 8 (57,1%) | 1 (33,3%) | 3 (42,9%) | 2 (33,3%) |
| | Siempre | 4 (20%) | 1 (20%) | 2 (14,3%) | | | 1 (16,7%) |
| Que, a largo plazo, el alumnado se inserte laboralmente | Nunca | | | | | | |
| | Pocas veces | 9 (45%) | 3 (60%) | 1 (7,1%) | 2 (66,7%) | 4 (57,1%) | 1 (16,7%) |
| | Con frecuencia | 5 (25%) | 2 (40%) | 11 (78,6%) 3,2 | 1 (33,3%) | 2 (28,6%) | 3 (50%) |
| | Siempre | 6 (30%) | | 2 (14,3%) | | 1 (14,3%) | 2 (33,3%) |
| Que, a largo plazo, el alumnado obtenga el certificado de profesionalidad | Nunca | | | | | | |
| | Pocas veces | 5 (25%) | 2 (40%) | 2 (14,3%) | 1 (33,3%) | | 3 (50%) |
| | Con frecuencia | 10 (50%) | 3 (60%) | 5 (37,5%) | 2 (66,7%) | 4 (57,1%) | 2 (33,3%) |
| | Siempre | 5 (25%) | | 7 (50%) | | 3 (42,9%) | 1 (16,7%) |

NOTA: FeI= Formación e inserción

dad Colectivos, es significativo ($RTC=2,3$) que 1 (33,3%) docente señale que se alcanza pocas veces el objetivo de "que el alumnado conozca el mundo productivo".

En cuanto al tiempo dedicado a las tareas durante la acción formativa (ver tabla 4.68) en la orientación al participante es significativo ($RTC=2$) el poco tiempo que dedican 2 (40%) docentes de la modalidad Colectivos a la tarea de "coordinación con el equipo de la entidad". En la orientación hacia la docencia hay varios resultados significativos en el tiempo dedicado a las tareas. Para el profesorado de la modalidad Formación e inserción es significativo ($RTC=2,5$ y $1,9$, respectivamente) que 8 (57,1%) docentes dedican bastante tiempo al "control de la disciplina del alumnado en el aula" y que 13 (92,9%) docentes dedican mucho tiempo a la "preparación de las clases". Para el profesorado de la modalidad Colectivos es significativo ($RTC=2,2$ y $2,9$, respectivamente) que 2 (66,7%) docentes en ambos casos dediquen mucho tiempo a las tareas de "evaluación y corrección de pruebas" y "gestión administrativa". Igualmente, resulta significativo ($RTC=2$) que 1 (33,3%) docente de la modalidad Colectivos señala que no dedica tiempo a la tarea de "relaciones con el entorno".

En relación a la importancia de las tareas realizadas durante la acción formativa (ver tabla 4.69). Para el profesorado de Colectivos, resultan significativos varios resultados. En la orientación al participante, es significativo ($RTC=1,9$ y $2,1$, respectivamente) que 3 (60%) docentes señalen que la tarea de "control de la asistencia del alumnado en el aula" y que 4 (80%) docentes señalen la tarea de "coordinación con el equipo de la entidad". Ambas señaladas con bastante importancia. Igualmente, en la orientación a la docencia, es significativo ($RTC=2,6$ y 2 , respectivamente) que 3 (100%) docentes de la modalidad Colectivos señalen que las tareas de "coordinación con otros/as formadores/as del curso" y de "coordinación con el equipo de la entidad" tienen mucha importancia.

Tabla 4.68. Tiempo dedicado a las tareas realizadas durante el desarrollo de una acción formativa según la orientación de la enseñanza del profesorado.

| Tiempo dedicado a tareas durante la acción formativa, según colectivo | | Orientación al participante | | Orientación a la docencia | | Orientación a lo social | |
|---|----------|-----------------------------|------------|---------------------------|---------------|-------------------------|------------|
| | | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos |
| Control de la disciplina del alumnado en el aula | Nada | 2 (10%) | 1 (20%) | | | 1 (14,7%) | |
| | Poco | 8 (40%) | 2 (40%) | 5 (35,7%) | | 2 (28,6%) | 1 (16,7%) |
| | Bastante | 3 (15%) | 2 (40%) | 8 (57,1%) 2,5 | 3 (100%) | 2 (28,6%) | 3 (50%) |
| | Mucho | 7 (35%) | | 1 (7,1%) | | 2 (28,6%) | 2 (33,3%) |
| Control de la asistencia del alumnado en el aula | Nada | | 1 (20%) | | | | |
| | Poco | 10 (50%) | 2 (40%) | 6 (42,9%) | | 2 (28,6%) | 2 (33,3%) |
| | Bastante | 1 (5%) | 1 (20%) | 4 (28,6%) | 1 (33,3%) | 3 (42,9%) | 3 (50%) |
| | Mucho | 9 (45%) | 1 (20%) | 4 (28,6%) | 2 (66,7%) | 2 (28,6%) | 1 (16,7%) |
| Relaciones con el entorno (empresas, etc.) | Nada | 2 (10%) | | | 1 (33,3%) 2 | | |
| | Poco | 6 (30%) | 2 (%) | 4 (28,6%) | | 4 (57,1%) | 3 (50%) |
| | Bastante | 8 (40%) | 3 (%) | 6 (42,9%) | 2 (66,7%) | 3 (42,9%) | 3 (50%) |
| | Mucho | 4 (20%) | | 4 (28,6%) | | | |
| Preparación de las clases | Nada | | | | | | |
| | Poco | | | | | | |
| | Bastante | 7 (35%) | 3 (60%) | 1 (7,1%) | 1 (33,3%) | 2 (28,6%) | 3 (50%) |
| Evaluación y corrección de pruebas | Mucho | 13 (65%) | 2 (40%) | 13 (92,9%) 1,9 | 2 (66,7%) | 5 (51,4%) | 3 (50%) |
| | Nada | | | | | | |
| | Poco | | 1 (20%) | 2 (14,3%) | | 1 (14,3%) | 1 (16,7%) |
| | Bastante | 13 (65%) | 3 (60%) | 10 (71,4%) | 1 (33,3%) | 3 (42,9%) | 5 (83,3%) |
| Tutoría/tareas de seguimiento individual del alumnado | Mucho | 7 (36%) | 1 (20%) | 2 (14,3%) | 2 (66,7%) 2,2 | 3 (42,9%) | |
| | Nada | | | 1 (7,1%) | | | |
| | Poco | 4 (20%) | 1 (20%) | 1 (7,1%) | | 1 (14,3%) | |
| | Bastante | 10 (50%) | 3 (60%) | 11 (78,6%) | 1 (33,3%) | 5 (71,4%) | 4 (66,7%) |
| Gestión administrativa | Mucho | 6 (30%) | 1 (20%) | 1 (7,1%) | 2 (66,7%) | 1 (14,3%) | 2 (33,3%) |
| | Nada | 5 (25%) | 3 (60%) | 2 (14,3%) | | 1 (14,3%) | 2 (33,3%) |
| | Poco | 9 (45%) | 1 (20%) | 9 (64,3%) | 1 (33,3%) | 6 (85,7%) | 3 (50%) |
| | Bastante | 3 (15%) | 1 (20%) | 2 (14,3%) | | | 1 (16,7%) |
| Coordinación con otros/as formadores/as del curso | Mucho | 3 (15%) | | 1 (7,1%) | 2 (66,7%) 2,9 | | |
| | Nada | 2 (10%) | 1 (20%) | | | 2 (28,6%) | |
| | Poco | 8 (40%) | 2 (40%) | 7 (50%) | | 4 (57,1%) | 1 (16,7%) |
| | Bastante | 8 (40%) | 2 (40%) | 6 (42,9%) | 2 (66,7%) | 1 (14,3%) | 4 (66,7%) |
| Coordinación con el equipo de la entidad | Mucho | 2 (10%) | | 1 (7,1%) | 1 (33,3%) | 1 (14,3%) | 1 (16,7%) |
| | Nada | 1 (5%) | | | | | |
| | Poco | 2 (10%) | 2 (40%) 2 | 6 (42,9%) | | 4 (57,1%) | |
| | Bastante | 13 (65%) | 3 (60%) | 6 (42,9%) | 1 (33,3%) | 2 (28,6%) | 3 (50%) |
| Dar clase | Mucho | 4 (20%) | | 2 (14,3%) | 2 (66,7%) | 1 (14,3%) | 3 (50%) |
| | Nada | | | | | | |
| | Poco | | | | | | |
| | Bastante | 3 (15%) | 3 (60%) | 3 (23,1%) | | 1 (14,3%) | 3 (50%) |
| Dar clase | Mucho | 17 (85%) | 2 (40%) | 10 (76,9%) | 3 (100%) | 6 (85,7%) | 3 (50%) |

NOTA: FeI= Formación e inserción

Tabla 4.69. Grado de importancia de tareas realizadas durante el desarrollo de una acción formativa según la orientación de enseñanza del profesorado.

| Grado de importancia de las tareas durante la acción formativa, según colectivo | | Orientación al participante | | Orientación a la docencia | | Orientación a lo social | |
|---|----------|-----------------------------|-------------|---------------------------|--------------|-------------------------|------------|
| | | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos |
| Control de la disciplina del alumnado en el aula | Nada | 2 (10%) | | | | | |
| | Poco | 2 (10%) | | 3 (21,4%) | | | |
| | Bastante | 7 (35%) | 3 (60%) | 6 (42,9%) | 1 (33,3%) | 2 (28,6%) | 2 (40%) |
| | Mucho | 9 (45%) | 2 (40%) | 5 (35,7%) | 2 (66,7%) | 5 (71,4%) | 3 (60%) |
| Control de la asistencia del alumnado en el aula | Nada | 1 (5%) | | | | | |
| | Poco | 3 (15%) | | 1 (7,1%) | | | |
| | Bastante | 4 (20%) | 3 (60%) 1,9 | 7 (50%) | | 3 (42,9%) | 1 (16,7%) |
| | Mucho | 12 (54,5%) | 2 (40%) | 6 (27,3%) | 3 (100%) | 4 (18,2%) | 5 (83,3%) |
| Relaciones con el entorno (empresas, etc.) | Nada | | | | | | |
| | Poco | 1 (5%) | 1 (20%) | 1 (7,1%) | | 2 (28,6%) | 1 (16,7%) |
| | Bastante | 12 (60%) | 2 (40%) | 7 (50%) | 2 (66,7%) | 4 (57,1%) | 3 (50%) |
| | Mucho | 7 (35%) | 2 (40%) | 6 (42,9%) | 1 (33,3%) | 1 (14,3%) | 2 (33,3%) |
| Preparación de las clases | Nada | | | | | | |
| | Poco | | | | | | |
| | Bastante | 8 (40%) | 2 (40%) | 4 (28,6%) | 2 (66,7%) | 2 (28,6%) | 3 (50%) |
| | Mucho | 12 (60%) | 3 (60%) | 10 (71,4%) | 1 (33,3%) | 5 (71,4%) | 3 (50%) |
| Evaluación y corrección de pruebas | Nada | | | | | | |
| | Poco | 1 (5%) | 1 (20%) | | | | 2 (33,3%) |
| | Bastante | 10 (50%) | 4 (80%) | 11 (78,6%) | 3 (100%) | 4 (57,1%) | 2 (33,3%) |
| | Mucho | 9 (45%) | | 3 (21,4%) | | 3 (41,9%) | 2 (33,3%) |
| Tutoría/tareas de seguimiento individual del alumnado | Nada | | | | | | |
| | Poco | 1 (5%) | | 1 (7,1%) | | | |
| | Bastante | 10 (50%) | 3 (60%) | 8 (57,1%) | | 5 (71,4%) | 2 (33,3%) |
| | Mucho | 9 (45%) | 2 (40%) | 5 (35,7%) | 3 (100%) | 2 (28,6%) | 4 (66,7%) |
| Gestión administrativa | Nada | 3 (15%) | 1 (20%) | | | | 1 (16,7%) |
| | Poco | 9 (45%) | 2 (40%) | 6 (42,9%) | 2 (66,7%) | 5 (71,4%) | 3 (50%) |
| | Bastante | 3 (15%) | 2 (40%) | 4 (28,6%) | 1 (33,3%) | 1 (14,3%) | |
| | Mucho | 5 (25%) | | 4 (28,6%) | | 1 (14,3%) | 2 (33,3%) |
| Coordinación con otros/as formadores/as del curso | Nada | 1 (5%) | | | | | |
| | Poco | 6 (30%) | 1 (20%) | 5 (35,7%) | | 4 (66,7%) | |
| | Bastante | 7 (35%) | 4 (80%) | 4 (28,6%) | | 2 (33,3%) | 4 (66,7%) |
| | Mucho | 6 (30%) | | 5 (35,7%) | 3 (100%) 2,6 | | 2 (33,3%) |
| Coordinación con el equipo de la entidad | Nada | 1 (5%) | | | | | |
| | Poco | 1 (5%) | 1 (20%) | 2 (14,3%) | | 2 (28,6%) | |
| | Bastante | 10 (50%) | 4 (80%) 2,1 | 8 (57,1%) | | 4 (57,1%) | 2 (33,3%) |
| | Mucho | 8 (40%) | | 4 (28,6%) | 3 (100%) 2 | 1 (14,3%) | 4 (66,7%) |
| Dar clase | Nada | | | | | | |
| | Poco | | | | | | |
| | Bastante | 4 (20%) | 2 (40%) | 3 (21,4%) | | 1 (14,3%) | 2 (33,3%) |
| | Mucho | 16 (80%) | 3 (60%) | 11 (78,6%) | 3 (100%) | 6 (85,7%) | 4 (66,7%) |

NOTA: FeI= Formación e inserción

Respecto al tipo de experiencia que el profesorado considera más importante en un formador/a que desarrolla acciones formativas dirigidas al colectivo al que se dirige la acción formativa (ver tabla 4.70), hay resultados significativos en las tres orientaciones. En la orientación al participante, es significativa (RTC=2,1 y 2, respectivamente) la "experiencia en la propia entidad", donde 4 (20%) docentes de la modalidad Formación e inserción señalan que tiene mucha importancia y 2 (40%) docentes de la modalidad Colectivos, señalan que no tiene ninguna importancia. En la orientación a la docencia, es significativa (RTC=2,3) para los 3 (100%) docentes de la modalidad Colectivos que señalan la poca importancia de la "experiencia en gestión de la FPE". Por último, en la orientación a lo social, para el profesorado de la modalidad Formación e inserción, es significativa (RTC=2,2 y 2, respectivamente) para 7 (100%) docentes que señalan que la "experiencia docente" tiene mucha importancia y para 5 (71,4%) docentes que señalan la poca importancia de la "experiencia en gestión de la FPE".

Tabla 4.70. Importancia de la experiencia en un formador/a que desarrolla acciones formativas en la FPE según la orientación de la enseñanza del profesorado.

| Importancia del tipo de experiencia | Orientación al participante | | Orientación a la docencia | | Orientación a lo social | |
|--|-----------------------------|-------------|---------------------------|------------|-------------------------|-------------|
| | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos |
| Experiencia docente | Nada | | | | | |
| | Poco | | 1 (7,1%) | | | |
| | Bastante | 8 (40%) | 1 (20%) | 6 (42,9%) | 2 (66,7%) | 3 (50%) |
| | Mucho | 12 (60%) | 4 (80%) | 7 (50%) | 1 (33,3%) | 3 (50%) |
| Experiencia profesional en el sector profesional | Nada | | | | | |
| | Poco | 1 (5%) | | 1 (7,1%) | | |
| | Bastante | 7 (35%) | 2 (40%) | 2 (14,3%) | 1 (33,3%) | 1 (14,3%) |
| Experiencia con el colectivo al que va dirigida la acción formativa | Mucho | 12 (60%) | 3 (60%) | 11 (78,6%) | 2 (66,7%) | 4 (66,7%) |
| | Nada | | | 1 (7,7%) | | |
| | Poco | 4 (20%) | 1 (20%) | 5 (38,5%) | | 1 (14,3%) |
| Experiencia en gestión de la FPE | Bastante | 12 (60%) | 1 (20%) | 5 (38,5%) | 1 (33,3%) | 2 (33,3%) |
| | Mucho | 4 (20%) | 3 (60%) | 2 (15,4%) | 2 (66,7%) | 1 (14,3%) |
| | Nada | 1 (5%) | | 1 (7,7%) | | |
| | Poco | 4 (20%) | 2 (40%) | 6 (46,2%) | 3 (100%) 2,3 | 5 (71,4%) 2 |
| Experiencia en resolución de conflictos y trabajo en equipo | Bastante | 12 (60%) | 2 (40%) | 5 (38,5%) | | 2 (28,6%) |
| | Mucho | 3 (15%) | 1 (20%) | 1 (7,7%) | | 4 (66,7%) |
| | Nada | | | | | 1 (16,7%) |
| | Poco | 2 (10%) | 1 (20%) | 3 (23,1%) | | 2 (28,6%) |
| Experiencia en la propia entidad | Bastante | 11 (55%) | 3 (60%) | 7 (53,8%) | | 1 (14,3%) |
| | Mucho | 7 (35%) | 1 (20%) | 3 (23,1%) | 3 (100%) | 4 (57,1%) |
| | Nada | 1 (5%) | 2 (40%) 2 | 1 (8,3%) | | 4 (66,7%) |
| Experiencia en la propia entidad | Poco | 10 (50%) | 3 (60%) | 6 (50%) | 3 (100%) | 1 (14,3%) |
| | Bastante | 5 (25%) | | 5 (41,7%) | | 4 (57,1%) |
| | Mucho | 4 (20%) 2,1 | | | | 3 (50%) |
| | | | | | 2 (28,6%) | 1 (16,7%) |
| | | | | | | 2 (33,3%) |

NOTA: FeI= Formación e inserción

En cuanto a los documentos que guían y orientan la práctica formativa del profesorado (ver tabla 4.71), en la orientación hacia el participante, resulta significativo (RTC=1,9) que 2 (40%) docentes de la modalidad Colectivos señalen que los "libros de texto" y el "material elaborado por la entidad" guían y orientan mucho y nada la práctica formativa, respectivamente.

En la orientación hacia la docencia, es significativo (RTC=2) que 2 (14,3%) docentes de la modalidad Formación e inserción señalan lo poco que los "certificados de profesionalidad" guían y orientan la práctica formativa. Es igualmente significativo (RTC=2,5) que el "material elaborado por la entidad" guía y orienta bastante a los 3 (100%) docentes de la modalidad Colectivos.

En la orientación a lo social, es significativo (RTC=1,9) que 2 (40%) docentes de la modalidad Colectivos señalan que el "material elaborado por la entidad" guía y orienta mucho su práctica formativa. También es significativo (RTC=2,4) que 3 (60%) docentes de la modalidad Colectivos indiquen que las "guías de evidencia" guían y orientan bastante la práctica formativa. Es igualmente significativo (RTC=1,9) que 4 (80%) y 2 (40%) docentes de la modalidad Colectivos, señalan que los "libros de texto" y el "material de años anteriores", respectivamente, guían y orientan poco la práctica formativa. Por último, es significativo (RTC=2,2) que 1 (14,3%) docente de la modalidad Formación e inserción señale que el "proyecto de la acción formativa" no orienta ni guía la práctica formativa.

Tabla 4.71. Documentos que orientan y guían la práctica la práctica formativa según la orientación de la enseñanza del profesorado.

| Documentos que orientan y guían la práctica formativa | | Orientación al participante | | Orientación a la docencia | | Orientación a lo social | |
|---|----------|-----------------------------|-------------|---------------------------|--------------|-------------------------|-------------|
| | | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos |
| Certificado de profesionalidad | Nada | 1 (5%) | | 1 (7,1%) | | 1 (14,3%) | |
| | Poco | | 1 (20%) | 2 (14,3%) 2 | 1 (33,3%) | | 1 (20%) |
| | Bastante | 8 (40%) | 2 (40%) | 4 (28,6%) | 1 (33,3%) | 4 (57,1%) | 3 (60%) |
| | Mucho | 11 (55%) | 2 (40%) | 7 (50%) | 1 (33,3%) | 2 (28,6%) | 1 (20%) |
| Guías de evidencia | Nada | 6 (30%) | 2 (50%) | 2 (15,4%) | 1 (33,3%) | 2 (28,6%) | |
| | Poco | 5 (25%) | 2 (50%) | 6 (46,2%) | 2 (66,7%) | 3 (42,9%) | 2 (40%) |
| | Bastante | 8 (40%) | | 5 (38,5%) | | 2 (28,6%) | 3 (60%) 2,4 |
| Libros de texto | Nada | | 1 (20%) | 1 (7,1%) | | | |
| | Poco | 9 (45%) | 1 (20%) | 4 (28,6%) | 1 (33,3%) | 4 (57,1%) | 4 (80%) 1,9 |
| | Bastante | 7 (35%) | 1 (20%) | 7 (50%) | 2 (66,7%) | 1 (14,3%) | 1 (20%) |
| | Mucho | 4 (20%) | 2 (40%) 1,9 | 2 (14,3%) | | 2 (28,6%) | |
| Proyecto de la acción de formación profesional | Nada | | 1 (20%) | | | 1 (14,3%) 2,2 | |
| | Poco | 1 (5%) | 1 (20%) | | | 1 (14,3%) | 2 (40%) |
| | Bastante | 13 (65%) | 2 (40%) | 10 (71,4%) | 3 (100%) | 3 (42,9%) | 2 (40%) |
| | Mucho | 6 (30%) | 1 (20%) | 4 (28,6%) | | 2 (28,6%) | 1 (20%) |
| Material elaborado por los y las formadores/as | Nada | | | | | | |
| | Poco | | 1 (20%) | 1 (7,1%) | | | |
| | Bastante | 11 (55%) | 3 (60%) | 7 (50%) | | 5 (71,4%) | 2 (40%) |
| Material elaborado por la entidad | Mucho | 9 (44,5%) | 1 (20%) | 6 (42,9%) | 3 (100%) | 2 (28,6%) | 3 (60%) |
| | Nada | 5 (25%) | 2 (40%) 1,9 | 5 (35,7%) | | 2 (28,6%) | |
| | Poco | 2 (10%) | 2 (40%) | 6 (42,9%) | | 3 (42,9%) | 2 (40%) |
| | Bastante | 7 (35%) | 1 (20%) | 1 (7,1%) | 3 (100%) 2,5 | 2 (28,6%) | 1 (20%) |
| Material de años anteriores | Mucho | 6 (30%) | | 2 (14,3%) | | | 2 (40%) 1,9 |
| | Nada | 2 (10%) | 1 (20%) | 1 (7,1%) | | | |
| | Poco | 4 (20%) | | 2 (14,3%) | | 2 (28,6%) | 2 (40%) 1,9 |
| | Bastante | 12 (60%) | 4 (80%) | 9 (64,3%) | 2 (66,7%) | 4 (57,1%) | 1 (20%) |
| | Mucho | 2 (10%) | | 2 (14,3%) | 1 (33,3%) | 1 (14,3%) | 2 (40%) |

NOTA: FeI= Formación e inserción

En cuanto a los documentos que guían y orientan la práctica evaluadora del profesorado (ver tabla 4.72), en la orientación al participante, hay tres documentos para 2 (50%) docentes de la modalidad Colectivos que no guían ni orientan nada la práctica evaluadora: las "guías de evidencia", los "libros de texto" y el "material elaborado por la entidad". Los tres documentos anteriores tienen la misma significatividad (RTC=2,3).

En la orientación a lo social, también coinciden los datos de significatividad (RTC=2,2) para 1 (14,3%) docente de la modalidad Formación e inserción y que señala que los "certificados de profesionalidad" y el "material elaborado por la entidad" son documentos que no guían ni orientan la práctica evaluadora.

Tabla 4.72. Documentos que orientan y guían la práctica la práctica evaluadora según orientación de la enseñanza del profesorado.

| Documentos que orientan y guían la práctica evaluadora | Orientación al participante | | Orientación a la docencia | | Orientación a lo social | |
|--|-----------------------------|------------|---------------------------|------------|-------------------------|---------------------|
| | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos | FeI | Colectivos |
| Certificado de profesionalidad | Nada | | 1 (25%) | | 1 (14,3%) 2,2 | |
| | Poco | 2 (10%) | 1 (25%) | 2 (14,3%) | 1 (33,3%) | |
| | Bastante | 8 (40%) | 1 (25%) | 5 (35,7%) | 2 (66,7%) | 3 (42,9%) 4 (66,7%) |
| | Mucho | 10 (50%) | 1 (25%) | 7 (50%) | | 3 (42,9%) 2 (33,3%) |
| Guías de evidencia | Nada | 5 (25%) | 2 (50%) 2,3 | 2 (15,4%) | | 2 (28,6%) |
| | Poco | 7 (35%) | 2 (50%) | 8 (61,5%) | 3 (100%) | 3 (42,9%) 4 (66,7%) |
| | Bastante | 7 (35%) | | 3 (23,1%) | | 1 (14,3%) 2 (33,3%) |
| | Mucho | 1 (5%) | | | | 1 (14,3%) |
| Libros de texto | Nada | 3 (15%) | 2 (50%) 2,3 | 1 (7,1%) | | 1 (14,3%) |
| | Poco | 7 (35%) | 1 (25%) | 6 (42,9%) | 1 (33,3%) | 3 (42,9%) 4 (66,7%) |
| | Bastante | 10 (50%) | 1 (25%) | 6 (42,9%) | 2 (66,7%) | 3 (42,9%) 1 (16,7%) |
| | Mucho | | | 1 (7,1%) | | 1 (16,7%) |
| Proyecto de la acción de formación profesional | Nada | | 1 (25%) | | | |
| | Poco | 1 (5%) | | 1 (7,7%) | | 2 (33,3%) |
| | Bastante | 11 (55%) | 3 (75%) | 9 (69,2%) | 3 (100%) | 6 (85,7%) 2 (33,3%) |
| | Mucho | 8 (40%) | | 3 (23,1%) | | 1 (14,3%) 2 (33,3%) |
| Material elaborado por los y las formadores/as | Nada | | 1 (25%) | | 1 (14,3%) 2,2 | |
| | Poco | | 1 (25%) | 1 (7,1%) | | |
| | Bastante | 13 (68,4%) | | 5 (35,7%) | 1 (33,3%) | 4 (57,1%) 2 (33,3%) |
| | Mucho | 6 (31,6%) | 2 (50%) | 8 (57,1%) | 2 (66,7%) | 2 (28,6%) 4 (66,7%) |
| Material elaborado por la entidad | Nada | 5 (25%) | 2 (50%) 2,3 | 4 (28,6%) | | 1 (14,3%) |
| | Poco | 3 (15%) | | 7 (50%) | | 4 (57,1%) 2 (33,3%) |
| | Bastante | 6 (30%) | 1 (25%) | 1 (7,1%) | 3 (100%) | 2 (28,6%) 3 (50%) |
| | Mucho | 6 (30%) | 1 (25%) | 2 (14,3%) | | 1 (16,7%) |
| Material de años anteriores | Nada | 4 (20%) | 1 (15%) | 1 (7,1%) | | |
| | Poco | 6 (30%) | 1 (25%) | 3 (21,4%) | | 2 (28,6%) 3 (50%) |
| | Bastante | 9 (45%) | 2 (50%) | 8 (57,1%) | 2 (66,7%) | 5 (71,4%) 1 (16,7%) |
| | Mucho | 1 (5%) | | 2 (14,3%) | 1 (33,3%) | 2 (33,3%) |

NOTA: FeI= Formación e inserción

4.3.8.2. Descripción de los supuestos curriculares del profesorado y del personal gestor según la concepción de planificación.

Respecto al grado en que los objetivos indicados pueden alcanzarse según la concepción de planificación (ver tabla 4.73), teniendo en cuenta el colectivo al que va dirigida la acción formativa, para el profesor de la modalidad Formación e inserción y para la gestora que señalan la concepción de planificación basada en contenidos, es significativo (RTC=2 y 3,5, respectivamente) que siempre se alcancen los objetivos "que, a largo plazo, el alumnado se inserte laboralmente" y "que el alumnado inicie los procesos de convalidación de la cualificación profesional", respectivamente.

En la concepción de planificación basada en el alumnado, es significativo (RTC=2,3) que 2 (25%) gestores/as señalen que pocas veces se alcanza el objetivo de "que el alumnado adquiera una preparación en un perfil profesional".

En la concepción de planificación basada en la experiencia, es significativo (RTC=2,3) que 3 (37,5%) docentes de la modalidad Formación e inserción señalen que siempre se alcanza el objetivo de "que el alumnado inicie los procesos de convalidación de la cualificación profesional", y también es significativo (RTC=2) que los 2 (100%) de la modalidad Colectivos señalen que con frecuencia se alcanza el mismo objetivo anterior.

Tabla 4.73. Objetivos que pueden alcanzarse en la acción formativa según la concepción de planificación del profesorado y del personal gestor.

| Objetivos que pueden alcanzarse en la acción formativa, según colectivo | | Concepción de planificación basada en: | | | | | | | | | | | |
|---|----------------|--|--------------|-----------------|-------------|------------|-----------------|---------------|------------|-----------------|--------------|-------------|-----------------|
| | | Objetivos | | | Contenidos | | | Alumnado | | | Experiencia | | |
| | | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor |
| Asistencia del alumnado | Nunca | | | | | | | | | | | | |
| | Pocas veces | | | | | | | | | | | | |
| | Con frecuencia | 2 (11,8%) | 2 (28,6%) | 5 (35,7%) | | | 1 (100%) | 3 (23,1%) | 3 (60%) | 1 (12,5%) | 1 (12,5%) | 1 (50%) | |
| Que el alumnado adquiera una preparación en un perfil profesional | Siempre | 15 (88,2%) | 5 (71,4%) | 9 (64,3%) | 1 (100%) | | | 10 (76,9%) | 2 (40%) | 7 (87,5%) | 7 (87,5%) | 1 (50%) | 4 (100%) |
| | Nunca | | | | | | | | | | | | |
| | Pocas veces | | | | | | | | | 2 (25%) | | | |
| Que el alumnado conozca el mundo productivo | Con frecuencia | 11 (64,7%) | 4 (57,1%) | 8 (57,1%) | | | | 7 (53,8%) | 4 (80%) | 5 (62,5%) | 4 (50%) | 2 (100%) | 3 (75%) |
| | Siempre | 6 (35,3%) | 3 (42,9%) | 6 (42,9%) | 1 (100%) | | | 6 (46,2%) | 1 (20%) | 1 (12,5%) | 4 (50%) | | 1 (25%) |
| | Nunca | | | | | | | | | | | | |
| Que el alumnado conozca el mundo productivo | Pocas veces | 5 (29,4%) | | 1 (7,1%) | | | | 2 (15,4%) | 1 (20%) | 1 (12,5%) | 1 (12,5%) | | |
| | Con frecuencia | 7 (41,2%) | 2 (28,6%) | 9 (64,3%) | | | | 8 (61,5%) | 2 (40%) | 6 (75%) | 6 (75%) | 1 (50%) | 2 (50%) |
| | Siempre | 5 (29,4%) | 5 (62,5%) | 4 (28,6%) | 1 (100%) | | | 3 (23,1%) | 2 (40%) | 1 (12,5%) | 1 (12,5%) | 1 (50%) | 2 (50%) |

NOTA: FeI= Formación e inserción

Tabla 4.73. Objetivos que pueden alcanzarse en la acción formativa según la concepción de planificación del profesorado y del personal gestor (continuación).

| Objetivos que pueden alcanzarse en la acción formativa, según colectivo | Concepción de planificación basada en: | | | | | | | | | | | |
|---|--|--------------|-----------------|--------------|------------------|--------------------|--------------|--------------|-----------------|--------------|-------------|-----------------|
| | Objetivos | | | Contenidos | | | Alumnado | | | Experiencia | | |
| | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor |
| Que el alumnado inicie los procesos de convalidación de la cualificación profesional | Nunca | | | | | | | | 1 (12,5%) | | | |
| | Pocas veces | 7 (41,2%) | 5 (71,4%) | 4 (30,8%) | | | 4 (30,8%) | 2 (40%) | 3 (37,5%) | 2 (25%) | | 2 (66,7%) |
| | Con frecuencia | 9 (52,9%) | 1 (14,3%) | 9 (69,2%) | 1 (100%) | | 8 (61,5%) | 2 (40%) | 4 (50%) | 3 (37,5%) | 2 (100%) | |
| | Siempre | 1 (5,9%) | 1 (14,3%) | | | 1 (100%) 3,5 | 1 (7,7%) | 1 (20%) | | 3 (37,5%) | | 1 (33,3%) |
| Que, a largo plazo, el alumnado se inserte laboralmente | Nunca | | | | | | | | | | | |
| | Pocas veces | 5 (29,4%) | 3 (42,9%) | 4 (28,6%) | | | 6 (46,2%) | 2 (40%) | 2 (25%) | 3 (37,5%) | 1 (50%) | 2 (50%) |
| | Con frecuencia | 9 (52,9%) | 3 (42,9%) | 9 (64,3%) | | 1 (100%) | 6 (46,2%) | 3 (60%) | 5 (62,5%) | 2 (25%) | | 2 (50%) |
| | Siempre | 3 (17,6%) | 1 (14,3%) | 1 (7,1%) | 1 (100%) 2 | | 1 (7,7%) | | 1 (12,5%) | 3 (37,5%) | 1 (50%) | |
| Que, a largo plazo, el alumnado obtenga el certificado de profesionalidad | Nunca | | | | | | | | | | | |
| | Pocas veces | 5 (29,4%) | 3 (42,9%) | 5 (38,5%) | | | 2 (15,4%) | 2 (40%) | 1 (12,5%) | | 1 (50%) | 1 (50%) |
| | Con frecuencia | 6 (35,3%) | 4 (57,1%) | 7 (53,8%) | | | 6 (46,2%) | 2 (40%) | 4 (50%) | 6 (75%) | 1 (50%) | 1 (50%) |
| | Siempre | 6 (35,3%) | | 1 (7,7%) | 1 (100%) | | 1 (100%) | 5 (38,5%) | 1 (20%) | 3 (37,5%) | 2 (25%) | |

NOTA: FeI= Formación e inserción

Respecto al tiempo que el profesorado dedica durante la acción formativa a diversas tareas (ver tabla 4.74), en la concepción de planificación basada en objetivos, es significativo (RTC=2,2) que 6 (85,7%) docentes de la modalidad Colectivos, señalen que dedican bastante tiempo a la tarea de "relaciones con el entorno (empresas, etc.)"; y entre el profesorado de la modalidad Formación e inserción es significativo (RTC =2,1) que 14 (82,4%) dediquen bastante tiempo a la "evaluación y corrección de pruebas" así como (RTC=2,4) que 12 (70,6%) docentes dediquen bastante tiempo a la "coordinación con el equipo de la entidad".

En la concepción de planificación basada en contenidos, las respuestas del docente de la modalidad Formación e inserción son significativas (RTC =2, 2,3 y 2,2, respectivamente) cuando indica que dedica mucho tiempo a la "tutoría/tareas de seguimiento del alumnado" y que dedica bastante tiempo a "dar clase" y al "control de la asistencia del alumnado".

En la concepción de planificación basada en el alumnado, son significativos (RTC=1,9, 2 y 2, respectivamente) el mucho tiempo dedicado por 3 (60%) docentes a la tarea de "control de la asistencia del alumnado", por 2 (40%) a la "gestión administrativa" y por 2 (40%) a la "coordinación con otros/as formadores/as del curso".

También en la concepción de planificación basada en el alumnado, es significativo (RTC=1,9) que 7 (53,8%) docentes de la modalidad Formación e inserción señalen que dedican poco tiempo al "control de la disciplina del alumnado en el aula".

En la concepción de planificación basada en la experiencia es significativo (RTC =2,3) que 4 (50%) docentes de la modalidad Formación e inserción indiquen que dedican mucho tiempo a la "tutoría/tareas de seguimiento del alumnado". También es significativo (RTC=2,5 y 2, respectivamente) el poco tiempo dedicado por 1 (50%) docente a la "tutoría/tareas de seguimiento del alumnado" y por 2 (100%) docentes a las "relaciones con el entorno (empresas, etc.)".

Tabla 4.74. Tiempo dedicado a las tareas realizadas durante el desarrollo de una acción formativa según la concepción de planificación del profesorado y del personal gestor.

| Tiempo dedicado a tareas durante la acción formativa, según colectivo | | Concepción de planificación basada en: | | | | | | | | | | | |
|---|----------|--|------------------|-----------------|-----------------|------------|------------------|----------------|------------|-----------------|-------------|----------------|-----------------|
| | | Objetivos | | | Contenidos | | | Alumnado | | | Experiencia | | |
| | | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor |
| Control de la disciplina del alumnado en el aula | Nada | 2 (11,8%) | 1 (14,3%) | | | | | | | | | 1 (12,3%) | |
| | Poco | 3 (17,6%) | 2 (28,6%) | | | | 7 (53,8%) 1,9 | 1 (20%) | | | | 3 (37,5%) | |
| | Bastante | 7 (41,2%) | 3 (42,9%) | | 1 (100%) | | 4 (30,8%) | 3 (60%) | | | | 1 (12,5%) | 2 (%) |
| | Mucho | 5 (29,4%) | 1 (14,3%) | | | | 2 (15,4%) | 1 (20%) | | | | 3 (37,5%) | |
| Control de la asistencia del alumnado en el aula | Nada | | 1 (14,3%) | | | | | | | | | | |
| | Poco | 6 (35,3%) | 2 (28,6%) | | | | 7 (53,8%) | 2 (40%) | | | | 4 (50%) | |
| | Bastante | 5 (29,4%) | 4 (57,1%) | | 1 (100%) 2,2 | | 1 (7,7%) | | | | | 1 (50%) | |
| | Mucho | 6 (35,3%) | | | | | 5 (38,5%) | 3 (60%) 1,9 | | | | 4 (50%) | 1 (50%) |
| Relaciones con el entorno (empresas, etc.) | Nada | 1 (5,9%) | | | | | 1 (7,7%) | | | | | | |
| | Poco | 6 (35,3%) | 1 (14,3%) | | 1 (100%) | | 2 (15,4%) | 2 (40%) | | | | 4 (50%) | 2 (100%) 2 |
| | Bastante | 7 (41,2%) | 6 (85,7%) 2,2 | | | | 6 (46,2%) | 2 (40%) | | | | 3 (37,5%) | |
| | Mucho | 3 (17,6%) | | | | | 4 (30%) | | | | | 1 (12,5%) | |
| Preparación de las clases | Nada | | | | | | | | | | | | |
| | Poco | | | | | | | | | | | | |
| | Bastante | 5 (29,4%) | 4 (57,1%) | | | | 2 (15,4%) | 2 (40%) | | | | 2 (25%) | 1 (50%) |
| Evaluación y corrección de pruebas | Nada | | | | | | | | | | | | |
| | Poco | 1 (5,9%) | 1 (14,3%) | | | | 1 (7,7%) | 1 (20%) | | | | 1 (%) | |
| | Bastante | 14 (82,4%) 2,1 | 4 (57,1%) | | 1 (100%) | | 6 (46,2%) | 3 (60%) | | | | 4 (%) | 2 (100%) |
| Tutoría/tareas de seguimiento individual del alumnado | Nada | 2 (11,8%) | | | | | | | | | | | |
| | Poco | | | | | | 1 (7,7%) | | | | | 2 (25%) | 1 (50%) 2,5 |
| | Bastante | 13 (76,5%) | 4 (57,1%) | | | | 10 (76,9%) | 3 (60%) | | | | 2 (25%) | 1 (50%) |
| | Mucho | 1 (5,9%) | 3 (42,9%) | | 1 (100%) 2 | | 2 (15,4%) | 2 (40%) | | | | 4 (50%) 2,3 | |

NOTA: FeI= Formación e inserción

Tabla 4.74. Tiempo dedicado a las tareas realizadas durante el desarrollo de una acción formativa según la concepción de planificación del profesorado y del personal gestor (*continuación*).

| Tiempo dedicado a tareas durante la acción formativa, según colectivo | Concepción de planificación basada en: | | | | | | | | | | | |
|---|--|------------------|-----------------|------------|-----------------|-----------------|---------------|--------------|-----------------|--------------|------------|-----------------|
| | Objetivos | | | Contenidos | | | Alumnado | | | Experiencia | | |
| | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor |
| Gestión administrativa | Nada | 5 (29,4%) | 3 (42,9%) | | | | 2 (15,4%) | 1 (20%) | | 1 (12,5%) | 1 (50%) | |
| | Poco | 9 (52,9%) | 3 (42,9%) | | 1 (100%) | | 9 (69,2%) | 1 (20%) | | 4 (50%) | 1 (50%) | |
| | Bastante | 2 (11,8%) | 1 (14,3%) | | | | 1 (7,7%) | 1 (20%) | | 1 (12,5%) | | |
| | Mucho | 1 (5,9%) | | | | | 1 (7,7%) | 2 (40%) 2 | | 2 (25%) | | |
| Coordinación con otros/as formadores/as del curso | Nada | 1 (5,9%) | 1 (14,3%) | | | | 1 (7,7%) | | | 2 (25%) | | |
| | Poco | 6 (35,3%) | 1 (14,3%) | | | | 8 (61,5%) | 1 (20%) | | 3 (37,5%) | 1 (50%) | |
| | Bastante | 9 (52,9%) | 5 (71,4%) | | 1 (100%) | | 3 (23,1%) | 2 (40%) 2 | | 2 (25%) | 1 (50%) | |
| | Mucho | 1 (5,9%) | | | | | 1 (7,7%) | 2 (40%) | | 1 (12,5%) | | |
| Coordinación con el equipo de la entidad | Nada | | | | | | 1 (7,7%) | | | | | |
| | Poco | 2 (11,8%) | 2 (28,6%) | | 1 (100%) | | 6 (46,2%) | | | 3 (37,5%) | | |
| | Bastante | 12(70,6%) 2,4 | 2 (28,6%) | | | | 4 (30,8%) | 3 (60%) | | 3 (37,5%) | 2 (100%) | |
| | Mucho | 3 (17,6%) | 3 (42,9%) | | | | 2 (15,4%) | 2 (40%) | | 2 (25%) | | |
| Dar clase | Nada | | | | | | | | | | | |
| | Poco | | | | | | | | | | | |
| | Bastante | 3 (18,8%) | 4 (57,1%) | | 1 (100%) 2,3 | | 2 (15,4%) | 1 (20%) | | | 1 (50%) | |
| | Mucho | 13 (81,3%) | 3 (42,9%) | | | | 11 (84,6%) | 4 (80%) | | 8 (100%) | 1 (50%) | |

NOTA: FeI= Formación e inserción

Respecto a la importancia que tienen las tareas (ver tabla 4.75), en la concepción de planificación basada en objetivos, es significativo (RTC=2,4) que 4 (57,1%) docentes de la modalidad Colectivos consideren bastante importante la tarea de "control de la asistencia del alumnado" y también es significativo (RTC=2,3) que 14 (82,4%) docentes de la modalidad Formación e inserción señalen que es bastante importante la "evaluación y corrección de pruebas".

En la concepción de planificación basada en contenidos, es significativo (RTC=2,6 y 2,2, respectivamente) que el docente señale que es poco importante la "coordinación con el equipo de la entidad" y que es bastante importante "dar clase".

En la concepción de planificación basada en el alumnado es significativo (RTC=2,4, 2 y 1,9, respectivamente) que 8 (61,5%) docentes de la modalidad Formación e inserción, 2 (40%) docentes de la modalidad Colectivos y que 7 (87,5%) gestores/as, señalen que la "evaluación y corrección de pruebas" tiene mucha importancia. Es igualmente significativo (RTC=3,4) que 5 (38,5%) docentes de la modalidad Formación e inserción, señalen que tiene poca importancia el "control de la disciplina del alumnado". También es significativo (RTC=2 y 2,6, respectivamente) que 2 (40%) y 4 (80%) docentes de la modalidad Colectivos señalen que tiene mucha importancia la "gestión administrativa" y la "coordinación con otros/as formadores/as del curso".

En la concepción de planificación basada en la experiencia, para el profesorado de la modalidad Formación e inserción, es significativo (RTC=2 y 2,1, respectivamente) que 1 (12,5%) y 2 (25%) docentes señalen que no tienen importancia el "control de la asistencia del alumnado en el aula" ni la "gestión administrativa". Y para el personal gestor es significativo (RTC=2,1, 2,2, 2,8, 2,6 y 2,4, respectivamente) que 2 (25%) gestores/as señalen que es son poco importantes las "relaciones con el entorno (empresas, etc.)" mientras que hay cuatro tareas que consideran bastante importantes: 3 (75%) gestores/as el "control de la disciplina del alumnado en el aula"; y los 4 (100%)

Tabla 4.75. Grado de importancia de las tareas realizadas durante el desarrollo de una acción formativa según la concepción de planificación del profesorado y del personal gestor.

| Grado de importancia de las tareas durante la acción formativa, según colectivo | | Concepción de planificación basada en: | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------|--|------------------|-----------------|------------|------------|-----------------|-----------|------------|-----------------|------------------|------------|-----------------|----------------|------------------|----------------|-----------|---------|-----------------|
| | | Objetivos | | | Contenidos | | | Alumnado | | | Experiencia | | | | | | | | |
| | | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor | | | | | | |
| Control de la disciplina del alumnado en el aula | Nada | 1 (5,9%) | | | | | | | | | 1 (12,5%) | | | | | | | | |
| | Poco | | | | | | | | | | 5 (38,5%) 3,4 | | | | | | | | |
| | Bastante | 7 (41,2%) | 3 (42,9%) | 2 (14,3%) | 1 (100%) | | | 1 (100%) | 4 (30,8%) | 2 (50%) | 2 (25%) | 2 (25%) | 1 (50%) | 3 (75%) 2,2 | | | | | |
| | Mucho | 9 (52,9%) | 4 (57,1%) | 12 (85,7%) | | | | 4 (30,8%) | 2 (50%) | 6 (75%) | | | 5 (62,5%) | 1 (50%) | 1 (25%) | | | | |
| Control de la asistencia del alumnado en el aula | Nada | | | | | | | | | | 1 (12,5%) 2 | | | | | | | | |
| | Poco | 2 (11,8%) | | | | | | | | | 2 (15,4%) | | | 1 (12,5%) | | 1 (25%) | | | |
| | Bastante | 6 (35,3%) | 4 (57,1%) 2,4 | | 3 (21,4%) | | | 1 (100%) | | | 4 (30,8%) | 1 (12,5%) | | 2 (25%) | 1 (25%) | | | | |
| | Mucho | 9 (52,9%) | 3 (42,9%) | 11 (78,6%) | | | 1 (100%) | | | 7 (53,8%) | 5 (100%) | 6 (75%) | | 5 (62,5%) | 2 (100%) | 2 (50%) | | | |
| Relaciones con el entorno (empresas, etc.) | Nada | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Poco | 2 (11,1%) | | | 1 (7,1%) | | | | | | 1 (20%) | | 1 (12,5%) | 1 (12,5%) | 1 (50%) | 2 (50%) 2,1 | | | |
| | Bastante | 10 (58,8%) | | 5 (71,4%) | | | 6 (42,9%) | | | 1 (100%) | | | 1 (100%) | 6 (46,2%) | 1 (20%) | 2 (25%) | 5 (62,5%) | 1 (50%) | 2 (50%) |
| | Mucho | 5 (29,4%) | | 2 (28,6%) | | | 7 (50%) | | | | | | 7 (53,8%) | 3 (60%) | 5 (62,5%) | | 2 (25%) | | |
| Preparación de las clases | Nada | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Poco | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Bastante | 6 (35,3%) | 4 (57,1%) | 4 (28,6%) | | | | | | 5 (38,5%) | 1 (20%) | 1 (12,5%) | 2 (25%) | 2 (100%) | 2 (50%) | | | | |
| Evaluación y corrección de pruebas | Mucho | 11 (64,7%) | | 3 (42,9%) | | | 10 (64,3%) | | | 1 (100%) | | | 1 (100%) | 8 (61,5%) | 4 (80%) | 7 (87,5%) | | 6 (75%) | 2 (50%) |
| | Nada | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Poco | 1 (14,3%) | | | 1 (7,1%) | | | | | | 1 (7,7%) | | 1 (20%) | | 1 (%) | | | | |
| Evaluación y corrección de pruebas | Bastante | 14 (82,4%) 2,3 | | 6 (85,7%) | | | 4 (28,6%) | | | 1 (100%) | | | 1 (100%) | 4 (30,8%) | 2 (40%) | 1 (12,5%) | 5 (62,5%) | 1 (%) | 4 (100%) 2,8 |
| | Mucho | 3 (17,6%) | | | 9 (64,3%) | | | | | | 8 (61,5%) 2,4 | | 2 (40%) 2 | | 7 (87,5%) 1,9 | | 3 (37,5%) | | |

NOTA: FeI= Formación e inserción

Tabla 4.76. Grado de importancia de las tareas realizadas durante el desarrollo de una acción formativa según la concepción de planificación del profesorado y del personal gestor (continuación).

| Grado de importancia de las tareas durante la acción formativa, según colectivo | | Concepción de planificación basada en: | | | | | | | | | | | |
|---|----------|--|------------|-----------------|-----------------|------------|-----------------|------------|----------------|-----------------|----------------|------------|-----------------|
| | | Objetivos | | | Contenidos | | | Alumnado | | | Experiencia | | |
| | | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor |
| Tutoría/tareas de seguimiento individual del alumnado | Nada | | | 2 (14,3%) | | | | | | | | | |
| | Poco | 1 (5,9%) | | | | | | | | | | | |
| | Bastante | 10 (58,8%) | 3 (42,9%) | 3 (21,4%) | 1 (100%) | | 1 (100%) | 6 (46,2%) | 1 (20%) | 3 (37,5%) | 5 (62,5%) | 1 (50%) | 4 (100%) 2,6 |
| | Mucho | 6 (35,3%) | 4 (57,1%) | 9 (64,3%) | | | | 7 (53,8%) | 4 (80%) | 5 (62,5%) | 3 (37,5%) | 1 (50%) | |
| Gestión administrativa | Nada | | 2 (28,6%) | 2 (14,3%) | | | | 1 (7,7%) | | 1 (12,5%) | 2 (25%) 2,1 | | 1 (25%) |
| | Poco | 8 (47,1%) | 3 (42,9%) | 9 (64,3%) | 1 (100%) | | 1 (100%) | 7 (53,8%) | 2 (40%) | 5 (62,5%) | 3 (37,5%) | 2 (100%) | 2 (50%) |
| | Bastante | 5 (29,4%) | 2 (28,6%) | 2 (14,3%) | | | | 1 (7,7%) | 1 (20%) | 1 (12,5%) | 1 (12,5%) | | 1 (25%) |
| | Mucho | 4 (23,5%) | | 1 (7,1%) | | | | 4 (30,8%) | 2 (40%) 2 | 1 (12,5%) | 2 (25%) | | |
| Coordinación con otros/as formadores/as del curso | Nada | | | | 1 (100%) | | | 1 (7,7%) | | 1 (12,5%) | | | |
| | Poco | 5 (29,4%) | 1 (14,3%) | | | | | 5 (38,5%) | | | 3 (42,9%) | | |
| | Bastante | 5 (29,4%) | 5 (71,4%) | 5 (35,7%) | | | | 4 (30,8%) | 1 (20%) | 3 (37,5%) | 3 (42,9%) | 2 (100%) | 4 (100%) 2,4 |
| | Mucho | 7 (41,2%) | 1 (14,3%) | 9 (64,3%) | | | 1 (100%) | 3 (%) | 4 (80%) 2,6 | 4 (50%) | 1 (14,3%) | | |
| Coordinación con el equipo de la entidad | Nada | | | | | | | 1 (7,7%) | | | | | |
| | Poco | 1 (5,9%) | 1 (14,3%) | | 1 (100%) 2,6 | | | 1 (7,7%) | | | 2 (25%) | | |
| | Bastante | 9 (52,9%) | 3 (42,9%) | 6 (42,9%) | | | | 8 (61,5%) | 1 (20%) | 1 (12,5%) | 4 (50%) | 2 (100%) | 3 (75%) |
| | Mucho | 7 (41,2%) | 3 (42,9%) | 8 (57,1%) | | | 1 (100%) | 3 (23,1%) | 4 (80%) | 7 (87,5%) | 2 (25%) | | 1 (25%) |
| Dar clase | Nada | | | | | | | | | | | | |
| | Poco | | | | | | | | | | | | |
| | Bastante | 4 (23,5%) | 2 (28,6%) | 1 (7,1%) | 1 (100%) 2,2 | | | 2 (15,4%) | 1 (20%) | | | 1 (50%) | 1 (25%) |
| | Mucho | 13 (76,5%) | 5 (71,4%) | 13 (92,9%) | | | 1 (100%) | 11 (84,6%) | 4 (80%) | 8 (100%) | 8 (%) | 1 (50%) | 3 (75%) |

NOTA: FeI= Formación e inserción

gestores/as las tareas de "evaluación y corrección de pruebas", "tutoría/tareas de seguimiento del alumnado" y "coordinación con otros/as formadores/as del curso".

Respecto al tipo de experiencia que se considera más importante en un formador/a que desarrolla acciones formativas, el profesorado debía responder en función del colectivo al que se dirige la acción formativa y el personal gestor en función del profesorado de FPE en general (ver tabla 4.77).

En la concepción de planificación basada en objetivos, es significativo (RTC=3) que 10 (58,8%) docentes de la modalidad Formación e inserción señalen que la "experiencia docente" es bastante importante. Es igualmente significativo (RTC=2,1) que 6 (42,9) gestores/as señalen que la "experiencia en gestión de la FPE" es bastante importante.

Para el docente que asume la concepción de planificación basada en contenidos es significativo (RTC=2,3, 3,5 y 2,1, respectivamente) que la "experiencia con el colectivo al que va dirigida la acción formativa" y la "experiencia en gestión de la FPE" tienen mucha importancia; y, la "experiencia en resolución de conflictos y trabajo en equipo" es poco importante. Para la gestora que asume esta concepción, es significativo (RTC=3,6) que la "experiencia en la propia entidad" no tiene ninguna importancia.

En la concepción de planificación basada en el alumnado, es significativo (RTC=2,6) que 12 (92,3%) docentes de la modalidad Formación e inserción señalen que la "experiencia docente" tiene mucha importancia. Para los 5 (100%) docentes de la modalidad Colectivos, es significativo (RTC=2,4) que la "experiencia en resolución de conflictos y trabajo en equipo" tiene mucha importancia. En el personal gestor que asume esta concepción hay varios resultados significativos (RTC=2, 2,8, 2,4 y 2,2, respectivamente): 2 (25%) gestores/as que señalan la poca importancia de la "experiencia profesional en el sector profesional", 3 (37,5%), 6 (75%) y 3 (37,5%)

gestores/as que señalan la mucha importancia de la "experiencia en gestión de la FPE", la "experiencia en resolución de conflictos y trabajo en equipo" y la "experiencia en la propia entidad", respectivamente.

En la concepción de planificación basada en la experiencia es significativo (RTC=2, 2,5 y 2,5, respectivamente) que del profesorado de la modalidad Colectivos, los 2 (100%) señalen que tiene bastante importancia la "experiencia en resolución de conflictos y trabajo en equipo", que 1 (50%) señale que tiene bastante importancia la "experiencia en la propia entidad" y que 1 (50%) señale que tiene poca importancia la "experiencia con el colectivo al que va dirigida la acción formativa". Y para el personal gestor, es significativo (RTC=2,7 y 1,9, respectivamente) que 2 (50%) señalen la poca importancia de la "experiencia con el colectivo al que va dirigida la acción formativa" y 3 (75%) señalen que la "experiencia docente" es bastante importante.

Tabla 4.77. Importancia de la experiencia en un formador/a que desarrolla acciones formativas en la FPE según la concepción de planificación del profesorado y del personal gestor.

| Importancia del tipo de experiencia del docente | | Concepción de planificación basada en: | | | | | | | | | | | |
|---|----------|--|------------|------------------|-----------------|------------|-----------------|-------------------|-----------------|------------------|-------------|----------------|-----------------|
| | | Objetivos | | | Contenidos | | | Alumnado | | | Experiencia | | |
| | | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor |
| Experiencia docente | Nada | | | | | | | | | | | | |
| | Poco | 1 (5,9%) | | | | | | | | | | | |
| | Bastante | 10 (58,8%) 3 | 2 (28,6%) | 5 (35,7%) | 1 (100%) | | | 1 (7,7%) | 3 (60%) | 1 (12,5%) | 1 (12,5%) | 1 (50%) | 3 (75%) 1,9 |
| Experiencia profesional en el sector profesional | Mucho | 6 (35,3%) | 5 (71,4%) | 9 (64,3%) | | | 1 (100%) | 12 (92,3%) 2,6 | 2 (40%) | 7 (87,5%) | 7 (87,5%) | 1 (50%) | 1 (25%) |
| | Nada | | | | | | | | | | | | |
| | Poco | 1 (5,9%) | | | | | | 1 (7,7%) | | 2 (25%) 2 | | | |
| Experiencia con el colectivo al que va dirigida la acción formativa | Bastante | 3 (17,6%) | 2 (28,6%) | 5 (38,5%) | 1 (100%) | | | 3 (23,1) | 2 (40%) | 1 (12,5%) | 2 (25%) | 1 (50%) | 3 (75%) |
| | Mucho | 13 (76,5%) | 5 (71,4%) | 8 (61,5%) | | | | 9 (69,2%) | 3 (60%) | 5 (62,5%) | 6 (75%) | 1 (50%) | 1 (25%) |
| | Nada | 1 (6,3%) | | | | | | | | | | | |
| Experiencia en gestión de la FPE | Poco | 6 (37,5%) | | | | | | 4 (30,8%) | | 1 (12,5%) | | 1 (50%) 2,5 | 2 (50%) 2,7 |
| | Bastante | 7 (43,8%) | 3 (42,9%) | 10 (71,4%) | | | 1 (100%) | 8 (61,5%) | 1 (20%) | 3 (37,5%) | 6 (75%) | | 2 (50%) |
| | Mucho | 2 (12,5%) | 4 (57,1%) | 4 (28,6%) | 1 (100%) 2,3 | | | 1 (7,7%) | 4 (80%) | 4 (50%) | 2 (25%) | 1 (50%) | |
| Experiencia en resolución de conflictos y trabajo en equipo | Nada | 1 (6,3%) | | | | | | 1 (7,7%) | | | | | |
| | Poco | 9 (56,3%) | 2 (28,6%) | 5 (35,7%) | | | 1 (100%) | 4 (30,8%) | 3 (60%) | 5 (62,5%) | 2 (25%) | 1 (50%) | 3 (75%) |
| | Bastante | 5 (31,3%) | 3 (42,9%) | 6 (42,9%) 2,1 | | | | 7 (53,8%) | 2 (40%) | | 6 (75%) | 1 (50%) | 1 (25%) |
| Experiencia en la propia entidad | Mucho | 1 (6,3%) | 2 (28,6%) | | 1 (100%) 3,5 | | | 1 (7,7%) | | 3 (37,5%) 2,8 | | | |
| | Nada | | | | | | | | | | | | |
| | Poco | 1 (6,3%) | 1 (14,3%) | 1 (7,1%) | 1 (100%) 2,1 | | | 2 (15,4%) | | | 3 (37,5%) | | |
| Experiencia en la propia entidad | Bastante | 9 (56,3%) | 3 (42,9%) | 10 (71,4%) | | | 1 (100%) | 6 (46,2%) | | 2 (25%) | 3 (37,5%) | 2 (100%) 2 | 2 (50%) |
| | Mucho | 6 (37,5%) | 3 (42,9%) | 3 (21,4%) | | | | 5 (38,5%) | 5 (100%) 2,4 | 6 (75%) 2,4 | 2 (25%) | | 2 (50%) |
| | Nada | 1 (6,7%) | 2 (28,6%) | 1 (7,1%) | | | 1 (100%) 3,6 | 1 (7,7%) | | | 1 (12,5%) | | |
| Experiencia en la propia entidad | Poco | 9 (60%) | 4 (57,1%) | 5 (35,7%) | | | | 5 (38,5%) | 4 (80%) | 2 (25%) | 5 (62,5%) | 1 (50%) | 3 (75%) |
| | Bastante | 5 (33,3%) | | 7 (50%) | 1 (100%) | | | 4 (30,8%) | | 3 (37,5%) | 1 (12,5%) | 1 (50%) 2,5 | 1 (25%) |
| | Mucho | | 1 (14,3%) | 1 (7,1%) | | | | 3 (23,1%) | 1 (20%) | 3 (37,5%) 2,2 | 1 (12,5%) | | |

NOTA: FeI= Formación e inserción

En cuanto a los documentos que guían y orientan la práctica formativa (ver tabla 4.78) en la concepción de planificación basada en objetivos, resulta significativo (RTC=2,2) para el profesorado de la modalidad Colectivos que a 4 (57,1%) docentes los "los certificados de profesionalidad" guían y orientan mucho la práctica formativa y a 3 (50%) docentes que "las guías de evidencia" no guían ni orientan. Y para el profesorado de la modalidad Formación e inserción son significativos (RTC=2,6, 2,4 y 2, respectivamente) varios documentos que orientan y guían bastante su práctica formativa: "el material elaborado por formadores/as" señalado por 14 (82,4%) docentes; "material elaborado por la entidad" señalado por 7 (41,9%) docentes; y los "libros de texto" señalados por 9 (52,6%) docentes.

En la concepción de planificación basada en contenidos, resulta significativo (RTC=2 y 6,2, respectivamente) que los "libros de texto" y el "material elaborado por formadores/as", guían y orientan mucho y poco, respectivamente, la práctica formativa del docente de la modalidad Formación e inserción. Igualmente, es significativo (RTC=2,8) que los "libros de texto" ni guían ni orientan la práctica formativa del profesorado según la gestora.

En la concepción de planificación basada en el alumnado, es significativo (RTC=2,1) que 8 (61,5%) docentes de la modalidad Formación e inserción señalen que los "certificados de profesionalidad" guían y orientan bastante su práctica formativa y que 3 (37,5%) gestores/as señalen que los "libros de texto" guían y orientan mucho la práctica formativa del profesorado.

En la concepción de planificación basada en la experiencia para el profesorado de la modalidad Formación e inserción hay varios resultados significativos (RTC=2,5, 2,2, 2,3 y 2, respectivamente): 6 (75%) docentes señalan que las "guías de evidencia" orientan y guían bastante su práctica formativa; 6 (75%) docentes que los "libros de texto" poco; 4 (50%) docentes que el "material de años anteriores" poco; y 1 (12,5%) que el "proyecto de la acción formativa" ni guía ni orienta su práctica formativa. Para el profesorado de la modalidad

Colectivos es significativo (RTC=1,9) que los 2 (100%) señalen que el "material elaborado por formadores/as" guía y orienta bastante su práctica formativa. Y para el personal gestor, es significativo (RTC=2,5 y 2,3, respectivamente) que 3 (75%) y 4 (100%) gestores/as señalen que las "guías de evidencia" y el "material de años anteriores" guían y orientan su práctica formativa nada y poco, respectivamente.

Tabla 4.78. Documentos que orientan y guían la práctica formativa según la concepción de planificación del profesorado y del personal gestor.

| Documentos que orientan y guían la práctica formativa | Concepción de planificación basada en: | | | | | | | | | | | |
|---|--|-------------------|------------------|------------|-----------------|-----------------|------------------|------------|------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| | Objetivos | | | Contenidos | | | Alumnado | | | Experiencia | | |
| | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor |
| Certificado de profesionalidad | Nada | 1 (5,9%) | | | | | 1 (77,7%) | | | 1 (12,5%) | | |
| | Poco | 2 (11,8%) | 2 (28,6%) | | | | | 1 (25%) | 1 (12,5%) | | | |
| | Bastante | 4 (23,5%) | 1 (14,3%) | 2 (14,3%) | 1 (100%) | | 8 (61,5%) 2,1 | 3 (75%) | 2 (25%) | 2 (25%) | 2 (100%) | 2 (50%) |
| | Mucho | 10 (58,8%) | 4 (30,8%) 2,2 | 12 (85,7%) | | 1 (100%) | 4 (30,8%) | | 5 (62,5%) | 5 (62,5%) | | 2 (50%) |
| Guías de evidencia | Nada | 4 (25%) | 3 (50%) 2 | 1 (10%) | | | 3 (23,1%) | | 2 (25%) | 2 (25%) | | 3 (75%) 2,5 |
| | Poco | 6 (37,5%) | 1 (16,7%) | 3 (30%) | 1 (100%) | | 7 (53,8%) | 3 (75%) | 4 (50%) | | 2 (100%) | 1 (25%) |
| | Bastante | 5 (31,3%) | 2 (33,3%) | 5 (50%) | | 1 (100%) | 3 (23,1%) | 1 (25%) | 2 (25%) | 6 (75%) 2,5 | | |
| | Mucho | 1 (6,3%) | | 1 (10%) | | | | | | | | |
| Libros de texto | Nada | 1 (5,9%) | 1 (14,3%) | 1 (7,7%) | | 1 (100%) 2,8 | | | 1 (12,5%) | | | |
| | Poco | 4 (23,5%) | 2 (28,6%) | 2 (15,4%) | | | 6 (46,2%) | 3 (75%) | 2 (25%) | 6 (75%) 2,2 | 1 (50%) | 1 (25%) |
| | Bastante | 9 (52,9%) 2 | 3 (42,9%) | 9 (69,2%) | | | 4 (30,8%) | 1 (25%) | 2 (25%) | 1 (12,5%) | | 3 (75%) |
| | Mucho | 3 (17,6%) | 1 (14,3%) | 1 (7,7%) | 1 (100%) 2 | | 3 (23,1%) | | 3 (37,5%) 2,1 | 1 (12,5%) | 1 (50%) | |
| Proyecto de la acción de formación profesional | Nada | | 1 (14,3%) | | | | | | | 1 (12,5%) 2 | | |
| | Poco | | 1 (14,3%) | 1 (7,7%) | | | 1 (7,7%) | 1 (25%) | 1 (12,5%) | 1 (12,5%) | 1 (50%) | 1 (25%) |
| | Bastante | 13 (76,5%) | 3 (42,9%) | 10 (76,9%) | | | 10 (76,9%) | 3 (75%) | 3 (37,5%) | 2 (25%) | 1 (50%) | 3 (75%) |
| | Mucho | 4 (23,5%) | 2 (28,6%) | 2 (15,4%) | 1 (100%) | | 1 (100%) | 2 (15,4%) | 4 (50%) | 4 (50%) | | |
| Material elaborado por los y las formadores/as | Nada | | | 1 (7,7%) | | | | | | | | |
| | Poco | | 1 (14,3%) | 1 (7,7%) | 1 (100%) 6,2 | | | | | | | |
| | Bastante | 14 (84,4%) 2,6 | 2 (28,6%) | 4 (30,8%) | | | 6 (46,2%) | 1 (25%) | 3 (37,5%) | 3 (37,5%) | 2 (100%) 1,9 | 2 (50%) |
| | Mucho | 3 (17,6%) | 4 (57,1%) | 7 (53,8%) | | 1 (100%) | 7 (53,8%) | 3 (75%) | 5 (62,5%) | 5 (62,5%) | | 2 (50%) |
| Material elaborado por la entidad | Nada | 2 (11,8%) | 2 (28,6%) | 1 (8,3%) | | | 6 (46,2%) | 1 (12,5%) | 4 (50%) | | | 1 (25%) |
| | Poco | 7 (41,2%) | 2 (28,6%) | 3 (25%) | 1 (100%) | | 1 (100%) | 3 (23,1%) | 1 (25%) | 2 (25%) | 1 (50%) | |
| | Bastante | 7 (41,2%) 2,4 | 2 (28,6%) | 3 (25%) | | | | 3 (75%) | 2 (25%) | 2 (25%) | | 2 (50%) |
| | Mucho | 1 (5,9%) | 1 (14,3%) | 5 (41,7%) | | | 4 (30,8%) | | 3 (37,5%) | 2 (25%) | 1 (50%) | 1 (25%) |
| Material de años anteriores | Nada | 1 (5,9%) | 1 (14,3%) | 2 (15,4%) | | | 1 (7,7%) | | | 1 (12,5%) | | |
| | Poco | 2 (11,8%) | 1 (14,3%) | 6 (46,2%) | | | 2 (15,4%) | | 2 (25%) | 4 (50%) 2,3 | 1 (50%) | 4 (100%) 2,3 |
| | Bastante | 11 (64,7%) | 4 (57,1%) | 4 (30,8%) | 1 (100%) | | 1 (100%) | 10 (76,9%) | 2 (50%) | 5 (62,5%) | 2 (25%) | 1 (50%) |
| | Mucho | 3 (17,6%) | 1 (14,3%) | 1 (7,7%) | | | | 2 (50%) | 1 (12,5%) | 1 (12,5%) | | |

NOTA: FeI= Formación e inserción

En cuanto a los documentos que guían y orientan la práctica evaluadora (ver tabla 4.79) en la concepción de planificación basada en la experiencia es significativo (RTC=2 y 2) que 11 (64,7%) y 6 (35,3%) docentes señalen que los "libros de texto" y el "material elaborado por la entidad" guían y orientan bastante su práctica evaluadora. Y para el personal gestor, es significativo (RTC=2,2) que 6 (60%) señalen que las "guías de evidencia" guían y orientan bastante la práctica evaluadora del profesorado.

En la concepción de planificación basada en contenidos es significativo (RTC=6,2 y 6,2, respectivamente) que el docente señale que los "libros de texto" y el "material elaborado por formadores/as" guían y orientan su práctica evaluadora mucho y poco, respectivamente. Y para la gestora, es significativo (RTC=2 y 2, respectivamente) que los "libros de texto" y el "material elaborado por la entidad" ni guían ni orientan la práctica evaluadora del profesorado.

En la concepción de planificación basada en el alumnado, es significativo (RTC=2,5) que 4 (60%) señalen que el "material elaborado por formadores/as" guía y orienta bastante su práctica evaluadora.

En la concepción de planificación basada en la experiencia, 1 (12,5%) docente de la modalidad Formación e inserción es igualmente significativo (RTC=2) tanto en que las "guías de evidencia" guían mucho su práctica evaluadora, como en que los "certificados de profesionalidad" y el "material elaborado por formadores/as" ni guían ni orientan dicha práctica.

Tabla 4.79. Documentos que orientan y guían la práctica la práctica evaluadora según la concepción de planificación del profesorado y del personal gestor.

| Documentos que orientan y guían la práctica evaluadora | Concepción de planificación basada en: | | | | | | | | | | | | |
|--|--|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------|-----------------|-------------|----------------|-----------------|-----------|
| | Objetivos | | | Contenidos | | | Alumnado | | | Experiencia | | | |
| | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor | FeI | Colectivos | Personal gestor | |
| Certificado de profesionalidad | Nada | 1 (16,7%) | | | | | | | 1 (12,5%) 2 | | | | |
| | Poco | 2 (11,8%) | 1 (16,7%) | 1 (7,1%) | | | | 2 (15,4%) | 1 (20%) | 2 (25%) | | | |
| | Bastante | 6 (35,3%) | 3 (50%) | 2 (14,3%) | 1 (100%) | | | | 6 (46,2%) | 2 (40%) | 2 (25%) | 2 (50%) | |
| | Mucho | 9 (52,9%) | 1 (16,7%) | 11 (78,6%) | | | | 1 (100%) | 5 (38,5%) | 2 (40%) | 4 (50%) | 5 (62,5%) | |
| Guías de evidencia | Nada | 4 (25%) | 2 (33,3%) | 1 (10%) | | | | 3 (23,1%) | | | 2 (25%) | 2 (50%) | |
| | Poco | 8 (50%) | 3 (50%) | 3 (30%) | 1 (100%) | | | | 8 (61,5%) | 4 (80%) | 5 (62,5%) | 1 (12,5%) | |
| | Bastante | 4 (25%) | 1 (16,7%) | 6 (60%) 2,2 | | | | 1 (100%) | 2 (15,4%) | 1 (20%) | 1 (12,5%) | 4 (50%) | |
| | Mucho | | | | | | | | | | | 1 (12,5%) 2 | |
| Libros de texto | Nada | 1 (5,9%) | 2 (33,3%) | 2 (18,2%) | | | | 1 (100%) 2 | 3 (23,1%) | | | 2 (25%) | |
| | Poco | 5 (29,4%) | 2 (33,3%) | 2 (18,2%) | | | | 6 (46,2%) | 3 (60%) | 4 (50%) | 4 (50%) | 1 (25%) | |
| | Bastante | 11 (64,7%) 2 | 2 (33,3%) | 7 (63,6%) | | | | 4 (30,8%) | 1 (20%) | 1 (12,5%) | 3 (37,5%) | 1 (50%) | |
| | Mucho | | | | | | 1 (100%) 6,2 | | | | | | 1 (12,5%) |
| Proyecto de la acción de formación profesional | Nada | 1 (16,7%) | | | | | | | 1 (12,5%) | | | | |
| | Poco | 2 (12,5%) | 1 (16,7%) | 3 (25%) | | | | 1 (20%) | | | 2 (25%) | | |
| | Bastante | 11 (68,8%) | 3 (50%) | 6 (50%) | | | | 7 (53,8%) | 3 (60%) | 2 (25%) | 7 (87,5%) | 2 (100%) | |
| | Mucho | 3 (18,8%) | 1 (16,7%) | 3 (25%) | 1 (100%) | | | | 1 (100%) | 6 (46,2%) | 1 (20%) | 3 (37,5%) | |
| Material elaborado por los y las formadores/as | Nada | 1 (16,7%) | | | | | | | 1 (12,5%) | | 1 (12,5%) 2 | | |
| | Poco | 1 (16,7%) | | 1 (8,3%) | 1 (100%) 6,2 | | | | | | | | |
| | Bastante | 12 (70,6%) | 5 (41,7%) | | | | | 7 (58,3%) | 3 (60%) 2,5 | 3 (37,5%) | 3 (37,5%) | 2 (50%) | |
| | Mucho | 5 (29,4%) | 4 (66,7%) | 6 (50%) | 1 (100%) | | | 5 (41,7%) | 2 (40%) | 4 (50%) | 4 (50%) | 2 (100%) | |
| Material elaborado por la entidad | Nada | 2 (11,8%) | 2 (33,3%) | 1 (9,1%) | 1 (100%) 2 | | | 5 (38,5%) | | | 2 (25%) | 3 (37,5%) | |
| | Poco | 8 (47,1%) | 1 (16,7%) | 2 (18,2%) | 1 (100%) | | | | 4 (30,8%) | 1 (20%) | 1 (12,5%) | | |
| | Bastante | 6 (35,3%) 2 | 2 (33,3%) | 3 (27,3%) | | | | 4 (80%) | | 3 (37,5%) | 2 (25%) | 1 (50%) | |
| | Mucho | 1 (5,9%) | 1 (16,7%) | 5 (45,5%) | | | | 4 (30,8%) | 3 (37,5%) | | 2 (25%) | 1 (50%) | |
| Material de años anteriores | Nada | 1 (5,9%) | 1 (16,7%) | 2 (16,7%) | | | | 2 (15,4%) | | | 1 (12,5%) | 2 (25%) | |
| | Poco | 3 (17,6%) | 2 (33,3%) | 6 (50%) | 1 (100%) | | | | 4 (30,8%) | 1 (20%) | 4 (40%) | 3 (37,5%) | |
| | Bastante | 12 (70,6%) | 2 (33,3%) | 3 (25%) | | | | 1 (100%) | 6 (46,2%) | 2 (40%) | 2 (25%) | 3 (37,5%) | |
| | Mucho | 1 (5,9%) | 1 (16,7%) | 1 (8,3%) | | | | 1 (7,7%) | 2 (40%) | 1 (12,5%) | | | |

NOTA: FeI= Formación e inserción

4.3.9. Análisis de los resultados.

Recordemos que en el presente trabajo, se pretende comprender en qué medida son dispares las teorías implícitas y las concepciones de planificación del profesorado de la modalidad Formación e inserción y la modalidad Colectivos en el nivel de conocimiento atribucional y la disparidad entre las concepciones de planificación del profesorado y las del personal gestor.

En el cuadro 4.11, mostramos un resumen de los objetivos y las hipótesis establecidas junto al resultado obtenido de la comprobación de la hipótesis.

Una vez realizados los análisis de los datos de acuerdo a los objetivos de la investigación y la comprobación de las hipótesis establecidas, estamos en disposición de dar posibles explicaciones a los resultados obtenidos.

Cuadro 4.11. Objetivos, hipótesis y resultado.

| Objetivos: | Hipótesis | Resultado |
|--|---|----------------------------------|
| 1. Comprobar si las teorías implícitas de Marrero (1988a) del contexto escolar son válidas en el contexto de la FPE. | H ₀₁ . Se considera que las teorías implícitas identificadas por Marrero (1988a) sí son válidas para el contexto de la FPE. | No se comprueba |
| 2. Conocer las teorías implícitas del profesorado de FPE. | H ₀₂ . El profesorado de FPE no se identifica con una única teoría implícita y será necesario identificar nuevas agrupaciones o dimensiones en la escala de las teorías implícitas más acordes con el contexto de la FPE. | Se comprueba |
| 3. Comprobar si las concepciones de planificación de Marrero (1988a) del contexto escolar son válidas en el contexto de la FPE. | H ₀₃ . Se considera que las concepciones de planificación identificadas por Marrero (1988a) sí son válidas para el contexto de la FPE. | Se comprueba |
| 4. Conocer las concepciones de planificación del profesorado de FPE. | H ₀₄ . El profesorado de FPE no se identifica con una única concepción de planificación exclusivamente y será necesario identificar nuevas agrupaciones o dimensiones en la escala de las concepciones de planificación más acordes con el contexto de la FPE | No es pertinente la comprobación |
| 5. Conocer las concepciones de planificación que identifica el personal gestor de FPE. | H ₀₅ . El personal gestor de FPE no identifica exclusivamente una única concepción de planificación y será necesario identificar nuevas agrupaciones o dimensiones en la escala de las concepciones de planificación más acordes con el contexto de la FPE. | No es pertinente la comprobación |
| 6. Comprobar si hay diferencias entre el profesorado de la modalidad Formación e inserción y de la modalidad Colectivos. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ H_{06.1}. Las teorías implícitas asumidas por el profesorado de la modalidad Formación e inserción son diferentes a las asumidas por el profesorado de la modalidad Colectivos. ▪ H_{06.1'} Las orientaciones de la enseñanza asumidas por el profesorado de la modalidad Formación e inserción son diferentes a las asumidas por el profesorado de la modalidad Colectivos. | Se comprueba |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ H_{06.2}. Las concepciones de planificación asumidas por el profesorado de la modalidad Formación e inserción son diferentes a las asumidas por el profesorado de la modalidad Colectivos. | No se comprueba |
| 7. Comprobar la relación entre las teorías implícitas y las concepciones de planificación del profesorado de FPE. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ H₀₇. Para el profesorado de FPE no existe relación entre la asunción de una determinada teoría implícita con la asunción de una concepción de planificación concreta. | Se comprueba |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ H_{07'} Para el profesorado de FPE, no existe relación entre la asunción de una determinada orientación de la enseñanza con la asunción de una concepción de planificación concreta. | |
| 8. Comprobar la relación entre las concepciones de planificación del profesorado y las concepciones de planificación identificadas por el personal gestor. | H ₀₈ . Las concepciones de planificación asumidas por el profesorado son diferentes a las identificadas por el personal gestor. | No se comprueba |

4.3.9.1. Objetivo 1: Comprobar si las teorías implícitas de Marrero (1988a) del contexto escolar son válidas en el contexto de la FPE.

A partir del primer objetivo de la investigación, establecimos la hipótesis:

- H_{01} : Se considera que las teorías implícitas identificadas por Marrero (1988a) sí son válidas para el contexto de la FPE.

A la luz de los datos obtenidos del coeficiente de fiabilidad del Alfa de Cronbach, según Campo-Arias y Oviedo (2008), ni la fiabilidad de las dimensiones ni del cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza son aceptables para el contexto de nuestra investigación. No se comprueba hipótesis la H_{01} , es decir, las teorías implícitas identificadas por Marrero, no son válidas para el contexto de la FPE. La explicación más plausible es que la investigación ha utilizado un cuestionario en el que se reflejaban los ítems seleccionados por análisis factorial para el profesorado de EGB, y no los ítems sobre las teorías de la enseñanza. Marrero (1988a) parte del conocimiento representacional acerca de las concepciones de la enseñanza dentro del contexto de la escolaridad obligatoria, es decir, de las teorías de enseñanza forjadas a lo largo de la historia. Así, elabora un cuestionario de 162 ítems para analizar el conocimiento representacional: "Cuestionario para el estudio de la función atribucional de las teorías implícitas de los profesores" (Marrero, 1988a, Apéndice IX). El pase de dicho cuestionario a una muestra de profesorado de la EGB y los análisis factoriales realizados, le llevan a identificar el conocimiento atribucional de dicho profesorado y seleccionar 33 ítems que son los que escogimos en nuestra investigación. Hay que señalar también que no creemos que la adaptación de los ítems al contexto de la FPE haya afectado a la pertenencia de los ítems a una teoría implícita concreta.

En conclusión, creemos que para la investigación de las teorías implícitas del profesorado, su conocimiento atribucional de las concepciones de la enseñanza, independientemente del nivel formativo

al que pertenezcan, será más pertinente utilizar el cuestionario de 162 ítems que contienen las expresiones del conocimiento representacional de las teorías de enseñanza.

No obstante, otras investigaciones centradas en el contexto escolar, según la información que consta en los informes a los que hemos accedido, recurren a los análisis de polaridad y a los análisis de tipicidad de los ítems y de los sujetos, sin mencionar la fiabilidad de la escala de teorías implícitas.

4.3.9.2. Objetivo 2: Conocer las teorías implícitas del profesorado de FPE.

A partir del segundo objetivo, establecimos la hipótesis:

- H_{02} : El profesorado de FPE no se identifica con una única teoría implícita y será necesario identificar nuevas agrupaciones o dimensiones en la escala de las teorías implícitas más acordes con el contexto de la FPE.

La falta de normalidad de los ítems y que ningún sujeto aparezca polarizado, según lo establecido por Correa y Camacho (1993), nos llevan a comprobar la hipótesis H_{02} . Es decir, el profesorado asume varias teorías implícitas. Se confirma que las teorías implícitas del profesorado son multivariadas y no atienden a un único paradigma pedagógico (Sosa y Tejada, 1996) es decir, el profesorado asume elementos de varias teorías implícitas.

Por lo tanto, es necesario realizar ACP con carácter exploratorio que proporcione unos factores o componentes con mayor fiabilidad para la muestra analizada y que constituya un marco teórico para la interpretación de las concepciones de la enseñanza del profesorado de FPE. Las factorizaciones realizadas abocan hacia una estructura factorial de tres componentes que posee mejores resultados estadísticos y sentido teórico para el contexto de la FPE. En primer lugar, poseen mayor coeficiente de fiabilidad y sí que hay sujetos que aparecen polarizados, es decir, el resultado estadístico es aceptable. Y

en segundo lugar, el análisis de contenido de los factores permite identificar lo que hemos denominado orientaciones de la enseñanza que, además de poseer mejores resultados estadísticos, también poseen sentido teórico para la muestra. De acuerdo a Fenstermacher y Soltis (1998), el profesorado del primer factor, correspondería al enfoque terapeuta; el del segundo factor, al enfoque liberador y, el del tercer factor, al enfoque ejecutivo.

Sin embargo, al observar la distribución del profesorado en cada uno de los factores, todo el profesorado asume el primer factor. Este resultado tiene relación con los resultados obtenidos manteniendo las teorías implícitas de Marrero (1988a) donde el 85,45% del profesorado asume la teoría expresiva.

En esta ocasión, los resultados del índice de polaridad nos permiten avanzar en nuestra investigación. Tal y como se ha descrito detalladamente en el apartado 4.3.1.2.2, los resultados permiten agrupar al profesorado en tres grupos: 25 docentes que asumen el primer factor, 17 que asumen el primer y el tercer factor, y 13 docentes que asumen dos o tres de los factores identificados.

Teniendo en cuenta el contenido de los ítems que componen cada grupo de docentes, establecemos tres orientaciones en la enseñanza en la FPE. El grupo de docentes que asume el primer factor está centrado en el alumnado. El otro grupo de docentes que asume tanto el primer como el tercer factor, sigue centrado en el alumnado, pero introduce la labor del propio docente como clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El tercer grupo de docentes, que asume dos o tres factores, contempla tanto al participante como al profesorado, añadiendo la clave de lo social. Por ello, se ha decidido denominarlas como: orientación hacia el participante, orientación hacia la docencia y orientación hacia lo social.

Consideramos que la identificación de las tres orientaciones de la enseñanza en la FPE constituye un marco de referencia para posibles investigaciones futuras.

En la tabla 4.80, mostramos el resumen de las características significativas en cada orientación de enseñanza según los RTC y en los siguientes apartados analizamos las características del profesorado en cada una de ellas.

Tabla 4.80. Síntesis de las características significativas del profesorado en cada orientación de la enseñanza en la FPE.

| | Orientación al participante | Orientación a la docencia | Orientación a lo social | RTC |
|--|-----------------------------|---------------------------|-------------------------|-----|
| Especialidad formativa: Actividades de venta | 4 / 16% | | | 2,3 |
| Familia profesional: Comercio y Marketing | 4 / 16% | | | 2,3 |
| Vinculación con la entidad en régimen de autónomos | 18 / 72% | | | 2,1 |
| Entre 11 y 15 años de experiencia laboral | 10 / 43,5% | | | 2,8 |
| Experiencia en la impartición del módulo Igualdad de género | 3 / 12% | | | 2 |
| Especialidad formativa: Montaje y mantenimiento de instalaciones solares térmicas. | | 5 / 29,4% | | 2,9 |
| Familia profesional: Energía y Agua | | 5 / 29,4% | | 2,1 |
| Vinculación con la entidad con contrato de duración definida | | 9 / 52,9% | | 1,9 |
| Trabaja en otra entidad como docente | | 5 / 29,4% | | 2,1 |
| Entre 26 y 30 años de experiencia laboral | | 2 / 11,8% | | 2,1 |
| Menos de 5 años de experiencia docente | | 8 / 47,1% | | 2,2 |
| Consideran bastante importante el motivo de no encontrar otro trabajo mejor. | | 4 / 23,5% | | 1,9 |
| Profesorado en la modalidad Colectivos | | | 6 / 46,2% | 2 |
| Profesorado en la modalidad Colectivos: DIS | | | 4 / 30,8% | 1,9 |
| Especialidad formativa: Pintor | | | 3 / 23,1% | 2 |
| Entre 56 y 61 años de edad | | | 3 / 25% | 3,3 |
| No trabajan en otra entidad, ni como docente ni como profesional | | | 11 / 84,6% | 1,9 |
| Experiencia sólo en Taller FIL | | | 3 / 23,1% | 2,5 |
| Alguna experiencia en Taller FIL | | | 10 / 76,9% | 2,1 |
| Mucha importancia al motivo de no encontrar otro trabajo mejor para seguir trabajando en la FPE. | | | 5 / 41,7% | 4,3 |
| Totales | 25 / 100% | 17 / 100% | 13 / 100% | |

NOTA: RTC= Residuos tipificados corregidos.

4.3.9.2.1. Características del profesorado en la orientación hacia el participante.

En la Orientación al participante, es significativo el profesorado que posee una vinculación con la entidad en régimen de autónomos y el tener entre 11 y 15 años de experiencia laboral. La inestabilidad y temporalidad del profesorado en la FPE puede ser un motivo para que el profesorado se centre en el alumnado para poder contribuir a los objetivos de las acciones formativas, y no prestar atención a otros aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los años de experiencia que posee el profesorado de esta orientación permiten identificar a un profesorado con una experiencia media que le aboca hacia el propio alumnado de la acción formativa.

Es igualmente significativa la experiencia en la impartición del módulo referido a la igualdad de género. El hecho de ser significativa la experiencia en la impartición de este módulo, reafirma que sea el propio participante el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque no tenemos resultados significativos al respecto, pensamos, por una parte, que la experiencia en los módulos de Matemáticas o Lenguaje estaría relacionada con la orientación a la docencia, por ser módulos correspondientes a áreas instrumentales del *currículum* no sólo en la escolaridad obligatoria sino también en procesos de educación no formal. Por otra parte, pensamos que la experiencia en la impartición de los módulos de Medio Ambiente o de FOL, estaría relacionada con el profesorado que asume la orientación a lo social, puesto que ambos módulos están relacionado con aspectos sociales y que, sobre todo en el caso del módulo de FOL, está más acorde con la finalidad de la FPE de proporcionar una cualificación profesional que facilite la inserción laboral. Aunque las afirmaciones anteriores son conjeturas, al menos para el profesorado de la orientación hacia el participante sí resulta significativa la impartición del módulo de igualdad de género.

El hecho de ser significativo en esta orientación el profesorado de la familia profesional de Comercio y Marketing, concretamente que imparte la especialidad formativa de Actividades de venta, proporciona un criterio para la selección de profesorado para entrevistar y confirmar la asunción de la orientación al participante.

4.3.9.2.2. Características del profesorado en la orientación hacia la docencia.

En la orientación a la docencia, es significativo el profesorado que tiene una contratación definida en la entidad. La falta de estabilidad en el vínculo con la entidad puede ser un motivo que le obligue no sólo a centrarse en el participante, sino dar un paso más hacia su labor docente.

La experiencia profesional se considera importante en esta orientación. Concretamente es significativo el profesorado que posee entre 26 y 30 años de experiencia laboral, y el profesorado que trabaja en otra entidad como docente a la vez que imparte en la entidad que forma parte de la investigación. Igualmente es significativo el profesorado que tiene menos de 5 años de experiencia docente. Esta realidad nos lleva a afirmar que para el caso del profesorado de FPE, parece que en los 5 primeros años de experiencia docente se asume en mayor medida una orientación de la enseñanza más centrada en el propio docente. Pero no podemos confirmar que la opción pedagógica formada y asumida durante los primeros 5 años de experiencia docente se mantenga estable. Es decir, para el profesorado de FPE, no creemos que 5 años sean suficientes para considerarlos expertos/as docentes tal y como afirma Marcelo (2009) para el caso del profesorado del sistema educativo. A la luz de los datos de nuestra muestra de profesorado de FPE, parece que se necesitan más de 5 años de experiencia docente para ser considerado como profesor experto y para definir sus opciones pedagógicas. La propia naturaleza de la FPE donde el ámbito de producción y de reproducción están unidos (Marhuenda, 2012), es una razón para que ser considerado

profesorado experto, vaya unido a un contacto continuo con el ámbito de producción. Esta última afirmación, también concuerda con que la orientación hacia la docencia sea asumida por el profesorado que posee mayor experiencia laboral en el sector al que pertenece la especialidad formativa que imparte.

El profesorado que asume la orientación hacia la docencia, señala que es bastante importante para seguir trabajando en la FPE el motivo de no encontrar otro trabajo mejor. Aunque las características de los ítems que definen esta orientación nos hacen suponer que le gustaría seguir en algún trabajo relacionado con la docencia.

En la orientación hacia la docencia, destaca el profesorado que imparte en la familia profesional de Energía y agua, concretamente la especialidad formativa de Montaje y mantenimiento de instalaciones solares térmicas. Por lo tanto, dicho profesorado podría ser entrevistado para confirmar la asunción de dicha orientación.

4.3.9.2.3. Características del profesorado en la orientación hacia lo social.

Las características del profesorado de la orientación a lo social son las que para la investigación tienen mayor importancia porque nos ofrecen unos resultados que nos permiten diferenciar entre el profesorado que imparte en la modalidad Formación e inserción y la modalidad Colectivos. Existe una mayor tendencia hacia la orientación a lo social del profesorado que imparte en la modalidad Colectivos, en acciones formativas desarrolladas en la convocatoria de 2012, y en concreto aquellos que imparten en la modalidad Colectivos dirigida a personas con discapacidad.

Además, resulta igualmente significativo para el profesorado que ha tenido sólo experiencia en Talleres FIL (anterior denominación de la modalidad Colectivos) y entre el profesorado que ha tenido alguna experiencia en dichos talleres, independientemente de si ha tenido en otro tipo de acciones formativas. Se puede afirmar que existe una

relación entre tener experiencia en Talleres FIL y asumir la orientación hacia una orientación a lo social.

Aunque no podemos determinar si la experiencia en este tipo de formación les acerca a la orientación hacia lo social o es la orientación previamente asumida la que les aproxima a prácticas docentes con determinados colectivos. Sería necesario profundizar con otros métodos de investigación como entrevistas al profesorado. Pero atendiendo al concepto de teorías implícitas, en tanto que se generan mediante la interacción de los sujetos en los contextos próximos y tienen una naturaleza adaptativa, es decir, "se generan síntesis más acordes a la realidad vivenciada por éstos" (Correa y Jiménez, 2002, p. 546), pensamos que el haber tenido experiencias en Talleres FIL, ha influido en la configuración de sus orientaciones de enseñanza.

La orientación hacia lo social es significativa para el profesorado que se encuentra en la recta final de la vida profesional con más de 56 años de edad y para docentes que no trabajan en otra entidad ni como docentes ni como profesionales del sector. Es decir, la mayor edad del profesorado parece estar relacionada con la importancia concedida a los aspectos sociales que van más allá de considerar como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al propio participante (orientación hacia el participante) o al propio proceso de enseñanza (orientación hacia la docencia). Y, precisamente llama la atención que el profesorado que asume la orientación a lo social no trabaje en otra entidad como docente o como profesional del sector, puesto que el contacto con otras realidades les permitiría tener una idea más amplia y real de la profesión docente en otros contextos y de la realidad profesional propia de la orientación a lo social. O quizá, ese contacto lo han tenido previamente a lo largo de su vida profesional. O quizá también, conscientes de las demandas de su tarea, les haga centrarse en la acción formativa que imparten y no desviar su atención hacia otras tareas docentes y/o profesionales.

Es especialmente llamativo que casi la mitad de docentes que asumen la orientación a lo social sean los únicos que señalan que tiene

mucha importancia para seguir en la FPE no encontrar otro trabajo mejor. Quizá el carácter crítico de las personas que asumen esta orientación sea una explicación a buscar otras opciones profesionales fuera de la FPE. Las contradicciones, las malversaciones y las malas condiciones laborales con las que se encuentra el profesorado en la FPE, y que fueron expuestas en el marco teórico y contextual, pueden ser motivos para la opción señalada.

Por último, en la orientación a lo social destaca el profesorado que imparte en la especialidad de Pintor y que proporciona un criterio para la selección de profesorado para entrevistar y confirmar la asunción de la orientación al participante.

4.3.9.2.4. Conclusiones acerca de las orientaciones de la enseñanza.

Pensamos que las orientaciones identificadas son pertinentes para el contexto de la FPE. Tiene sentido teórico que el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje sea el participante. Comparando los resultados de las tres orientaciones identificadas, parece que a lo largo de la experiencia como docentes de FPE, las opciones pedagógicas se desplazan de estar más centrado en el propio profesorado (orientación hacia la docencia) durante los primeros años de experiencia docente, hacia una tendencia al alumnado (orientación hacia el participante) en la mitad de su carrera profesional y, en la última etapa de su vida profesional, asumen en mayor medida la orientación a lo social.

El conocimiento pedagógico va aumentando con la edad, con la experiencia. Primero el docente considera que es importante tanto su labor como docente como atender al alumnado. Segundo, una vez adquirido y consolidado el quehacer docente, se centra en el alumnado. Y tercero, hacia el final de su trayectoria profesional tiene mayor conciencia de la influencia de los aspectos sociales en la enseñanza.

Profundizando en el sentido teórico, en el cuadro 4.12, reflejamos la coherencia entre las orientaciones de la enseñanza y los factores identificados en nuestra investigación, los enfoques de Fenstermacher y Soltis (1998), las teorías implícitas y las teorías de enseñanza identificadas por Marrero (1988a), y, las racionalidades de la práctica pedagógica según Carr y Kemmis (1988) y Carr (1990). Las teorías implícitas y las teorías de enseñanza acompañadas con un “+” se refiere a que es la que más destaca dentro de la orientación de la enseñanza, es decir, hay más ítems que originalmente pertenecían a dicha teoría implícita o teoría de enseñanza.

La orientación de la enseñanza centrada en el participante, corresponde al profesorado que aparecía polarizado en el primer factor, correspondiente al enfoque terapeuta, que a su vez, se corresponde en mayor medida con la teoría expresiva identificada por Marrero (1988a) pero con rasgos de la interpretativa y emancipatoria. Es decir, corresponden a la teoría de enseñanza activa, con rasgos de la constructiva y de la crítica. Destaca así, principalmente, la racionalidad práctica.

En la orientación centrada en la docencia, se encuentra el profesorado que comparte características tanto del primer factor como del tercero, añadiendo características del enfoque ejecutivo al enfoque terapeuta. En cuanto a las teorías implícitas, se añade de manera destacada la dependiente o teoría de enseñanza tradicional, además de algún rasgo de la productiva o teoría de enseñanza técnica. En esta orientación, se unen características de la racionalidad técnica a la práctica.

La orientación hacia lo social, contiene las características de las anteriores orientaciones, pero incluyendo características del segundo factor propio del enfoque liberador, y destacando la teoría emancipatoria con algún rasgo de la interpretativa, es decir, la teoría de enseñanza crítica con rasgos de la constructivista. El profesorado que pertenece a esta orientación, añade las características de la racionalidad crítica a la racionalidad práctica y técnica.

Cuadro 4.12. Relaciones teóricas entre las orientaciones de la enseñanza,
Fuente: Fenstermacher y Soltis (1998), Marrero (1988a, 1993), Carr y Kemmis (1988) y Carr (1990).

| Orientaciones de la enseñanza en la FPE | Dimensiones del ACP | Fenstermacher y Soltis (1998) | TI (Marrero, 1988a) | TE (Marrero, 1988a, 1993) | RPP (Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1990) |
|---|---------------------|-------------------------------|---|---|---------------------------------------|
| Centrada en el participante | Factor 1 | Enfoque terapeuta | TI expresiva + TI interpretativa TI emancipatoria | TE activa + TE constructivista TE crítica | Práctica |
| Centrada en la docencia | Factor 1 | Enfoque terapeuta | TI expresiva + TI interpretativa TI emancipatoria | TE activa + TE constructivista TE crítica | Práctica |
| | Factor 3 | Enfoque ejecutivo | TI dependiente + TI productiva | TE tradicional + TE técnica | Técnica |
| Centrada en lo social | Factor 1 | Enfoque terapeuta | TI expresiva + TI interpretativa TI emancipatoria | TE activa + TE constructivista TE crítica | Práctica |
| | Factor 3 | Enfoque ejecutivo | TI dependiente + TI productiva | TE tradicional + TE técnica | Técnica |
| | Factor 2 | Enfoque liberador | TI emancipatoria + TI interpretativa | TE crítica + TE constructivista | Crítica |

NOTA: TI = Teoría implícita; TE= Teoría de enseñanza; RPP= Racionalidad de la práctica pedagógica; "+" se refiere a que es la TI o TE con más ítems dentro de la orientación.

4.3.9.3. Objetivo 3: Comprobar si las concepciones de planificación de Marrero (1988a) del contexto escolar son válidas en el contexto de la FPE.

A partir del tercer objetivo, establecimos la hipótesis:

- H₀₃: Se considera que las concepciones de planificación identificadas por Marrero (1988a) sí son válidas para el contexto de la FPE.

El análisis de fiabilidad de las dimensiones de las concepciones de planificación tanto para el profesorado como para el personal gestor confirma la fiabilidad de las mismas. Se comprueba la hipótesis H₀₃ puesto que las concepciones de planificación identificadas por Marrero (1988a) sí son válidas para el contexto de la FPE.

Sorprende pues, que las concepciones de planificación identificadas desde el contexto escolar sean válidas para el contexto de la FPE. Tal y como se expuso en el marco teórico de la tesis, son muchas las características de los procesos curriculares que son diferentes en ambos contextos. Como las entidades dependen de subvenciones cuya resolución es muy ajustada a los plazos para

iniciarlas, provocan que el profesorado de FPE apenas tenga tiempo para planificar.

4.3.9.4. Objetivo 4: Conocer las concepciones de planificaciones del profesorado de FPE.

A partir del cuarto objetivo, establecimos la hipótesis:

- H₀₄ El profesorado de FPE no se identifica con una única concepción de planificación exclusivamente y será necesario identificar nuevas agrupaciones o dimensiones en la escala de las concepciones de planificación más acordes con el contexto de la FPE.

El análisis de fiabilidad de las dimensiones de las concepciones de planificación es confirmatorio y, por lo tanto, no se hace necesario buscar nuevas agrupaciones en la escala de las concepciones de planificación. No es pertinente la comprobación de la hipótesis H₀₄, puesto que las concepciones de planificación identificadas por Marrero (1988a) sí son válidas para el contexto de la FPE.

En la tabla 4.81, mostramos el resumen de las características significativas en cada concepción de planificación según los RTC y en los siguientes apartados analizamos las características del profesorado que han resultado significativas en cada una de las concepciones de planificación.

Tabla 4.81. Síntesis de las características significativas del profesorado en cada CP.

| | CP Objetivos | CP Contenidos | CP Alumnado | CP Experiencia | RTC |
|---|------------------|------------------|------------------|-------------------|----------------|
| Trabaja en otra entidad como docente | 8 / 33,3% | | | | 3,4 |
| Especialidad formativa: Montaje y mantenimiento de instalaciones solares térmicas | | 1 / 100% | | | 2,8 |
| Familia profesional: Energía y Agua | | 1 / 100% | | | 2,4 |
| Trabajando con la entidad entre 6 y 10 años | | 1 / 100% | | | 2,1 |
| Consideran bastante importante el motivo de tener interés en trabajar o en continuar trabajando para esta entidad | | 1 / 100% | | | 2 |
| Consideran bastante importante el motivo de no encontrar otro trabajo mejor. | | 1 / 100% | | | 2,8 |
| Especialidad formativa: Montaje y mantenimiento de instalaciones solares fotovoltaicas | | | 2 / 11,1% | | 2 |
| La experiencia profesional es el motivo por el que el profesorado cree que fue seleccionado por la entidad | | | 14 / 77,7% | | 2 |
| No trabaja en otra entidad, ni como docente ni como profesional | | | 14 / 77,8% | | 1,9 |
| Experiencia docente en FO y Taller FIL | | | 11 / 61,1% | | 1,9 |
| Nivel de cualificación 3 | | | | 3 / 33,3% | 2,2 |
| Entre 45-49 años de edad | | | | 3 / 30% | 2,4 |
| Trabaja en otra entidad como docente y como profesional | | | | 4 / 40% | 2,4 |
| Más de 5 años de experiencia docente | | | | 10 / 100% | 2,1 |
| Experiencia en la impartición del módulo sobre Medio ambiente o FOL | | | | 6 / 60% | 2,5 |
| Consideran poco importante el motivo de tener interés en trabajar o en continuar trabajando para esta entidad | | | | 1 / 10% | 2,1 |
| Totales | 24 / 100% | 1 / 100% | 18 / 100% | 10 / 100% | Totales |

NOTA: RTC= Residuos tipificados corregidos.

4.3.9.4.1. Características del profesorado en la concepción de planificación basada en objetivos.

La única característica significativa entre el profesorado que asume la concepción de planificación basada en objetivos es que trabajan como docentes en otra entidad, por lo que podemos suponer que su planificación se centra en la respuesta a los objetivos que pretende la acción formativa. Es decir, la realidad de trabajar en varias entidades hace que tengan que realizar una planificación centrada en los objetivos por encima del propio contenido de la acción formativa, de los propios intereses y necesidades del alumnado, y de la propia experiencia docente.

4.3.9.4.2. Características del profesor en la concepción de planificación basada en contenidos.

Como se comentó anteriormente, tan sólo un profesor asume la concepción de planificación basada en contenidos y pensamos que no se pueden establecer características generales que tendría el profesorado que asuma esta concepción. No obstante, a continuación analizamos las características significativas.

El profesor que señala la concepción de planificación basada en contenidos lleva trabajando con la entidad casi 8 años y se puede considerar que ya es conocedor de las exigencias de las acciones formativas así como de las exigencias de la propia entidad.

Hay dos motivos que el profesor considera que tienen bastante importancia para continuar trabajando en la FPE: tener interés en trabajar y seguir trabajando para la entidad actual, y, no encontrar otro trabajo mejor. Ambos motivos podrían considerarse contradictorios puesto que seguir trabajando con la entidad significaría seguir realizando el mismo trabajo. A no ser que en la propia entidad existan otros puestos de trabajo que el docente podría igualmente asumir. Pero no tenemos datos que puedan corroborar esta explicación.

Es significativo que el docente imparte en la familia profesional de Energía y agua, concretamente la especialidad formativa de Montaje y mantenimiento de instalaciones solares térmicas. Tanto la familia profesional como la especialidad formativa son igualmente significativas para el profesorado que asume la orientación hacia la docencia. Podrían tomarse ambas como criterio de selección del profesorado para hacer una entrevista y confirmar tanto la asunción de la orientación de la enseñanza como de la concepción de planificación.

4.3.9.4.3. Características del profesorado en la concepción de planificación basada en el alumnado.

Hay cuatro aspectos significativos en el profesorado que asume la concepción de planificación basada en el alumnado: el creer que fueron seleccionados por la entidad por su experiencia profesional, el no trabajar en otra entidad ni como docente ni como profesional del sector, el tener experiencia docente tanto en FO como en Taller FIL, y por último, impartir la especialidad formativa de Montaje y mantenimiento de instalaciones solares fotovoltaicas.

En cuanto al primero, es llamativo que sea la experiencia laboral el motivo que consideran más importante para que la entidad les seleccionara dado que asumen la concepción de planificación basada en el alumnado. Hubiera sido esperable que el motivo elegido fuera por su experiencia en la formación de colectivos con especiales dificultades para la inserción laboral, dada que está más centrado en el alumnado.

Tiene cierta coherencia el que sea significativo que el profesorado no trabaje en otra entidad ni como docente ni como profesional, puesto que centrarse en el alumnado requiere una planificación más personalizada hacia el mismo y que va más allá de los propios objetivos y contenidos de la acción formativa y donde la actividad del alumnado es más importante que la experiencia del profesorado.

En cuanto a tener experiencia tanto en FO como en Taller FIL, hubiera sido esperable que destacara en mayor medida el profesorado con experiencia en Taller FIL. Sin embargo, puede que la experiencia en ambos ámbitos les haya concienciado de la importancia de planificar centrándose en el alumnado, en la actividad del mismo, y no en objetivos, contenidos o en su propia experiencia. Es decir, ser conocedores de ambas modalidades de formación y de los diferentes colectivos que atiende, acerca al profesorado a una concepción de planificación caracterizada por un conjunto de actividades que resulten interesantes al alumnado y que configuren un proceso de enseñanza adaptado a sus necesidades, independientemente de si son personas con discapacidad, en RES o, simplemente desempleadas.

Por último, de nuevo, la selección del profesorado de la especialidad formativa, en concreto la de Montaje y mantenimiento de instalaciones solares fotovoltaicas, que pertenece a la familia profesional de Energía y agua (pero esta familia no es significativa en esta concepción), puede ser un criterio para la selección del profesorado a entrevistar que nos permita comprobar la asunción de la concepción de planificación basada en el alumnado.

4.3.9.4.4. Características del profesorado en la concepción de planificación basada en la experiencia.

Recordemos que la concepción de planificación basada en la experiencia se refiere a una "planificación contingencial" para responder a los imprevistos y aspectos coyunturales de la enseñanza, es decir, se refiere a la experiencia docente, no a la experiencia profesional en el sector de referencia.

A la luz de los resultados, destaca el profesorado que trabaja en otra entidad como docente y como profesional. Era esperable que la experiencia en ambos ámbitos fuera significativa en el profesorado que asume esta concepción. Es un profesorado que compagina la docencia con la actividad en el sector profesional, lo que le permite tener un

conocimiento actualizado del medio o de la industria tal y como lo propone la OCDE (2011) para el profesorado de la FP en general.

Lo anterior, está relacionado con los motivos para seguir trabajando en la FPE puesto que es significativo, en este grupo de docentes, el considerar poco importante el motivo de tener interés en trabajar o seguir trabajando con la entidad. Puede que sea más importante su propia experiencia profesional que desempeñar la labor docente en una entidad concreta o puede que tenga interés en trabajar en otras entidades.

Entre el profesorado que asume la concepción de planificación basada en la experiencia, es significativo la edad entre 45 y 49 años así como tener más de 5 años de experiencia docente. Marcelo (2009) consideraría a este profesorado experto y que ya tendrían formadas sus opiniones pedagógicas. Sin embargo, como anteriormente afirmamos para el caso del profesorado de la FPE y dada la naturaleza de la misma, no son suficientes 5 años para considerarse profesorado experto.

El profesorado que asume la concepción de planificación basada en la experiencia tiene experiencia en la impartición del módulo de Medio Ambiente y de Formación y orientación laboral. Tal y como expusimos anteriormente, estos módulos son los más acordes para la orientación hacia lo social, en contraposición al módulo de Igualdad de género (orientación hacia el participante) y los módulos de Matemáticas y Lenguaje (orientación hacia la docencia).

Por último, entre el profesorado que asume la concepción de planificación basada en la experiencia, no destaca ningún sector ni familia profesional concreta. Pero sí es significativo que sean especialidades formativas de nivel de cualificación 3. Las características de la competencia de este nivel de cualificación expuestas en el marco teórico tienen relación con la importancia de la experiencia puesto que se refiere a actividades profesionales que requieren dominar técnicas y que pueden realizarse de manera

autónoma, con responsabilidades en la coordinación y supervisión del trabajo, además de exigir la comprensión de determinados aspectos. Es decir, la experiencia adquiere mayor relevancia que en los niveles de cualificación 1 ó 2, donde priman más las actividades de procesos normalizados con conocimientos teóricos y capacidades prácticas limitadas, o aun siendo actividades profesionales determinadas que pueden realizarse de manera autónoma, los conocimientos técnicos y científicos y las capacidades de comprensión y aplicación, están delimitadas a ciertos instrumentos o técnicas, respectivamente.

4.3.9.4.5. Conclusiones acerca de las concepciones de planificación del profesorado.

A la luz de los resultados de los análisis, para el profesorado de FPE, las concepciones de planificación identificadas en el contexto escolar son válidas para el contexto de la FPE.

Llama la atención que sólo un docente se identifica con la concepción basada en contenidos, y para el contexto de la presente investigación es de nuevo llamativa la escasa relevancia de la experiencia. La escasa importancia dada al contenido de las acciones formativas impartidas en la FPE da cuenta de que en este ámbito de formación tienen mayor importancia en la planificación de la enseñanza tanto los objetivos pretendidos como el atender al propio alumnado. Podríamos establecer el siguiente slogan: Da igual en qué te formes, pero fórmate.

La explicación anterior, también está relacionada con que es la propia administración la que establece las especialidades a desarrollar. De manera que da igual el contenido, es un *curriculum* cerrado que viene ya prescrito, y el profesorado debe centrar su planificación en otros aspectos como los objetivos o el propio alumnado.

El profesorado que asume la concepción de planificación basada en objetivos tiene una de las características definitorias de la FPE: trabajar en varias entidades. Así, priorizan una planificación centrada

en los objetivos que deben cumplir tanto referidos a la propia acción formativa como a los objetivos que les exige la entidad.

Diferentes rasgos de la experiencia ayudan a definir al profesorado que asume la concepción de planificación basada en el alumnado: creer que fue seleccionado por su experiencia profesional; no trabajar ni como docente ni como profesional del sector durante la acción formativa; y tener experiencia tanto en la FO como en Talleres FIL.

En la concepción de planificación basada en la experiencia es significativo compaginar la actividad docente con la actividad profesional. Aspecto que está relacionado con el poco interés manifestado en seguir trabajando con la entidad. Es decir, tiene sentido que el profesorado que se identifica con esta concepción compagine su actividad docente con la profesional y que considere la experiencia docente clave en su planificación.

Creemos que si los ítems estuviesen formulados refiriéndose a la experiencia profesional en el sector, y no a la experiencia docente, la relevancia en el profesorado de la concepción de planificación basada en la experiencia hubiera sido diferente.

En síntesis, el profesorado de FPE asume en mayor medida la concepción de planificación basada en objetivos y la basada en el alumnado, es decir, la formulación clara de los objetivos y las actividades a realizar adaptadas al alumnado. Para planificar, el contenido no es importante y la experiencia docente tampoco. La modalidad en la que imparte el profesorado no tiene resultados significativos. Tan sólo el profesorado con experiencia tanto en FO como en Taller FIL es significativo en la concepción basada en el alumnado.

4.3.9.5. Objetivo 5: Conocer las concepciones de planificación del personal gestor de FPE.

A partir del quinto objetivo, establecimos la hipótesis:

- H_{05} El personal gestor de FPE considera que el profesorado de FPE no se identifica con una única concepción de planificación exclusivamente y será necesario identificar nuevas agrupaciones o dimensiones en la escala de las concepciones de planificación más acordes con el contexto de la FPE.

Al igual que en el caso de las concepciones de planificación del profesorado, el análisis de fiabilidad de las dimensiones de las concepciones para el personal gestor confirma la fiabilidad de las mismas, y por lo tanto no es necesario buscar nuevas agrupaciones en la escala de las concepciones. Es decir, no es pertinente la comprobación de la H_{05} puesto que las concepciones de planificación identificadas sí son válidas para el contexto de la FPE.

En la tabla 4.82 se muestran sólo los resultados significativos del personal gestor que asume cada concepción de planificación según los RTC.

Tabla 4.82. Síntesis de las características significativas del personal gestor en cada concepción de planificación.

| | CP Objetivos | CP Contenidos | CP Alumnado | CP Experiencia | RTC |
|---|---------------------|----------------------|--------------------|-----------------------|------------|
| No contestan si en la entidad hay personas que sólo realizan funciones de docencia | 6 / 42,9% | | | | 2,1 |
| La persona gestora tiene una contratación duración definida | 7 / 50% | | | | 1,9 |
| La persona gestora lleva entre 16 y 20 años trabajando en la entidad | 4 / 28,6% | | | | 2,1 |
| El persona gestora considera bastante importante, para seguir trabajando en una entidad que gestiona FPE, el motivo de la confianza en el valor de la FPE | 10 / 71,4% | | | | 2,5 |
| En la entidad hay 150 personas trabajadoras con contrato indefinido | | 1 / 100% | | | 2,3 |
| En la entidad hay hasta 2 formadores/as | | 1 / 100% | | | 2,9 |
| La persona gestora tiene el cargo de personal técnico y administrativo | | 1 / 100% | | | 2,4 |
| En la entidad hay entre 3 y 5 personas que sólo realiza funciones de gestión | | | 6 / 75% | | 2,4 |
| En la entidad hay entre 6 y 10 formadores/as | | | 4 / 50% | | 3,3 |
| La persona gestora tiene nivel de estudios de FP II | | | 2 / 25% | | 2,3 |
| La persona gestora tiene una titulación o especialidad académica de FP | | | 2 / 25% | | 2,3 |
| En la entidad hay entre 6 y 10 personas que sólo realiza funciones de gestión | | | | 2 / 50% | 2,7 |
| La persona gestora tiene nivel de estudios de Diplomatura | | | | 3 / 75% | 3,2 |
| Totales | 14 / 100% | 1 / 100% | 8 / 100% | 4 / 100% | |

NOTA: RTC= Residuos tipificados corregidos.

A continuación, analizamos las características del personal gestor que han resultado significativas en cada una de las concepciones de planificación

4.3.9.5.1. Características del personal gestor que identifica la concepción de planificación basada en objetivos.

En cuanto a las características del personal gestor que cree que el profesorado planifica de acuerdo a la concepción de planificación basada en objetivos, es significativo entre los que tienen una contratación de duración definida y que llevan trabajando con la entidad entre 16 y 20 años. Por lo tanto, son personas conocedoras de las dinámicas y objetivos de la propia entidad y de los objetivos a los que la FPE debe dar respuesta.

Resulta llamativo en esta concepción que sea significativo el personal gestor que no señala el número de personas que sólo son docentes en la entidad. A la luz de los datos, se decidió profundizar en los datos anteriores. Ante la posibilidad de que fueran entidades en la que el profesorado realice también funciones de gestión, se revisaron los datos de la muestra. Sólo 1 entidad de las 7 especifica que las 2 personas que trabajan en la entidad son docentes y realizan funciones de gestión. Hay 4 de las 7 que sí señalan el número de personas que realizan funciones de gestión, por lo que podemos suponer que no contestaron esta pregunta por no conocer el número de docentes en su entidad. Pensamos que el personal gestor debería conocer el número de docentes que trabajan en su entidad.

Por último, es significativo que el personal gestor considere bastante importante para seguir trabajando en la entidad que gestiona FPE el motivo de tener confianza en el valor de la FPE. Por lo tanto, el personal gestor que cree que el profesorado planifica centrándose en los objetivos confía en la propia FPE.

4.3.9.5.2. Características del personal gestor que identifica la concepción de planificación basada en contenidos.

Las tres características significativas de la gestora que señala la concepción de planificación basada en contenidos son: pertenece a una entidad con más de 150 personas con contrato indefinido, tiene el cargo de personal técnico y administrativo y en la entidad hay dos formadores/as de FPE. Es decir, es una entidad de gran tamaño, en la que la FPE sólo es una pequeña parte, puesto que sólo hay 2 formadores/as y la persona gestora se ocupa de las cuestiones técnicas y administrativas.

Con la identificación de esta concepción, quizá tendría relación el tamaño de la empresa y el peso de la FPE realizada, es decir, la tipología de la entidad podría ofrecer más información sobre la realidad de las concepciones de planificación. Pero no tenemos datos que corroboren lo anterior.

4.3.9.5.3. Características del personal gestor que identifica la concepción de planificación basada en el alumnado.

Las características significativas entre el personal gestor que identifica la concepción de planificación basada en el alumnado son referidas a la entidad y a su formación académica. Es significativo que el personal gestor pertenece a una entidad en la que hay entre 3 y 5 personas que realizan funciones de gestión y en la que hay entre 6 y 10 docentes en el momento de cumplimentación del cuestionario. Por lo tanto son entidades en la cuales la FPE tiene un peso considerable sobre todo por el volumen de docentes.

Asimismo, es significativo en el personal gestor que identifica esta concepción posee nivel de estudios de FP II.

4.3.9.5.4. Características del personal gestor que identifica la concepción de planificación basada en la experiencia.

Entre el personal gestor que identifica la concepción de planificación basada en la experiencia es significativo que pertenece a

una entidad en la que hay entre 6 y 10 personas que sólo realizan funciones de gestión. Lo que hace suponer que es una entidad relativamente grande, pero no se puede confirmar dicha información.

También es significativo que el personal gestor que identifica esta concepción, tenga estudios de Diplomatura (Empresariales, Turismo e Ingeniero técnico en informática de gestión).

4.3.9.5.5. Conclusiones acerca de las concepciones de planificación del personal gestor.

A la luz de los resultados de los análisis, para el personal gestor las concepciones de planificación identificadas en el contexto escolar son válidas para el contexto de la FPE.

Al igual que en el caso del profesorado, de nuevo vuelve a ser llamativo que tan sólo una gestora identifica la concepción de planificación basada en contenidos, y para el contexto de la presente investigación es de nuevo llamativa la escasa relevancia de la basada en la experiencia.

En las entidades a las que pertenece el personal gestor que identifica la concepción de planificación basada en el alumnado, la FPE es importante por el elevado número de docentes, aunque resulta llamativo que sea significativo que parte de personal gestor no conozca el número de docentes que trabajan en su entidad. En la misma concepción, el personal gestor ha estudiado FP II.

El personal gestor que confía en el valor de la FPE y con una vinculación estable y duradera con la entidad, cree que el profesorado planifica basándose en objetivos.

Al igual que para el profesorado, el contenido de la enseñanza no es importante para el personal gestor. Para este colectivo, una explicación plausible es que la especialidad formativa viene determinada desde la administración competente y sólo pueden desarrollar esas especialidades para poder optar a las subvenciones de

FPE. Da igual de qué especialidad formativa se trate, importa más cumplir los objetivos establecidos.

En síntesis, para más de la mitad del personal gestor, el profesorado planifica basándose en objetivos y sorprende que sólo una gestora señale la basada en contenidos. Insistimos que la escasa importancia dada al contenido de las acciones formativas impartidas en la FPE y en la necesidad de profundizar en las características de las entidades gestoras de la FPE.

4.3.9.6. Objetivo 6: Comprobar si hay diferencias entre el profesorado de la modalidad Formación e inserción y de la modalidad Colectivos.

Cabe recordar que, a partir del sexto objetivo de esta tesis, establecimos dos hipótesis:

- $H_{06.1}$ Las teorías implícitas asumidas por el profesorado de la modalidad Formación e inserción son diferentes a las asumidas por el profesorado de la modalidad Colectivos.
- $H_{06.2}$ Las concepciones de planificación asumidas por el profesorado de la modalidad Formación e inserción son diferentes a las asumidas por el profesorado de la modalidad Colectivos.

Recordemos que, a la luz de los ACP con carácter exploratorio realizados, la hipótesis $H_{06.1}$ se ha reformulado quedando redactada de la siguiente manera:

- $H_{06.1'}$ Las orientaciones de la enseñanza asumidas por el profesorado de la modalidad Formación e inserción son diferentes a las asumidas por el profesorado de la modalidad Colectivos.

En el caso de la $H_{06.1'}$, se comprueba la hipótesis.

El profesorado que imparte en la modalidad Colectivos es significativo en la orientación hacia lo social. Y resulta igualmente

significativo para los que imparten una acción formativa dirigida a personas con discapacidad.

En el caso del profesorado que sólo posee experiencia en Taller FIL y para el profesorado que posee alguna experiencia en dichos talleres, independientemente de si ha tenido experiencia en otras modalidades de formación, de nuevo se comprueba la $H_{06.1}$.

En cuanto a la $H_{06.2}$, no se comprueba porque no existe ningún resultado significativo en la asunción de una concepción de planificación que corrobore la diferencia entre el profesorado de ambas modalidades.

En síntesis, al menos en el caso de las orientaciones de la enseñanza, hay resultados significativos que diferencian al profesorado de ambas modalidades: el profesorado de la modalidad Colectivos es significativo en la orientación hacia lo social. Sin embargo, no podemos extraer ninguna relación significativa en el caso de las concepciones de planificación que diferencie al profesorado de ambas modalidades.

Mostramos a continuación los resultados significativos obtenidos en las orientaciones de enseñanza y en las concepciones de planificación. En el primer y tercer apartado se recogen los resultados significativos de los indicadores sobre los módulos en los que el profesorado tiene experiencia y sobre los que imparte en la acción formativa desarrollada de acuerdo a la convocatoria de 2012. Y también se incluye los resultados significativos de la valoración de los contenidos de la formación. Y en el segundo y cuarto apartado, los resultados significativos de los supuestos curriculares se refieren a los objetivos que pueden alcanzarse en la acción formativa, al tiempo dedicado y a la importancia de las tareas realizadas durante la acción formativa, a la experiencia que debe poseer el profesorado de FPE y, a los documentos que orientan y guían la práctica formativa y la evaluadora.

4.3.9.6.1. Módulos impartidos y valoración de contenidos de la formación en cada orientación de la enseñanza, según la modalidad en la que imparte el profesorado.

Los resultados significativos del profesorado de la modalidad Formación e inserción que asume la orientación hacia el participante se refieren a módulos que no consideran importantes ("Competencia en ciencia" y "Alfabetización informática: internet"). Por otra parte, resulta significativo que sólo un docente señale la poca importancia de las competencias (desempeños profesionales).

Para el profesorado de la modalidad Colectivos que asume la orientación hacia el participante, es significativo que considera importante los módulos de "Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género" y "Competencia en tecnología" mientras que los módulos de "Competencia en ciencia" y "Competencia matemática" no los considera importantes para el colectivo al que va dirigida la acción formativa. También es significativo que le da bastante importancia a los hábitos laborales.

Para el profesorado de la modalidad Formación e inserción que asume la orientación hacia la docencia es significativa la importancia de la "Competencia digital".

En el profesorado de la modalidad Colectivos que asume la orientación hacia la docencia es significativo que ha impartido el módulo "Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género" y que le da bastante importancia al módulo "Competencia digital".

Para para el profesorado de la modalidad Formación e inserción que asume la orientación hacia lo social es significativa la poca importancia de la "Competencia digital". También es significativa la poca importancia del módulo "Competencia en ciencia" así como que es muy importante la "Competencia matemática".

Entre el profesorado de la modalidad Colectivos que asume la orientación hacia lo social es significativa la importancia al módulo

“Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género” y a los hábitos laborales para la formación del colectivo al que va dirigida la acción formativa. Tiene sentido que el profesorado de esta orientación señale la importancia de ambos aspectos debido a las características propias de los participantes. Como se ha comentado en el marco teórico, estos colectivos, en ocasiones, requieren, sin menospreciar su formación profesional, una formación en aspectos generales o transversales como futuras personas trabajadoras más que otros aspectos instrumentales.

En la tabla 4.83 se muestran sólo los resultados significativos de los módulos impartidos y valoración de contenidos de la formación en cada orientación de la enseñanza asumida por el profesorado de cada modalidad según los RTC.

Tabla 4.83. Síntesis de los resultados significativos de los módulos impartidos y valoración de contenidos de la formación en cada orientación de la enseñanza, según la modalidad en la que imparte el profesorado.

| | | | Orientación al participante | Orientación a la docencia | Orientación a lo social | RTC | |
|-------------------|---|----------|--|--|-------------------------|-----------|-----|
| Colectivos | Ha impartido o impartirá el módulo de Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género, junto a otros módulos | | | 2 / 66,7% | | 2,2 | |
| FeI | | Poca | Alfabetización informática: internet | 3 / 16,7% | | 1,9 | |
| FeI | | Nada | Competencia en ciencia | 5 / 27,8% | | 2,4 | |
| Colectivos | | Nada | Competencia en ciencia | 2 / 40% | | 1,9 | |
| Colectivos | Importancia de los módulos de formación complementaria para colectivo al que va dirigida la acción formativa | Bastante | Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género | 4 / 80% | | 2,6 | |
| Colectivos | | Poca | Competencia matemática | 3 / 60% | | 1,9 | |
| Colectivos | | Bastante | Competencia en tecnología | 4 / 80% | | 2,6 | |
| FeI | | Bastante | Competencia digital | | 9 / 75% | 2,4 | |
| FeI | | Mucha | Competencia matemática | | | 3 / 50% | 2,8 |
| FeI | | Poca | Competencia digital | | | 4 / 66,7% | 2,6 |
| FeI | | Poca | Competencia en ciencia | | | 4 / 66,7% | 2,1 |
| Colectivos | | Mucha | | Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género | | 6 / 100% | 2,4 |
| FeI | Importancia para la formación del colectivo al que va dirigida la acción formativa | Poco | Las competencias (desempeños profesionales) | 1 / 14,3% | | 2,2 | |
| Colectivos | | Bastante | Hábitos laborales (saber ser y estar) | 4 / 80% | | 3,2 | |
| Colectivos | | Mucha | Hábitos laborales (saber ser y estar) | | 6 / 100% | 2 | |

NOTA: FeI= Formación e inserción; RTC= Residuos tipificados corregidos.

4.3.9.6.2. Supuestos curriculares en cada orientación de la enseñanza, según la modalidad en la que imparte el profesorado.

Entre los resultados obtenidos, llama la atención que para el profesorado de la modalidad Colectivos que asume la orientación hacia el participante, es significativo el dedicar poco tiempo a la coordinación con el equipo de la entidad y, a la vez es significativo, que considera la tarea bastante importante. Podemos suponer que para el profesorado de la modalidad Colectivos sería necesaria una mayor coordinación.

Entre el profesorado que asume la orientación hacia el participante, llama igualmente la atención que es significativo que la experiencia en la entidad tiene mucha importancia para el profesorado de la modalidad Formación e inserción, y ninguna para el de Colectivos.

Al menos en el caso del profesorado de la modalidad Colectivos que asume la orientación hacia el participante, los resultados significativos hacen suponer que existe una dependencia del libro de texto en la práctica formativa, pero que no son útiles en la práctica evaluadora.

De los resultados anteriores, llama la atención que sea significativo que el material elaborado por la entidad sí que orienta y guía la práctica formativa del profesorado de la modalidad Colectivos que asume la orientación hacia la docencia y que asume la orientación hacia lo social, mientras que para los que asumen la orientación hacia el participante, es significativo que dicho material ni orienta su práctica formativa ni su práctica evaluadora.

Por último, destacamos que mientras que para el profesorado de la modalidad Colectivos que asume la orientación hacia el participante, es significativo que las guías de evidencia no guían ni orientan su práctica evaluadora, para los que asumen la orientación hacia lo social es significativo que dichos documentos orientan y guían bastante su práctica formativa. Podemos suponer que el desconocimiento de las

guías de evidencia, al menos en el caso del profesorado de la modalidad Colectivos, hace que sea significativo que no orientan ni guían su práctica evaluadora.

En la tabla 4.84 se muestran sólo los resultados significativos de los supuestos curriculares en cada orientación de la enseñanza asumida por el profesorado de cada modalidad, según los RTC.

Tabla 4.84. Síntesis de los resultados significativos de los supuestos curriculares en cada orientación de la enseñanza, según la modalidad en la que imparte el profesorado.

| | | | Orientación al participante | Orientación a la docencia | Orientación a lo social | RTC | |
|-------------------|--|----------------|---|---------------------------|-------------------------|-----------|-----|
| FeI | Objetivo alcanzable | Con frecuencia | Que el alumnado adquiriera una preparación en un perfil profesional | | 11 / 78,6% | 2,3 | |
| FeI | | Con frecuencia | Que, a largo plazo, el alumnado se inserte laboralmente | | 11 / 78,6% | 3,2 | |
| Colectivos | | Pocas veces | Que el alumnado conozca el mundo productivo | | 1 / 33,3% | 2 | |
| Colectivos | Tiempo dedicado a la tarea | Poco | Coordinación con el equipo de la entidad | 2 / 40% | | 2 | |
| FeI | | Bastante | Control de la disciplina del alumnado en el aula | | 8 / 57,1% | 2,5 | |
| FeI | | Mucho | Preparación de las clases | | 13 / 92,9% | 1,9 | |
| Colectivos | | Mucho | Evaluación y corrección de pruebas | | 2 / 66,7% | 2,2 | |
| Colectivos | | Mucho | Gestión administrativa | | 2 / 66,7% | 2,9 | |
| Colectivos | | Nada | Relaciones con el entorno (empresas, etc.) | | 1 / 33,3% | 2 | |
| Colectivos | | Bastante | Control de la asistencia del alumnado en el aula | 3 / 60% | | 1,9 | |
| Colectivos | Grado de importancia de la tarea | Bastante | Coordinación con el equipo de la entidad | 4 / 80% | | 2,1 | |
| Colectivos | | Mucho | Coordinación con el equipo de la entidad | | 3 / 100% | 2 | |
| Colectivos | | Mucho | Coordinación con otros/as formadores/as del curso | | 3 / 100% | 2,6 | |
| FeI | | Mucho | Experiencia en la propia entidad | 4 / 20% | | 2,1 | |
| Colectivos | Grado de importancia de la experiencia | Nada | Experiencia en la propia entidad | 2 / 40% | | 2 | |
| Colectivos | | Poco | Experiencia en gestión de la FPE | | 3 / 100% | 2,3 | |
| FeI | | Poco | Experiencia en gestión de la FPE | | | 5 / 71,4% | 2 |
| FeI | | Mucho | Experiencia docente | | | 7 / 100% | 2,2 |

NOTA: FeI= Formación e inserción; RTC= Residuos tipificados corregidos.

Tabla 4.84. Síntesis de los resultados significativos de los supuestos curriculares en cada orientación de la enseñanza, según la modalidad en la que imparte el profesorado (*continuación*)

| | | | Orientación al participante | Orientación a la docencia | Orientación a lo social | RTC |
|-------------------|---|--|--------------------------------------|---------------------------|-------------------------|-----|
| Colectivos | Grado en que orienta y guía su práctica formativa | Mucho | Libros de texto | 2 / 40% | | 1,9 |
| Colectivos | | Nada | Material elaborado por la entidad | 2 / 40% | | 1,9 |
| FeI | | Poco | Certificados de profesionalidad | | 2 / 14,3% | 2 |
| Colectivos | | Bastante | Material elaborado por la entidad | | 3 / 100% | 2,5 |
| Colectivos | | Mucho | Material elaborado por la entidad | | 2 / 40% | 1,9 |
| Colectivos | | Bastante | Guías de evidencia | | 3 / 60% | 2,4 |
| Colectivos | | Poco | Libros de texto | | 4 / 80% | 1,9 |
| Colectivos | | Poco | Material de años anteriores | | 2 / 40% | 1,9 |
| FeI | | Nada | Proyecto de la acción formativa | | 1 / 14,3% | 2,2 |
| Colectivos | | Grado en que orienta y guía su práctica evaluadora | Nada | Guías de evidencia | 2 / 50% | |
| Colectivos | Nada | | Libros de texto | 2 / 50% | | 2,3 |
| Colectivos | Nada | | Material elaborado por la entidad | 2 / 50% | | 2,3 |
| FeI | Nada | | Certificados de profesionalidad | | 1 / 14,3% | 2,2 |
| FeI | Nada | | Material elaborado por formadores/as | | 1 / 14,3% | 2,2 |

NOTA: FeI= Formación e inserción; RTC= Residuos tipificados corregidos.

4.3.9.6.3. Módulos impartidos y valoración de contenidos de la formación en cada concepción de planificación, según la modalidad en la que imparte el profesorado.

En cuanto las concepciones de planificación, para el profesorado de la modalidad Formación e inserción que asume la basada en objetivos es significativo que no es importante el módulo "Comunicación en lengua castellana" y que sí son importantes los módulos de "Competencia digital" y "Competencia en tecnología", y los hábitos laborales.

En cuanto a las concepciones de planificación, entre profesorado de la modalidad Colectivos no hay resultados significativos entre los que asumen la concepción de planificación basada en objetivos.

Para el profesor de la modalidad Formación e inserción que asume la concepción de planificación basada en contenidos es significativo que imparte módulos de formación específica junto a otros módulos y que no considera importantes ni el módulo "Competencia matemática" ni el de "Competencia en tecnología".

Para el profesorado de la modalidad Formación e inserción que asume la concepción de planificación basada en el alumnado, es significativo que tiene experiencia en impartir otros módulos diferentes a las opciones dadas y que, en la acción formativa que imparte en el momento de cumplimentar el cuestionario, ha impartido formación específica del perfil profesional junto al módulo "Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género". El módulo anterior, igualmente es significativo que lo consideren importante.

Entre el profesorado de la modalidad Colectivos que asume la concepción de planificación basada en el alumnado, es significativa la importancia de los módulos de "Competencia digital" y "Competencia en ciencia".

Entre el profesorado de la modalidad Formación e inserción que asume la concepción de planificación basada en la experiencia, es significativo que imparta la formación específica del perfil profesional.

Resulta igualmente significativa la importancia que le dan a los módulos de "Comunicación lengua castellana", "Competencia matemática", "Competencia digital" y "competencia en tecnología". Y resulta significativo que sólo un docente señale la poca importancia de las competencias en la formación de las personas a las que va dirigida la acción formativa.

Para el profesorado de la modalidad Colectivos que asume la concepción de planificación basada en la experiencia, es significativa la importancia de las "competencias (desempeños profesionales)". La importancia otorgada a las competencias puede deberse a que el profesorado que planifica basándose en la experiencia considera la planificación de los desempeños profesionales por encima de otros aspectos.

En la tabla 4.85 se muestran sólo los resultados significativos de los módulos impartidos y valoración de contenidos de la formación en cada concepción de planificación asumida por el profesorado de cada modalidad según los RTC.

Tabla 4.85. Síntesis de los resultados significativos de los módulos impartidos y valoración de contenidos de la formación en cada concepción de planificación, según la modalidad en la que imparte el profesorado.

| | | | | CP Objetivos | CP Contenidos | CP Alumnado | CP Experiencia | RTC |
|-------------------|--|----------|--|-----------------|------------------|----------------|-------------------|-----|
| FeI | Importancia del módulo | Poca | Comunicación lengua castellana | 9 / 64,3% | | | | 1,9 |
| FeI | | Bastante | Competencia digital | 10 / 71,4% | | | | 2,4 |
| FeI | | Bastante | Competencia en tecnología | 12 / 85,7% | | | | 2,8 |
| FeI | Importancia para la formación | Mucha | Hábitos laborales (saber ser y estar) | 12 / 70,6% | | | | 2,7 |
| FeI | Ha impartido o impartirá el módulo de Formación específica del perfil profesional, junto a otros módulos | | | | | 1 / 100% | | 3,5 |
| FeI | Importancia del módulo | Poca | Competencia matemática | | 1 / 100% | | | 2 |
| FeI | | Poca | Competencia en tecnología | | 1 / 100% | | | 2,8 |
| FeI | Ha impartido o impartirá el módulo de Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género y Formación específica del perfil profesional | | | | | 7 / 53,8% | | 2,2 |
| FeI | Ha impartido o impartirá otros módulos | | | | | 2 / 15,4% | | 2,1 |
| FeI | | Mucha | Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género | | | 7 / 53,8% | | 1,9 |
| Colectivos | Importancia del módulo | Mucha | Competencia digital | | | 2 / 40% | | 1,9 |
| Colectivos | | Bastante | Competencia en ciencia | | | 2 / 40% | | 1,9 |
| FeI | Ha impartido o impartirá el módulo de Formación específica del perfil profesional | | | | | | 7 / 87,5% | 2,5 |
| FeI | Importancia del módulo | Mucha | Comunicación lengua castellana | | | | 1 / 16,7% | 2,2 |
| FeI | | Mucha | Competencia matemática | | | | 3 / 42,9% | 2,4 |
| FeI | | Mucha | Competencia digital | | | | 5 / 71,4% | 3 |
| FeI | | Mucha | Competencia en tecnología | | | | 6 / 75% | 4 |
| FeI | | Bastante | Hábitos laborales (saber ser y estar) | | | | 7 / 87,5% | 2,8 |
| FeI | Importancia para la formación | Poco | Las competencias (desempeños profesionales) | | | | 1 / 12,5% | 2 |
| Colectivos | | Bastante | Las competencias (desempeños profesionales) | | | | 2 / 100% | 1,9 |

NOTA: FeI= Formación e inserción; RTC= Residuos tipificados corregidos.

4.3.9.6.4. Supuestos curriculares en cada concepción de planificación, según la modalidad en la que imparte el profesorado.

En cuanto las concepciones de planificación, para el profesorado de la modalidad Formación e inserción que asume la basada en objetivos es significativo que dedican bastante tiempo a la coordinación con el equipo de la entidad y a la evaluación y corrección de pruebas. En esta última tarea también es significativo el profesorado que señala que le dedica bastante tiempo. También es significativo q considera la experiencia docente bastante importante. En cuanto a los documentos utilizados es significativo que el material elaborado por la entidad y los libros de texto, guían y orientan tanto la práctica formativa como la práctica evaluadora del profesorado de la modalidad Formación e inserción. El material elaborado por el propio profesorado también guía y orienta bastante su práctica formativa.

En cuanto a las concepciones de planificación, entre profesorado de la modalidad Colectivos que asume la basada en objetivos tan sólo es significativo que dedican bastante tiempo a las relaciones con el entorno y que consideran bastante importante el control de la asistencia del alumnado.

Para el profesor de la modalidad Formación e inserción que es el único docente de la muestra que asume la concepción de planificación basada en contenidos es significativo que señala que siempre, a largo plazo, el alumnado se inserta laboralmente; que dedica mucho tiempo a las tarea de tutoría y bastante tiempo al control de la asistencia del alumnado; que dedica bastante tiempo y es igualmente importante la tarea de dar clase; sin embargo le dedica poco tiempo a la coordinación con el equipo de la entidad. En cuanto a la importancia de la experiencia que debe poseer el profesorado considera bastante importante la experiencia en gestión de la FPE y poco importante la experiencia en resolución de conflicto y trabajo en equipo, sin embargo, sorprende, que sea significativa la experiencia con el colectivo al que va dirigida la acción formativa. Por último, para el

profesor que asume la concepción de planificación basada en contenidos es significativo que los libros de texto y el material elaborado por el profesorado, guían y orientan mucho y poco, respectivamente, tanto su práctica formativa como su práctica evaluadora.

Para el profesorado de la modalidad Formación e inserción que asume la concepción de planificación basada en el alumnado, es significativo que al control de la disciplina del alumnado en el aula le dedica poco tiempo y es poco importante, y le da mucha importancia a la evaluación y corrección de pruebas. También es significativa la importancia de la experiencia docente y que los certificados de profesionalidad guían y orientan bastante su práctica formativa.

Entre el profesorado de la modalidad Colectivos que asume la basada en el alumnado, es significativo que dedican mucho tiempo y a su vez, consideran que tiene mucha importancia la gestión administrativa y la coordinación con otros/as formadores/as del curso. También dedican mucho tiempo al control de la asistencia del alumnado y destaca la importancia de la evaluación y corrección de pruebas. Es igualmente significativo que los cinco docentes que asumen esta concepción coinciden en la importancia de la experiencia en resolución de conflictos y trabajo en equipo. Por último, es significativo que el material elaborado por el profesorado guía y orienta bastante su práctica evaluadora.

Entre el profesorado de la modalidad Formación e inserción que asume la concepción de planificación basada en la experiencia, es significativo que dedica mucho tiempo a las tareas de tutoría y seguimiento del alumnado y que no tiene ninguna importancia ni el control de la asistencia del alumnado ni la gestión administrativa. En cuanto a los documentos que orientan su práctica formativa, es significativo lo poco o nada que lo hacen los libros de texto, el proyecto de la acción formativa o el material de años anteriores. E igualmente es significativo que los certificados de profesionalidad y el material elaborado por el profesorado, no guían ni orientan su práctica

evaluadora. Asimismo, también es significativo que las guías de evidencia guían y orientan bastante su práctica formativa y mucho su práctica evaluadora.

Para el profesorado de la modalidad Colectivos que asume la concepción de planificación basada en la experiencia, es significativo que con frecuencia el alumnado inicie los procesos de convalidación de la cualificación profesional. Es igualmente significativo el poco tiempo que dedican a las tareas de tutoría y a las relaciones con el entorno, así como la importancia de la experiencia en resolución de conflictos y trabajo en equipo y la experiencia en la propia entidad. Sin embargo es significativa la poca importancia de la experiencia con el colectivo al que va dirigida la acción formativa. Por último, es significativo que el material elaborado por el profesorado guía y orienta bastante su práctica formativa.

En la tabla 4.86 se muestran sólo los resultados significativos, de acuerdo a los RTC, de los supuestos curriculares en cada concepción de planificación según la modalidad en la que imparte el profesorado y según el personal gestor.

Tabla 4. 86. Síntesis de las características significativas del profesorado en cada concepción de planificación.

| | | | | CP Objetivos | CP Contenidos | CP Alumnado | CP Experiencia | RTC |
|------------------------|----------------------------|----------------------------------|--|--|---------------|-------------|----------------|-----|
| FeI | Objetivo alcanzable | Siempre | Que, a largo plazo, el alumnado se inserte laboralmente | | 1 / 100% | | | 2 |
| Personal gestor | | Siempre | Que el alumnado inicie los procesos de convalidación de la cualificación profesional | | 1 / 100% | | | 3,5 |
| Personal gestor | | Pocas veces | Que el alumnado adquiera una preparación en un perfil profesional | | | 2 / 25% | | 2,3 |
| FeI | | Siempre | Que el alumnado inicie los procesos de convalidación de la cualificación profesional | | | | 3 / 37,5% | 2,3 |
| Colectivos | | Con frecuencia | Que el alumnado inicie los procesos de convalidación de la cualificación profesional | | | | 2 / 100% | 2 |
| Colectivos | Tiempo dedicado a la tarea | Bastante | Relaciones con el entorno (empresas, etc.) | 6 / 85,7% | | | | 2,2 |
| FeI | | Bastante | Evaluación y corrección de pruebas | 14 / 82,4% | | | | 2,1 |
| FeI | | Bastante | Coordinación con el equipo de la entidad | 12 / 70,6% | | | | 2,4 |
| FeI | | Mucho | Tutoría/tareas de seguimiento del alumnado | | 1 / (100% | | | 2 |
| FeI | | Bastante | Dar clase | | 1 / 100% | | | 2,3 |
| FeI | | Bastante | Control de la asistencia del alumnado | | 1 / 100% | | | 2,2 |
| Colectivos | | Mucho | Control de la asistencia del alumnado | | | 3 / 60% | | 1,9 |
| Colectivos | | Mucho | Gestión administrativa | | | 2 / 40% | | 2 |
| Colectivos | | Mucho | Coordinación con otros/as formadores/as del curso | | | 2 / 40% | | 2 |
| FeI | | Poco | Control de la disciplina del alumnado en el aula | | | 7 / 53,8% | | 1,9 |
| FeI | | Mucho | Tutoría/tareas de seguimiento del alumnado | | | | 4 / 50% | 2,3 |
| Colectivos | | Poco | Tutoría/tareas de seguimiento del alumnado | | | | 1 / 50% | 2,5 |
| Colectivos | | Poco | Relaciones con el entorno (empresas, etc.) | | | | 2 / 100% | 2 |
| Colectivos | | Grado de importancia de la tarea | Bastante | Control de la asistencia del alumnado en el aula | 4 / 57,1% | | | |
| FeI | Bastante | | Evaluación y corrección de pruebas | 14 / 82,4% | | | | 2,3 |
| FeI | Poco | | Coordinación con el equipo de la entidad | | 1 / 100% | | | 2,6 |
| FeI | Bastante | | Dar clase | | 1 / 100% | | | 2,2 |
| FeI | Poco | | Control de la disciplina del alumnado en el aula | | | 5 / 38,5% | | 3,4 |
| FeI | Mucho | | Evaluación y corrección de pruebas | | | 8 / 61,5% | | 2,4 |
| Colectivos | Mucho | | Evaluación y corrección de pruebas | | | 2 / 40% | | 2 |
| Colectivos | Mucho | | Gestión administrativa | | | 2 / 40% | | 2 |
| Colectivos | Mucho | | Coordinación con otros/as formadores/as del curso | | | 4 / 80% | | 2,6 |
| Personal gestor | Mucho | | Evaluación y corrección de pruebas | | | 7 / 87,5% | | 1,9 |
| FeI | Nada | | Control de la asistencia del alumnado en el aula | | | | 1 / 12,5% | 2 |
| FeI | Nada | | Gestión administrativa | | | | 2 / 25% | 2,1 |
| Personal gestor | Poco | | Relaciones con el entorno (empresas, etc.) | | | | 2 / 50% | 2,1 |
| Personal gestor | Bastante | | Control de la disciplina del alumnado en el aula | | | | 3 / 75% | 2,2 |
| Personal gestor | Bastante | | Evaluación y corrección de pruebas | | | | 4 / 100% | 2,8 |
| Personal gestor | Bastante | | Tutoría/tareas de seguimiento individual del alumnado | | | | 4 / 100% | 2,6 |
| Personal gestor | Bastante | | Coordinación con otros/as formadores/as del curso | | | | 4 / 100% | 2,4 |

NOTA: FeI= Formación e inserción; RTC= Residuos tipificados corregidos.

Tabla 4. 86. Síntesis de las características significativas del profesorado en cada concepción de planificación (*continuación*).

| | | | CP Objetivos | CP Contenidos | CP Alumnado | CP Experiencia | RTC | |
|------------------------|--|----------|---|---------------|-------------|----------------|-----|-----|
| FeI | | Bastante | Experiencia docente | 10 / 58,8% | | | 3 | |
| Personal gestor | | Bastante | Experiencia en gestión de la FPE | 6 / 42,% | | | 2,1 | |
| FeI | | Mucho | Experiencia con el colectivo al que va dirigida la acción formativa | 1 / 100% | | | 2,3 | |
| FeI | | Mucho | Experiencia en gestión de la FPE | 1 / 100% | | | 3,5 | |
| FeI | | Poco | Experiencia en resolución de conflictos y trabajo en equipo | 1 / 100% | | | 2,1 | |
| Personal gestor | | Nada | Experiencia en la propia entidad | 1 / 100% | | | 3,6 | |
| FeI | | Mucho | Experiencia docente | | 12 / 92,3% | | 2,6 | |
| Colectivos | | Mucho | Experiencia en resolución de conflictos y trabajo en equipo | | 5 / 100% | | 2,4 | |
| Personal gestor | Grado de importancia de la experiencia | Poco | Experiencia profesional en el sector profesional | | 2 / 25% | | 2 | |
| Personal gestor | | Mucho | Experiencia en gestión de la FPE | | 3 / 37,5% | | 2,8 | |
| Personal gestor | | Mucho | Experiencia en resolución de conflictos y trabajo en equipo | | 6 / 75% | | 2,4 | |
| Personal gestor | | Mucho | Experiencia en la propia entidad | | 3 / 37,5% | | 2,2 | |
| Colectivos | | Bastante | Experiencia en resolución de conflictos y trabajo en equipo | | | 2 / 100% | | 2 |
| Colectivos | | Bastante | Experiencia en la propia entidad | | | 1 / 50% | | 2,5 |
| Colectivos | | Poco | Experiencia con el colectivo al que va dirigida la acción formativa | | | 1 / 50% | | 2,5 |
| Personal gestor | | Poco | Experiencia con el colectivo al que va dirigida la acción formativa | | | 2 / 50% | 2,7 | |
| Personal gestor | | Bastante | Experiencia docente | | | 3 / 75% | 1,9 | |

NOTA: FeI= Formación e inserción; RTC= Residuos tipificados corregidos.

Tabla 4. 86. Síntesis de las características significativas del profesorado en cada concepción de planificación (*continuación*).

| | | | CP Objetivos | CP Contenidos | CP Alumnado | CP Experiencia | RTC |
|------------------------|---|--------------------------------------|--------------------------------------|---------------|-------------|----------------|-----|
| Colectivos | Grado en que orienta y guía su práctica formativa | Mucho | Certificados de profesionalidad | 4 / 57,1% | | | 2,2 |
| Colectivos | | Nada | Guías de evidencia | 3 (50%) | | | 2 |
| FeI | | Bastante | Material elaborado por formadores/as | 14 / 82,4% | | | 2,6 |
| FeI | | Bastante | Material elaborado por la entidad | 7 / 41,9% | | | 2,4 |
| FeI | | Bastante | Libros de texto | 9 / 52,9) | | | 2 |
| FeI | | Mucho | Libros de texto | | 1 / 100% | | 2 |
| FeI | | Poco | Material elaborado por formadores/as | | 1 / 100% | | 6,2 |
| Personal gestor | | Nada | Libros de texto | | 1 / 100% | | 2,8 |
| Personal gestor | | Mucho | Libros de texto | | | 3 / 37,5% | 2,1 |
| FeI | | Bastante | Certificados de profesionalidad | | | 8 / 61,5% | 2,1 |
| FeI | Bastante | Guías de evidencia | | | | 6 / 75% | 2,5 |
| FeI | Poco | Libros de texto | | | | 6 / 75% | 2,2 |
| FeI | Nada | Proyecto de la acción formativa | | | | 1 / 12,5% | 2 |
| FeI | Poco | Material de años anteriores | | | | 4 / 50% | 2,3 |
| Colectivos | Bastante | Material elaborado por formadores/as | | | | 2 / 100% | 1,9 |
| Personal gestor | Nada | Guías de evidencia | | | | 3 / 75% | 2,5 |
| Personal gestor | Poco | Material de años anteriores | | | | 4 / 100% | 2,3 |
| FeI | Bastante | Libros de texto | 11 / 64,7% | | | | 2 |
| FeI | Bastante | Material elaborado por la entidad | 6 / 35,3% | | | | 2 |
| Personal gestor | Bastante | Guías de evidencia | 6 / 60% | | | | 2,2 |
| FeI | Mucho | Libros de texto | | 1 / 100% | | | 6,2 |
| FeI | Poco | Material elaborado por formadores/as | | 1 / 100% | | | 6,2 |
| Personal gestor | Nada | Libros de texto | | 1 / 100% | | | 2 |
| Personal gestor | Nada | Material elaborado por la entidad | | 1 / 100% | | | 2 |
| Colectivos | Bastante | Material elaborado por formadores/as | | | 3 / 60% | | 2,5 |
| FeI | Nada | Certificados de profesionalidad | | | | 1 / 12,5% | 2 |
| FeI | Mucho | Guías de evidencia | | | | 1 / 12,5% | 2 |
| FeI | Nada | Material elaborado por formadores/as | | | | 1 / 12,5% | 2 |

NOTA: FeI= Formación e inserción; RTC= Residuos tipificados corregidos.

4.3.9.7. Objetivo 7: Comprobar la relación entre las teorías implícitas y las concepciones de planificación del profesorado de FPE.

A partir del séptimo objetivo, establecimos la hipótesis:

- H_{07} Para el profesorado de FPE, no existe relación entre la asunción de una determinada teoría implícita con la asunción de una concepción de planificación concreta.

De nuevo, a la luz de los ACP con carácter exploratorio realizados, la hipótesis H_{07} se ha reformulado quedando redactada de la siguiente manera:

- $H_{07'}$ Para el profesorado de FPE, no existe relación entre la asunción de una determinada orientación de la enseñanza con la asunción de una concepción de planificación concreta.

La fiabilidad es aceptable tanto para las orientaciones de la enseñanza en la FPE como para las concepciones de planificación, pero no existe relación (correlación=,188) entre ambas variables del profesorado. Por lo tanto, se comprueba la H_{07} puesto que para el profesorado de FPE, no existe relación entre la asunción de una determinada orientación con la asunción de una concepción de planificación concreta.

En conclusión, con los instrumentos utilizados no se puede establecer que una manera de entender la enseñanza implique una forma de planificarla.

4.3.9.8. Objetivo 8: Comprobar la relación entre las concepciones de planificación del profesorado y las concepciones de planificación identificadas por el personal gestor.

A partir del octavo objetivo, establecimos la hipótesis:

- H_{08} Las concepciones de planificación asumidas por el profesorado son diferentes a las identificadas por el personal gestor.

Partíamos de la idea de que el personal gestor desconoce los procesos de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje que realiza el profesorado. Sin embargo, sí hay coincidencia en el orden en que el profesorado asume las concepciones de planificación con el orden en el que el personal gestor las identifica. Es decir, entre cómo el profesorado cree que planifica y cómo cree el personal gestor que planifica el profesorado.

A la luz de los resultados, no se comprueba la H_{08} puesto que las concepciones de planificación asumidas por el profesorado son similares a las identificadas por el personal gestor. Ambos colectivos asumen e identifican, respectivamente, en primer lugar la concepción de planificación basada en objetivos, seguida de la basada en el alumnado y muy pocos la basada en la experiencia. Tan sólo un docente y una gestora asumen e identifican, respectivamente, la concepción de planificación basada en contenidos.

Sin embargo, no existe relación (correlación) entre las concepciones de planificación asumidas por el profesorado y las concepciones de planificación identificadas por el personal gestor.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN PARA EL FUTURO

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN PARA EL FUTURO

El objetivo de esta investigación ha sido comprender en qué medida son dispares las teorías implícitas y las concepciones de planificación del profesorado de la modalidad Formación e inserción y la modalidad Colectivos en el nivel de conocimiento atribucional y la disparidad entre las concepciones de planificación del profesorado y las del personal gestor respecto al profesorado. Los resultados obtenidos permiten confirmar, por un lado, la disparidad que existe entre el profesorado de ambas modalidades en las orientaciones de enseñanza asumidas y, por otro, que no hay diferencias significativas en su concepción sobre la planificación. Igualmente, las concepciones sobre la planificación asumidas por el profesorado y las identificadas por el personal gestor coinciden.

De manera global se puede concluir que las teorías implícitas u orientaciones de enseñanza son diferentes entre el profesorado de la modalidad Formación e inserción y de la modalidad Colectivos puesto que el profesorado de la modalidad Colectivos asume en mayor medida la orientación hacia lo social (enfoque liberador, racionalidad crítica, teoría emancipatoria), y en cuanto a las concepciones de planificación no hay diferencias entre el profesorado de ambas modalidades ni entre éste y el personal gestor puesto que coinciden en considerar que se planifica basándose en objetivos, algunos basándose en el alumnado, pocos en la experiencia y tan sólo un profesor y una gestora asumen e

identifican, respectivamente, la concepción de planificación basada en los contenidos.

Es conveniente recordar las limitaciones que tiene esta investigación y que se han descrito en la introducción (apartado 1.1.1). En este capítulo presento las conclusiones extraídas de los datos y de los resultados de los análisis realizados y algunas propuestas de investigación. No excluyo la posibilidad de lecturas más minuciosas en otros aspectos que se han detallado en los apartados anteriores o de otras posibilidades para seguir avanzando en la investigación sobre y desde el conocimiento docente en el contexto de la FPE.

Las conclusiones de la presente investigación las he clasificado en cuatro apartados: sobre el marco teórico y sobre el marco contextual; sobre las teorías implícitas y las orientaciones de enseñanza; sobre las concepciones de planificación; y sobre los indicadores de la investigación. Por último, se realizan algunas propuestas de investigación que pueden desarrollarse posteriormente.

5.1. CONCLUSIONES RESPECTO AL MARCO TEÓRICO Y AL MARCO CONTEXTUAL.

En la FPE los documentos prescritos y las exigencias derivadas de ser acciones formativas subvencionadas determinan la actuación del profesorado que debe responder a los objetivos establecidos para las acciones formativas. El enfoque de resultados impuesto desde el marco europeo y las prescripciones del CNCP repercuten en las propias acciones formativas que deben alcanzar dichos objetivos y, por ende, al profesorado que las imparte. Tanto el *currículum* como el aparato administrativo y las regulaciones legales, que son los subsistemas del modelo de determinación de la práctica según Lundgren (Gimeno, 1988), están muy regulados en la FPE. Esta regulación es producto, entre otros aspectos, de la falta de confianza en la propia FPE.

En definitiva, son las políticas de empleo y formación las que condicionan las acciones formativas que pueden desarrollarse en un contexto determinado. El grado de concreción y regulación de dichas políticas repercute en las entidades que las gestionan y en las prácticas docentes a las que dan lugar. Así, se encasilla al profesorado dentro de un enfoque técnico, donde todo viene marcado y prescrito y, donde el papel reservado para el profesorado es de mero ejecutor del *currículum* cerrado establecido. De ahí que la propuesta realizada de esquema de concepción del *currículum* en la FPE (figura 2.6) equipare el *currículum* prescrito al *currículum* evaluado y que, en el contexto de la FPE, se encuentran documentadas en el CNCP y las guías de evidencias.

A partir del análisis realizado en el marco contextual y su relación con el marco teórico, se establece la 1ª conclusión: En la FPE el *currículum* es cerrado y el *currículum* evaluado desempeña el papel del prescrito.

5.2. CONCLUSIONES RESPECTO A LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS Y A LAS ORIENTACIONES DE ENSEÑANZA.

Lo que hace el profesorado depende de sus conocimientos, de sus concepciones, de sus teorías sobre la enseñanza. Las investigaciones realizadas por Marrero (1988a, 1993) y los enfoques de enseñanza conceptualizados por Fenstermacher y Soltis (1998), han proporcionado elementos clave a la investigación.

El primero, una conceptualización de las concepciones sobre la enseñanza del profesorado y un instrumento que permite aproximarse a su conocimiento. A nivel representacional sí que es posible establecer las características de las teorías de enseñanza y considero que los subdominios identificados por Marrero (1988a) ofrecen un marco útil para establecer dichas características. Los componentes del conocimiento, y los subdominios correspondientes, ayudan a sistematizar mejor las características de las teorías de la enseñanza.

El segundo, un marco de referencia amplio que permite aproximarse a la enseñanza más allá de lo escolar y que es válido para la FPE, que contempla los elementos que están presentes en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje ($D\phi Exy$), donde la finalidad del proceso define cada uno de los enfoques de enseñanza (Fenstermacher y Soltis, 1998).

Aunque los resultados de la investigación no han comprobado la H_{01} , puesto que las teorías implícitas identificadas por Marrero (1988a) en el profesorado de EGB no son válidas para el contexto de la FPE, los resultados y análisis derivados de la comprobación de la H_{02} han permitido identificar nuevas agrupaciones o dimensiones en la escala de las teorías implícitas más acordes con la FPE.

La fiabilidad de los ítems del cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza de Marrero (1988a) para el contexto de la investigación es mayor tomando como referencia los tres ejes conceptuales de la enseñanza que las cinco teorías implícitas

identificadas por Marrero y, de acuerdo a los resultados de la investigación, se establece la 2ª conclusión: El "Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza" de Marrero (1988a) no es un instrumento fiable para conocer las teorías implícitas del profesorado de FPE.

Así, considero que para posteriores investigaciones sobre las teorías implícitas del profesorado será más pertinente utilizar el "Cuestionario para el estudio de la función atribucional de las teorías implícitas de los profesores" (Marrero, 1988a, Apéndice IX) que contiene las expresiones del conocimiento a nivel representacional de las teorías de enseñanza. El uso de este método implica necesariamente una revisión exhaustiva del conocimiento representacional de las teorías de enseñanza en la FPE dado que, al ser un contexto pedagógico diferente a la escolaridad obligatoria con prácticas e interacciones diferentes, existirán subdominios de los componentes del conocimiento que no se hayan contemplado.

Ante la escasez de investigaciones realizadas sobre el conocimiento del profesorado de FPE, considero que las orientaciones de enseñanza identificadas en la investigación ofrecen un marco adecuado para analizar y comprender las concepciones de la enseñanza en el contexto de la FPE.

Queda pendiente la investigación sobre la correspondencia de las orientaciones de enseñanza establecidas con la práctica docente en un aula. Dicho con otras palabras, queda pendiente investigar sobre la correspondencia del nivel atribucional de las teorías de la enseñanza con la práctica docente. No obstante, en un contexto y con un alumnado determinado, y teniendo presente el contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje, la práctica docente no siempre será coherente con la orientación asumida en el nivel atribucional. Es decir, la práctica del profesorado, depende de las demandas de la tarea y del contexto donde tiene lugar y puede que, bajo ciertas circunstancias, consciente o inconscientemente, el profesorado cambie sus prácticas a otras que serían más propias de otra orientación diferente a la

asumida. En definitiva, el conocimiento atribucional del profesorado no es una reproducción lineal ni una recuperación mecánica, ni una traslación pasiva de las teorías de enseñanza (síntesis de conocimientos), sino una síntesis coherente de creencias que el sujeto asume como propias y que conforman su concepción de la enseñanza y que está condicionada por las demandas de la tarea e influida por los contextos próximos de referencia (Marrero, 1988a, 1991, 1992, 1993, 2009b, 2010; Correa y Marrero, 1992; Correa y Camacho, 1993; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993a; Jiménez, 2002, 2009). Adaptando las palabras de Marrero (2009b) al contexto de la FPE, las teorías implícitas del profesorado son síntesis de experiencias pedagógicas que se construyen en el escenario de la FPE.

Por lo tanto, las teorías implícitas del profesorado pueden cambiar de manera coyuntural y relativamente brusca si los cambios están relacionados con la propia dinámica política, social y cultural de la formación, y también pueden cambiar más lentamente debido a los procesos de socialización del profesorado y al propio desarrollo profesional (Marrero, 1991).

Las afirmaciones anteriores están relacionadas con la compatibilidad de los enfoques de enseñanza de Fenstermacher y Soltis (1998) y se reflejan en las orientaciones de enseñanza identificadas. Hay que recordar que gran parte del profesorado de la muestra asume la teoría expresiva, que todo el profesorado asume el mismo factor del ACP realizado y que el análisis de polaridad ha permitido dar un paso más en la aproximación a las concepciones sobre la enseñanza del profesorado de FPE estableciendo tres grupos de docentes. Así, la compatibilidad de los enfoques tiene su reflejo en que hay docentes que asumen varios factores y, por eso, las concepciones del profesorado de FPE identificadas en la investigación se han denominado orientaciones y no teorías.

La denominación como orientaciones de enseñanza es adecuada porque refleja la orientación hacia un aspecto determinado (orientación hacia el participante) y también la orientación del profesorado da un

paso más al tener presente cuestiones sobre la labor docente en general (orientación hacia la docencia) y la orientación se amplía aún más, si el profesorado tiene en cuenta los aspectos sociales que influyen en las acciones formativas de la FPE (orientación hacia lo social). En el profesorado de FPE es posible encontrar un sustrato común entre la constelación de concepciones y creencias: el profesorado asume al participante como centro de la enseñanza y asume en mayor medida, utilizando los enfoques de Fenstermacher y Soltis (1998), el enfoque terapeuta.

Teniendo en cuenta que “lo que hacemos como docentes es el resultado de la influencia combinada de cuatro factores: nosotros mismos, los estudiantes, el contenido y el contexto” (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 153), para el profesorado de la FPE lo más importante es el alumnado o participante, seguido del propio profesorado y del contexto o sociedad. Y el contenido no parece relevante.

Por lo tanto, la 3ª conclusión es: La denominación e identificación de las orientaciones de enseñanza tiene sentido teórico en el contexto de la FPE. El profesorado de FPE se centra en el participante y algunos se orientan también hacia la docencia y otros dan un paso más contemplando las cuestiones sociales.

A continuación, se presentan las características de cada una de las orientaciones de enseñanza en forma de caso redactándolas con términos autorreferenciales que facilitarían al profesorado la identificación o no con las ideas de cada una de las orientaciones.

- Características del profesorado que asume la orientación hacia el participante: Creo que para que una acción formativa funcione de manera eficaz, hay que hacer una valoración adecuada de necesidades. Dichas necesidades, junto con los intereses del alumnado, los tengo en cuenta para definir los objetivos educativos. Creo que el alumnado aprende mejor ensayando y equivocándose puesto que lo que el alumnado aprende experimentándolo, no lo olvida nunca. Durante mis

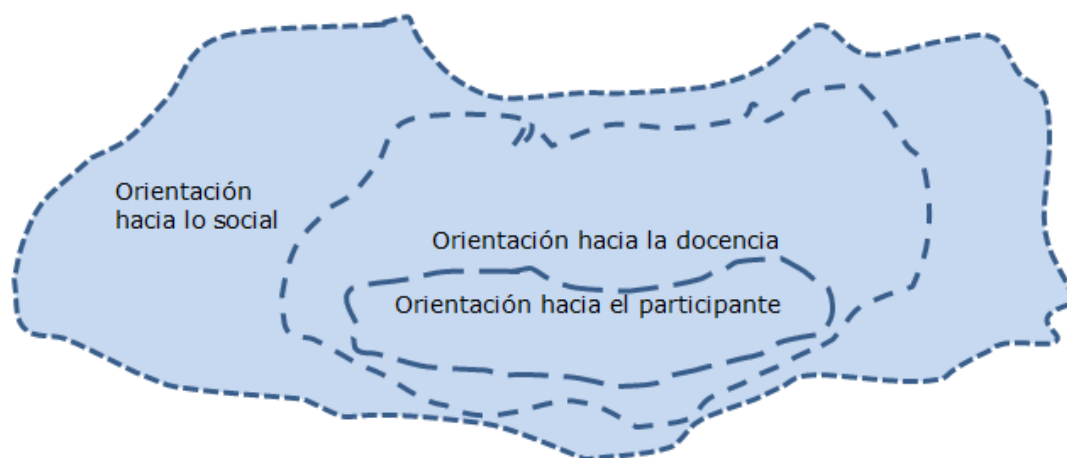
clases, el alumnado está continuamente opinando y ocupado en algo y considero que la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza. Además, las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales. En cuanto a la evaluación, suelo tener en cuenta si los trabajos elaborados por el alumnado van evolucionando a lo largo del curso, puesto que considero que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumnado.

- Características del profesorado que asume la orientación hacia la docencia: Considero que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar. Mantengo las distancias con el alumnado para que me respete más y así tener menos problemas de disciplina. Considero que hay que forzar al alumnado para que aprenda puesto que, por sí mismo, no estudiaría. Así, durante las clases procuro que haya un cierto clima de competitividad entre el alumnado, porque mejora su motivación. Además, insisto en que me atienda en silencio y con interés puesto que considero que el alumnado disfruta más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo. En cuanto a la evaluación, creo que es el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza.
- Características del profesorado que asume la orientación hacia lo social: En la acción formativa, el currículum responde y representa la ideología y cultura de la sociedad, puesto que el conocimiento que se imparte en la acción formativa implica nociones de poder y recursos económicos y de control social. Partiendo de que el fracaso escolar es producto más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza, y, de que no puede haber una auténtica igualdad de oportunidades mientras existan clases sociales, considero que la cultura que transmite la acción formativa aumenta las diferencias sociales. Durante las clases, la asamblea de

alumnos/as y profesor/a es la que, realmente, regula la convivencia democrática. Por eso, previa discusión entre toda la clase, se seleccionan los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto. Mi principal función como profesor/a es organizar la enseñanza para que el alumnado elabore su propio conocimiento.

En la figura 5.1 he representado cómo sería la relación entre las tres orientaciones de enseñanza en la práctica. El centro es el mismo, el participante. Los márgenes no son impermeables sino que dependiendo de las demandas del contexto y de las exigencias de las tareas, el profesorado podría ir modificando sus prácticas llegando a desarrollar aquellas que se considerarían propias de otra orientación hacia la enseñanza. De ahí que los márgenes no sean líneas continuas y que la distancia entre los márgenes de las orientaciones pueda llegar a ser muy estrecha (como en la parte inferior de la figura) lo que en la práctica se traduciría en realizar prácticas diferentes a la orientación asumida. Las formas irregulares de las líneas también representan que la orientación asumida por el profesorado no es un marco rígido y uniforme. Además la representación de las orientaciones no es concluyente sino que obedece a los resultados de la investigación realizada y por lo tanto, es necesario seguir investigando para confirmarlos, es decir, para confirmar si efectivamente el profesorado dependiendo de las demandas de la tarea y del contexto modifica las prácticas que desarrolla.

Figura 5.1. Representación de las orientaciones de enseñanza. Elaboración propia.



En el presente trabajo sólo se ha prestado atención a la formación general que tiene el profesorado, es decir, a la titulación o especialidad formativa que posee y a su nivel de estudios. No obstante, considero que sería necesario prestar atención a la formación pedagógica del profesorado en las racionalidades de la práctica pedagógica, en los enfoques de enseñanza, en las teorías de enseñanza, en las teorías implícitas o en las orientaciones sobre la enseñanza. Todo docente debería tener una formación pedagógica para que desde el inicio de su trayectoria profesional pueda optar por el enfoque, teoría u orientación que más se ajuste a sus intereses, al alumnado, al contenido y al contexto. El contenido de dicha formación debería ser el más acorde con el contexto donde el profesorado ejercerá su labor docente y por eso he listado todos los términos anteriores. Y en el caso concreto del profesorado de FPE se ha tendido a exigir una formación técnica dejando de lado su formación pedagógica y las orientaciones identificadas ofrecen un marco adecuado y coherente con la naturaleza de esta formación.

5.3. CONCLUSIONES RESPECTO A LAS CONCEPCIONES DE PLANIFICACIÓN.

Respecto a las hipótesis establecidas en relación a las concepciones de planificación, se comprueba la H_{03} y por lo tanto no es pertinente la comprobación de la H_{04} y la H_{05} . A la luz de los resultados, se establece la 4ª conclusión: El "Cuestionario de planificación del profesorado" es un instrumento fiable para conocer las concepciones sobre la planificación asumidas por el profesorado de FPE e identificadas por el personal gestor.

Es llamativo que en la muestra de la presente investigación sólo un profesor y una gestora asuman e identifiquen, respectivamente, la concepción de planificación basada en contenidos. Aunque en cierto modo, de acuerdo a los procesos curriculares descritos en el marco teórico y en el marco contextual, tiene sentido que el contenido no tenga importancia puesto que las especialidades formativas vienen establecidas por la convocatoria de subvenciones y el contenido de las mismas obedece a lo establecido en el CNCP.

Teniendo presente la naturaleza de la propia FPE, el aspecto que en principio llama más la atención, es la escasa presencia de la concepción de planificación basada en la experiencia. En la FP, entendida en sentido amplio, el contexto de producción es muy cercano al de reproducción social y por lo tanto, simplificando, la experiencia profesional y la experiencia docente convergen en el profesorado de FP. En su momento se advirtió que las preguntas del cuestionario utilizado se refieren a la experiencia docente y no a la experiencia profesional en la profesión de referencia. Queda pendiente seguir profundizando en las concepciones de planificación del profesorado y adaptar la concepción de planificación basada en la experiencia para que incluya también la experiencia profesional propia en el mercado laboral.

A la luz de los resultados obtenidos en el cuestionario de planificación del profesorado y del personal gestor, sorprende que este instrumento apenas haya sido utilizado en otras investigaciones.

Tomando como referencia el *currículum* presentado al profesorado, siguiendo los niveles de concreción de Gimeno (1988), para el profesorado de la escolaridad obligatoria los libros de texto realizan la función de planificación de la enseñanza, lo que merma la profesionalidad del profesorado que sólo utiliza este material. Lo mismo para el profesorado de Bachillerato. En el caso del profesorado universitario, la confianza en su profesionalidad y la libertad de cátedra del profesorado le consideran apto en la labor de planificar la enseñanza y poder elegir entre el vasto mercado editorial de carácter académico existente e incluso producir su propio material. Sin embargo, en la FPE no existe un mercado editorial como en los anteriores ámbitos, es un tema que no preocupa a las editoriales y los cambios que se producen en el contenido son más rápidos y continuos que en otros ámbitos profesionales.

Sería muy interesante seguir profundizando en los procesos de planificación realizados por el profesorado. Además las particularidades de las propias acciones subvencionadas de FPE afectan a las condiciones laborales del propio profesorado (compatibilidad con otras labores docentes o profesionales, la inestabilidad y temporalidad laboral) y a su concepción sobre la planificación.

En la muestra de la investigación se ha comprobado la H_{07} , puesto que no se han encontrado resultados significativos que relacionen alguna de las orientaciones de enseñanza con alguna concepción de planificación. Dicho resultado lleva a establecer la 5ª conclusión: No existe relación entre la orientación de la enseñanza y la concepción de planificación asumida por el profesorado de FPE.

Para finalizar este apartado, recordar que la H_{08} no se ha comprobado. A la luz de los datos se establece la 6ª conclusión: El profesorado y el personal gestor de la FPE coinciden en considerar que

se planifica basándose en objetivos, algunos basándose en el alumnado y pocos en la experiencia.

La conclusión anterior es a partir de la mayor media obtenida por el profesorado en cada concepción de planificación. No obstante, hay que recordar que los valores de la media obtenidos indican que el profesorado no rechaza ninguna de las concepciones de planificación, comparte todas, destacando sobre todo la basada en objetivos y la basada en el alumnado. Esto indica que, al igual que en el caso de las teorías implícitas, no existe una única concepción de planificación de la enseñanza que se imponga sobre otras. Y también se puede decir que las concepciones de planificación del profesorado de FPE son multivariadas.

5.4. CONCLUSIONES RESPECTO A LOS INDICADORES DE LA INVESTIGACIÓN.

En este apartado, se da cuenta de las conclusiones que se han podido establecer a partir de los resultados de los indicadores que han formado parte de esta investigación y que se incluían en los cuestionarios dirigidos al profesorado y/o al personal gestor. Para el establecimiento de las conclusiones que a continuación se detallan, no se han tenido en cuenta los resultados obtenidos en la concepción de planificación basada en contenidos ni del profesor que la asume ni de la gestora que la identifica, puesto que a partir de una sola persona con el método empleado, no se pueden establecer conclusiones.

En primer lugar, se exponen las conclusiones establecidas de acuerdo a los indicadores que han formado parte del instrumento utilizado en la investigación que no están relacionados con la asunción y/o identificación de una determinada orientación de la enseñanza o concepción de planificación. En segundo lugar, se muestran las conclusiones establecidas de acuerdo a los indicadores que sí permiten discriminar la asunción y/o identificación de una determinada orientación de la enseñanza o concepción de planificación. Y, en tercer lugar, se explican las conclusiones establecidas a partir de los indicadores sobre el profesorado y el personal gestor de FPE independientemente de las concepciones de enseñanza que asumen o identifican, respectivamente.

Uno de los resultados más llamativos es el relativo a la modalidad y al colectivo al que va dirigida la acción formativa y que permite comprobar la $H_{06.1'}$, es decir, las orientaciones de enseñanza asumidas por el profesorado de ambas modalidades son diferentes puesto que, efectivamente, el profesorado de la modalidad Colectivos asume en mayor medida la orientación hacia lo social y, en concreto, el profesorado que imparte acciones formativas dirigidas a personas con discapacidad.

Este resultado satisface en cierto modo el interés profesional, académico y personal, de quien suscribe este trabajo, hacia a los Talleres FIL que se ha manifestado en la introducción de la tesis doctoral (apartado 1.1). Se confirma que hay diferencias entre la orientación de enseñanza del profesorado de la modalidad Formación e inserción y la del profesorado de la modalidad Colectivos. Además, el resultado se confirma con los resultados del ámbito de la experiencia docente, donde la experiencia en los Talleres FIL (anterior denominación de la modalidad Colectivos) tanto en exclusiva como también en otro tipo de acciones formativas destaca en la orientación hacia lo social. El resultado está relacionado con los requisitos establecidos en la norma que regula estas acciones formativas y que estipula que deben desarrollarse tanto por una persona experta en los módulos de FPE que acredite conocimientos teórico-prácticos como por una persona que coordine y posea la formación de Licenciatura/Grado en Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía, Ciencias de la Educación, Doctor en Educación Social, Trabajo Social o Magisterio, o Técnico Superior en Integración Social. Además, en función de las características de los participantes pueden intervenir otros profesionales.

Por lo tanto, las características de los participantes como personas en situación o riesgo de exclusión social y como personas con alguna discapacidad (y no sólo como personas desempleadas que pertenecen a colectivos con especiales dificultades de inserción en el mercado de trabajo) están relacionadas con que el profesorado tenga una mayor consideración de los aspectos sociales que influyen en sus procesos de enseñanza-aprendizaje con estos colectivos. Aunque falta averiguar si la orientación se asume previamente o si se asume como consecuencia de las experiencias en dicha modalidad de formación, se establece la 7ª conclusión: El profesorado de la modalidad Colectivos, en especial quien imparte en acciones formativas dirigidas a personas con discapacidad, tiene una mayor tendencia a considerar los aspectos sociales que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

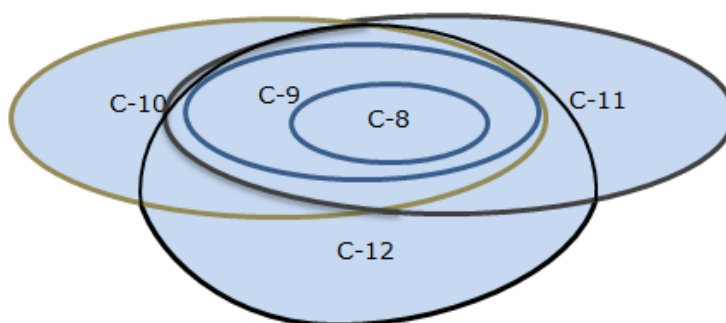
Sin embargo, no se ha comprobado la $H_{06.2}$, puesto que no existe ningún resultado significativo que corrobore que existen diferencias entre las concepciones de planificación asumidas por el profesorado de la modalidad Formación e inserción y las asumidas por el profesorado de la modalidad Colectivos.

Dado que los argumentos y explicaciones de los indicadores y los resultados de los mismos ya han sido detalladamente expuestos en el capítulo cuatro de la tesis doctoral, en los siguientes apartados se exponen las conclusiones que se han extraído.

5.4.1. Conclusiones respecto a los indicadores que no permiten establecer diferencias en el conocimiento atribucional de las orientaciones de enseñanza y de las concepciones de planificación.

Las conclusiones que se reflejan en este apartado están relacionadas entre ellas, así, la novena incluye los indicadores de la octava, y la décima, undécima y duodécima, incluyen los indicadores de la novena y la octava. En la figura 5.2, está representada la anterior relación.

Figura 5.2. Relación entre las conclusiones sobre los indicadores que no permiten establecer diferencias en el conocimiento atribucional de las orientaciones de enseñanza y de las concepciones de planificación.



NOTA: C= Conclusión.

8ª conclusión: El sexo y la titulación o especialidad académica no están relacionados con las concepciones de enseñanza, es decir, no son determinantes para que el profesorado asuma una orientación hacia la enseñanza ni una concepción de planificación, ni para que el personal gestor identifique una concepción de planificación.

9ª conclusión: El sector profesional al que pertenece la acción formativa que imparte el profesorado y su nivel de estudios no están relacionados con las concepciones de la enseñanza que asume el profesorado.

10ª conclusión: El tiempo que el profesorado lleva trabajando en la entidad, el motivo por el que cree que le eligió la entidad y el nivel de cualificación de la acción formativa que imparte no están relacionados con ninguna de las orientaciones de enseñanza que puede asumir el profesorado.

11ª conclusión: La modalidad y el colectivo al que va dirigida la acción formativa, la vinculación laboral con la entidad y los años de experiencia laboral del profesorado no están relacionados con ninguna de las concepciones de planificación que puede asumir el profesorado.

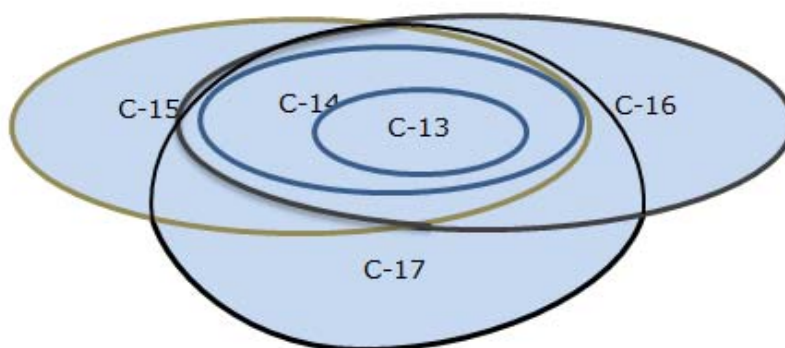
12ª conclusión: Los años que la entidad lleva gestionando programas de FPE, el tipo de programa de las acciones formativas realizadas desde 2008 a 2012 y la edad del personal gestor son indicadores que no están relacionados con las concepciones de planificación identificadas por el personal gestor.

5.4.2. Conclusiones respecto a los indicadores que sí permiten establecer diferencias en el conocimiento atribucional de las orientaciones de enseñanza y de las concepciones de planificación.

Al igual que en apartado anterior, también la mayoría de las conclusiones incluidas en este apartado están relacionadas entre ellas (excepto la decimoctava y decimonovena), así, la decimocuarta incluye

los indicadores de la decimotercera, y la decimoquinta, decimosexta y decimoséptima, incluyen los indicadores de la decimocuarta y decimotercera. En la figura 5.3, está representada la relación y en la tabla 5.1 se muestra un resumen de los indicadores sobre los que se puede seguir profundizando en futuras investigaciones dependiendo de los objetivos de la investigación.

Figura 5.3. Relación entre las conclusiones sobre los indicadores que permiten establecer diferencias en el conocimiento atribucional de las orientaciones de enseñanza y de las concepciones de planificación.



NOTA: C= Conclusión.

13ª conclusión: Los objetivos que se alcanzan en la acción formativa, la importancia de ciertas tareas durante la acción formativa, la importancia de la experiencia que debe poseer el profesorado, y los documentos que orientan y guían tanto la práctica formativa como evaluadora están relacionados con las concepciones de enseñanza, es decir, son significativos entre el profesorado que asume una determinada orientación hacia la enseñanza y entre el profesorado que asume una determinada concepción de planificación y también son significativos entre el personal gestor que identifica una concepción de planificación.

14ª conclusión: La especialidad formativa de la acción formativa que imparte el profesorado, la edad, si trabaja en otra entidad, los años y el ámbito de experiencia docente, la experiencia en la impartición de ciertos módulos, los módulos impartidos durante la

acción formativa, la importancia de la formación complementaria, la consideración de los saberes y desempeños y el tiempo dedicado a las tareas realizadas durante la acción formativa están relacionados con las concepciones de la enseñanza que asume el profesorado.

15ª conclusión: La modalidad y el colectivo al que va dirigida la acción formativa, la familia profesional de la acción formativa que imparte y los años de experiencia laboral del profesorado están relacionados con alguna de las orientaciones de enseñanza que asume el profesorado.

16ª conclusión: El nivel de cualificación de la acción formativa que imparte el profesorado y el motivo por el que cree que la entidad le seleccionó están relacionados con alguna de las concepciones de planificación que asume el profesorado.

17ª conclusión: El número de personas que trabajan en la entidad según la función que realizan, el tiempo que lleva trabajando en la entidad y el nivel de estudios de la persona gestora están relacionados con alguna de las concepciones de planificación identificadas por el personal gestor.

18ª conclusión: Los motivos para seguir trabajando en la FPE y la vinculación laboral con la entidad están relacionados con alguna de las orientaciones de enseñanza que asume el profesorado y con alguna concepción de planificación que identifica el personal gestor.

En el cuadro 5.1 se ofrece una síntesis de los indicadores que han permitido diferenciar entre las concepciones de enseñanza en la FPE, entre las orientaciones de enseñanza que puede asumir el profesorado y entre las concepciones de planificación que puede asumir el profesorado e identificar el personal gestor. En definitiva, los indicadores que forman parte de cada conclusión se deberán seguir teniendo en cuenta para posteriores investigaciones y corroborar si, para otras muestras, ofrecen igualmente resultados significativos para relacionarlos con la asunción y/o identificación de una orientación de enseñanza y/o concepción de planificación.

Como se ha mostrado, todas las preguntas del cuestionario dirigido al profesorado que contestaba según el colectivo al que iba dirigida la acción formativa y que se agrupaban en la parte denominada "El *curriculum* en la práctica respecto al colectivo destinatario" han obtenido resultados significativos. Así, se establece la 19ª conclusión: Las concepciones de enseñanza del profesorado son diferentes dependiendo del colectivo al que va dirigida la acción formativa.

Cuadro 5.1. Síntesis de los indicadores que han permitido diferenciar entre las concepciones de enseñanza en la FPE y que se deberán seguir teniendo en cuenta en posteriores investigaciones.

| Para profundizar en las orientaciones de enseñanza y en las concepciones de planificación del profesorado y del personal gestor | Para profundizar en las orientaciones de enseñanza y en las concepciones de planificación del profesorado | Para profundizar en las orientaciones de enseñanza del profesorado | Para profundizar en las concepciones de planificación del profesorado | Para profundizar en las concepciones de planificación del personal gestor |
|---|---|--|---|---|
| Grado en el que los objetivos se alcanzan en la acción formativa Importancia de ciertas tareas durante la acción formativa Importancia del tipo de experiencia que debe poseer el profesorado Grado en que ciertos documentos orientan y guían tanto la práctica formativa como evaluadora | | | | |
| Especialidad formativa de la acción formativa que imparte Edad Si el profesorado trabaja en otra entidad Años y ámbitos de experiencia docente* Experiencia en la impartición de ciertos módulos* Módulos impartidos durante la acción formativa* Importancia de módulos de formación complementaria* Importancia de los saberes y desempeños* Tiempo dedicado a las tareas realizadas durante la acción formativa* | | | | |
| Modalidad formativa* Colectivo al que va dirigida la acción formativa* Familia profesional* Experiencia laboral del profesorado* | | | | |
| Nivel de cualificación de la acción formativa que imparte el profesorado Motivo de selección del profesorado | | | | |
| Vinculación laboral Motivos para seguir trabajando en FPE | | | | |
| Número de personas que trabajan en la entidad y función que realizan* Tiempo que lleva trabajando con la entidad* Nivel de estudios Vinculación laboral Motivos para seguir trabajando en FPE | | | | |

NOTA: Los indicadores marcados con * no aparecen como indicadores que proporcionan resultados significativos para el personal gestor o para el profesorado puesto que fueron cuestiones que no se incluyeron en los cuestionarios respectivos.

5.4.3. Conclusiones respecto a los indicadores que permiten establecer diferencias entre el profesorado y el personal gestor de FPE.

Como se ha mostrado en las secciones anteriores los resultados de algunos indicadores son similares entre el profesorado de la modalidad Formación e inserción y el profesorado de la modalidad Colectivos e incluso entre el profesorado y el personal gestor. Otros indicadores permiten establecer diferencias entre el profesorado de ambas modalidades y el personal gestor.

En este apartado se detallan las conclusiones respecto a los indicadores que permiten diferenciar o no entre el profesorado de ambas modalidades independientemente de la orientación de la enseñanza y la concepción de planificación que asumen. Asimismo se especifica si el personal gestor coincide con el profesorado.

20ª conclusión: El objetivo que se alcanza en mayor medida en las acciones formativas de FPE responde a una de las normas relativas al control del desarrollo de los cursos de formación por ser acciones subvencionadas y no a la finalidad de los mismos (preparación profesional e inserción laboral). El profesorado y el personal gestor de FPE coinciden en que el objetivo que se alcanza en mayor medida es la asistencia del alumnado. Por una parte, es lógico el cumplimiento de la asistencia del alumnado puesto que es una de las obligaciones del mismo, obedece a parte de la documentación que la entidad beneficiaria debe aportar por ser actividades formativas subvencionadas y por las consecuencias derivadas de su incumplimiento que minoran la subvención recibida. Por otra parte, la FPE no puede asegurar la inserción laboral posterior y, mucho menos, en la situación actual de crisis del mercado laboral, aunque la referencia a los certificados de profesionalidad sí responde a un perfil profesional. Por lo tanto, para el profesorado y para el personal gestor

la asistencia se alcanza en mayor medida por encima de los objetivos pretendidos en la FPE sobre la preparación en un perfil profesional y/o que el alumnado se inserte a largo plazo.

21ª conclusión: Son escasas las posibilidades de convalidación de la cualificación profesional cursada por el alumnado de FPE. El profesorado y el personal gestor coinciden en que es el objetivo que menos se alcanza. Las escasas posibilidades de convalidación están relacionadas con los procesos de acreditación de las acciones formativas de FPE y se deben al muy escaso desarrollo de los procesos de acreditación iniciados con el Real Decreto 1224/2009, la falta de recursos y las escasas oportunidades de acceder a los procesos de acreditación que tienen las personas que participan en acciones formativas de FPE. Esta conclusión es coherente con los resultados de la evaluación realizada por el Sistema Nacional de Empleo (2011b) que ponía de manifiesto en el caso de la Comunidad Valenciana que sólo el 20% de las acciones dirigidas a personas desempleadas son de itinerario completo y conducen a la obtención de un certificado de profesionalidad.

22ª conclusión: La obtención del certificado de profesionalidad es más difícil para el alumnado de la modalidad Colectivos según el profesorado que imparte en esta modalidad. Efectivamente, anteriormente era difícil que el alumnado obtuviera un certificado de profesionalidad cuando las características que tenían los Talleres FIL no respondían necesariamente a los certificados de profesionalidad completos (con suerte incluían alguna unidad de competencia). Esta conclusión podría variar si se atiende a las convocatorias realizadas desde el 2012 puesto que obligatoriamente sí responden a certificados de profesionalidad, aunque el proceso de selección del alumnado y los procesos de acreditación no se muestran sensibles a las necesidades de las personas etiquetadas dentro de estos colectivos.

23ª conclusión: Las tareas docentes se centran en la propia labor docente y no en la gestión administrativa. Por una parte, la tarea de dar clase es a la que el profesorado dedica más tiempo y, también

para el personal gestor, es la más importante, y por otra parte, la gestión administrativa es a la que el profesorado dedica menos tiempo y, también para el personal gestor, es la menos importante. Asimismo el personal gestor considera que no es necesario que el profesorado de FPE tenga experiencia en la gestión administrativa. Es decir, hay una división del trabajo explícita y aceptada.

24ª conclusión: El profesorado de la modalidad Colectivos también considera muy importante el control de la asistencia del alumnado. Las funciones de coordinación que, junto a las tareas docentes, realiza parte del profesorado de dicha modalidad pueden ser motivos para que también considere muy importante el control de la asistencia del alumnado.

25ª conclusión: El profesorado de FPE considera que la experiencia en la propia entidad no es importante en el desarrollo de las acciones formativas. La temporalidad e inestabilidad laboral del profesorado de FPE pueden ser motivos para que no considere importante la experiencia en la propia entidad.

26ª conclusión: El profesorado de FPE considera más importante la experiencia en el sector profesional que la experiencia docente, mientras que el personal gestor considera más importante la experiencia docente que la experiencia en el sector profesional. En el caso del profesorado la conclusión muestra que la experiencia profesional es la base para ser docente de FPE. En el caso del personal gestor la importancia de la experiencia docente podría obedecer a los baremos de valoración de los proyectos presentados por las entidades, sin embargo, ambos tipos de experiencia reciben la misma puntuación.

27ª conclusión: No existe un material curricular adecuado para el profesorado de FPE. La falta de mercado editorial en la FPE puede ser la causa de que el profesorado considere que el documento que más guía y orienta su práctica formativa y evaluadora es el material elaborado por el propio profesorado.

28ª conclusión: El personal gestor es consciente de que el *currículum* prescrito es igual al evaluado y que equivale a los certificados de profesionalidad regulados en el CNCP. El documento que más orienta la práctica formativa y la práctica evaluadora para el personal gestor es el certificado de profesionalidad. Este resultado era esperable dado que son los documentos de referencia para el diseño de los proyectos formativos que elaboran para la solicitud de las subvenciones, así como también son los módulos y/o unidades de competencia los que se reflejan en el Certificado individualizado de aprovechamiento del alumnado.

29ª conclusión: El profesorado de la modalidad Formación e inserción también es consciente de que el certificado de profesionalidad es un documento que guía su práctica evaluadora. Esta conclusión es un reflejo de la trayectoria de la FO y su referencia obligada a los certificados de profesionalidad en la que, una vez finalizadas las acciones formativas, podía solicitarse su convalidación.

30ª conclusión: El profesorado y el personal gestor de FPE desconocen la existencia y utilidad de las guías de evidencia. El profesorado de ambas modalidades y el personal gestor señalan que las guías de evidencia son el documento que menos orienta y guía la práctica formativa y evaluadora. Este resultado muestra que desconocen la existencia de las guías de evidencia y por lo tanto su utilidad para la formación puesto que proporcionan especificaciones y propuestas de métodos de evaluación de las unidades de competencia, así como orientaciones para aplicarlas. Dichas especificaciones y métodos pueden tenerse en cuenta tanto para la evaluación como para la planificación de la enseñanza.

31ª conclusión: Las realizaciones profesionales (saber hacer) son lo más importante para el profesorado de FPE y los conocimientos (saber) lo menos importante independientemente del colectivo al que va dirigida la acción formativa. Dada la importancia que adquieren las competencias en la sociedad en general y en la FP en particular, sorprende la poca importancia que le da el profesorado de FPE.

32ª conclusión: El módulo más impartido por el profesorado de la modalidad de Formación e inserción es el referido a la formación específica del perfil profesional. Era esperable que ese módulo fuera el más impartido por el profesorado de esta modalidad puesto que no es obligatoria la impartición de especialidades formativas complementarias, excepto el módulo Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género.

33ª conclusión: A pesar de que el módulo Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género es un módulo obligatorio en todas las acciones formativas subvencionadas de FPE, el profesorado de la modalidad Colectivos es el que más lo ha impartido y el que lo considera más importante. Mientras que considera el módulo Competencia en ciencia el menos importante.

34ª conclusión: El desarrollo e implantación de las nuevas tecnologías en el mundo del trabajo y las características de los participantes pueden ser razones para que el profesorado de la modalidad Formación e inserción considere el módulo Alfabetización informática y el de Lengua castellana como más y menos importante, respectivamente, para el colectivo al que va dirigida la acción formativa.

35ª conclusión: La obligatoriedad de la inclusión de ciertos módulos establecida en la norma, que regula las acciones formativas subvencionadas, repercute en la experiencia del profesorado en la impartición de los mismos. Aproximadamente la mitad del profesorado de la muestra tiene experiencia en impartir el módulo sobre Medio ambiente y el módulo Formación y orientación laboral. La experiencia del profesorado en impartir dichos módulos obedece a que, anteriormente a la convocatoria de 2012, eran de carácter obligatorio en las acciones formativas subvencionadas.

5.5. PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN PARA EL FUTURO.

En este apartado se recogen algunas de las posibles propuestas de investigación que pueden desarrollarse en un futuro, a medio y largo plazo, para seguir avanzando en el conocimiento de la FPE, tanto en el propio subsistema de formación como en las concepciones sobre la enseñanza del profesorado que la imparte y de las entidades que la gestionan. También se contemplan algunas propuestas no ya de investigación sino de mejora de la FPE que afectarían tanto al profesorado como al alumnado, al empresariado y a la administración pública.

Algunas de las posibilidades para seguir profundizando se han ido explicitando a lo largo de la tesis doctoral. Las propuestas pueden contribuir tanto al ámbito académico como al desarrollo de la FPE.

Las propuestas se clasifican en tres grupos. El primero sobre los datos, resultados y conclusiones que se han obtenido del presente trabajo y que se apoya en otros métodos de recogida de información para seguir avanzando en el análisis de las concepciones de la enseñanza. El segundo grupo introduce modificaciones en el instrumento utilizado en la presente investigación que mejorarían el estudio que se ha realizado y que se deberían tener en cuenta en el caso de realizar una investigación sobre las concepciones de la enseñanza con el empleo de un cuestionario. El tercer grupo de propuestas contempla otros aspectos que condicionan, directa o indirectamente, el quehacer del profesorado de FPE.

El primer grupo de propuestas se apoya en otros métodos de recogida de información con la finalidad de explotar los datos obtenidos y profundizar en los resultados, así como corroborar las conclusiones. Las propuestas están ordenadas en función de su prioridad para continuar el trabajo de investigación:

- *Entrevistas y episodio crítico de las orientaciones de enseñanza.* Una propuesta de investigación que complementa

la presente tesis doctoral es el acopio de datos con instrumentos cualitativos que complementarían los resultados que se han obtenido confirmando la orientación asumida por el profesorado. A partir de los resultados de investigación obtenidos se elaborarían dos instrumentos, un guión para una entrevista y un episodio crítico típico de cada orientación, redactado como una experiencia (ver características de cada orientación de la enseñanza en el apartado 5.2). Esta propuesta implica adentrarse en el aula del profesorado seleccionado para corroborar los resultados de la presente investigación y para profundizar en el conocimiento práctico docente. Las entrevistas mantenidas con el profesorado y la observación de sus prácticas permitiría analizar la coherencia entre las concepciones asumidas y las prácticas realizadas, entre lo que el profesorado piensa, lo que dice y lo que realmente hace. Ambas opciones, permitirían seguir generando resultados académicos que puedan contribuir a la comprensión de la praxis del profesorado de FPE.

- *Historia de vida o relato autobiográfico.* El uso del método biográfico, de acuerdo a Rodríguez, Gil y García (1996) permite mostrar el testimonio subjetivo del profesorado recogiendo tanto los acontecimientos como las valoraciones de su propia realidad como profesorado y también permite comprender los factores que inciden en la asunción de una orientación hacia la enseñanza. Es decir, el método biográfico ayudaría a comprender en qué medida sus experiencias previas a la FPE y en la propia FPE acercan al profesorado hacia una determinada orientación. Por ejemplo, analizar en qué medida las experiencias previas, como impartir en la modalidad Colectivos, hace que el profesorado asuma la orientación hacia lo social o analizar en qué medida sus concepciones previas sobre la enseñanza, antes de tener

contacto con la FPE, influyen en ser docentes en esta modalidad.

- *Estudio de caso de entidades.* Partiendo del supuesto de que un centro de formación reúne una "constelación de concepciones de enseñanza" (Marrero, 1992, p. 20), se proponen dos posibilidades de estudio: el estudio de caso de una entidad que imparte ambas modalidades de formación y el estudio de caso de dos entidades con experiencia en impartir sólo una de ellas. En la primera opción la comparación entre ambas modalidades en una misma entidad permitiría analizar en qué medida se diferencian ambas modalidades desde la perspectiva del personal gestor, incluyendo también al profesorado y al alumnado. En la segunda opción sería comparar una entidad que sólo tenga experiencia en la impartición de acciones formativas de la modalidad Formación e inserción (anteriormente, FO) y otra entidad que sólo tuviera experiencia en la modalidad Colectivos (anteriormente, Talleres FIL) y dicha comparación favorecería la comprensión de los factores institucionales que aproximan a las entidades al desarrollo de una modalidad en detrimento de otra.

El segundo grupo de propuestas introduce cambios en el método utilizado en la presente tesis doctoral. Es decir, son propuestas que, en caso de volver a realizar la investigación con el empleo de un cuestionario, se incluirían para mejorar la adaptación del instrumento al contexto del profesorado de FPE y a su vez poder obtener a través del instrumento información de carácter cualitativo. De nuevo las propuestas que presento están ordenadas según la prioridad que les otorgo.

- *Adaptación al profesorado de FPE del "Cuestionario para el estudio de la función atribucional de las teorías implícitas de*

los profesores” (Marrero, 1988a, Apéndice IX). A la luz de los datos obtenidos en la muestra, propongo repetir la presente investigación con el instrumento de Marrero (1988a) compuesto por 162 ítems cuya fiabilidad original era mayor que la obtenida en el “Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza” que es producto de diferentes análisis realizados en una muestra de profesorado de la enseñanza obligatoria. En este caso, sería necesario revisar las teorías de enseñanza establecidas por Marrero (1988a) a nivel representacional teniendo presente la naturaleza de la FPE y realizar una propuesta de indicadores más acordes con el contexto de la FPE. Tomar como referencia los componentes del conocimiento y los subdominios correspondientes identificados por el autor ayudaría a sistematizar mejor las características de las teorías de la enseñanza, siendo un punto de inicio que no elimina la posibilidad de que existan componentes que no hayan sido explorados.

- *Ampliación de la muestra y preguntas abiertas.* Una propuesta de investigación evidente es la ampliación de la muestra tanto del profesorado como del personal gestor. En esta ocasión, para acercarme a las concepciones del profesorado, se utilizarían los indicadores extraídos de la propuesta anterior. Y respecto a las preguntas que contextualizan al profesorado y la acción formativa que imparte se replantearía la pregunta relativa al tipo de entidad y, en el cuestionario dirigido al personal gestor, también se modificaría la pregunta referida a las especialidades formativas que imparte la entidad según la modalidad a la que va dirigida. Otra modificación que considero necesaria para complementar los resultados sería incluir alguna pregunta abierta que permitiera, mediante un análisis de

contenido de las respuestas, confrontar los resultados de los cuestionarios.

- *La concepción de planificación basada en la experiencia.* Una propuesta de investigación para seguir profundizando en las concepciones de planificación del profesorado, dada la naturaleza de la FPE, es incluir indicadores sobre la experiencia profesional propia en el sector profesional dentro de la concepción de la planificación basada en la experiencia. Incluirlos aumentaría la fiabilidad de dicha dimensión para el profesorado de FPE así como el volumen de profesorado que la asume.
- *Introducir otros indicadores en el cuestionario.* También se podrían incluir en los cuestionarios dirigidos al profesorado y/o al personal gestor otros indicadores. De acuerdo a la investigación realizada por Molpeceres *et al* (2004) tales como el número de personas de la unidad de convivencia, ingresos, condición de sindicado y/o colegiado o el número de contratos y/o trabajos diferentes. O también otras cuestiones planteadas por el grupo CIFO (Ferrández *et al*, 2000) tales como el estado civil o la localidad de residencia, o sobre su formación continua en contenidos técnico-profesionales y en cuestiones psicopedagógicas, o sobre el puesto de trabajo en relación a las horas de dedicación semanal. Se trataría de comprobar en qué medida estos indicadores son significativos en la asunción de una determinada orientación de enseñanza o concepción de planificación.

Por último, propongo otras propuestas futuras de investigación sobre otros aspectos que también condicionan, directa o indirectamente, el quehacer del profesorado de FPE. Son propuestas de trabajo sobre aspectos que se han mencionado en el marco

contextual y que constituyen otras líneas de investigación y sobre las que valdría la pena investigar puesto que complementan la imagen del profesorado. Igual que en los grupos anteriores, las propuestas que presento están ordenadas según la prioridad que les otorgo.

- *Los certificados de profesionalidad en la modalidad Colectivos.* Profundizar en las repercusiones que ha tenido en la modalidad Colectivos la referencia a certificados de profesionalidad obligatoria desde el 2012.
- *Las guías de evidencia.* Profundizar en el uso y utilidad que el profesorado y el personal gestor hacen de las guías de evidencia, tanto para la evaluación como para la planificación de la enseñanza. En concreto en la valoración sobre las especificaciones y propuestas de métodos de evaluación de las unidades de competencia, así como orientaciones para aplicarlas.
- *Los procesos de acreditación de la FPE.* El seguimiento de los procesos de acreditación desarrollados por el alumnado de FPE constituye una futura investigación a desarrollar. Analizar en qué medida es un proceso simple, accesible y rápido para que el alumnado obtenga el reconocimiento oficial de su aprendizaje así como si, efectivamente, lo obtiene.
- *La evaluación en la FPE.* Se propone acercarse a los procesos evaluadores realizados tanto por las entidades colaboradoras como a los realizados por el propio profesorado de FPE, así como los realizados por el SERVEF. La comparación de dichos procesos permite comprender la concepción que sobre la evaluación tiene la propia entidad, el propio profesorado y el personal técnico del SERVEF.
- *Los planes anuales de perfeccionamiento técnico para el profesorado.* El análisis profundo de dichos planes y el seguimiento del mismo, tanto de los cursos realizados como

de las guías de aprendizaje y evaluación, constituye un nuevo ámbito de investigación futura para analizar la concepción pedagógica que figura en estos planes de formación, así como analizar en qué se considera que debería formarse el profesorado de FPE, cómo y dónde, y analizar en qué medida el énfasis recae más en lo técnico o en lo pedagógico.

- *El "Plan Anual de Evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia del conjunto del subsistema de formación profesional para el empleo", realizado por el Sistema Nacional de Empleo (2011a)*. El análisis en profundidad de los resultados del Plan y realizar un seguimiento de nuevas evaluaciones que se realicen, permitiría conocer los indicadores y variables que son tenidos en cuenta y los cambios producidos tanto en la FPE como en el diseño y resultados del propio plan de evaluación de la FPE.
- *Las concepciones de la enseñanza según el alumnado*. La propuesta consiste en contrastar la orientación asumida por el profesorado con la que el alumnado percibe de la práctica del profesorado.
- *El empresariado en la FPE y los contratos para la formación y el aprendizaje*. Esta propuesta tiene en cuenta el empresariado que colabora en la realización de las PNL y que, en su caso, contrata a participantes de acciones formativas de FPE. Se pretende profundizar en qué es lo que espera el empresariado de las personas que tiene en prácticas en su empresa que provienen de cursos subvencionados y a las que, en su caso, contrataría. En esta contratación, se propone profundizar en la aceptación y utilización que hace el empresariado de los contratos para la formación y el aprendizaje establecidos en el Real Decreto 1529/2012 y comparar las características del desarrollo de dichos contratos entre el subsistema de FP Reglada y el

subsistema de FPE. Esta propuesta puede contribuir a la comprensión de los procesos formativos que acontecen en la FPE y sus repercusiones en el mercado laboral. También permitiría acercarse a la valoración del empresariado de las diferentes modalidades de formación de la FPE.

- *El proceso de elaboración de las convocatorias de subvenciones y el proceso de homologación y/o acreditación de entidades para impartir acciones formativas subvencionadas.* Hay aspectos que se mantienen en las convocatorias anuales de subvenciones mientras que otros cambian de una convocatoria a otra. La propuesta incluye, por una parte, profundizar en dichos aspectos y los motivos que los mantienen o los modifican y, por otra parte, investigar sobre los efectos y consecuencias de dichos cambios para el personal gestor de las acciones formativas. Igualmente los procesos de homologación y/o acreditación están sujetos a normas de obligado cumplimiento que repercuten en las acciones formativas que pueden llegar a desarrollar las entidades colaboradoras. También sería interesante profundizar en las relaciones entre las convocatorias de subvenciones y los procesos de homologación de las entidades colaboradoras.
- *La distribución comarcal de las acciones formativas de FPE en el contexto valenciano.* Una última propuesta de análisis documental que podría realizarse en el ámbito de la provincia de Valencia o extenderse a la Comunidad Autónoma, es conocer y analizar la distribución del total de las acciones formativas resueltas por comarcas. El resultado obtenido sería un mapa de acciones formativas que permitiría ver la relación entre las modalidades de formación y la distribución de las especialidades formativas, de las familias profesionales y de los sectores productivos. El mapa también podría reflejar la evolución comarcal en los últimos años.

Estas propuestas son algunas que de las que permitirán seguir avanzando en la investigación sobre la FPE, tanto sobre el conocimiento docente como desde el conocimiento docente, y teniendo en cuenta a los agentes implicados en la misma.

No quisiera concluir sin dejar constancia de que la realización de esta investigación ha supuesto un gran aprendizaje y profundización formación de licenciatura así como el reconocimiento de los muchos aspectos futuros sobre los que seguir aprendiendo.

Finalizo la presente tesis doctoral, recuperando la cita con la que inicié este trabajo (p. 35):

Lo que hacemos como docentes es el resultado de la influencia combinada de 4 factores: nosotros mismos, los estudiantes, el contenido y el contexto (...) lo importante no es tanto si los enfoques son compatibles o si uno tiende más hacia un enfoque u otro, sino que usted, el futuro docente, tome decisiones conscientes, cuidadosamente pensadas, sobre el tipo de docente que desea ser, y que nunca deje de reflexionar sobre el tipo de docente que está siempre en proceso de llegar a ser (Fenstermacher y Soltis, 1998, p. 153 y 154).

La cita es pertinente, oportuna, integradora, significativa y posibilitadora. Primero, viene a propósito de los sujetos participantes en la investigación, el profesorado de FPE. Segundo, tal afirmación conviene tenerla en cuenta para cualquier persona que vaya a dedicarse profesionalmente a la docencia. Tercero, integra los aspectos principales a tener en cuenta en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje: el propio profesorado, el alumnado, el contenido y el contexto. Y dichos aspectos, aun con significados y sentidos diferentes en cada uno de los posibles enfoques, están presentes en cada uno de ellos. Cuarto, su significado tiene importancia e invita a una reflexión continua sobre el propio ejercicio profesional. Y quinto, facilita la comprensión de los enfoques de enseñanza y, en mi caso, la comprensión de las orientaciones de enseñanza y concepciones de planificación como herramientas sobre las que seguir reflexionando, en las que formar al estudiantado al que imparto docencia; desde la convicción de que no constituyen marcos que constriñen la práctica

docente, sino que la iluminan y, desde un ejercicio consciente, pueden contribuir a mejorarla.

6. BIBLIOGRAFÍA

6. BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, M. V., Reyes, C. I., Rodríguez, J. y Sosa, F. (1990). Estudio sobre el pensamiento y la planificación del profesorado universitario. *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (2), 73-81.

Aguilar, M. V., Reyes, C. I., Sosa, F. y Rodríguez, J. (1992). Estudios de casos sobre la planificación del profesor. En A. Estebaranz y V. Sánchez (eds.) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I) Conocimiento y teorías implícitas* (pp. 227-233) Sevilla: Universidad de Sevilla.

Alarcón, T. I. y Reyno, A. (2009). Teorías implícitas de la Enseñanza en la Educación Física: estudio longitudinal, 2005-2008. *Revista des-encuentros*, 8 (1), 37-47.

Angulo, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A. Pérez, J Barquín, y J. F. Angulo (Edits.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. (pp. 261-319). Madrid: Akal.

Aparisi, J., Marhuenda, F., Martínez, I., Molpeceres, M. A. y Zacarés, J. (1998). *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los Programas de Garantía Social*. Valencia: Universitat de València.

Arbizu, F. M. (2013). Formación para el trabajo en tiempos de crisis: Balance y prospectiva. En Ruiz, C. *et al* (Grupo CIFO), *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva*. (pp. 7-25) Barcelona: Tornapunta Ediciones.

Área, M. (1987). *Medios de enseñanza y toma de decisiones del profesor. Un estudio cualitativo de casos* (Tesis Doctoral). La Laguna: Universidad de La Laguna. <http://hdl.handle.net/11162/10140>

Azofra, M. J. (1999). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Baena, M. D. (1992). Teorías implícitas del profesor, tareas académicas y enseñanza de las ciencias. En A. Estebaranz y V. Sánchez (eds.) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I) Conocimiento y teorías implícitas* (pp. 49-55) Sevilla: Universidad de Sevilla.

Baena, M. D. (2000). Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 18 (2), 217-226.

Baena, M. D. (2009). La reconstrucción de la práctica desde las tareas académicas y las teorías implícitas del profesorado. En J. Marrero (ed.) *El pensamiento reencontrado* (pp. 159-185) Barcelona: Octaedro.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bermejo, B. (2013). La formación a lo largo de la vida en tiempos de crisis: ideas para la reflexión. En Ruiz, C. et al (Grupo CIFO) *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva*. (pp. 335-345). Barcelona: Tornapunta Ediciones.

Bernad, J. C. y Molpeceres, M. A. (2006). Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo. *Revista de Educación*, (341), 149-169.

Blanco, Á., Cepeda, C. y Sanz, C. (2011). ¿Cómo elegir? Tú guía de orientación profesional. Secretaría General Técnica-Ministerio de Educación. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14023>

Bolívar, A. (2013). La FP Básica: ¿"truco estadístico" para rebajar el abandono, vía de salida o verdadera cualificación profesional? Disponible en <http://en-clase.ideal.es/opinion-200/1718-la-nueva-fp-básica-¿truco-estadístico-para-rebajar-el-abandono,-vía-de-salida-o-verdadera-cualificación-profesional.html>

Campo-Arias, A. y Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista Salud Pública, 10 (5)*, 831-839.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carr, W. (1990). Cambio educativo y desarrollo profesional. *Investigación en la escuela, (11)*, 3-12.

Casal, J., Masjuan, J. M. y Planas, J. (1990). La inserción social de los jóvenes, *Revista de Educación, (293)*, 109-122.

Casal, J. (1997). Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo, *Cuadernos de Relaciones Laborales, (11)*, 19-54.

Casquero, A. (2009). Demanda e inserción laboral de la Formación Profesional reglada en España. *Revista del Instituto de Estudios Económicos, (2)*, 213-245.

Castro, F. (2009). Las teorías implícitas del profesorado de secundaria. Un análisis de la relación entre culturas de centro y teorías implícitas en enseñanza secundaria. En J. Marrero (ed.) *El pensamiento reencontrado* (pp. 116-135) Barcelona: Octaedro.

CEDEFOP (2010). *Una mirada a la formación profesional: España*. Thessaloniki: Publications Office of the European Union.

Cepeda, O. (2009). La «reflexión» y las teorías implícitas del profesorado: un análisis de las concepciones del profesorado de formación inicial. En J. Marrero (ed.) *El pensamiento reencontrado* (pp. 218-245) Barcelona: Octaedro.

Chacón, M. y Lloret, T. (2011). Nuevos aires en la formación profesional. *Cuadernos de pedagogía, (410)*, 50-53.

Chisvert, M. J. (2008). *Tránsito hacia una orientación profesional integral. Estudio del proceso de implementación en el seno de una*

organización sindical (Tesis doctoral). València: Universitat de València.

Chisvert, M. J., Palomares, D. y Marhuenda, F. (2013). La letra pequeña en los contratos de aprendizaje. Lo que no se dice. *Organización y Gestión Educativa*, 21 (3), 19-22.

Chisvert, M. J. (2013). Reconocimiento de saberes no escolares: acreditación desde el Sistema Nacional de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. En M. J. Chisvert, A. Ros, A. y V. Horcas (Eds.) *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar* (pp. 224-249) Barcelona: Octaedro.

Chisvert, M. J., Ros, A. y Giménez, E. (2013). Estado de la cuestión de la acreditación de la experiencia profesional. En Ruiz, C. et al (Grupo CIFO), *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva* (Actas de congreso). CD. Barcelona: Tornapunta Ediciones.

Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. Wittrock, MC. *La investigación de la enseñanza, III* (pp. 443-539) Barcelona: Paidós.

Cobacho, F. y Pons, J. (2006). Jóvenes en desventaja y cohesión social: educación y futuro para todos. *Revista de educación*, (341), 237-255.

Córdoba, A., Llinares, L. y Zacarés, J. J. (2013). Employability assessment in Vocational Education and transition to the workplace. En J. Sefreid y E. Wutke (Eds). *Transitions in Vocational Education* (pp. 185-204) Opladen: Barbara Burich.

Correa, A. D. y Camacho, J. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 123-165) Madrid: Visor.

Correa, A. D. y Marrero, J. (1992). Las teorías implícitas como marco de estudio del pensamiento del profesor: Descripción de una metodología de investigación. En A. Estebaranz y V. Sánchez (eds.)

Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I) Conocimiento y teorías implícitas (pp. 57-69) Sevilla: Universidad de Sevilla.

Cronbach L. J. (1951). Coefficient alpha and internal structure of test. *Psychometrika*, 16 (3), 297-333.

Cruz Roja Española (2011). Informe anual sobre vulnerabilidad social. Madrid: Cruz Roja Española. Disponible en http://www.sobrevulnerables.es/sobrevulnerables/ficheros/informes/informe_503/IVS%202010%20ESTATAL.pdf

De la Fuente, R. (2003). Orígenes de una política formativa europea. En *Educación*, 32, 67-81. Disponible en <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn32p67.pdf>

De Miguel, M., San Fabián, J. L., Belver, J. L. y Argüelles, M. C. (2012). Evaluación de la inserción laboral de los participantes en la Formación Profesional para el empleo en Asturias. *Revista de educación*. 358, 599-616. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-358-146

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Barcelona: Santillana-Unesco.

Descy, P. y Tessaring, M. (2007). La lucha contra la exclusión laboral: ¿Sirve de algo la formación? *Revista Europea de Formación profesional*, (41), 73-94.

Echeverría, B. (2013). Aprendizajes profesionales en España. En Ruiz, C. et al (Grupo CIFO), *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva* (pp. 37-50) Barcelona: Tornapunta Ediciones.

Equipo Promocions (1996). *El empleo de los inempleables. Metodologías y recursos para la inserción laboral*. Madrid: Popular.

Espinós, J. L. (2013). La formación profesional inicial: balance y prospectiva. En Ruiz, C. et al (Grupo CIFO), *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva* (pp. 347-356) Barcelona: Tornapunta Ediciones.

Estebaranz, A. y Sánchez, V. (1992). (Eds.) *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I). Conocimiento y Teorías Implícitas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.: *La investigación de la enseñanza I* (pp. 150-179) Barcelona: Paidós.

Fenstermacher, G. D. y Soltis, J. F. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of research in education*, 20, 3-56.

Fernández, M. F. (1997). Educación permanente y Formación Profesional Ocupacional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (30), 89-94.

Ferrández, A., Tejada, J., Jurado, P., Navío, A. y Ruiz, C. Grupo CIFO (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.

Foessa, F. (2012). *Exclusión y desarrollo social*. Madrid, Cáritas Española. Disponible en http://ccsegarra.cat/observatori_social/admin/uploads_doc/biblioteca_doc_15012013140658_22._EXCLUSION_DESARROLLO_SOCIAL.pdf

Froy, F. y Giguère, S. (2011). Creación de empleos duraderos. Guía para regenerar empleo de calidad a nivel local. OCDE. Disponible en <http://www.oecd.org/cfe/leed/48866239.pdf>

García, J. R. (2011). Desempleo juvenil en España. Causas y soluciones. BBVA Research. Madrid. Nº. 1130. Disponible en http://www.bbvaresearch.com/KETD/fbin/mult/WP_1130_tcm346-270043.pdf?ts=1212012

García Echevarría, S. (2011). Formación profesional como clave de la estructura productiva y societaria. (Ponencia presentada en la Cámara de Comercio Alemana para España en el Espacio de Encuentro Hispano---Aleman 2011 "Formación Dual, perspectivas en España". Disponible es http://www.ahk.es/fileadmin/ahk_spanien_circulocontroller/Ponencias_Presentaciones/T.VERSION_FINAL_SGE.pdf

Gil, G. (2005). *Formación profesional, orientación e inserción laboral del alumnado de los ciclos formativos de grado medio* (Tesis doctoral). València: Universitat de València. Disponible en <http://www.tdx.cat/handle/10803/9655>

Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

Gimeno, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el *curriculum*?, en J. Gimeno (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (pp. 21-43) Madrid: Morata.

González, F. J. (2013). ¿Es posible un pacto por la FP Dual? Características del mismo. Disponible en <http://www.feteugtpaisvalencia.es/webwp/wp-content/uploads/El-pacto-por-la-FP-Dual-en-la-Comunidad-Valenciana.pdf>

Greinert, W. D. (2004). Los sistemas europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica. *Revista de Formación Profesional*, (32) 18-26.

Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundación La Caixa.

INE (2006). Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral ETEFIL-2005. Notas de prensa de 11 de junio de 2006. Disponible en <http://www.educacion.gob.es/multimedia/00001572.pdf>

Jacinto, C. (2006). Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina: El papel de los dispositivos de formación para el empleo. *Revista de Educación*, (341), 57-80.

Jacinto, C. y Millenaar, V. (2009). Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo, *Última Década*, (30), 67-92.

Jackson, P. (1991): Los afanes cotidianos, en P. Jackson. *La vida en las aulas* (pp. 43-78) Madrid: Morata.

Jiménez, A. B. (2002). *Nivel educativo y teorías implícitas sobre la enseñanza: estructura de creencias en los docentes de educación infantil y primaria, secundaria y superior*. Tesis doctoral. La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=1070>

Jiménez, A. B. (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso enseñanza-aprendizaje: la interacción profesor-alumno en los tres niveles educativos. *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (18), 211-236.

Jiménez, A. B. (2009). Un contraste de ideas entre niveles educativos. Las teorías implícitas de los profesores de educación infantil y primaria, secundaria y superior. En J. Marrero (ed.), *El pensamiento reencontrado*, (pp. 46-93) Barcelona: Octaedro.

Jiménez, A. B. y Cabrera, L. (1999). Aproximación a las teorías implícitas del profesorado de Educación Infantil y Primaria, Secundaria y Superior sobre los medios de enseñanza. *Revista Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, (13), 47-58.

Jiménez, A. B. y Correa, A. D. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 525-548.

Jiménez, A. B. y Correa, A. D. (2003). Concepciones del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior sobre la disciplina y gestión del aula. *Qurrriculum*, (16), 87-104.

Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero, en KARSZ (Comp.) *La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices* (pp. 133-214) Barcelona: Gedisa.

Lorente, R. (2011). Configuración de las políticas europeas de formación profesional ante las nuevas demandas del mercado laboral. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (2), 357-369. Disponible en <http://hdl.handle.net/10481/17446>

Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

Macchiarola, V. y Martín, E. (2007). Teorías implícitas sobre la planificación educativa. *Revista de Educación*, (343), 353-380.

Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista signos*, 41 (68), 403-422.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, CEAC.

Marcelo, C. (ed.) (1988). *Reunión científica sobre avances en el estudio del pensamiento de los profesores*, Sevilla: Universidad de Sevilla.

Marcelo, C. (Coord.) (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

Marhuenda, F. (2000). *Didáctica general*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Marhuenda, F. (2009). La formación para el empleo: entre el atractivo y el vértigo. En J. M. Jornet, *La evaluación del sistema educativo en la España democrática. La letra sin sangre entra. Testimonios sobre la educación en la España democrática (1978-2008)* (pp. 251-261) Valencia: Universidad de Valencia.

Marhuenda, F. (2012). *La Formación Profesional*. Madrid: Síntesis.

Marhuenda, F. (2013). Abusando de la formación para el trabajo: retos ante el crecimiento de la precariedad. En Ruiz, C. et al (Grupo CIFO), *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva*. (pp. 81-93) Barcelona: Tornapunta Ediciones.

Marhuenda, F. (2014). Formación profesional y aprendizaje a lo largo de la vida. Derecho a la educación y al trabajo en España, en Antonelli, T. S. (Org.) *Direitos humanos, ética, trabalho e educação* (pp. 48-104) São Paulo: Icone Editora.

Marhuenda, F. y Bernad, J. C. (2008): El sistema de cualificación profesional en España y los/as trabajadores/as escasamente cualificados/as. En *Revista Europea de Formación Profesional*, 42/43 (2007/3 y 2008/1), 91-102.

Marhuenda, F. y Chisvert, M. J. (2013). La formación profesional en Europa: Respuestas diferentes en contextos diversos, en G. Gil y A. López (Coord.), *Formación Profesional Dual algo más que un decreto* (pp. 33-52) Valencia, Asociación Regional de Estudios y Análisis - ÁREA-Colección ISQUAL 11.

Marhuenda, F. y Navas, A. (2004). *Replantear la garantía social. Ventajas y problemas tras diez años de experiencias*. Valencia: Universitat de València.

Marrero, J. (1986). El pensamiento del profesor y la planificación de la enseñanza. En L. M. Villar, *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones"* (pp. 462-476) Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Marrero, J. (1988a). *Teorías implícitas y planificación del profesor*. (Tesis Doctoral). Universidad de La Laguna, Tenerife (sin publicar).

Marrero, J. (1988b). Las teorías implícitas y la planificación de la enseñanza, en Marcelo, C. (Ed.) *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. (pp. 135-144) Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Marrero, J. (1991). Teorías implícitas del profesorado y currículum. *Cuadernos de pedagogía*, (197), 66-69.

Marrero, J. (1992). Teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En A. Estebaranz y V.

Sánchez (Eds.) *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I). Conocimiento y Teorías Implícitas* (pp. 9-21) Sevilla: Universidad de Sevilla.

Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En Rodrigo, Rodríguez y Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276) Madrid: Visor.

Marrero, J. (Ed) (2009a). *El pensamiento reencontrado*. Barcelona: Octaedro.

Marrero, J. (2009b). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En J. Marrero (ed.) *El pensamiento reencontrado* (pp. 8-44) Barcelona: Octaedro.

Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En Gimeno, J. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-245) Madrid: Morata.

Martel, M. C. (2009). ¿Hombres críticos y mujeres dependientes? Una aproximación al pensamiento del profesorado desde una perspectiva de género. En J. Marrero (ed.) *El pensamiento reencontrado* (pp. 94-115) Barcelona: Octaedro.

Martínez, J. F. (2009). Las teorías implícitas como conocimiento práctico del profesorado en formación inicial, En J. Marrero (ed.) *El pensamiento reencontrado* (pp. 204-217) Barcelona: Octaedro.

Martínez, J. F., Zarate, A., Salazar, B. P. y Palacios, A. (2014). Concepciones en torno de la enseñanza docente. El caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (1), 153-173.

Martínez, I. y Marhuenda, F. (1998). *La experiencia educativa de 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. La Coma, abril de 1998. València: Universitat de València.

Merino, R., García, M. y Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación, 341*, 81-98.

Merino, R. y Llosada, J. (2007). ¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan formación profesional? Flujos e itinerarios de formación profesional de los jóvenes españoles. *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación, (10)*, 215-244.

Merino, R. (2012). Editorial. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 5 (1)*, 3-4.

Mertens, L. (1996). Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos. Formación basada en competencia laboral. Cintenfor-OIT: Montevideo. Disponible en http://www.oei.es/etp/competencia_laboral_sistemas_modelos_mertens.pdf

Ministerio de Educación (2009). *Informe del sistema educativo español 2009*. Secretaría General Técnica: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa-IFIIE.

Ministerio de Educación (2011). *Mapa de la oferta de formación profesional en España*. Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en <http://todofp.es/dctm/todofp/20111018-mapafp.pdf?documentId=0901e72b80fea542>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe español*. Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades: Madrid. En https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=16084&codigoOpcion=1

Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2013). *Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016*. En

http://www.empleo.gob.es/es/estrategia-empleo-joven/descargas/EEEJ_Documento.pdf

Ministerio de trabajo y asuntos sociales e INEM (2005). *Sistema de información de los servicios públicos de empleo*. En http://www.sepe.es/contenidos/inicial/sispe/pdf/Documento_sintesis_SISPE_7-04-05.pdf

Ministerio de trabajo y asuntos sociales (2013). Programa Nacional de Reformas de España. En: http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/debes_saber/pnr/PNREspanya2013.pdf

Molpeceres, M., Chulvi, B. y Bernad, J.C. (2004) Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: un análisis en los PGS; En M. Molpeceres (coord.). *Identidades y formación para el trabajo* (pp. 141-196) Montevideo: Cinterfor.

Montoliu, A., Cañeque, A. I. y Del Campo, Z. (2013). *Centros de Día de Menores de la Comunidad Valenciana. El perfil de menores atendidos*, Valencia: APIME.

Navas, A. (2008). *Estudio de la práctica pedagógica en garantía social* (Tesis doctoral). València: Universitat de València.

Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.

Navío, A. (2013). Los desafíos del formador en tiempos de crisis. En Ruiz, C. et al (Grupo CIFO), *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva* (pp. 95-106) Barcelona: Tornapunta Ediciones.

Noguera, J. A. (2002). El concepto de trabajo y la teoría social crítica. *Papers*, 68, 141-168.

Observatorio de las Ocupaciones (2012). *Los perfiles de la oferta de empleo 2012*. Madrid: SEPE. En http://www.sepe.es/contenido/observatorio/pdf/Perfiles_oferta_emplo_2012.pdf

Observatorio de las Ocupaciones (2013). *Los perfiles de la oferta de empleo 2013*. Madrid: SEPE. En http://www.sepe.es/contenido/observatorio/pdf/Perfiles_oferta_empleo_2013.pdf

OCDE (2011). *Preparándose para trabajar*. Barcelona. Fundación Barcelona FP. En <http://www.redetis.iipe.unesco.org/publicaciones/ocdept.pdf>

OEI (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.

Oramas, A. (2013). Creencias sobre la enseñanza que poseen docentes en la modalidad a distancia/Teachers' beliefs on distance education. *UNA INVESTIGACIÓN*, 5 (IX), 38-58.

Organización Internacional del Trabajo-OIT (2013). *Tendencias mundiales de empleo 2013. Para recuperarse de una segunda caída del empleo*. En http://www.ilo.org/global/research/global-reports/global-employment-trends/2013/WCMS_202216/lang--es/index.htm

Osuna, J. L., Bueno, C., Murciano, J. y Porrini, L. (2010). Los niveles de evaluación y seguimiento de la formación: calidad vs. política. *Revista Fuentes*. Sevilla, (10), 101-122.

París, G. (2013). La formación inicial de los profesionales de la formación para el empleo en Europa. En Ruiz, C. *et al* (Grupo CIFO), *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva (CD-Actas de congreso)*. Barcelona: Tornapunta Ediciones.

París, G., Tejada, J. y Coiduras, J. (2014). La profesionalización de los profesionales de la Formación para el Empleo en constante [in]definición en Europa. *Revista de Currículum y formación del Profesorado*. (En prensa).

Perales, M. J. (2002). *Enfoque de evaluación de FPO. Estudio de Validación de un modelo*. Valencia: Consellería de Economía, Hacienda y Empleo.

Pérez, Á. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 95-138) Madrid: Akal.

Pérez, Á. (1987). El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica, *Revista de Educación*, (284), 199-221.

Pérez, Á. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, (42), 37-63.

Pérez, Á. (1994). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno y A. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-114) Madrid: Morata.

Pérez, C. (2005). *Técnicas Estadísticas con SPSS 12. Aplicaciones al análisis de datos*. Madrid. Editorial Pearson Prentice Hall.

Pérez, M. (1997). *Formación y empleo en España. Análisis y evaluación de la política de formación ocupacional*. Granada: Universidad de Granada.

Pérez, M. D., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94) Barcelona: Grao.

Pérez, M., Trinidad, A., y Ortega, N. (2013). Lecciones desde la experiencia evaluativa de una política de formación para el empleo: itinerarios de inserción laboral y pactos territoriales. *Revista española de ciencia política*, (33), 105-129.

Planas, J. (2012). ¿Qué es y para qué sirve hoy la formación profesional? De la VT (Formación profesional) a la VET (formación y educación profesional). *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5 (1), 5-16.

Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53) Barcelona: Grao.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo et al J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132) Barcelona: Grao.

Pozuelos, F. J. y Romero, A. (2002). El ámbito político. Papel de la administración educativa en la definición del *currículum*: el *currículum* básico. En F. J. Pozuelos y A. Romero, *Decidir sobre el currículum: Distribución de competencias y responsabilidades* (pp. 19-33) Sevilla: Morón.

Renés, P. y Castro, A. (2013). Análisis de la situación de la formación profesional desde el punto de vista de sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 31 (2), 255-276.

Rocha, F. (Coord.) (2010). *Jóvenes, empleo y formación en España. Mensajes clave*. Madrid: Fundación 1º de Mayo.

Rodrigo, M. J. (1999). Etapas, contextos y teorías implícitas en el conocimiento social. En M. J. Rodrigo (ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 21-43) Madrid: Síntesis Psicología.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993a). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993b). Así es si así os parece. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, (pp. 17-29) Madrid: Visor Distribuciones.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993c): Teorías sobre la construcción del conocimiento, en M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 33-66) Madrid: Visor.

Rodríguez, E. (2003). Teorías implícitas del Profesorado y Modelos de Formación Docente, *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, (28).

Rodríguez, J. M. (1999). Las teorías implícitas sobre la enseñanza de los profesores en formación antes de las prácticas: el caso de Alicia. *XXI: Revista de Educación*, 1 (2), 133-156.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Ruiz, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía aplicada. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/5003>

Salinas, B. (1987). *La planificación en el profesor de EGB*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia. <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=48795>

Salinas, B. (1990). Los profesores y la planificación de la enseñanza: ¿Qué hago el lunes?, *Cuadernos de Pedagogía*, 184, 96-100.

Salinas, D. (2000). La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?, en J. F. Angulo y N. Blanco, *Teoría y desarrollo del curriculum*, (pp. 135-160) Málaga: Aljibe.

Sánchez, A. J. (2011). *Estudio de impacto de los cursos de formación ocupacional en las competencias profesionales blandas de las personas participantes*. Tesis Doctoral. Universidad de Cádiz. En <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=936993>.

Schmid, E. (2006). Lisboa – Copenhague – Maastricht – Helsinki ¿Quo vadis, EFP?, *Revista Europea de Formación Profesional*, 39 (3), 2-4.

Serrano, R. C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.

Servicio Público de Empleo Estatal-SEPE (2013). *La formación profesional en Europa: informe nacional España 2012: formación para*

el empleo. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal. Disponible en: http://www.sepe.es/contenido/conocenos/publicaciones/pdf/FP_Europa_Espana_2012.pdf

Shavelson, R. y Stern, P. (1989). 3ª Ed. Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 372-419) Madrid: Akal.

Sistema Nacional de Empleo (2011a). *Plan Anual de Evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia del conjunto del subsistema de formación profesional para el empleo*. Disponible en: <http://www.sistemanacionalempleo.es/pdf/planFPE.pdf>

Sistema Nacional de Empleo (2011b). *Resumen ejecutivo. Plan Anual de Evaluación de la calidad, impacto, eficacia y eficiencia del conjunto del subsistema de formación profesional para el empleo*. Disponible en: <http://www.sistemanacionalempleo.es/pdf/resumen.pdf>

Sola, T., Sola, J. M., y Cáceres, M. P. (2012). Análisis de los cursos de FPO (Formación Profesional Ocupacional), desarrollados por el SERVEF (Servicio Valenciano de Empleo y Formación), para la inserción laboral desde una perspectiva docente. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 128-142.

Sosa, F. y Tejada, J. (1996). Las teorías implícitas en la formación ocupacional y profesional. En *Educar*, (20), 105-116.

Sotés-Elizalde, M. A. (2008). La educación-formación y el reconocimiento del aprendizaje no formal en los documentos europeos y en España, *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 345-371.

Sotés-Elizalde, M. Á. (2009). Formación profesional: sistema educativo y empresa. *Educación y Educadores*, 12 (1), 109-118.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stenström, M-L. y Lasonen, J. (Coords.)(2000). *Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe*. Jyväskylä: Institute for Educational Research.

Tejada, J. (2005). La formación profesional superior y el EEES. En *Actas IV Congreso de Formación para el Trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación*. (pp. 1-31) Disponible en http://formacion2020.es/porqualCifo/do/print/cifoArticle/2005/12/text/xml/Ponencia_1__La_formacion_profesional_superior_y_el_EEES_.xml.html

UGT-País Valencià (2011). *II Plan Valenciano de Formación Profesional*. Colección Cuadernos de Formación Profesional para el Empleo, nº 0. En http://www.ugt-pv.es/2011/guias/GUIA_formacion-FP_n0.pdf

Villar, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.

Walther, A. (2006). Regimes of Youth Transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts, en *Young*, 14 (2), 119-141.

Winterton, J., Delamare-Le Deist, F., y Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Wittrock, M. (1989a). *La investigación de la enseñanza I: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós-MEC.

Wittrock, M. (1989b). *La investigación de la enseñanza II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós-MEC.

Wittrock, M. (1990). *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós-MEC.

Young, M. (2000). Improving Vocational Education: Trans-European Comparisons of Developments in the Late 1990s. En M-L. Stenström y J. Lasonen, (Coords.). *Strategies for reforming initial*

vocational education and training in Europe. (pp. 147-164). Jyväskylä: Institute for Educational Research.

Zapata, M. (2012). *Teorías implícitas de los docentes sobre enseñanza y su producción pedagógica*. (Tesis doctoral). Universidad Central de Venezuela. <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/2115>.

REFERENCIAS NORMATIVAS EUROPEAS

COMISIÓN EUROPEA (2010). *Comunicación de la Comisión. Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas 3-3-2010. Disponible en: http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2008). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las Regiones: Nuevas Capacidades para Nuevos Empleos. Previsión de las capacidades necesarias y su adecuación a las exigencias del mercado laboral*. Bruselas, 16-12-2008. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0868:FIN:ES:PDF>

Comunicado de Brujas (2010). *Sobre una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el periodo 2011-2020*. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_es.pdf.

Comunicado de Helsinki (2006) sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación profesional. Disponible en: <http://todofp.es/dctm/todofp/europa/formacion-profesional/helsinkies.pdf?documentId=0901e72b800c73a3>

Consejo Comisión Europea (2012). *Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) «Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva» (2012/C 70/05)*. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:ES:PDF>

Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. (Celebrado en Lisboa el 24 y 25 de marzo de 2000). Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

Consejo de la Unión Europea (2004). *Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre las futuras prioridades de una cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales (Comunicado de Maastricht)*, Bruselas. Disponible en: <http://todofp.es/dctm/todofp/europa/formacion-profesional/maastrichtes.pdf?documentId=0901e72b800c73a5>

Consejo de la Unión Europea (2008). *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre las futuras prioridades de una cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesional (EFP)*. Comunicado de Burdeos. Disponible en: <http://todofp.es/dctm/todofp/europa/formacion-profesional/bordeauxconclusioneses.pdf?documentId=0901e72b800c7399>

Consejo de la Unión Europea (2009). *Información procedente de instituciones y órganos de la Unión Europea. Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*, en Diario Oficial de la Unión Europea C 119/2 de 28-05-2009. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:ES:PDF>

Declaración de Copenhague, de 30 de noviembre del 2002. *Declaración emitida por la Comisión Europea y los Ministros responsables de la Formación Profesional para una cooperación reforzada en materia de Formación Profesional*. Diario Oficial de la Unión Europea C 13/2 de 18-1-2003. Disponible en: <http://todofp.es/dctm/todofp/europa/formacion->

profesional/copenhagueprocesoes.pdf?documentId=0901e72b800c73a
1

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2004). *Decisión nº 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004, relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass)*. Diario Oficial de la Unión Europea L 390/6 de 31-12-2004. Disponible en:

http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1399/type.FileContent.file/EuropassDecision_es_ES.PDF

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, relativa a la movilidad transnacional en la Comunidad a efectos de educación y formación: Carta Europea de Calidad para la Movilidad* (nº 2006/961/CE) Diario Oficial de la Unión Europea L 394/5 de 30-12-2006. Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00050009.pdf

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2008). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 29 de enero de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*, en Diario Oficial de la Unión Europea C111/1 de 6-5-2008: Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:ES:PDF>

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2009). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de junio de 2009 relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales (ECVET)* en Diario Oficial de la Unión Europea C 155/1 de 8-7-2009. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:ES:PDF>

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2009). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de junio*

de 2009 sobre el establecimiento de un Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales (EQAVET), en Diario Oficial de la Unión Europea C 155/1 de 8-7-2009.

Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0001:0010:Es:PDF>

REFERENCIAS LEGISLATIVAS A NIVEL ESTATAL

Constitución Española (1978).

I Acuerdo Nacional sobre Formación Continua. (BOE de 10 de marzo de 1993).

I Acuerdo Tripartito en materia de Formación Continua de los trabajadores ocupados.

Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional (BOE de 10 de enero de 1986). Modificado por la Ley 19/1997, de 9 de junio, (BOE de 10 de junio de 1997) y por Ley 14/2000, de 29 de diciembre, de Medidas Fiscales, administrativas y del orden social (BOE de 30 de diciembre de 2000).

Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo (BOE de 17 de diciembre de 2003). Modificada por Real Decreto-ley 10/2010, de 16 de junio, de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo. (BOE de 17 de junio)

Ley 35/2010, de 17 de septiembre, de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo. (BOE de 18 de septiembre)

Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible. (BOE de 5 de marzo).

Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral. (BOE de 7 de julio de 2012).

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE de 20 de junio de 2002). Modificada por Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible. (BOE de 5 de marzo de 2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación LOE (BOE de 4 de mayo de 2006). Modificada por Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible. (BOE de 5 de marzo)

La Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible. (BOE de 5 de marzo)

Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible. (BOE de 12 de marzo)

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE de 10 de diciembre)

Orden ESS/1726/2012, de 2 de agosto, por la que se modifica la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. (BOE 4 de agosto de 2012).

Orden TAS/2307/2007, de 27 de julio, por la que se desarrolla parcialmente el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo en materia de formación de demanda y su financiación. (BOE 31 de julio de 2007).

Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. (BOE 18 de marzo de 2008)

Real Decreto 1458/1986, de 6 de junio, por el que se determina la estructura orgánica del Instituto Nacional de Empleo. (BOE de 16 de julio de 1986).

Real Decreto 1684/1997, de 7 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional. (BOE de 18 de noviembre de 1997).

Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones (BOE de 16 de marzo de 1999). Modificado por el Real Decreto 1326/2002, de 13 de diciembre, (BOE de 14 de diciembre de 2002).

Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula la Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. (BOE de 17 de septiembre de 2003). Modificado por el Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre, (BOE de 3 de diciembre de 2005).

Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de Formación Profesional (BOE de 30 de diciembre de 2005). Corrección de errores (BOE de 24 de enero de 2006).

Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE de 3 de enero de 2007).

Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo (BOE de 11 de abril de 2007).

Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad (BOE de 31 de enero de 2008).

Real Decreto 229/2008, de 15 de febrero, por el que se regulan los Centros de Referencia Nacional en el ámbito de la formación profesional (BOE de 25 de febrero de 2008).

Real Decreto 1383/2008, de 1 de agosto, por el que se aprueba la estructura orgánica y de participación institucional del Servicio Público de Empleo Estatal (BOE de 20 de agosto de 2008).

Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. (BOE de 25 de agosto de 2009).

Real Decreto 1543/2011, de 31 de octubre, por el que se regulan las prácticas no laborales en empresas.(BOE 18 de noviembre de 2011).

Real Decreto 1542/2011, de 31 de octubre, por el que se aprueba la Estrategia Española de Empleo 2012-2014. (BOE 19 de noviembre de 2011).

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. (BOE 9 de noviembre de 2011).

Real Decreto 87/2013, de 8 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 257/2012, de 27 de enero, por el que se desarrolla la

estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (BOE de 9 de febrero de 2013).

Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación. (BOE 21 de marzo de 2013).

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 5 de marzo de 2014).

Real Decreto-ley 36/1978 de 16 de noviembre, sobre gestión institucional de la Seguridad Social, la salud y el empleo. (BOE 18 de noviembre de 1978).

Real Decreto-ley 3/2011, de 18 de febrero, de medidas urgentes para la mejora de la empleabilidad y la reforma de las políticas activas de empleo. (BOE 19 de febrero de 2011).

Real Decreto-ley 1/2011, de 11 de febrero, de medidas urgentes para promover la transición al empleo estable y la recualificación profesional de las personas desempleadas. Programa excepcional de empleo para la transición hacia la contratación estable. (BOE 12 de febrero de 2011).

Real Decreto-ley 14/2011, de 16 de septiembre, de medidas complementarias en materia de políticas de empleo y de regulación del régimen de actividad de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado. (BOE de 20 de septiembre de 2011).

Real Decreto-ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral. (BOE de 11 de febrero de 2012).

Real Decreto-ley 4/2013, de 22 de febrero, de medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo del crecimiento y de la creación de empleo. (BOE 23 de febrero de 2013).

Resolución de 14 de enero de 1997, de la Dirección General de Trabajo y Migraciones, por la que se dispone la inscripción en el Registro y posterior publicación del texto del II Acuerdo Nacional de Formación Continua. (BOE 1 de febrero de 1997).

Resolución de 28 de abril de 1997, de la Subsecretaría, por la que se da publicidad al Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua. (BOE 16 de mayo de 1997).

Resolución de 1 de febrero de 2001, de la Subsecretaría, por la que se da publicidad al III Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua. (BOE 15 de febrero de 2001).

Resolución de 2 de febrero de 2001, de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la inscripción en el Registro y publicación del III Acuerdo Nacional de Formación Continua suscrito el día 19 de diciembre de 2000. (BOE 23 de febrero de 2001).

Resolución de 3 de marzo de 2006, de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la inscripción en el registro y publicación del IV Acuerdo Nacional de Formación. (BOE 27 marzo de 2006).

Resolución de 27 de abril de 2009, del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se publica los cuestionarios de evaluación de calidad de las acciones formativas para el empleo. (BOE 11 de junio de 2009).

Resolución de 27 de enero de 2011, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el contenido del Acuerdo de prórroga del IV Acuerdo Nacional de Formación. (BOE 2 de febrero de 2011).

REFERENCIAS LEGISLATIVAS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

Ley Orgánica 1/2006, de 10 de abril, de Reforma de la Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana. (BOE 11 de abril de 2006).

Llei 3/2000, de 17 d'abril, per la qual es crea el Servei Valencià d'Ocupació i Formació (Servef) (DOGV 26 de abril de 2000).

Orden 29/2012, de 22 de junio, de la Conselleria de Educación Formación y Empleo, por la que se determina el Programa de Formación Profesional para el Empleo y se regulan y convocan subvenciones para la realización de acciones formativas dirigidas prioritariamente a los trabajadores desempleados durante el ejercicio de 2012. (DOGV 27 de junio de 2012).

Orden 14/2013, de 29 de mayo, de la Conselleria de Economía, Industria, Turismo y Empleo, por la que se determina el Programa de Formación Profesional para el Empleo y se regulan y convocan subvenciones para la realización de acciones formativas dirigidas prioritariamente a los/las trabajadores/as desempleados/as durante el ejercicio de 2013. (DOGV 31 de mayo de 2013).

Orden 15/2013, de 29 de mayo, de la Conselleria de Economía, Industria, Turismo y Empleo, por la que se convocan subvenciones públicas para la realización de planes de formación profesional para el empleo, dirigidos prioritariamente a trabajadores ocupados y se regula el procedimiento general para la concesión de ayudas durante el ejercicio 2013. (DOGV 31 de mayo de 2013).

Orden 16/2013, de 29 de mayo, de la Conselleria de Economía, Industria, Turismo y Empleo, por la que se regula y convoca el Programa de Talleres de Empleo para el ejercicio 2013, como iniciativa de formación dual del Plan de Empleo conjunto de las Administraciones Públicas Valencianas. (DOGV 31 de mayo de 2013).

Orden 32/2013, de 6 de septiembre, de la Conselleria de Economía, Industria, Turismo y Empleo, por la que se regula la

impartición de acciones formativas no financiadas con fondos públicos, conducentes a la obtención de certificados de profesionalidad, desarrolladas por empresas, entidades y centros de iniciativa pública o privada. (DOGV 16 de septiembre de 2013).

Ordre de 18 d'octubre de 1999, de la Conselleria d'Ocupació, sobre homologació d'especialitats formatives i la seua impartició en els centres col·laboradors de la Comunitat Valenciana (DOGV 29 de octubre de 1999).

Ordre de 7 de gener del 2002, de la Conselleria d'Economia, Hisenda i Ocupació, per la qual es modifica l'Orde de 18 d'octubre de 1999 (DOGV 16 de enero de 2002).

WEBGRAFÍA

- Diccionario de la Real Academia Española: www.rae.es
- European Commission. Supporting education and training in Europe and beyond
http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/index_en.htm
- Instituto Nacional de Estadística (INE): <http://www.ine.es>
- Instituto Nacional de la Cualificaciones Profesionales (INCUAL):
<https://www.educacion.gob.es/iceextranet/>
- Ministerio de empleo y Seguridad Social. Sede electrónica del Servicio Público de Empleo Estatal. (SEPE).
<https://sede.sepe.gob.es/portalSede/flows/inicio>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Publicaciones CEDEFOP http://www.oei.es/etp/publicaciones_cedefop.htm
- Portal de Empleo de la Comunidad Valenciana: www.gvajobs.es
- Servicio Valenciano de Empleo y Formación (SERVEF):
www.servef.es

7. ANEXOS

7. ANEXOS

- Anexo 1. Cuestionario para formadores y formadoras de FPE.
- Anexo 2. Cuestionario para personal gestor de FPE.
- Anexo 3. Listado de centros colaboradores homologados para impartir las especialidades formativas de interés en la investigación.
- Anexo 4. Carta de presentación de la investigación
- Anexo 5. Solicitud a la Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo.
- Anexo 6. Información proporcionada por la Subdirección General de Formación Profesional para el Empleo.
- Anexo 7. Promedio y polaridad del profesorado en las teorías implícitas de Marrero.
- Anexo 8. Agrupación de variables y sujetos según análisis de conglomerados: dendogramas.
- Anexo 9. Promedio y polaridad del profesorado en las concepciones de planificación de Marrero.
- Anexo 10. Promedio y polaridad del personal gestor en las concepciones de planificación de Marrero.
- Anexo 11. Listado de acrónimos

ANEXO 1

CUESTIONARIO PARA FORMADORES Y FORMADORAS DE FPE

Título de la investigación:

PROCESOS CURRICULARES DE LAS MODALIDADES DE PROGRAMACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO

CUESTIONARIO PARA FORMADORES Y FORMADORAS DE FPE

INSTRUCCIONES GENERALES

Este cuestionario está dirigido a los/as formadores/as de las acciones formativas de la Formación Profesional para el Empleo (FPE) en la provincia de Valencia, concretamente para la modalidad de Formación e Inserción y la modalidad Colectivos.

El cuestionario ha sido elaborado por un equipo de investigadores de la Universitat de València, forma parte de la investigación anteriormente indicada y pretende conocer datos sobre la acción formativa que desarrolla actualmente en una entidad de formación y los procesos curriculares en la práctica concreta de las modalidades de Formación Profesional para el Empleo.

Por supuesto, los datos extraídos serán tratados con confidencialidad. Posteriormente, si lo desea y así lo solicita, me comprometo a comunicarle las conclusiones de la investigación¹.

En caso de que no sepa contestar alguna pregunta, por favor, déjela en blanco.

AGRADECEMOS SINCERAMENTE SU COLABORACIÓN.

NOTA: El diseño del cuestionario permite guardar sus respuestas en un documento de Word y enviarlo a la siguiente dirección: Alicia.Ros@uv.es

Para cualquier información puede dirigirse al mismo correo electrónico.

¹ Sí deseo que se me comuniquen los resultados de la investigación a la dirección:

DATOS SOBRE LA ACCIÓN FORMATIVA

1. Modalidad/es:

- Modalidad de Formación e Inserción (FO).....
- Modalidad Colectivos (TFIL).....

2. Colectivo al que va dirigida la acción formativa:

- Personas desempleadas.....
- Personas desempleadas con alguna discapacidad.....
- Personas desempleadas en situación o riesgo de exclusión social.....

3. Tipo de entidad que desarrolla la acción formativa:

- Organización empresarial.....
- Organización sindical.....
- Instituto tecnológico.....
- Entidad local.....
- Entidad de economía social.....
- Fundación.....
- Asociación.....
- Otra:

4. Especialidad formativa o perfil profesional:

5. Localidad de la acción formativa:

DATOS SOBRE LA VINCULACIÓN A LA ENTIDAD EN LA ACCIÓN FORMATIVA SEÑALADA

6. ¿Cuál es su vinculación laboral con la institución o entidad beneficiaria de la acción formativa? [Señale la opción que corresponda]

- Miembro o socio/a.....
- Contratado/a, duración indefinida.....
- Contratado/a, duración definida.....
- Autónomo/a.....
- Otra (indique cuál, por favor):

7. ¿Cuánto tiempo aproximadamente lleva trabajando en esta entidad?

- Años: - Meses:

8. Señale el motivo más importante por el que cree que le seleccionó la entidad: [Por favor, marque una sola opción]

- Porque había trabajado como formador/a en FPE o algo muy similar para otra entidad antes que ésta
- Por mi experiencia profesional en el perfil profesional de la acción formativa
- Por mi experiencia en la formación de colectivos con especiales dificultades para el inserción laboral
- Por mi experiencia en gestión de la Formación Profesional para el Empleo
- Otro motivo:

EL CURRÍCULUM EN LA PRÁCTICA RESPECTO AL COLECTIVO DESTINATARIO

Es necesario que en las preguntas de este apartado, centre su atención en el colectivo con el que está trabajando ahora y que ha señalado en la pregunta número 2 del cuestionario. En caso de haber señalado más de un colectivo, por favor, elija el colectivo por el que se siente más interesado/a.

Usted señaló/selecciona:

- Personas desempleadas.....
- Personas desempleadas con alguna discapacidad.....
- Personas desempleadas en situación o riesgo de
exclusión social.....

9. ¿Qué módulo/s ha impartido, está impartiendo o impartirá en la acción formativa? [Señale la opción que corresponda]

1. Módulo/s de Formación complementaria:

- 1.1 Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la
igualdad de género.....
- 1.2 Comunicación lengua castellana.....
- 1.3 Competencia matemática.....
- 1.4 Competencia digital.....
- 1.5 Alfabetización informática: Internet.....
- 1.6 Competencia en ciencia.....
- 1.7 Competencia en tecnología.....

2. Módulo/s de Formación específica del perfil profesional.....

10. Pensando en el colectivo señalado, indique la importancia que tienen los siguientes módulos de formación complementaria: [Elija la opción que corresponda: Nada, Poca, Bastante o Mucha]

- Inserción laboral, sensibilización medioambiental y en la igualdad de género
- Comunicación lengua castellana
- Competencia matemática
- Competencia digital
- Alfabetización informática: Internet
- Competencia en ciencia
- Competencia en tecnología

| |
|-------------------|
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |

11. Indique el grado de importancia que tienen los siguientes aspectos para la formación del colectivo señalado: [Elija la opción que corresponda: Nada, Poco, Bastante o Mucho]

- Los conocimientos (saber)
- Las realizaciones prácticas (saber hacer)
- Los hábitos laborales (saber ser y estar)
- Las competencias (desempeños profesionales)
- Otro: _____

| |
|-------------------|
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |

12. Teniendo en cuenta el colectivo al que va dirigida la acción formativa, indique el grado en que los siguientes objetivos pueden alcanzarse: [Elija la opción que corresponda: Nunca, Pocas veces, Con frecuencia o Siempre]

- Asistencia del alumnado
- Que el alumnado adquiriera una preparación en un perfil profesional
- Que el alumnado conozca el mundo productivo
- Que el alumnado inicie los procesos de convalidación de la cualificación profesional
- Que, a largo plazo, el alumnado se inserte laboralmente
- Que, a largo plazo, el alumnado obtenga el certificado de profesionalidad

| |
|-------------------|
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |

13. Señale cuánto tiempo dedica a las siguientes tareas durante la acción formativa dirigida a este colectivo: [Elija la opción que corresponda: Nada, Poco, Bastante o Mucho]

- Control de la disciplina del alumnado en el aula
- Control de la asistencia del alumnado en el aula
- Relaciones con el entorno (empresas, etc.)
- Preparación de las clases
- Evaluación y corrección de pruebas
- Tutoría/tareas de seguimiento individual del alumnado
- Gestión administrativa
- Coordinación con otros/as formadores/as del curso
- Coordinación con el equipo de la entidad
- Dar clase

| |
|-------------------|
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |

14. Indique el grado de importancia que le merecen las siguientes tareas durante la acción formativa dirigidas a este colectivo: [Elija la opción que corresponda: Nada, Poco, Bastante o Mucho]

- Control de la disciplina del alumnado en el aula
- Control de la asistencia del alumnado en el aula
- Relaciones con el entorno (empresas, etc.)
- Preparación de las clases
- Evaluación y corrección de pruebas
- Tutoría/tareas de seguimiento individual del alumnado
- Gestión administrativa
- Coordinación con otros/as formadores/as del curso
- Coordinación con el equipo de la entidad
- Dar clase

| |
|-------------------|
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |

15. ¿Qué tipo de experiencia considera más importante en un/a formador/a que desarrolla acciones formativas dirigidas a este colectivo? [Elija la opción que corresponda: Nada, Poco, Bastante o Mucho]

- Experiencia docente
- Experiencia profesional en el sector profesional
- Experiencia con el colectivo al que va dirigida la acción formativa
- Experiencia en gestión de la Formación Profesional para el Empleo
- Experiencia en resolución de conflictos y trabajo en equipo
- Experiencia en la propia entidad

| |
|-------------------|
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |

16. A continuación se presentan un conjunto de afirmaciones relacionadas con diferentes aspectos de la programación. Conteste pensando el grado en que estas ideas se ajustan a su forma de programar como formador/a del colectivo señalado: [Elija la opción que corresponda: 1 significa totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo]

| | |
|---|-------------------|
| 1. Mi programación escrita recoge una lista de los objetivos que pretendo conseguir con mi alumnado | Elija una opción. |
| 2. Si mi programación consigue cubrir las recomendaciones de la administración, considero que está completa | Elija una opción. |
| 3. Pienso que mi programación está completa cuando consigue distribuir convenientemente el tiempo disponible | Elija una opción. |
| 4. Cuando consigo que el desarrollo de las actividades sea flexible y adecuado a mi alumnado, entonces pienso que mi programación es buena | Elija una opción. |
| 5. Mi plan es mental y tengo, sobre todo, muy presente los objetivos que dese conseguir | Elija una opción. |
| 6. Me hago un esbozo mental del módulo formativo o unidad de competencia, como una idea general de las actividades que quiero hacer | Elija una opción. |
| 7. Sé que a mi programación no le falta nada cuando veo que he conseguido ordenar y sistematizar mis ideas sobre el módulo formativo o unidad de competencia. | Elija una opción. |
| 8. Pienso que con la programación el proceso de enseñanza tiene una mayor continuidad y coherencia | Elija una opción. |
| 9. Sé que mi programación ha dado resultado cuando el alumnado se siente competente y satisfecho al finalizar el curso | Elija una opción. |
| 10. Recorro a mi propia experiencia para realizar mi programación y dejo un tanto al margen los libros y recomendaciones | Elija una opción. |
| 11. Sé que mi programación es buena cuando antes de llevarla a cabo me parece que está completa, es clara y sencilla | Elija una opción. |
| 12. Lo principal en mi programación es organizar bien los contenidos | Elija una opción. |
| 13. Uno de los principales factores que tengo en cuenta cuando programo son mis propias experiencias y conocimientos del alumnado | Elija una opción. |
| 14. Considero que a mi programación no le falta nada cuando quedan suficientemente explícitos la motivación y necesidades del alumnado | Elija una opción. |
| 15. Mi programación, que siempre es escrita, es una lista de los temas que quiero desarrollar y los materiales que voy a utilizar | Elija una opción. |
| 16. Sé que a mi plan no le falta nada cuando he conseguido atender a las necesidades de mi alumnado a través de diversas actividades | Elija una opción. |
| 17. Considero terminada mi programación cuando recoge todo el contenido y objetivos que tengo que cubrir | Elija una opción. |
| 18. Prefiero evitar la improvisación en la clase, por eso considero que es necesario programar | Elija una opción. |
| 19. Al principio del curso me preocupo sobre todo de elegir un buen libro de texto y le doy menos importancia a la programación | Elija una opción. |
| 20. Cuando programo, suelo tener muy en cuenta el nivel del curso | Elija una opción. |
| 21. A menudo pienso que la programación es necesaria porque me permite coordinarme con otros formadores | Elija una opción. |
| 22. El mejor indicador del éxito de mi programación es el aprendizaje del alumnado durante el curso y su nivel al finalizar | Elija una opción. |
| 23. Pienso que una programación está terminada cuando las actividades tienen la secuencia y coordinación necesarias | Elija una opción. |
| 24. Pienso que mi programación ha sido buena cuando consigo que el alumnado participe y se entusiasme con el trabajo de clase | Elija una opción. |
| 25. En mi programación escrita lo que se recoge son apuntes del libro de texto que suelo emplear | Elija una opción. |
| 26. En realidad, pienso que la programación es necesaria para conseguir los resultados que me he propuesto | Elija una opción. |

(Continúa pregunta 16) [Elija la opción que corresponda: 1= totalmente en desacuerdo y 7 =totalmente de acuerdo]

| | |
|---|-------------------|
| 27. Creo que sin programar no podría evaluar la enseñanza con un cierto rigor | Elija una opción. |
| 28. Opino que la programación es necesaria, porque me ayuda a desarrollar de una manera fructífera y exitosa mi enseñanza | Elija una opción. |
| 29. Programo porque me permite secuenciar y discutir los contenidos y objetivos en el tiempo necesario y asegurar una enseñanza eficaz. | Elija una opción. |
| 30. La programación me permite evaluar mejor mi enseñanza | Elija una opción. |
| 31. Una de las razones principales para programar es que me permite coordinarme con los otros formadores/as | Elija una opción. |

17. Indique el grado en que los siguientes documentos orientan y guían su práctica formativa: [Elija la opción que corresponda: Nada, Poco, Bastante o Mucho]

- Certificado de profesionalidad
- Guías de evidencia
- Libros de texto
- Proyecto de la acción de formación profesional
- Material elaborado por los y las formadores/as
- Material elaborado por la entidad
- Material de años anteriores

| |
|-------------------|
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |

18. Indique el grado en que los siguientes documentos orientan y guían su práctica evaluadora: [Elija la opción que corresponda: Nada, Poco, Bastante o Mucho]

- Certificado de profesionalidad
- Guías de evidencia
- Libros de texto
- Proyecto de la acción de formación profesional
- Material elaborado por los y las formadores/as
- Material elaborado por la entidad
- Material de años anteriores

| |
|-------------------|
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |

19. A continuación se presentan un conjunto de afirmaciones relacionadas con opiniones pedagógicas que usted puede tener como formador/a. Conteste pensando el grado en que hace suya cada una de las siguientes afirmaciones como docente del colectivo señalado: [Elija la opción que corresponda: 1 significa totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo]

1. En mi opinión, el alumnado aprende mejor ensayando y equivocándose
2. Creo que si el profesorado sabe mantener las distancias, el alumnado lo respetará más y tendrá menos problemas de disciplina
3. Mientras explico, insisto en que el alumnado me atienda en silencio y con interés
4. En mis clases, siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase
5. En mi clase, es la asamblea de alumnos/as y profesor/a la que, realmente, regula la convivencia democrática
6. Procuro que en mis clases haya un cierto clima de competitividad entre el alumnado, porque ello les motiva mejor

| |
|-------------------|
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |

(Continúa pregunta 19) [Elija la opción que corresponda: 1= totalmente en desacuerdo y 7 =totalmente de acuerdo]

| | |
|--|-------------------|
| 7. Soy de la opinión de que la acción formativa debe permanecer al margen de los problemas políticos | Elija una opción. |
| 8. Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje del alumnado que los resultados finales | Elija una opción. |
| 9. Pienso que el currículum, en la acción formativa, responde y representa la ideología y cultura de la sociedad. | Elija una opción. |
| 10. Con frecuencia suelo pensar que el fracaso escolar es producto más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza | Elija una opción. |
| 11. Creo que el conocimiento que se imparte en la acción formativa implica nociones de poder y recursos económicos y de control social | Elija una opción. |
| 12. Pienso que la cultura que transmite la acción formativa aumenta las diferencias sociales | Elija una opción. |
| 13. Mis objetivos educativos siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por el alumnado | Elija una opción. |
| 14. A mí me parece que la evaluación es el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza | Elija una opción. |
| 15. Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo | Elija una opción. |
| 16. Procuero que, en mi clase, el alumnado esté continuamente opinando y ocupados en algo | Elija una opción. |
| 17. Realizo la programación primero enunciando claramente los objetivos y luego, seleccionando contenidos, actividades y evaluación | Elija una opción. |
| 18. A mí la programación me permite coordinarme mejor con mis colegas | Elija una opción. |
| 19. Creo que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades | Elija una opción. |
| 20. Estoy convencido/a de que si al alumnado no se le fuerza a aprender, ellos/as, por sí mismos/as, no estudiarían | Elija una opción. |
| 21. Estoy convencido/a de que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar | Elija una opción. |
| 22. Creo que el alumnado disfruta más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo | Elija una opción. |
| 23. Procuero que todo el alumnado siga el ritmo que yo marco para la clase | Elija una opción. |
| 24. Opino que el profesorado tiene que ser capaz de controlar la enseñanza | Elija una opción. |
| 25. Estoy convencido/a de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales | Elija una opción. |
| 26. Suelo tener en cuenta, cuando evalúo, si los trabajos elaborados por el alumnado van evolucionando a lo largo del curso | Elija una opción. |
| 27. Siempre he dicho que para que una acción formativa funcione de manera eficaz, hay que hacer una valoración adecuada de necesidades | Elija una opción. |
| 28. En general, suelo organizar mi enseñanza de tal manera que el alumnado elabore su propio conocimiento | Elija una opción. |
| 29. Estoy convencido/a de que lo que el alumnado aprende experimentándolo, no lo olvida nunca | Elija una opción. |
| 30. En mi opinión, la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza | Elija una opción. |
| 31. Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos u ocultos | Elija una opción. |
| 32. Al evaluar, opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumnado | Elija una opción. |
| 33. Creo que es necesario integrar la acción formativa en el medio, solo así podremos preparar al alumnado para la vida | Elija una opción. |

DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

20. Edad: años

21. Sexo: - Hombre - Mujer

22. Nivel de estudios: [Señale su nivel más alto de estudios completos]

- 1. Sin estudios.....
- 2. Graduado escolar.....
- 3. Bachillerato.....
- 4. FP Grado Medio/ FPI.....
- 5. FP Grado Superior/ FPII.....
- 6. Diplomatura.....
- 7. Licenciatura o Grado.....
- 8. Máster.....

23. Titulación o especialidad académica:

TRAYECTORIA Y EXPERIENCIA LABORAL

24. ¿Actualmente trabaja en otra entidad o empresa?

- No.....
- Sí, como docente.....
- Sí, como profesional del sector.....

25. Indique, aproximadamente, la experiencia laboral relacionada con el perfil profesional de la especialidad formativa:

- Años: Meses:
- No tengo experiencia laboral en el perfil de la acción formativa

26. Indique, aproximadamente, la experiencia docente:

- Años: Meses:
- No tengo experiencia docente [pase a la pregunta 29]

27. Si ha tenido experiencia docente, ¿dónde ha trabajado como formador/a?

[Señale la opción que corresponda]

- En centros escolares.....
- En Escuelas Taller/Taller de Empleo/Casa de oficios.....
- Formación ocupacional.....
- Formación continua.....
- En TFIL de personas con discapacidad.....
- En TFIL de personas en situación o en riesgo de exclusión social.....
- En TFIL de personas inmigrantes.....
- En TFIL otros colectivos:
- Otros (indique cuáles, por favor):

28. Si ha tenido experiencia docente, ¿alguna vez ha impartido alguno de los módulos siguientes? [Señale la opción que corresponda]

- Del área de lenguaje.....
- De matemáticas.....
- De formación y orientación laboral.....
- De medio ambiente.....
- De igualdad de género.....
- Ninguno de los anteriores.....

29. Por último, señale la importancia que tienen los siguientes motivos para que usted siga trabajando como formador/a en Formación Profesional para el Empleo (FPE): [Elija la opción que corresponda: Nada, Poca, Bastante o Mucha]

- Tengo confianza en el valor de la FPE como herramienta de formación
- La FPE me parece una entre varias herramientas posibles para trabajar en favor de un determinado tipo de personas
- Tengo interés en trabajar o en continuar trabajando para esta entidad
- No encuentro otro trabajo mejor

| |
|-------------------|
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 2

CUESTIONARIO PARA EL PERSONAL GESTOR DE FPE

Título de la investigación:

PROCESOS CURRICULARES DE LAS MODALIDADES DE PROGRAMACIÓN DE LA
FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO

CUESTIONARIO PARA EL PERSONAL GESTOR DE FPE

INSTRUCCIONES GENERALES

Este cuestionario está dirigido a las personas responsables de la gestión en las entidades beneficiarias de subvenciones otorgadas para la realización de acciones formativas del Programa de Formación Profesional para el Empleo (FPE) en la provincia de Valencia, concretamente las entidades que realizan acciones de la modalidad de Formación e Inserción y la modalidad Colectivos.

El cuestionario ha sido elaborado por un equipo de investigadores de la Universitat de València. Forma parte de la investigación anteriormente indicada y pretende conocer información sobre la entidad y tipo de programas que desarrolla, así como acercarnos a la opinión que usted tiene como responsable de la entidad acerca de la experiencia y tareas de los formadores y las formadoras que trabajan en su entidad.

Por supuesto, los datos extraídos serán tratados con confidencialidad. Posteriormente, si lo desea y así lo solicita, me comprometo a comunicarle las conclusiones de la investigación¹.

En caso de que no sepa contestar alguna pregunta, por favor, déjela en blanco.

AGRADECEMOS SINCERAMENTE SU COLABORACIÓN.

NOTA: El diseño del cuestionario permite guardar sus respuestas en un documento de Word y enviarlo a la siguiente dirección: Alicia.Ros@uv.es

Para cualquier información puede dirigirse al mismo correo electrónico.

¹ Sí deseo que se me comuniquen los resultados de la investigación a la dirección:

INFORMACIÓN SOBRE LA ENTIDAD

1. Tipo de entidad que desarrolla la acción formativa:

- 1. Organización empresarial.....
- 2. Organización sindical.....
- 3. Instituto tecnológico.....
- 4. Entidad local.....
- 5. Entidad de economía social.....
- 6. Fundación.....
- 7. Asociación.....
- 8. Otra:

2. Localidad de la acción formativa:

3. Número aproximado de años que la entidad lleva gestionando programas de Formación Profesional para el Empleo: años.

4. Número de personas trabajadoras con puesto de trabajo estable (contrato indefinido) en la entidad: personas.

5. Indique el número de personas que actualmente trabajan en la entidad, según la función que realizan:

- 1. Solo realizan funciones de gestión:
- 2. Solo son formadores/as:
- 3. Realizan funciones de gestión y docencia:

6. Indique, por favor, el número aproximado de acciones formativas que ha desarrollado la entidad desde el 2008 hasta la actualidad en cada tipo de programa:

| | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|---|---|---|---|---|---|
| - Formación ocupacional | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> |
| - TFIL: personas con discapacidad | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> |
| - TFIL: personas en situación o en riesgo de exclusión social | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> |
| - TFIL: personas inmigrantes | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> |
| - TFIL: Otros colectivos | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 40px; height: 20px;" type="text"/> |

7. De acuerdo a la actual convocatoria, liste las especialidades formativas que imparte la entidad según la modalidad a la que va dirigida:

| Modalidad Formación e Inserción: | Modalidad Personas con Discapacidad | Modalidad Personas en situación o Riesgo de Exclusión Social: |
|--|--|---|
| <input style="width: 90%; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 90%; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 90%; height: 20px;" type="text"/> |
| <input style="width: 90%; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 90%; height: 20px;" type="text"/> | <input style="width: 90%; height: 20px;" type="text"/> |

8. Indique el grado en que los siguientes documentos orientan y guían el desarrollo de las acciones formativas en la entidad: [Elija la opción que corresponda: Nada, Poco, Bastante o Mucho]

- Certificado de profesionalidad
- Guías de evidencia
- Libros de texto
- Proyecto de la acción de formación profesional
- Material elaborado por los y las formadores/as
- Material elaborado por la entidad
- Material de años anteriores

| |
|-------------------|
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |

9. Indique el grado en que los siguientes documentos orientan y guían la evaluación de la acción formativa: [Elija la opción que corresponda: Nada, Poco, Bastante o Mucho]

- Certificado de profesionalidad
- Guías de evidencia
- Libros de texto
- Proyecto de la acción de formación profesional
- Material elaborado por los y las formadores/as
- Material elaborado por la entidad
- Material de años anteriores

| |
|-------------------|
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |

10. Indique en qué medida la entidad alcanza los siguientes objetivos en las acciones formativas realizadas: [Elija la opción que corresponda: Nunca, Pocas veces, Con frecuencia o Siempre]

- Asistencia del alumnado
- El alumnado adquiere una preparación en un perfil profesional
- El alumnado conoce el mundo productivo
- El alumnado inicia los procesos de convalidación de la cualificación profesional
- Que, a largo plazo, el alumnado se inserte laboralmente
- Que, a largo plazo, el alumnado obtenga el certificado de profesionalidad

| |
|-------------------|
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |

LOS FORMADORES Y FORMADORAS EN LA ENTIDAD

11. ¿Qué tipo de experiencia considera más importante que debe poseer un/a formador/a que desarrolla acciones formativas en la Formación Profesional para el Empleo? [Elija la opción que corresponda: Nada, Poca, Bastante o Mucha]

- Experiencia docente
- Experiencia profesional en el sector profesional
- Experiencia con el colectivo al que va dirigida la acción formativa
- Experiencia en gestión de la Formación Profesional para el Empleo
- Experiencia en resolución de conflictos y trabajo en equipo
- Experiencia en la propia entidad

| |
|-------------------|
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |

12. Indique el grado de importancia que le merecen las siguientes tareas desarrolladas por lo/as formadores/as durante el desarrollo de una acción formativa: [Elija la opción que corresponda: Nada, Poco, Bastante o Mucho]

- Control de la disciplina del alumnado en el aula
- Control de la asistencia del alumnado en el aula
- Relaciones con el entorno (empresas, etc.)
- Preparación de las clases
- Evaluación y corrección de pruebas
- Tutoría y actividades de seguimiento individual del alumnado
- Gestión administrativa
- Coordinación con otros/as formadores/as de la acción formativa
- Coordinación con el equipo de la entidad
- Dar clase

| |
|-------------------|
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |

13. A continuación se presentan un conjunto de afirmaciones relacionadas con diferentes aspectos de la programación que realiza un/a formador/a. Conteste pensando el grado en que estas ideas se ajustan a la forma de programar de los docentes en la entidad: [Elija la opción que corresponda: 1 significa totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo]

1. La programación escrita de los/as formadores/as recoge una lista de los objetivos que pretenden conseguir con su alumnado
2. Si la programación de los/as formadores/as consigue cubrir las recomendaciones de la administración, consideran que está completa
3. Los/as formadores/as piensan que la programación está completa cuando consiguen distribuir convenientemente el tiempo disponible
4. Cuando los/as formadores/as consiguen que el desarrollo de las actividades sea flexible y adecuado a su alumnado, entonces piensan que la programación es buena
5. El plan de los/as formadores/as es mental y tienen, sobre todo, muy presente los objetivos que desean conseguir
6. Los/as formadores/as hacen un esbozo mental del módulo formativo o unidad de competencia, como una idea general de las actividades que quieren hacer
7. Los/as formadores/as saben que a su programación no le falta nada cuando ven que han conseguido ordenar y sistematizar sus ideas sobre el módulo formativo o unidad de competencia.
8. Los/as formadores/as piensan que con la programación el proceso de enseñanza tiene una mayor continuidad y coherencia
9. Los/as formadores/as saben que su programación ha dado resultado cuando el alumnado se siente competente y satisfecho al finalizar el curso
10. Los/as formadores/as recurren a su propia experiencia para realizar su programación y dejan un tanto al margen los libros y recomendaciones
11. Los/as formadores/as saben que su programación es buena cuando antes de llevarla a cabo les parece que está completa, es clara y sencilla

| |
|-------------------|
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |

(Continúa pregunta 13) [Elija la opción que corresponda: 1= totalmente en desacuerdo y 7 =totalmente de acuerdo]

| | |
|--|-------------------|
| 12. Lo principal en la programación de los/as formadores/as es organizar bien los contenidos | Elija una opción. |
| 13. Uno de los principales factores que tienen en cuenta los/as formadores/as cuando programan son sus propias experiencias y conocimientos del alumnado | Elija una opción. |
| 14. Los/as formadores/as consideran que a su programación no le falta nada cuando quedan suficientemente explícitos la motivación y necesidades del alumnado | Elija una opción. |
| 15. La programación de los/as formadores/as, que siempre es escrita, es una lista de los temas que quieren desarrollar y los materiales que van a utilizar | Elija una opción. |
| 16. Los/as formadores/as saben que a su plan no le falta nada cuando han conseguido atender a las necesidades de su alumnado a través de diversas actividades | Elija una opción. |
| 17. Los/as formadores/as consideran terminada su programación cuando recoge todo el contenido y objetivos que tienen que cubrir | Elija una opción. |
| 18. Los/as formadores/as prefieren evitar la improvisación en la clase, por eso consideran que es necesario programar | Elija una opción. |
| 19. Al principio del curso los/as formadores/as se preocupan sobre todo de elegir un buen libro de texto y le dan menos importancia a la programación | Elija una opción. |
| 20. Cuando los/as formadores/as programan, suelen tener muy en cuenta el nivel del curso | Elija una opción. |
| 21. A menudo, los/as formadores/as piensan que la programación es necesaria porque les permite coordinarse con otros formadores | Elija una opción. |
| 22. El mejor indicador del éxito de la programación de los/as formadores/as es el aprendizaje del alumnado durante el curso y su nivel al finalizar | Elija una opción. |
| 23. Los/as formadores/as piensan que una programación está terminada cuando las actividades tienen la secuencia y coordinación necesarias | Elija una opción. |
| 24. Los/as formadores/as piensan que su programación ha sido buena cuando consiguen que el alumnado participe y se entusiasme con el trabajo de clase | Elija una opción. |
| 25. En la programación escrita de los/as formadores/as lo que se recoge son apuntes del libro de texto que suelen emplear | Elija una opción. |
| 26. En realidad, los/as formadores/as piensan que la programación es necesaria para conseguir los resultados que se han propuesto | Elija una opción. |
| 27. Los/as formadores/as creen que sin programar no podrían evaluar la enseñanza con un cierto rigor | Elija una opción. |
| 28. Los/as formadores/as opinan que la programación es necesaria, porque les ayuda a desarrollar de una manera fructífera y exitosa su enseñanza | Elija una opción. |
| 29. Los/as formadores/as programan porque les permite secuenciar y discutir los contenidos y objetivos en el tiempo necesario y asegurar una enseñanza eficaz. | Elija una opción. |
| 30. La programación permite a los/as formadores/as evaluar mejor su enseñanza | Elija una opción. |
| 31. Una de las razones principales para programar es que les permite coordinarse con los otros formadores/as | Elija una opción. |

DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

14. Edad: años

15. Sexo: - Hombre - Mujer

16. Nivel de estudios: [Señale su nivel más alto de estudios completos]

- 1. Sin estudios.....
- 2. Graduado escolar.....
- 3. Bachillerato.....
- 4. FP Grado Medio/ FPI.....
- 5. FP Grado Superior/ FPII.....
- 6. Diplomatura
- 7. Licenciatura o Grado.....
- 8. Máster.....

17. Titulación o especialidad académica:

18. ¿Cuál es su vinculación laboral con la institución o entidad? [Señale la opción que corresponda]

- Miembro o socio/a.....
- Contratado/a, duración indefinida.....
- Contratado/a, duración definida.....
- Autónomo/a.....

- Otra (indique cuál, por favor):

19. Cargo que ocupa en la institución o entidad: [Señale la opción que corresponda]

- Gerente.....
- Personal Técnico.....
- Personal Administrativo.....

- Otro (indique cuál, por favor):

20. ¿Cuánto tiempo aproximadamente lleva trabajando en esta entidad?

- Años: Meses:

21. Por último, señale la importancia que tienen los siguientes motivos para que usted siga trabajando en una entidad que gestiona Formación Profesional para el Empleo (FPE): [Elija la opción que corresponda: Nada, Poca, Bastante o Mucha]

- Tengo confianza en el valor de la FPE como herramienta de formación
- La FPE me parece una entre varias herramientas posibles para trabajar en favor de un determinado tipo de personas
- Tengo interés en trabajar o en continuar trabajando para esta entidad
- No encuentro otro trabajo mejor

| |
|-------------------|
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |
| Elija una opción. |

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 3

LISTADO DE CENTROS COLABORADORES HOMOLOGADOS PARA IMPARTIR LAS ESPECIALIDADES FORMATIVAS DE INTERÉS EN LA INVESTIGACIÓN.

LISTADO DE CENTROS COLABORADORES HOMOLOGADOS PARA IMPARTIR LAS ESPECIALIDADES FORMATIVAS DE INTERÉS EN LA INVESTIGACIÓN.

| | Centro: | Municipio: | Provincia: | Comarca: |
|----|---|-------------------|-------------------|------------------|
| 1 | ACADEMIA BETA S.L. | Picassent | VALENCIA | L'HORTA SUD |
| 2 | ACADEMIA BETA S.L. | Torrent | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 3 | ACADEMIA GARCIA IBAÑEZ, C.B. | Gandía | VALENCIA | LA SAFOR |
| 4 | ACCION LABORAL | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 5 | ACINALLA S.L. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 6 | AGENCIA DE DESARROLLO LOCAL "IDEA" | Alzira | VALENCIA | LA RIBERA ALTA |
| 7 | AIDICO | Paterna | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 8 | AIDO, ASOCIACIÓN INDUSTRIAL DE ÓPTICA, COLOR E IMAGEN | Paterna | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 9 | AITEX-UNIDAD TECNICA VALENCIA | Paterna | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 10 | AJUNTAMENT DE L'ELIANA | L'Eliana | VALENCIA | EL CAMP DE TURIA |
| 11 | AJUNTAMENT DE TORRENT | Torrent | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 12 | ALIVAL FORMACION, S.L. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 13 | ALVARO YEVES GARDO | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 14 | APARICIO CONFECCIONES SL | Benaguasil | VALENCIA | EL CAMP DE TURIA |
| 15 | ASOCIACIÓN DE MERCADOS MUNICIPALES C.V. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 16 | ASOCIACIÓN MERCADOS EXTRAORDINARIOS C.V. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 17 | ASOCIACION ASIDUL | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 18 | ASOCIACION PARA EL DESARROLLO ECONOMICO-SOCIAL DE L'HORTA NORD - ADEHON | Moncada | VALENCIA | L'HORTA NORD |
| 19 | ASOCIACIÓN LAURA VICUÑA | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 20 | ASOCIACIÓN VALENCIANA DE CERÁMICA AVEC-GREMIO | Manises | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 21 | AULA-CAMPUS | Burjassot | VALENCIA | L'HORTA NORD |
| 22 | AUTOESCUELAS BOTELLA, S.L. | Carlet | VALENCIA | LA RIBERA ALTA |
| 23 | AYUNTAMIENTO DE CULLERA | Cullera | VALENCIA | LA RIBERA BAIXA |
| 24 | BELLE EPOQUE | Alzira | VALENCIA | LA RIBERA ALTA |

| | Centro: | Municipio: | Provincia: | Comarca: |
|-----------|--|-------------------|-------------------|-------------------|
| 25 | CASA DE CULTURA | Alginet | VALENCIA | LA RIBERA ALTA |
| 26 | CASA DE LA CULTURA mejor ayuntamiento de sueca | Sueca | VALENCIA | LA RIBERA BAIXA |
| 27 | LUDOTECA mejor ayuntamiento de sueca | Sueca | VALENCIA | LA RIBERA BAIXA |
| 28 | CASA DEL TIO CARMELO | Aldaia | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 29 | CDT L'ALQUERIA DEL DUC DE GANDIA | Gandía | VALENCIA | LA SAFOR |
| 30 | CDT VALENCIA | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 31 | CEDI LUIS VIVES | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 32 | CEMEF-AYTO.BURJASSOT | Burjassot | VALENCIA | L'HORTA NORD |
| 33 | CENTRE SOCIO EDUCATIU DIAZ-PINTADO-AYUNTAMIENTO DE BURJASSOT | Burjassot | VALENCIA | L'HORTA NORD |
| 34 | CENFO SL | Algemesí | VALENCIA | LA RIBERA ALTA |
| 35 | CENFO SL | Algemesí | VALENCIA | LA RIBERA ALTA |
| 36 | CENTRE CIVIC EL PRAT | Llíria | VALENCIA | EL CAMP DE TURIA |
| 37 | CENTRE DE DÍA DE MENORS D'INSERCIÓ SOCIOLABORAL "EL ROGLE" | Ontinyent | VALENCIA | LA VALL D'ALBAIDA |
| 38 | CENTRE DE FORMACIÓ | Llosa de Ranes | VALENCIA | LA COSTERA |
| 39 | CENTRE DE FORMACIÓ SILLA | Silla | VALENCIA | L'HORTA SUD |
| 40 | CENTRE DE FORMACIÓN FOLGADO S.L.U. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 41 | CENTRE DE PROMOCIO I DESENVOLUPAMENT MUNICIPAL | Manises | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 42 | CENTRE INTEGRAT PÚBLIC DE F.P. CATARROJA | Catarroja | VALENCIA | L'HORTA SUD |
| 43 | CENTRE INTEGRAT PUBLIC DE FP LA COSTERA | Xàtiva | VALENCIA | LA COSTERA |
| 44 | CENTRO INTEGRADO DE FORMACION PROFESIONAL XABEC | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 45 | CENTRO INTEGRADO PUBLICO DE FP CIUDAD DEL APRENDIZ | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 46 | CENTRO INTEGRADO PUBLICO DE FP MISLATA | Mislata | VALENCIA | L'HORTA OEST |

| | Centro: | Municipio: | Provincia: | Comarca: |
|-----------|---|----------------------|-------------------|-------------------|
| 47 | CENTRO INTEGRADO PUBLICO DE FP VTE BLASCO IBAÑEZ | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 48 | CENTRO MUNICIPAL DE FORMACIO FRANCESC FERRER MARTI | Alaquàs | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 49 | CENTRE MUNICIPAL D'OCUPACIÓ I FORMACIÓ LLEONS | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 50 | CENTRO CÍVICO ALBALAT DELS SORELLS | Albalat dels Sorells | VALENCIA | L'HORTA NORD |
| 51 | CENTRO DE ENSEÑANZA RIVAS LUNA SL | L'Eliana | VALENCIA | EL CAMP DE TURIA |
| 52 | CENTRO DE ESTUDIOS ADAMS | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 53 | CENTRO DE ESTUDIOS AULA NOVA | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 54 | CENTRO DE ESTUDIOS CODEX | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 55 | CENTRO DE ESTUDIOS EULER, C.B. | Alzira | VALENCIA | LA RIBERA ALTA |
| 56 | CENTRO DE ESTUDIOS RODRIGO GIORGETA S. L. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 57 | RODRIGO GIORGETA, S.L. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 58 | CENTRO DE ESTUDIOS ZENIT 3000, S.L. | Sueca | VALENCIA | LA RIBERA BAIXA |
| 59 | CENTRO DE FORMACIÓN ATEVAL | Ontinyent | VALENCIA | LA VALL D'ALBAIDA |
| 60 | CENTRO DE FORMACION AYUNTAMIENTO DE MASSANASSA | Massanassa | VALENCIA | L'HORTA SUD |
| 61 | CENTRO DE FORMACION CARLIS SL | Alcúdia, l' | VALENCIA | LA RIBERA ALTA |
| 62 | CENTRO DE FORMACIÓN DE INSTALADORES Y MANTENEDORES VALENCIA, S.L. | Silla | VALENCIA | L'HORTA SUD |
| 63 | CENTRO DE FORMACION DE PROSELECCION, S.L. | Ontinyent | VALENCIA | LA VALL D'ALBAIDA |
| 64 | CENTRO DE FORMACION DEL SINDICATO INDEPENDIENTE | Ontinyent | VALENCIA | LA VALL D'ALBAIDA |
| 65 | CENTRO DE FORMACION GANDIA | Gandía | VALENCIA | LA SAFOR |
| 66 | CENTRO DE FORMACION GARCIA IBAÑEZ SL | Gandía | VALENCIA | LA SAFOR |
| 67 | CENTRO DE FORMACION KHAN | Quart de Poblet | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 68 | CENTRO DE FORMACIÓN SOID | Paterna | VALENCIA | L'HORTA OEST |

| | Centro: | Municipio: | Provincia: | Comarca: |
|----|--|----------------------|-------------------|---------------------|
| 69 | CENTRO DE FORMACIÓN Y EMPLEO "CIUDAD JARDIN" | Paterna | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 70 | CENTRO EDUCATIVO FASTA- MADRE SACRAMENTO | Torrent | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 71 | CENTRO ESTUDIOS AYA, 2013 | Puçol | VALENCIA | L'HORTA NORD |
| 72 | CENTRO FORMACION ALDAYA | Aldaia | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 73 | CENTRO FORMACION CARLET | Carlet | VALENCIA | LA RIBERA ALTA |
| 74 | CENTRO FORMACIÓN HOSPEDERIA EL CONVENT | Moncada | VALENCIA | L'HORTA NORD |
| 75 | CENTRO FORMACION ONTENIENTE | Ontinyent | VALENCIA | LA VALL D'ALBAIDA |
| 76 | CENTRO FORMACION PICAÑA | Picanya | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 77 | CETA, S.L. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 78 | CIDE-CENTRE INTEGRAL DE DESENVOLUPAMENT EMPRESARIAL | Quart de Poblet | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 79 | CIP DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL CE CHESTE | Cheste | VALENCIA | LA HOYA DE BUNYOL |
| 80 | CISA FORMACION, S.L. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 81 | CISEN FORMACIÓN E INGENIERIA | Massanassa | VALENCIA | L'HORTA SUD |
| 82 | CONFEDERACION EMPRESARIAL DE LA VALL D'ALBAIDA-COEVAL | Ontinyent | VALENCIA | LA VALL D'ALBAIDA |
| 83 | CONFEDERACION EMPRESARIAL DE LA VALL D'ALBAIDA-COEVAL (otra dirección) | Ontinyent | VALENCIA | LA VALL D'ALBAIDA |
| 84 | COLEGIO LOS NARANJOS | Gandía | VALENCIA | LA SAFOR |
| 85 | COLEGIO RUZAFÀ, C.B. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 86 | COLEGIO SOLVAM | Quart de Poblet | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 87 | COMPLEJO EL FARO DE CANET S.L. | Canet d'En Berenguer | VALENCIA | EL CAMP DE MORVEDRE |
| 88 | EDIFICIO CSI-COM. CENTRE DE SERVEIS INTEGRALS I D'OCUPACIÓ MUNICIPAL | Gandía | VALENCIA | LA SAFOR |
| 89 | EDIFICIO LUIS VIVES | Carlet | VALENCIA | LA RIBERA ALTA |
| 90 | ESPAI DE FORMACIO I TECNOLOGIA "EFT" | Carlet | VALENCIA | LA RIBERA ALTA |
| 91 | LA TRILLADORA | Carlet | VALENCIA | LA RIBERA ALTA |

| | Centro: | Municipio: | Provincia: | Comarca: |
|------------|--|-------------------|-------------------|---------------------------|
| 92 | EDITH FORMACION AVANZADA, S.L. | Sagunt | VALENCIA | EL CAMP DE MORVEDRE |
| 93 | ESCUELA DE HOSTELERIA Y TURISMO "ALTAVIANA" | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 94 | ESCUELA PEAM, S.L. | Burjassot | VALENCIA | L'HORTA NORD |
| 95 | ESCUELA PERMANENTE DE ADULTOS (ALBAL) | Albal | VALENCIA | L'HORTA SUD |
| 96 | ESCUELA TALLER LA UTIELANA pero es el ayuntamiento!!! | Utiel | VALENCIA | LA PLANA DE UTIEL-REQUENA |
| 97 | ESCUELAS SAN JOSE | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 98 | ESIC | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 99 | ESTUDIOS MANDERS, S.L. | Paterna | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 100 | FEGREPPA-CENTRO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE PANADE | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 101 | FLORIDA CENTRE DE FORMACIÓ, COOP. V. | Catarroja | VALENCIA | L'HORTA SUD |
| 102 | FOREM PV, A/A Luis Salvador y Amparo Fernández | Valencia | VALENCIA | |
| 103 | FOREM P.V. BUNYOL II | Buñol | VALENCIA | LA HOYA DE BUNYOL |
| 104 | FOREM P.V. FUNDACION FORMACION Y EMPLEO GANDIA | Gandía | VALENCIA | LA SAFOR |
| 105 | FOREM P.V. FUNDACION FORMACION Y EMPLEO LLIRIA | Llíria | VALENCIA | EL CAMP DE TURIA |
| 106 | FOREM P.V. FUNDACION FORMACION Y EMPLEO P.V. (PTO SAGUNTO) | Sagunt | VALENCIA | EL CAMP DE MORVEDRE |
| 107 | FOREM P.V. FUNDACION FORMACION Y EMPLEO P.V. ALZIRA | Alzira | VALENCIA | LA RIBERA ALTA |
| 108 | FOREM P.V. INDUSTRIA | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 109 | FOREM P.V. ONTENIENTE | Ontinyent | VALENCIA | LA VALL D'ALBAIDA |
| 110 | FOREM P.V. REQUENA | Requena | VALENCIA | LA PLANA DE UTIEL-REQUENA |
| 111 | FORINSA | Oliva | VALENCIA | LA SAFOR |
| 112 | FORINSA | Llutxent | VALENCIA | LA VALL D'ALBAIDA |
| 113 | FORINTVA, S.L. | Alboraya | VALENCIA | L'HORTA NORD |
| 114 | FORMACION CAMPOAMOR | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |

| | Centro: | Municipio: | Provincia: | Comarca: |
|------------|--|--------------------|-------------------|---------------------------|
| 115 | FORMACION VALENCIANA DE SOLDADURA S.L. | Picanya | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 116 | FORVA-2000 S.L. | Gandía | VALENCIA | LA SAFOR |
| 117 | FUNDACION DESARROLLO Y FORMACION EN LA CONSTRUCCION EN LA C.V. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 118 | FUNDACION LABORAL DE LA CONSTRUCCION | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 119 | FUNDACION DE HOSTELERIA DE VALENCIA | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 120 | FUNDACIÓN DE LA C.V. TREBALL I FORMACIÓ (TREFOR) | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 121 | FUNDACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO - FORPE | Catarroja | VALENCIA | L'HORTA SUD |
| 122 | FUNDACIÓN FORMACIÓN Y EMPRESA DE LA C.V. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 123 | FUNDACIÓN FORMACIÓN Y EMPRESA DE LA C.V. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 124 | FUNDACIÓN FORMACIÓN Y EMPRESA DE LA C.V. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 125 | FUNDACION PASCUAL TOMAS | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 126 | FUNDACOM, FUNDACIÓN PARA EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS | Riba-roja de Túria | VALENCIA | EL CAMP DE TURIA |
| 127 | FUTURIA INFORMÁTICA | Benaguasil | VALENCIA | EL CAMP DE TURIA |
| 128 | HERGABLOP, S.L | Utiel | VALENCIA | LA PLANA DE UTIEL-REQUENA |
| 129 | HOTEL KAZAR | Ontinyent | VALENCIA | LA VALL D'ALBAIDA |
| 130 | IMECAL, S.A. | Alcúdia, l' | VALENCIA | LA RIBERA ALTA |
| 131 | INFOFRESCOS. NET | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 132 | INNOVEM, S.L. | Montaberner | VALENCIA | LA VALL D'ALBAIDA |
| 133 | INSTITUTO DE SERVICIOS Y FORMACION EMPRESARIAL | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 134 | INSTITUTO INTER S.L. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 135 | INSTITUTO INTER S.L. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 136 | INSTITUTO INTER S.L. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 137 | INSTITUTO INTER S.L. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |

| | Centro: | Municipio: | Provincia: | Comarca: |
|------------|---|-------------------|-------------------|-------------------|
| 138 | INTEGRACION NUEVAS TECNOLOGIAS Y FORMACION | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 139 | INTEGRALIA | Burjassot | VALENCIA | L'HORTA NORD |
| 140 | INTLA FORMACION, S.L. | Xirivella | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 141 | ISABEL SANGÜESA CAMPOS (ACADEMIA BAC) | Alaquàs | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 142 | IVAFE - INSTITUTO VALENCIANO PARA LA FORMACIÓN | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 143 | JC FORNER SLU | Algemesí | VALENCIA | LA RIBERA ALTA |
| 144 | JOSE SIMO VERDU (CENTRE L'ALGAR) | Oliva | VALENCIA | LA SAFOR |
| 145 | KHAN MONTAJES LEVANTE, S.L. | Aldaia | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 146 | LABEL SYSTEMS, S.L. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 147 | LAC CENTRO DE FORMACIÓN | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 148 | Mª LUZ SÁNCHEZ DE LA CALLE | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 149 | MANCOMUNITAT DE MUNICIPIS DE LA VALL D'ALBAIDA | Ontinyent | VALENCIA | LA VALL D'ALBAIDA |
| 150 | MECA RURAL, S.L. | Massamagrell | VALENCIA | L'HORTA NORD |
| 151 | MISLATA FORMACION, S.L. | Mislata | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 152 | NATHALIE- SYSTEM CENTRO DE FORMACION | Benifaió | VALENCIA | LA RIBERA ALTA |
| 153 | OAM PARQUES Y JARDINES SINGULARES Y ESCUELA MUNICIPAL DE JARDINERIA Y PAISAJE | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 154 | OCEAN FORMACION, S.L. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 155 | ORIENTA2 FORMACIÓN, CONSULTORÍA Y SERVICIOS S.L. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 156 | PELTIVUM GEST S.L. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 157 | PELTIVUM GEST S.L. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 158 | PELUQUERO/A GREMIO DE PELUQUEROS | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 159 | PEVIS CENTRO DE FORMACION | Chelva | VALENCIA | LOS SERRANOS |
| 160 | PORTTAL INVERSORES SOCIEDAD LIMITADA | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 161 | PRAXIS CONSULTORES S.L. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |

| | Centro: | Municipio: | Provincia: | Comarca: |
|--------------|--|-------------------|-------------------|-------------------|
| 162 | PROLENG FORMACION SL | Algemesí | VALENCIA | LA RIBERA ALTA |
| 163 | SANTIAGO CASES VIEDMA (C.E. ASES) | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 164 | SERTECNET VALENCIA, S.L. | Burjassot | VALENCIA | L'HORTA NORD |
| 165 | SOCIEDAD PEDAGOGICA AUSIAS MARCH - COLEGIO INTERNACIONAL. | Picassent | VALENCIA | L'HORTA SUD |
| 166 | SOLUCIONES Y APLICACIONES FORMATIVAS VAL, S.L. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 167 | METODO Y SOLUCIONES EDUCATIVAS S.L. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 168 | TALLER DE ACTIVIDADES OCUPACIONALES, S.L. | Benetússer | VALENCIA | L'HORTA SUD |
| 169 | TÉCNICAS AVANZADAS DE ESTUDIO, S.L. | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 170 | TEVIAN 2 | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 171 | TOBALCAIDE S.L. | Quart de Poblet | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 172 | UGT-PV ALMASSERA | Almàssera | VALENCIA | L'HORTA NORD |
| 173 | VICTORIA CARMEN MERCE REIG | Xàtiva | VALENCIA | LA COSTERA |
| 174* | Mancomunidad intermunicipal Barrio del Cristo (Aldaia-Quart de Poblet) | Quart de poblet | VALENCIA | L'HORTA OEST |
| 175* | ADVA- Asociación de defensa de dones de la CV | Valencia | VALENCIA | VALENCIA |
| 599* | ATEVAL-Junta Comarcal Vall d'Albaida de la 59 | Ontinyent | VALENCIA | LA VALL D'ALBAIDA |
| 1112* | Forinsa (Gandía) | Gandía | VALENCIA | LA SAFOR |

* Son entidades que sí que habían recibido subvención para el desarrollo de acciones formativas de interés en la investigación, pero que no constaban en la información de la página web del SERVEF.

ANEXO 4

CARTA DE PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN



VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA

Departament de Didàctica i Organització Escolar
Facultat de Filosofia i CC. Educació
Av. Blasco Ibàñez, 30
46010 València

A/A. Responsable de «Centro»
Entidad gestora de Formación Profesional para el Empleo
«Domicilio»
«Cód_Postal» «Municipio»
«Provincia»

Estimado/a señor/a,

Soy Alicia Ros Garrido, profesora en el Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de València. Estoy realizando la tesis doctoral en el ámbito de la Formación Profesional para el Empleo en la provincia de Valencia, en las modalidades de Formación e Inserción y Colectivos.

El objetivo de la investigación es conocer los procesos curriculares en las modalidades de programación de la Formación Profesional para el Empleo. La investigación pretende recoger la opinión tanto del personal técnico de la entidad responsable de la gestión de los programas de Formación Profesional para el Empleo, como de los/as formadores/as que la desarrollan.

Por ello, me dirijo a su entidad para poder llevar a cabo la recogida de datos de mi investigación. En los próximos días contactaré con su entidad para conocer las especialidades formativas de las dos modalidades mencionadas que está desarrollando de acuerdo a la convocatoria de la Orden 29/2012, de 22 de junio, por la cual se determina el Programa de Formación Profesional para el Empleo durante el ejercicio de 2012. Por supuesto, los datos extraídos serán tratados con confidencialidad. Posteriormente, si lo desea y así lo solicita, me comprometo a comunicarle las conclusiones de la investigación.

Agradezco sinceramente su colaboración y quedo a su disposición para cualquier otra información que solicite.

Atentamente,

Alicia Ros Garrido

Teléfono: 96.162.51.38
Alicia.Ros@uv.es

ANEXO 5

SOLICITUD A LA SUBDIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO

ANEXO 6

INFORMACIÓN PROPORCIONADA POR LA SUBDIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO

Data 21 MAR. 2013

Eixida núm. 757

SPOFPE/VS/JA/abs

ALICIA ROS GARRIDO

Departament de Didàctica i Organització Escolar

Facultat de Filosofia i CC. Educació

Avda. Blasco Ibañe, 30

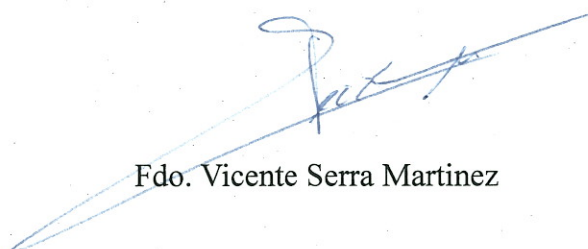
46010 Valencia

En relación a su solicitud, de las acciones formativas resueltas y entidades que las desarrollaran para el ejercicio 2012 en la Provincia de Valencia, de acuerdo a la Orden 29/2012, de 22 de junio, y concretamente en las modalidades de Formación e Inserción y Colectivos.

Adjunto remito dicha información, estructurada por Comarcas, municipios, modalidad y especialidad formativa resuelta.

Valencia, 21 de marzo de 2013.

EL JEFE DEL SERVICIO DE PLANIFICACIÓN Y ORDENACIÓN
DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO.



Fdo. Vicente Serra Martinez

11 EL CAMP DE TURIA

| MODALIDAD FORMACION E INSERCIÓN, CENTROS HOMOLOGADOS | | Municipio curso Formación | | Especialidad del Curso |
|--|---------------------------|---------------------------|--|---|
| Nombre Entidad | | | | |
| ANA MARIA MEL GARCIA (ACADEMIA MECA) | 46-116 ELIANA, L' | | | ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL |
| MARIA TERESA PÉREZ GONZÁLEZ | 46-070 BETERA | | | ADGI01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO |
| | | | | ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL |
| | | | | ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL |
| CENTRO DE ENSEÑANZA RIVAS LUNA | 46-116 ELIANA, L' | | | COMV0108 ACTIVIDADES DE VENTA |
| | | | | TMVC01 INGLÉS: BÁSICO TRANSPORTE |
| | | | | TMVC03 INGLÉS: GESTIÓN TRANSPORTE |
| FEDERACIÓN VALENCIANA DE MUNICIPIOS Y PROVINCIAS | 46-214 RIBA-ROJA DE TURIA | | | ADGI01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO |
| FUNDACION PARA EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS | 46-214 RIBA-ROJA DE TURIA | | | ELE0109 MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES ELÉCTRICAS DE BAJA TENSIÓN |
| | | | | ELET10 ELECTRÓNICO DE MANTENIMIENTO |

12 EL CAMP DE MORVEDRE

| MODALIDAD FORMACION E INSERCIÓN, CENTROS HOMOLOGADOS | | Municipio curso Formación | | Especialidad del Curso |
|--|-----------------------------|---------------------------|--|---|
| Nombre Entidad | | | | |
| CARPINTERIA METALICA UXOVALL, S.L. | 46-028 ALGAR DE PALANCA | | | FMEL30 CARPINTERO METÁLICO Y DE PVC |
| ISI CONSULTING, S.L. | 46-220 SAGUNTO/SAGUNT | | | ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL |
| | | | | COMD10 GERENTE DE PEQUEÑO COMERCIO |
| | | | | TMVC50 OPERARIO DE ALMACÉN |
| GOMIS-MANÉZ I MARTÍ S.L. | 46-220 SAGUNTO/SAGUNT | | | ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL |
| COMPLEJO EL FARO DE CANET, S.L. | 46-082 CANET D'EN BERENGUER | | | TMVC01 INGLÉS: BÁSICO TRANSPORTE |
| | | | | HOTR0208 OPERACIONES BÁSICAS DE RESTAURANTE Y BAR |

13 L'HORTA NORD

| MODALIDAD FORMACION E INSERCIÓN, CENTROS HOMOLOGADOS | | Municipio curso Formación | | Especialidad del Curso |
|--|---------------------------|---------------------------|--|---|
| Nombre Entidad | | | | |
| ESCUELA PeAM, SL | 46-078 BURJASSOT | | | ADGI01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO |
| | | | | ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL |
| | | | | FCI10 PROGRAMADOR DE APLICACIONES INFORMÁTICAS |
| MECA-RURAL SL | 46-164 MASSAMAGRELL | | | ADGI01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO |
| | | | | ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL |
| | | | | ELE0109 MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES ELÉCTRICAS DE BAJA TENSIÓN |
| | | | | ELE0108 MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INFRAESTRUCTURAS DE TELECOMUNICACIONES EN EDIFICIOS |
| | | | | HOTA0308 RECEPCIÓN EN ALOJAMIENTOS |
| | | | | HOTR0508 SERVICIOS DE BAR Y CAFETERIA |
| | | | | HOTR0608 SERVICIOS DE RESTAURANTE |
| | | | | FCI10 PROGRAMADOR DE APLICACIONES INFORMÁTICAS |
| | | | | FCI0108 OPERACIONES AUXILIARES DE MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE SISTEMAS MICROINFORMÁTICOS |
| | | | | SEAG0108 GESTIÓN DE RESIDUOS URBANOS E INDUSTRIALES |
| | | | | TMVG0309 MANTENIMIENTO DE SISTEMAS DE TRANSMISIÓN DE FUERZA Y TRENES DE RODAJE DE VEHÍCULOS |
| AULA M2 SL | 46-078 BURJASSOT | | | AUTOMOVILES |
| | | | | TMVG0409 MANTENIMIENTO DEL MOTOR Y SUS SISTEMAS AUXILIARES |
| ASOCIACION DES ECON-SOCIAL HORTA NORD - ADEHON | 46-171 MONCADA | | | TMVC01 INGLÉS: BÁSICO TRANSPORTE |
| CENTRO DE ESTUDIOS AYA 2013 | 46-205 PUÇOL | | | ADGI01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO |
| | | | | ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL |
| AYUNTAMIENTO DE BURJASSOT | 46-078 BURJASSOT | | | TCPE30 MAQUINISTA DE CONFECCIÓN INDUSTRIAL |
| MODALIDAD COLECTIVOS. EXCLUSIÓN SOCIAL | | | | |
| Nombre Entidad | Municipio curso Formación | | | Especialidad del Curso |
| ASOCIACION DES ECON-SOCIAL HORTA NORD - ADEHON | 46-171 MONCADA | | | ADGG0208 ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS EN LA RELACION CON EL CLIENTE |

14.L.HORTA OEST

| MODALIDAD FORMACION E INSERCIÓN CENTROS HOMOLOGADOS | | Especialidad del Curso | |
|---|---------------------------|---|--|
| Nombre Entidad | Municipio curso Formación | ADGF01 INGLÉS FINANCIERO | |
| TOBALCAIDE | 46-102 QUART DE POBLET | ADG01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO | |
| | | ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL | |
| | | ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL | |
| ACADEMIA BETA SL | 46-244 TORRENT | JEC10 PROGRAMADOR DE APLICACIONES INFORMÁTICAS | |
| | | JCT0209 SISTEMAS MICROINFORMÁTICOS | |
| RUDE ARTE Y FORMACION, SL | 46-244 TORRENT | ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL | |
| MISLATA FORMACION, S.L. | 46-169 MISLATA | ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL | |
| KHAN MONTAJES LEVANTE SL | 46-021 ALDAIA | FMGC0110 SOLDADURA CON ELECTRODO REVESTIDO Y TIG | |
| | | FMGC0210 SOLDADURA OXIGAS Y SOLDADURA MIGMAG | |
| | | ARTT30 SASTRE | |
| | | ARTT40 MODISTOA | |
| | | TCPF10 PATRONISTA-ESCALADOR | |
| | | TCPF30 MAQUINISTA DE CONFECCIÓN INDUSTRIAL | |
| ASOCIACION DE INVESTIGACIÓN DE LA INDUSTRIA TEXTIL | 46-190 PATERNA | ENAE0208 MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES SOLARES TERMICAS | |
| | | EOEE20 FERRALLISTA | |
| ASOCIACION INVESTIGACION INDUSTRIAL DE CONSTRUCCION | 46-190 PATERNA | ADG01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO | |
| | | ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL | |
| SOID(Social Organización Integración Discapacitado) | 46-190 PATERNA | AGA00208 INSTALACION Y MANTENIMIENTO DE JARDINES Y ZONAS VERDES | |
| | | ENAE0108 MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES SOLARES FOTOVOLTAICAS | |
| | | ENAE0208 MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES SOLARES TERMICAS | |
| | | EOC10 FONTANERO | |
| | | MAMR0408 INSTALACION DE MUEBLES | |
| | | MAMS0108 INSTALACION DE ELEMENTOS DE CARPINTERIA | |

| MODALIDAD COLECTIVOS. DISCAPACITADOS | | Especialidad del Curso | |
|--|---------------------------|---------------------------------------|--|
| Nombre Entidad | Municipio curso Formación | ARGE30 GRAFISTA /MAQUETISTA | |
| AIDO, ASOCIACIÓN INDUSTRIAL DE ÓPTICA COLOR E IMAGEN | 46-190 PATERNA | ARGG0110 DISEÑO DE PRODUCTOS GRÁFICOS | |

| MODALIDAD COLECTIVOS. EXCLUSION SOCIAL | | Especialidad del Curso | |
|---|---------------------------|--|--|
| Nombre Entidad | Municipio curso Formación | FMGC0210 SOLDADURA OXIGAS Y SOLDADURA MIGMAG | |
| MANCOMUNIDAD INTERMUNICIPAL BARRIO DEL CRISTO | 46-102 QUART DE POBLET | EOC10 FONTANERO | |
| AJUNTAMENT D'ALBAQUAS | 46-005 ALBAQUAS | EOCA10 PINTOR | |
| AJUNTAMIENTO DE TORRENT | 46-244 TORRENT | | |

15 VALENCIA

| MODALIDAD FORMACION E INSERCIÓN CENTROS HOMOLOGADOS | | | |
|---|---------------------------|--|--|
| Nombre Entidad | Municipio curso Formación | Especialidad del Curso | |
| MARIA LUZ SANCHEZ DE LA CALLE | 46-250 VALENCIA | COMD10 GERENTE DE PEQUEÑO COMERCIO ELE0109 MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES ELÉCTRICAS DE BAJA TENSIÓN HOTR0508 SERVICIOS DE BAR Y CAFETERIA HOTR0808 SERVICIOS DE RESTAURANTE IMAC11 MANTENEDOR-REPARADOR DE INSTALACIONES DE CLIMATIZACIÓN IMAF13 INSTALADOR DE CLIMATIZACIÓN IMAR0108 MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES FRIGORÍFICAS IMAR0208 MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES DE CLIMATIZACIÓN Y VENTILACIÓN-EXTRACCIÓN | |
| MARIEL BAS CALPE | 46-250 VALENCIA | IMP0108 CUIDADOS ESTÉTICOS DE MANOS Y PIES IMP0208 PELLUQUERIA MAMR0108 MONTAJE DE MUEBLES Y ELEMENTOS DE CARPINTERIA MAMR0408 INSTALACION DE MUEBLES MAMS0108 INSTALACION DE ELEMENTOS DE CARPINTERIA TMVC01 INGLÉS: BÁSICO TRANSPORTE TMVC03 INGLÉS: GESTIÓN TRANSPORTE | |
| SANTIAGO CASES VIEDMA | 46-250 VALENCIA | ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL ADG01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL ADG01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO | |
| CENTRO DE ESTUDIOS ADMINISTRATIVOS Y PROF. S.A. | 46-250 VALENCIA | ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL ADG01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL ADG01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO | |
| CENTROS DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS APLICADAS, S.L. | 46-250 VALENCIA | HOTA0308 RECEPCION EN ALOJAMIENTOS ELE0109 MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES ELÉCTRICAS DE BAJA TENSIÓN EOCA10 PINTOR IFCD0210 DESARROLLO DE APLICACIONES CON TECNOLOGÍAS WEB IFCT0108 OPERACIONES AUXILIARES DE MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE SISTEMAS MICROINFORMÁTICOS IFC10 PROGRAMADOR DE APLICACIONES INFORMÁTICAS IFC10 PROGRAMADOR DE APLICACIONES ELÉCTRICAS DE BAJA TENSIÓN ENAE0108 MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES SOLARES FOTOVOLTAICAS EOC10 FONTANERO TMVG0309 MANTENIMIENTO DE SISTEMAS DE TRANSMISIÓN DE FUERZA Y TRENES DE RODAJE DE VEHÍCULOS AUTOMÓVILES TMVG0409 MANTENIMIENTO DEL MOTOR Y SUS SISTEMAS AUXILIARES | |
| C.E. CODEX | 46-250 VALENCIA | ADGF01 INGLÉS FINANCIERO ADG01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL COMD10 GERENTE DE PEQUEÑO COMERCIO HOTR0108 OPERACIONES BÁSICAS DE COCINA HOTR0408 COCINA | |
| INSTITUTO INTER, SL | 46-250 VALENCIA | IFC10 PROGRAMADOR DE APLICACIONES INFORMÁTICAS IFCT0209 SISTEMAS MICROINFORMÁTICOS INAB15 CATAADOR DE VINOS INAF0108 PANADERIA Y BOLLERIA SEAG0110 SERVICIOS PARA EL CONTROL DE PLAGAS SSCM0108 LIMPIEZA DE SUPERFICIES Y MOBILIARIO EN EDIFICIOS Y LOCALES ADGX01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO | |
| TECNICAS AVANZADAS DE ESTUDIO, S.L. | 46-250 VALENCIA | ADGX01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO ADG01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO IFC10 PROGRAMADOR DE APLICACIONES INFORMÁTICAS SSCM0108 LIMPIEZA DE SUPERFICIES Y MOBILIARIO EN EDIFICIOS Y LOCALES | |
| LIMPIEZAS AMPARO CIFUENTES, S.L. | 46-250 VALENCIA | ADGX01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO ADG01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO IFC10 PROGRAMADOR DE APLICACIONES INFORMÁTICAS SSCM0108 LIMPIEZA DE SUPERFICIES Y MOBILIARIO EN EDIFICIOS Y LOCALES | |
| ESCOLA VALENCIANA DE LA CARN, S.L. | 46-250 VALENCIA | ADGX01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO ADG01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO IFC10 PROGRAMADOR DE APLICACIONES INFORMÁTICAS SSCM0108 LIMPIEZA DE SUPERFICIES Y MOBILIARIO EN EDIFICIOS Y LOCALES | |
| CARPESCAR LEVANTE SL | 46-250 VALENCIA | ADGX01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO ADG01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO IFC10 PROGRAMADOR DE APLICACIONES INFORMÁTICAS SSCM0108 LIMPIEZA DE SUPERFICIES Y MOBILIARIO EN EDIFICIOS Y LOCALES | |
| C.E. RODRIGO GIORGETA | 46-250 VALENCIA | ADGX01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO ADG01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO IFC10 PROGRAMADOR DE APLICACIONES INFORMÁTICAS SSCM0108 LIMPIEZA DE SUPERFICIES Y MOBILIARIO EN EDIFICIOS Y LOCALES | |

| | | |
|--|---------------------------|---|
| CENTRE DE FORMACIÓ FOLGADO SLU | 46-250 VALENCIA | AGAFO108 FRUITICULTURA AGAHO108 HORTICULTURA Y FLORICULTURA AGA00108 ACTIVIDADES AUXILIARES EN VIVEROS, JARDINES Y CENTROS DE JARDINERIA AGA00208 INSTALACION Y MANTENIMIENTO DE JARDINES Y ZONAS VERDES |
| SOLUCIONES Y APLICACIONES FORMATIVAS VAL S.L. | 46-250 VALENCIA | EOCH10 FONTANERO FME140 MONTADOR DE ESTRUCTURAS METALICAS COMD10 GERENTE DE PEQUEÑO COMERCIO COMV0108 ACTIVIDADES DE VENTA FECH10 PROGRAMADOR DE APLICACIONES INFORMATICAS |
| CENTRO DE ESTUDIOS ALBANTA | 46-250 VALENCIA | ADGI01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO ELER11 MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES AUTOMATIZADAS CONTROLADAS POR AUTÓMATAS PROGRAMABLES FECH0309 MONTAJE Y REPARACIÓN DE SISTEMAS MICROINFORMÁTICOS |
| COLEGIO RUZAFA | 46-250 VALENCIA | INAM20 INSTALADOR DE AUTOMATISMOS ENAE0208 MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES SOLARES TERMICAS FMEC0110 SOLDADURA CON ELECTRODO REVESTIDO Y TIG |
| FUNDACION LABORAL DE LA CONSTRUCCION | 46-250 VALENCIA | ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL |
| FUNDACION EI FOR DE LA COMUNIDAD VALENCIANA | 46-250 VALENCIA | |
| CSIF COMUNIDAD VALENCIANA | 46-250 VALENCIA | |
| MODALIDAD COLECTIVOS DISCAPACITADOS | | |
| Nombre Entidad | Municipio curso Formación | Especialidad del Curso |
| (FEAD) FED EMP ENT TIT CENT Y SERV AT A PERS DISC | 46-250 VALENCIA | ADGG0208 ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS EN LA RELACION CON EL CLIENTE |
| ASOC.FORM Y PROM DE COMERCIANTES E INDUSTRIALES | 46-250 VALENCIA | EOCH10 FONTANERO |
| ASOC PROFESIONAL EMPLEO Y FORMACION MUJERES | 46-250 VALENCIA | EOCH10 FONTANERO |
| "AICO" ASOC. PROYEC. IGUALDAD MINORIAS Y COL. DESF | 46-250 VALENCIA | ADGG0208 ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS EN LA RELACION CON EL CLIENTE |
| Asociacion FORSER | 46-250 VALENCIA | ADGG0408 OPERACIONES AUXILIARES DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS Y GENERALES |
| Asociacion FORSER | 46-250 VALENCIA | ADGG0508 OPERACIONES DE GRABACIÓN Y TRATAMIENTO DE DATOS Y DOCUMENTOS |
| ADVA. " ASSOC. DE DEFENSA DE DONES DE LA C.V. | 46-250 VALENCIA | COMV0108 ACTIVIDADES DE VENTA |
| "I AVANT" ASSOCIACIO VALENCIA COORDIN INTEGRAL d'Ocupacio) | 46-250 VALENCIA | ADGG0208 ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS EN LA RELACION CON EL CLIENTE |
| OAM PARQUES Y JARDINES S. Y ESCUELA M. JARDINERIA | 46-250 VALENCIA | AGA00208 INSTALACION Y MANTENIMIENTO DE JARDINES Y ZONAS VERDES |
| MODALIDAD COLECTIVOS EXCLUSION SOCIAL | | |
| Nombre Entidad | Municipio curso Formación | Especialidad del Curso |
| INICIATIVAS SOLIDARIAS | 46-250 VALENCIA | TMVG0110 PLANIFICACION Y CONTROL DEL AREA DE ELECTROMECHANICA |
| ASOC.FORM Y PROM DE COMERCIANTES E INDUSTRIALES | 46-250 VALENCIA | FECH0209 SISTEMAS MICROINFORMATICOS |
| ASOC PROFESIONAL EMPLEO Y FORMACION MUJERES | 46-250 VALENCIA | FECH0209 SISTEMAS MICROINFORMATICOS |
| ASOCIACIÓN VALENCIANA PARA INSERCIÓN LABORAL | 46-250 VALENCIA | SSCS0208 ATENCIÓN SOCIO SANITARIA A PERSONAS DEPENDIENTES EN INSTITUCIONES SOCIALES |
| FUND. INTEGRAC. SOCIO LABORAL Y DESARROLLO PROFES. | 46-250 VALENCIA | ADGG0208 ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS EN LA RELACION CON EL CLIENTE |
| MANCOMUNIDAD INTERMUNICIPAL BARRIO DEL CRISTO | 46-250 VALENCIA | SSCS0208 ATENCIÓN SOCIO SANITARIA A PERSONAS DEPENDIENTES EN INSTITUCIONES SOCIALES |
| COLONIA SAN VICENTE FERRER TERCARIOS CAPUCHINOS | 46-250 VALENCIA | SSCS0108 ATENCIÓN SOCIO SANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO |

16 L'HORTA SUD

| MODALIDAD FORMACION E INSERCIÓN, CENTROS HOMOLOGADOS | | Nombre Entidad | Municipio curso Formación | Especialidad del Curso |
|--|--|--|---------------------------|---|
| | | CEFORTEC, CENTRO DE FORMACION TECNOLOGICA, S.L. | 46-022 ALFARAR | FIMEM60 PREPARADOR-PROGRAMADOR DE MAQUINAS-HERRAMIENTAS CON C.N.C. |
| | | INFORLINGUA CENTER SL | 46-194 PICASSENT | ADGF01 INGLÉS FINANCIERO ADG01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL |
| | | ACADEMIA BETA SL | 46-194 PICASSENT | ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL |
| | | CENTRO DE FORMACION DESGUACE MALVARROSA, S.L. | 46-186 PABORTA | FC10 PROGRAMADOR DE APLICACIONES INFORMÁTICAS TNVL0209 MANTENIMIENTO DE ELEMENTOS NO ESTRUCTURALES DE CARROCERIAS DE VEHICULOS TNVL0509 PINTURA DE VEHICULOS |
| | | CENTRO FORMACION INSTALADORES Y MANTENEDORES VALNC | 46-230 SILLA | ELER11 MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES AUTOMATIZADAS CONTROLADAS POR AUTÓMATAS PROGRAMABLES IMAR0108 MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES FRIGORÍFICAS IMAR0208 MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES DE CLIMATIZACIÓN Y VENTILACIÓN-EXTRACCIÓN |
| | | CISEN CB | 46-165 MASSANASSA | EOC10 FONTANERO |
| | | FLORIDA CENTRE DE FORMACIÓ COOP. V. | 46-094 CATARROJA | ELEE0109 MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES ELÉCTRICAS DE BAJA TENSIÓN FC10209 SISTEMAS MICROINFORMÁTICOS |
| | | AJUNTAMENT D'ALCASSER | 46-015 ALCASSER | ADG01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO |

| MODALIDAD COLECTIVOS, DISCAPACITADOS | | Nombre Entidad | Municipio curso Formación | Especialidad del Curso |
|--------------------------------------|--|----------------|---------------------------|--|
| | | INTEGRAT | 46-065 BENIPARRELL | INAN40 ENVASADOR DE PRODUCTOS ALIMENTARIOS |

| MODALIDAD COLECTIVOS, EXCLUSIÓN SOCIAL | | Nombre Entidad | Municipio curso Formación | Especialidad del Curso |
|--|--|--------------------------|---------------------------|---|
| | | AJUNTAMENT D'ALCASSER | 46-015 ALCASSER | ADGG0208 ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS EN LA RELACIÓN CON EL CLIENTE |
| | | AJUNTAMENT DE MASSANASSA | 46-165 MASSANASSA | AGAD0108 ACTIVIDADES AUXILIARES EN VIVEROS, JARDINES Y CENTROS DE JARDINERÍA AGAD0208 INSTALACIÓN Y MANTENIMIENTO DE JARDINES Y ZONAS VERDES |
| | | AJUNTAMENT DE SILLA | 46-230 SILLA | FMEC0210 SOLDADURA OXIGAS Y SOLDADURA MIG/MAG |

17 LA PLANA DE UTIEL-REQUENA

| MODALIDAD FORMACION E INSERCIÓN, CENTROS HOMOLOGADOS | | Nombre Entidad | Municipio curso Formación | Especialidad del Curso |
|--|--|--------------------------------|---------------------------|---|
| | | CENTRO DE ESTUDIOS UTIEL, S.L. | 46-249 UTIEL | ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL INAB12 ELABORADOR DE VINOS DE CRianza |
| | | HERGABLOP, S.L. | 46-249 UTIEL | ADG01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO INANT5 MECANICO DE MANTENIMIENTO NEUMÁTICO |
| | | AJUNTAMENT DE UTIEL | 46-249 UTIEL | EOCX02 MANTENEDOR-REPARADOR DE EDIFICIOS |

20 LA RIBERA ALTA

| MODALIDAD FORMACION E INSERCIÓN, CENTROS HOMOLOGADOS | | Municipio curso Formación | | Especialidad del Curso |
|--|--------------------|---------------------------|----------------|--|
| Nombre Entidad | 46-017 ALZIRA | 46-019 ALCUDIA, L' | 46-017 ALZIRA | TWVG20 CONDUCTOR DE VEHICULOS LIGEROS A MOTOR COMI.0309 ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE ALMACENES EOCM10 OPERADOR DE MAQUINARIA DE EXCAVACION EOCM90 OPERADOR DE RETROPALA FMEC0110 SOLDADURA CON ELECTRODO REVESTIDO Y TIG FMEC0210 SOLDADURA OXIGAS Y SOLDADURA MIG/MAG JFC10 PROGRAMADOR DE APLICACIONES INFORMÁTICAS TWVG20 CONDUCTOR DE VEHICULOS LIGEROS A MOTOR TWV/0108 CONDUCCION DE AUTOBUSES ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL TAWG01 INGLÉS: BÁSICO TRANSPORTE EOC10 FONTANERO IMAC11 MANTENEDOR-REPARADOR DE INSTALACIONES DE CLIMATIZACIÓN ADGI01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO ADGF01 INGLÉS FINANCIERO HOTI0108 PROMOCIÓN TURÍSTICA LOCAL E INFORMACIÓN AL VISITANTE ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL |
| A.E. BOTELLA, S.L. (Centro de Formación) | | | | |
| CENFO SL | 46-029 ALGEMESI | 46-017 ALZIRA | 46-017 ALZIRA | |
| CENTRO DE FORMACIÓN CARLIS, S.L. | 46-019 ALCUDIA, L' | 46-017 ALZIRA | 46-017 ALZIRA | |
| EULER CENTRO DE ESTUDIOS,C.B | 46-017 ALZIRA | 46-017 ALZIRA | 46-017 ALZIRA | |
| CLUB DE TAREAS ALZIRA, C.B. | 46-017 ALZIRA | 46-017 ALZIRA | 46-017 ALZIRA | |
| AVUNTAMIENTO DE ALZIRA | 46-017 ALZIRA | 46-156 LLOMBAI | 46-156 LLOMBAI | |
| FEDERACION ESCUELAS FAMILIARES DE LA C.V. | 46-156 LLOMBAI | | | |

21 LA RIBERA BAIXA

| MODALIDAD FORMACION E INSERCIÓN, CENTROS HOMOLOGADOS | | Municipio curso Formación | | Especialidad del Curso |
|--|--------------|---------------------------|--------------|---|
| Nombre Entidad | 46-235 SUECA | 46-235 SUECA | 46-235 SUECA | ADGI01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL AFDP0109 SOCORRISMO EN INSTALACIONES ACUÁTICAS AFDP0209 SOCORRISMO EN ESPACIOS ACUÁTICOS NATURALES JFC10 PROGRAMADOR DE APLICACIONES INFORMÁTICAS |
| ZENIT 3000 SL | 46-235 SUECA | 46-235 SUECA | 46-235 SUECA | |
| AJUNTAMENT DE SUECA | 46-235 SUECA | | | |

MODALIDAD COLECTIVOS, DISCAPACITADOS

| MODALIDAD COLECTIVOS, EXCLUSIÓN SOCIAL | | Municipio curso Formación | | Especialidad del Curso |
|---|--------------|---------------------------|--------------|---|
| Nombre Entidad | 46-235 SUECA | 46-235 SUECA | 46-235 SUECA | SSCS0208 ATENCIÓN SOCIO SANITARIA A PERSONAS DEPENDIENTES EN INSTITUCIONES SOCIALES |
| FUNDACIÓN CV SANTOS ANDRÉS, SANTIAGO Y MIGUEL | 46-235 SUECA | | | |

MODALIDAD COLECTIVOS, EXCLUSIÓN SOCIAL

| MODALIDAD COLECTIVOS, EXCLUSIÓN SOCIAL | | Municipio curso Formación | | Especialidad del Curso |
|---|--------------|---------------------------|--------------|--|
| Nombre Entidad | 46-235 SUECA | 46-235 SUECA | 46-235 SUECA | SSCS0108 ATENCIÓN SOCIO SANITARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO ADGG0208 ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS EN LA RELACION CON EL CLIENTE |
| FUNDACIÓN CV SANTOS ANDRÉS, SANTIAGO Y MIGUEL | 46-235 SUECA | | | |
| AJUNTAMENT DE SUECA | 46-235 SUECA | | | |

23 LA COSTERA

| MODALIDAD FORMACION E INSERCIÓN, CENTROS HOMOLOGADOS | | Municipio curso Formación | | Especialidad del Curso |
|--|---------------|---------------------------|---------------|--|
| Nombre Entidad | 46-145 XATIVA | 46-145 XATIVA | 46-145 XATIVA | ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL ADGI01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO |
| FORMAT XATIVA | 46-145 XATIVA | | | |

24 LA VALL D'ALBAIDA

| MODALIDAD FORMACION E INSERCIÓN, CENTROS HOMOLOGADOS | |
|--|---------------------------|
| Nombre Entidad | Municipio curso Formación |
| INSTITUTO DE FORMACIÓN KEYHOLE, S.L. | 46-184 ONTINYENT |
| ATEVAL-Asociación Emp. Textiles Comunidad Valencia | 46-184 ONTINYENT |
| ATEVAL-JUNTA COMARCAL VALL D'ALBAIDA. | 46-184 ONTINYENT |
| COEVAL-CONFEDERACION EMPRESARIAL VALL D'ALBAIDA | 46-184 ONTINYENT |
| FORINSA (ASOC. EMPRESAR VALENCIA FORMACION E INSERCIÓN) | 46-150 LLUTXENT |
| Especialidad del Curso | |
| ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL. | |
| ADG01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO | |
| ARG0110 DISEÑO DE PRODUCTOS GRÁFICOS | |
| ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL | |
| COMF10 CALERO | |
| IFCH0 PROGRAMADOR DE APLICACIONES INFORMÁTICAS | |
| ENAE0108 MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES SOLARES FOTOVOLTAICAS | |
| ENAE0208 MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES SOLARES TÉRMICAS | |
| FMEH0209 MECANIZADO POR CORTE Y CONFORMADO | |
| INAF0108 PANADERIA Y BOLLERIA | |
| INAF0109 PASTERIA Y CONFETERIA | |
| AGAD0108 ACTIVIDADES AUXILIARES EN VIVEROS, JARDINES Y CENTROS DE JARDINERIA | |
| AGAD0208 INSTALACION Y MANTENIMIENTO DE JARDINES Y ZONAS VERDES | |
| EOCX02 MANTENEDOR-REPARADOR DE EDIFICIOS | |

| MODALIDAD COLECTIVOS, DISCAPACITADOS | |
|--|---------------------------|
| Nombre Entidad | Municipio curso Formación |
| ASOCIACIÓN HIPICA EL MAS | 46-150 LLUTXENT |
| MANCOMUNITAT DE MUNICIPIS DE LA VALL D'ALBAIDA | 46-184 ONTINYENT |
| Especialidad del Curso | |
| AGAN0208 CRIA DE CABALLOS | |
| ADGG0408 OPERACIONES AUXILIARES DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS Y GENERALES | |
| EOCA10 PINTOR | |
| SSCS0108 ATENCIÓN SOCIOASANTARIA A PERSONAS EN EL DOMICILIO | |

25 LA SAFOR

| MODALIDAD FORMACION E INSERCIÓN, CENTROS HOMOLOGADOS | |
|---|---------------------------|
| Nombre Entidad | Municipio curso Formación |
| JOSE SIMO VERDU | 46-181 OLIVA |
| CENTRO DE FORMACIÓN GARCIA IBÁÑEZ, S.L. | 46-131 GANDIA |
| ACADEMIA GARCIA IBÁÑEZ, C.B. | 46-131 GANDIA |
| ELS TARONGERS, COOP. V. | 46-131 GANDIA |
| FORINSA (ASOC. EMPRESAR VALENCIA FORMACION E INSERCIÓN) | 46-181 OLIVA |
| Especialidad del Curso | |
| ARTM10 CARPINTERO-EBANISTA ARTESANO | |
| ELEE0108 OPERACIONES AUXILIARES DE MONTAJE DE REDES ELÉCTRICAS | |
| ENAE0108 MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES SOLARES FOTOVOLTAICAS | |
| ENAE0508 ORGANIZACIÓN Y PROYECTOS DE INSTALACIONES SOLARES FOTOVOLTAICAS | |
| HOT40308 RECEPCIÓN EN ALOJAMIENTOS | |
| TWVC01 INGLÉS: BÁSICO TRANSPORTE | |
| TWVC03 INGLÉS: GESTIÓN TRANSPORTE | |
| ELEE0109 MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES ELÉCTRICAS DE BAJA TENSIÓN | |
| ELEER12 MANTENIMIENTO Y REPARACIÓN DE MÁQUINAS Y EQUIPOS ELÉCTRICOS | |
| TWVG0309 MANTENIMIENTO DE SISTEMAS DE TRANSMISIÓN DE FUERZA Y TRENES DE RODAJE DE VEHÍCULOS AUTOMÓVILES | |
| TWVG0409 MANTENIMIENTO DEL MOTOR Y SUS SISTEMAS AUXILIARES | |
| ADG01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO | |
| ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL | |
| ELES0108 MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INFRAESTRUCTURAS DE TELECOMUNICACIONES EN EDIFICIOS | |
| IFCT0108 OPERACIONES AUXILIARES DE MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE SISTEMAS MICROINFORMÁTICOS | |
| ADG01 INGLÉS: ATENCIÓN AL PÚBLICO | |
| ADGX01 INGLÉS: GESTIÓN COMERCIAL | |
| AGAD0108 ACTIVIDADES AUXILIARES EN VIVEROS, JARDINES Y CENTROS DE JARDINERIA | |
| AGAD0208 INSTALACION Y MANTENIMIENTO DE JARDINES Y ZONAS VERDES | |

| MODALIDAD COLECTIVOS, DISCAPACITADOS | |
|--|---------------------------|
| Nombre Entidad | Municipio curso Formación |
| FORINSA (ASOC. EMPRESAR VALENCIA FORMACION E INSERCIÓN) | 46-131 GANDIA |
| Especialidad del Curso | |
| ADGG0208 ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS EN LA RELACION CON EL CLIENTE | |

| MODALIDAD COLECTIVOS, EXCLUSIÓN SOCIAL | |
|--|-------------------------------|
| Nombre Entidad | Municipio curso Formación |
| FORINSA (ASOC. EMPRESAR VALENCIA FORMACION E INSERCIÓN) | 46-131 GANDIA 46-181 OLIVA |
| Especialidad del Curso | |
| ADGD0308 ACTIVIDADES DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA | |
| SSCS0208 ATENCIÓN SOCIOASANTARIA A PERSONAS DEPENDIENTES EN INSTITUCIONES SOCIALES | |

ANEXO 7

PROMEDIO Y POLARIDAD DEL PROFESORADO EN LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE MARRERO

PROMEDIO Y POLARIDAD DEL PROFESORADO EN LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE MARRERO

| Nº sujeto | TI dependen- diente | TI pro- ductiva | TI expresiva | TI inter- pretativa | TI emanci- patoria | Polaridad |
|-----------|------------------------|--------------------|-----------------|------------------------|-----------------------|-----------|
| 1 | 4,86 | 5,33 | 5 | 5,71 | 4,29 | -0,01 |
| 2 | 4,43 | 4,67 | 5,33 | 3,71 | 3,29 | 0,22 |
| 3 | 4,86 | 5,5 | 5,5 | 5,29 | 4,29 | 0,09 |
| 4 | 6 | 4,83 | 6,17 | 5,57 | 4,14 | 0,17 |
| 8 | 5,43 | 5,83 | 6,17 | 6,14 | 4,29 | 0,12 |
| 9 | 3,57 | 3,33 | 4,33 | 4 | 4,29 | 0,09 |
| 10 | 4 | 4,5 | 6,67 | 5,43 | 4,14 | 0,36 |
| 11 | 3,43 | 3,67 | 6,17 | 5,86 | 3,71 | 0,33 |
| 13 | 5 | 4,67 | 6,5 | 5,71 | 4 | 0,28 |
| 15 | 5,57 | 5,17 | 6,67 | 4,86 | 5,14 | 0,25 |
| 16 | 5 | 3,83 | 6,33 | 5,14 | 4 | 0,31 |
| 17 | 4,71 | 3,83 | 6,17 | 4,71 | 3,71 | 0,32 |
| 18 | 3,43 | 4,5 | 7 | 6,29 | 2,71 | 0,46 |
| 19 | 4,57 | 4,33 | 6,33 | 5 | 3,86 | 0,32 |
| 20 | 5 | 4,83 | 5,67 | 4,71 | 3,86 | 0,18 |
| 21 | 4,71 | 5,17 | 5,33 | 3,57 | 3,14 | 0,2 |
| 22 | 5,43 | 3,5 | 3,67 | 3,14 | 1,29 | 0,05 |
| 25 | 5,29 | 5,17 | 5,33 | 5,14 | 4 | 0,07 |
| 26 | 3,86 | 4,83 | 5,17 | 4,57 | 3,57 | 0,16 |
| 29 | 4,71 | 4,67 | 5,33 | 4 | 3,43 | 0,19 |
| 30 | 4,71 | 4,5 | 6 | 4,43 | 2,86 | 0,31 |
| 31 | 5 | 5,67 | 6,83 | 5,14 | 3,86 | 0,32 |
| 32 | 4,57 | 4,67 | 5,83 | 4 | 3,71 | 0,27 |
| 33 | 3,29 | 4,67 | 5,83 | 4,29 | 3,14 | 0,33 |
| 34 | 3,57 | 4 | 5,33 | 4,71 | 2,57 | 0,27 |
| 36 | 5,29 | 5,67 | 6,83 | 5,71 | 4,14 | 0,27 |
| 37 | 5,71 | 5,17 | 6 | 4,14 | 2,43 | 0,27 |
| 38 | 4,29 | 4,17 | 6,5 | 5,29 | 3,43 | 0,37 |
| 39 | 4,71 | 4 | 6,17 | 5,43 | 2,86 | 0,32 |
| 40 | 4,43 | 4,5 | 6 | 5,57 | 3,71 | 0,24 |
| 41 | 4,43 | 4,67 | 6,83 | 5,57 | 3 | 0,4 |
| 42 | 4,57 | 4,83 | 6,33 | 4,57 | 2,71 | 0,36 |
| 43 | 3,57 | 4,83 | 5,17 | 4,57 | 3,57 | 0,17 |
| 44 | 6,29 | 4,17 | 5,5 | 4,29 | 3,57 | 0,15 |
| 45 | 4,29 | 4,67 | 6,83 | 5,86 | 5,29 | 0,3 |
| 46 | 2,71 | 4,83 | 6,83 | 6 | 4,43 | 0,39 |
| 47 | 4,29 | 4,17 | 5,5 | 4,71 | 4,43 | 0,18 |
| 48 | 4,29 | 4,5 | 5 | 4,71 | 3,29 | 0,13 |

NOTA: TI = Teoría implícita.

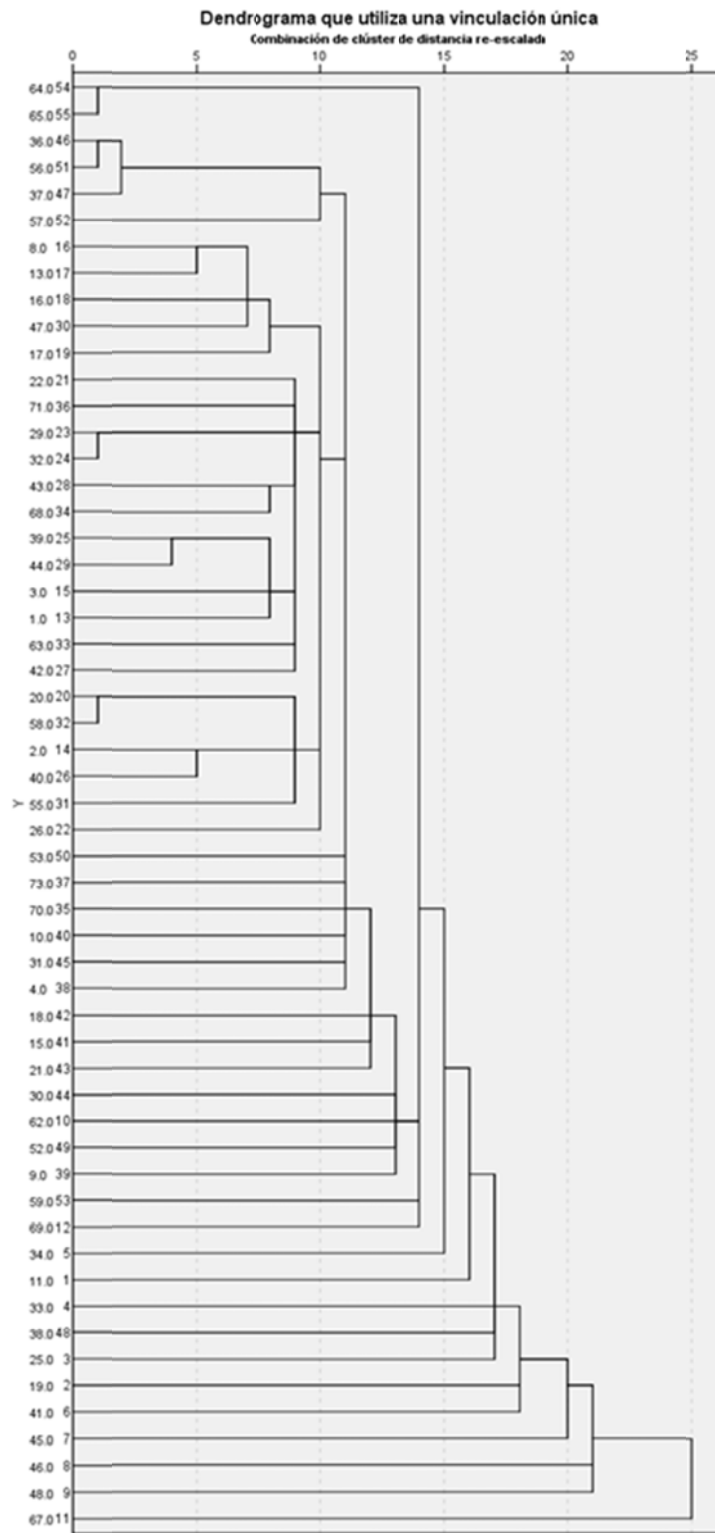
| Nº sujeto | TI dependiente | TI productiva | TI expresiva | TI interpretativa | TI emancipatoria | Polaridad |
|-----------|----------------|---------------|--------------|-------------------|------------------|-----------|
| 52 | 4,71 | 4,33 | 6,33 | 4 | 4,86 | 0,31 |
| 53 | 3,86 | 4,33 | 6,5 | 5,57 | 4,29 | 0,33 |
| 55 | 4,29 | 4,5 | 5 | 4,71 | 3,29 | 0,13 |
| 56 | 4,29 | 5,5 | 5,67 | 4,57 | 3,86 | 0,19 |
| 57 | 5,43 | 5,17 | 6 | 5 | 3,71 | 0,2 |
| 58 | 5,43 | 5,17 | 6 | 5 | 3,71 | 0,2 |
| 59 | 5,43 | 5,33 | 7 | 5,29 | 3,57 | 0,35 |
| 62 | 4 | 4,17 | 6 | 4,43 | 1,86 | 0,4 |
| 63 | 4,71 | 4,17 | 4 | 4,43 | 4,14 | -0,06 |
| 64 | 5,71 | 5,67 | 5,5 | 6,57 | 2,57 | 0,06 |
| 65 | 4,43 | 4,67 | 6,83 | 5,57 | 3 | 0,4 |
| 67 | 4,29 | 4,67 | 6,83 | 6 | 3 | 0,39 |
| 68 | 3,29 | 6,17 | 6,33 | 4,29 | 3,86 | 0,32 |
| 69 | 5 | 5,83 | 5,5 | 5,29 | 5,29 | 0,02 |
| 70 | 3,71 | 3 | 5,5 | 2,86 | 3,29 | 0,38 |
| 71 | 5,86 | 6,17 | 6 | 4,86 | 4,57 | 0,11 |
| 73 | 4,57 | 5 | 5,33 | 4,57 | 4,14 | 0,13 |

NOTA: TI = Teoría implícita.

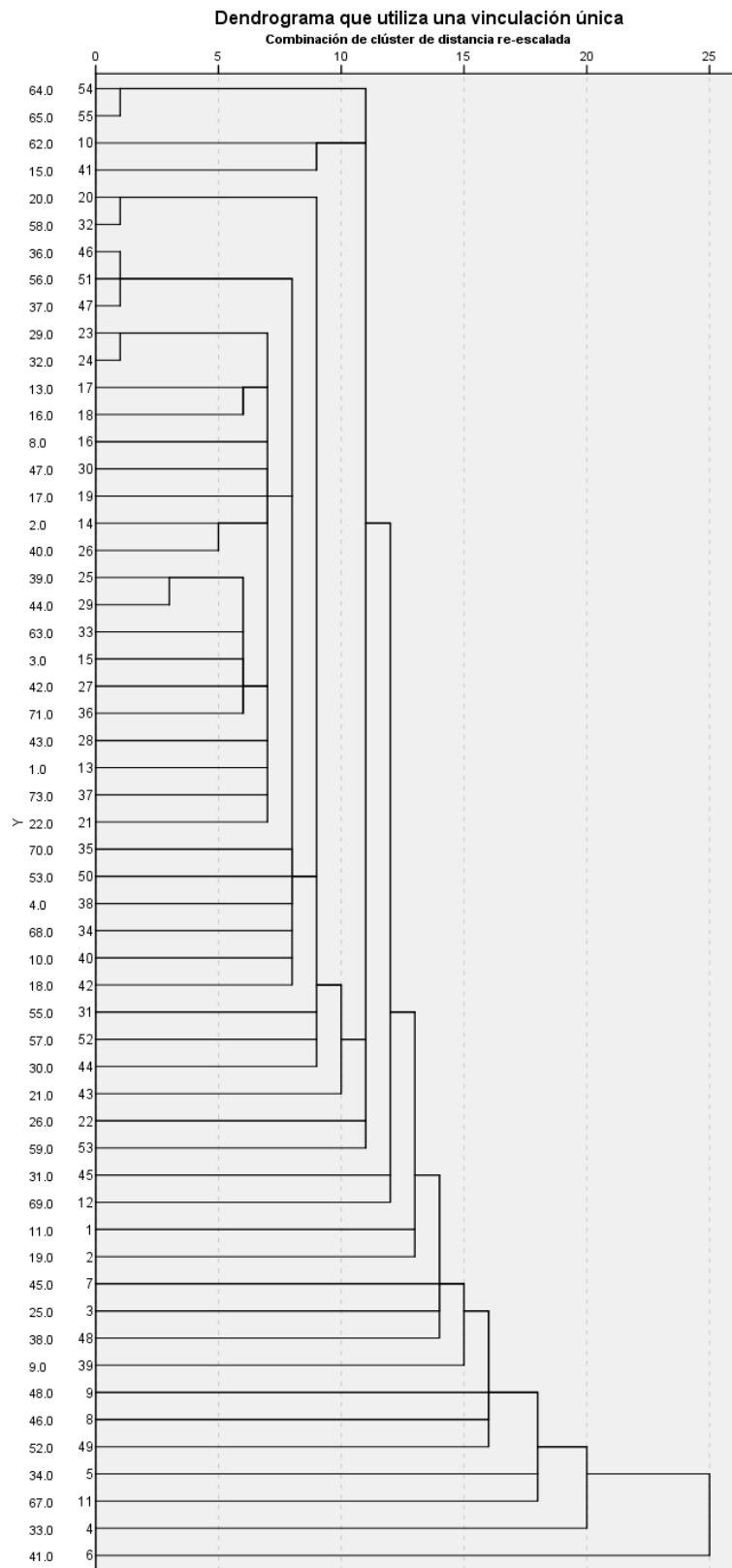
ANEXO 8

AGRUPACIÓN DE VARIABLES Y SUJETOS SEGÚN ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS: DENDOGRAMAS

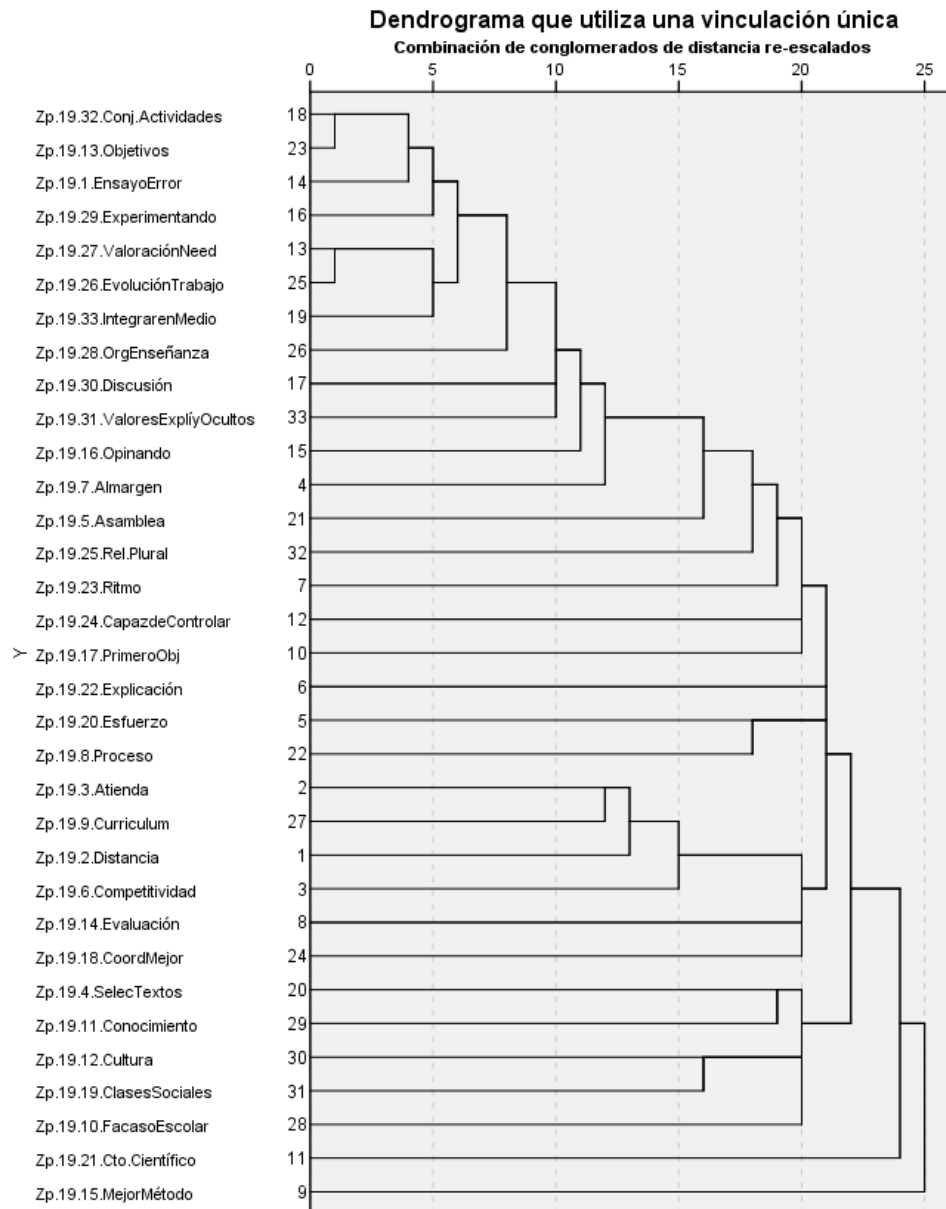
1. CLUSTER SUJETOS CON 33 ÍTEMS



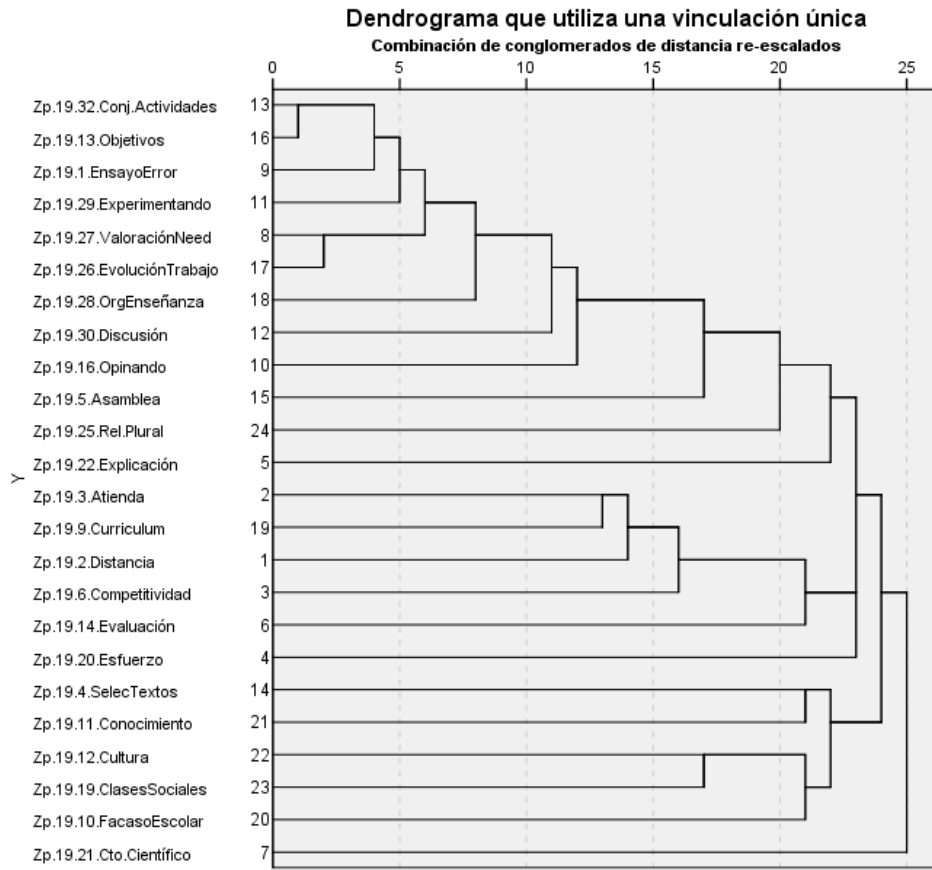
2. CLUSTER SUJETOS CON 24 ÍTEMS



3. CLUSTER VARIABLES CON 33 ÍTEMS.



4. CLUSTER VARIABLES CON 24 ÍTEMS.



ANEXO 9

PROMEDIO Y POLARIDAD DEL PROFESORADO EN LAS CONCEPCIONES DE PLANIFICACIÓN DE MARRERO

PROMEDIO Y POLARIDAD DEL PROFESORADO EN LAS CONCEPCIONES DE PLANIFICACIÓN DE MARRERO

| Nº sujeto | CP objetivos | CP contenidos | CP alumnado | CP experiencia | Polaridad |
|------------------|---------------------|----------------------|--------------------|-----------------------|------------------|
| 1 | 6,7 | 4,9 | 5,71 | 4,25 | 0,29 |
| 2 | 5,8 | 4,1 | 5,14 | 3 | 0,29 |
| 3 | 2,8 | 5,6 | 5,71 | 5,5 | -0,47 |
| 4 | 5,1 | 4,3 | 6,14 | 3,5 | 0,08 |
| 8 | 6,5 | 5 | 6 | 5 | 0,19 |
| 9 | 5,3 | 4,5 | 5,29 | 5,5 | 0,03 |
| 10 | 5,5 | 5,2 | 6,29 | 6 | -0,05 |
| 11 | 6,1 | 5,2 | 5,29 | 5 | 0,16 |
| 13 | 4,9 | 5,1 | 6,43 | 6 | -0,16 |
| 15 | 4,4 | 5,8 | 5,86 | 5 | -0,19 |
| 16 | 5,2 | 4,5 | 5,14 | 3,5 | 0,14 |
| 17 | 3 | 3,8 | 4,29 | 5,25 | -0,24 |
| 18 | 7 | 6 | 6,57 | 5,75 | 0,15 |
| 19 | 6,3 | 2,2 | 5,43 | 3 | 0,46 |
| 20 | 5,1 | 4,4 | 5,43 | 6 | -0,03 |
| 21 | 4,4 | 4,2 | 6,29 | 6,5 | -0,21 |
| 22 | 6,3 | 4,8 | 6 | 2,75 | 0,3 |
| 25 | 6,1 | 4,3 | 6 | 3,25 | 0,26 |
| 26 | 5,2 | 5,1 | 5,57 | 3,5 | 0,08 |
| 29 | 5,2 | 3,7 | 4,29 | 5 | 0,15 |
| 30 | 4,2 | 4,5 | 5 | 5,25 | -0,12 |
| 31 | 5,7 | 4,7 | 5,86 | 3,75 | 0,16 |
| 32 | 5,2 | 3,7 | 4,29 | 5 | 0,15 |
| 33 | 5,8 | 4,8 | 6,71 | 6,75 | -0,05 |
| 34 | 4,7 | 3,8 | 2,57 | 4,25 | 0,19 |
| 36 | 6,4 | 5,1 | 6,57 | 5,25 | 0,13 |
| 37 | 6,4 | 5,2 | 6,57 | 5,25 | 0,12 |
| 38 | 4,4 | 4,1 | 5 | 2,75 | 0,08 |
| 39 | 5,3 | 4,9 | 5 | 3,75 | 0,13 |
| 40 | 5 | 4,7 | 4,71 | 4,75 | 0,05 |
| 41 | 5,2 | 4,2 | 4,43 | 2,5 | 0,25 |
| 42 | 2,2 | 3,1 | 3,14 | 5,75 | -0,3 |
| 43 | 5,5 | 5,7 | 4,71 | 4,75 | 0,07 |
| 44 | 5,7 | 4,6 | 4,86 | 3 | 0,26 |
| 45 | 5,1 | 3,6 | 5 | 2,5 | 0,23 |
| 46 | 6 | 6 | 5,43 | 1 | 0,31 |
| 47 | 7 | 5,5 | 6 | 5,5 | 0,22 |
| 48 | 7 | 5,6 | 6,57 | 3 | 0,32 |

NOTA: CP = Concepción de planificación.

| Nº sujeto | CP objetivo s | CP contenido s | CP alumnad o | CP experienci a | Polarida d |
|----------------------|------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 52 | 5,9 | 5,7 | 6,57 | 6,5 | -0,06 |
| 53 | 6,1 | 4,9 | 6,14 | 4,5 | 0,15 |
| 55 | 6,7 | 4 | 4,71 | 3,5 | 0,44 |
| 56 | 6,4 | 5,1 | 6,57 | 5,25 | 0,13 |
| 57 | 4,6 | 4,3 | 5,71 | 4,5 | -0,04 |
| 58 | 5 | 4,1 | 5,29 | 5,5 | 0,01 |
| 59 | 6,2 | 3,8 | 6,29 | 4,25 | 0,24 |
| 62 | 1,5 | 3,8 | 5,57 | 7 | -0,66 |
| 63 | 6 | 5,8 | 6 | 6 | 0,01 |
| 64 | 6 | 5,9 | 6,71 | 5,75 | -0,02 |
| 65 | 6 | 5,9 | 6,71 | 5,75 | -0,02 |
| 67 | 5,6 | 3,2 | 5,71 | 5,75 | 0,12 |
| 68 | 5,5 | 3,7 | 4,14 | 3,5 | 0,29 |
| 69 | 6,6 | 5 | 5,86 | 4,75 | 0,23 |
| 70 | 4,9 | 4,6 | 4,86 | 4,25 | 0,06 |
| 71 | 6,2 | 5,6 | 6,14 | 4 | 0,16 |
| 73 | 5,4 | 4,5 | 5,57 | 4,75 | 0,08 |

NOTA: CP = Concepción de planificación.

ANEXO 10

PROMEDIO Y POLARIDAD DEL PERSONAL GESTOR EN LAS CONCEPCIONES DE PLANIFICACIÓN DE MARRERO

PROMEDIO Y POLARIDAD DEL PERSONAL GESTOR EN LAS CONCEPCIONES DE PLANIFICACIÓN DE MARRERO

| N° entidad | CP objetivos | CP contenidos | CP alumnado | CP experiencia | Polaridad |
|-------------------|---------------------|----------------------|--------------------|-----------------------|------------------|
| 3 | 5,2 | 5,1 | 5,43 | 5,25 | -0,01 |
| 5 | 3,5 | 2,4 | 6,86 | 4 | -0,15 |
| 7 | 6 | 4,3 | 4,43 | 4 | 0,29 |
| 8 | 6 | 4,3 | 4,43 | 4 | 0,29 |
| 9 | 5,9 | 4,4 | 4,43 | 4 | 0,27 |
| 11 | 6,2 | 3,7 | 4 | 3,25 | 0,43 |
| 13 | 5 | 4,7 | 6,57 | 5,5 | -0,1 |
| 14 | 1,4 | 3,1 | 1,71 | 1,75 | -0,13 |
| 14 | 6,1 | 4,6 | 6,57 | 5 | 0,12 |
| 15 | 5,8 | 4,6 | 5,14 | 4,5 | 0,18 |
| 16 | 2,8 | 3,4 | 2,57 | 3,75 | -0,07 |
| 17 | 5,9 | 5,2 | 6,71 | 5 | 0,04 |
| 18 | 5,1 | 3 | 4,71 | 1,75 | 0,32 |
| 19 | 6,2 | 3,8 | 6 | 4 | 0,27 |
| 23 | 1,3 | 2,4 | 2 | 4,75 | -0,29 |
| 25 | 6,5 | 5,4 | 5,29 | 4 | 0,27 |
| 26 | 5,8 | 5 | 5,71 | 5,75 | 0,05 |
| 28 | 6 | 4,6 | 5,43 | 2,5 | 0,3 |
| 29 | 4,9 | 4 | 4,43 | 2,75 | 0,2 |
| 30 | 6,5 | 5,5 | 6 | 5,25 | 0,15 |
| 31 | 5,4 | 5,1 | 5,86 | 3,5 | 0,1 |
| 32 | 5,9 | 4,3 | 5,86 | 3,5 | 0,22 |
| 33 | 5,8 | 5,4 | 5,29 | 5 | 0,1 |
| 34 | 5,9 | 4,4 | 6 | 3,5 | 0,21 |
| 36 | 6,1 | 5,5 | 6,14 | 4 | 0,15 |
| 37 | 3,9 | 3,3 | 4,86 | 5 | -0,08 |
| 39 | 3,7 | 4,7 | 5 | 6,25 | -0,27 |

NOTA: CP = Concepción de planificación.

ANEXO 11

LISTADO DE ACRÓNIMOS

LISTADO DE ACRÓNIMOS

| | |
|---------|--|
| BOE | Boletín Oficial del Estado. |
| CCOO | Comisiones Obreras del País Valenciano |
| CGFP | Consejo General de Formación Profesional. |
| CFGM | Ciclos formativos de Grado Medio. |
| CFGS | Ciclos formativos de Grado Superior. |
| CIERVAL | Confederación de Organizaciones Empresariales de la Comunitat Valenciana. |
| CIFP | Centro Integrado de Formación Profesional. |
| CINE | Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (en inglés, ISCED). |
| CMFP | Catálogo Modular de Formación Profesional. |
| CNCP | Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. |
| CNFPO | Centros Nacionales de Formación Profesional Ocupacional. |
| CV | Comunidad Valenciana. |
| DIS | Personas con alguna discapacidad. |
| DOGV | Diari Oficial de la Comunitat Valenciana. |
| ECVET | Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales. |
| EFP | Educación y Formación Profesionales. |
| EGB | Educación General Básica (LGE). |
| EPA | Encuesta de Población Activa. |
| EQAVET | Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales. |
| EQCM | Carta Europea de Calidad para la Movilidad. |

| | |
|--------|---|
| EQF | European Qualifications Framework (en castellano, Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente). |
| ESO | Educación Secundaria Obligatoria. |
| ETCOTE | Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo. |
| ETEFIL | Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral. |
| FC | Formación Continua. |
| FCT | Formación en Centros de Trabajo. |
| FIL | Formación e Inserción Laboral (Taller de). |
| FIP | Formación e Inserción Profesional (Plan Nacional de). |
| FO | Formación Ocupacional. |
| FP | Educación y Formación Profesional. |
| Fel | Formación e inserción. |
| FPB | Formación Profesional Básica. |
| FPE | Formación Profesional para el Empleo. |
| FPI | Formación profesional de nivel I (LGE). |
| FPII | Formación profesional de nivel II (LGE). |
| FPIII | Formación profesional de nivel III (LGE). |
| FTFE | Fundación Tripartita de Formación para el Empleo. |
| GESO | Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. |
| IES | Institutos de Educación Secundaria. |
| INCUAL | Instituto Nacional de las Cualificaciones. |
| INE | Instituto Nacional de Estadística. |
| INCUAL | Instituto Nacional de las Cualificaciones. |
| ISCED | International standard classification of education (en castellano, CINE). |

| | |
|--------|---|
| LGE | Ley General de Educación, 1970. |
| LOCE | Ley Orgánica de la Calidad Educativa, 2002. |
| LOCFP | Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2002. |
| LOE | Ley Orgánica de Educación, 2006. |
| LOGSE | Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1990. |
| LOMCE | Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2014. |
| MEC | Marco Europeo de Cualificaciones. |
| MECES | Marco Español de Cualificaciones de Educación Superior. |
| MECU | Marco Español de Cualificaciones. |
| OCDE | Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. |
| OIT | Organización Internacional del Trabajo. |
| OPEAS | Programa de Orientación Profesional para el Empleo y asistencia para el autoempleo. |
| PANE | Planes Nacionales de Acción para el Empleo. |
| PCPI | Programa de Cualificación Profesional Inicial. |
| PNL | Prácticas no laborales. |
| PGS | Programas de Garantía Social. |
| PIF | Permisos Individuales de Formación. |
| PAVACE | Pacto Valenciano por el Crecimiento y el Empleo. |
| PEV | Programas Económicos Valencianos. |
| PNR | Planes Nacionales de Reforma. |
| PTF | Plan anual de perfeccionamiento técnico para formadores. |
| PVFP | Plan Valenciano de Formación Profesional. |

| | |
|--------|--|
| RES | Personas en situación de riesgo de exclusión social. |
| RTC | Residuos tipificados corregidos. |
| SEPE | Servicio Público de Empleo Estatal. |
| SERVEF | Servicio Valenciano de Empleo y Formación. |
| SGPAE | Subdirección General de Políticas Activas de Empleo. |
| SNCFP | Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. |
| UC | Unidad de Competencia. |
| UE | Unión Europea. |
| UGT-PV | Unión General de Trabajadores de País Valenciano. |
| VT | Vocational Training (formación profesional). |
| VET | Vocational Education and Training (formación y educación profesional). |