



PROGRAMA



ÁREAS Y TEMAS



PONENTES



INSCRIPCIÓN



COMUNICACIONES



COMISIONES



SEDE

Libros de actas de CIMIE

[Home](#) Libros de actas de CIMIE

[Libro de actas CIMIE16](#), ISBN-16: 978-84-617-7659-7

[Libro de actas CIMIE15](#), ISBN-15: 978-84-617-6452-5

[Libro de actas CIMIE14](#), ISBN-14: 978-84-617-6403-7

Disponible el **libros de actas de CIMIE 2013**:



[Libro de Actas Áreas CIMIE13](#),

ISBN-10: 84-616-8609-8

ISBN-13: 978-84-616-8609-4

[Libro de Actas Temas CIMIE13](#),

ISBN-10: 84-616-8630-6

ISBN-13: 978-84-616-8630-8

[Envíos comunicaciones #CIMIE17](#)

Crterios

[Comité Científico](#)

[Principios éticos AMIE](#)

Información

[1. Cómo llegar al congreso](#)

[2. Alojamiento](#)

[3. Restaurantes](#)

[4. Ediciones anteriores de CIM](#)

[5. Libro actas CIMIE](#)

[6. Revistas ICR en Educación](#)

Zoe retwiteó



Deusto Research
@DeustoResearch

AMPLIADO el plazo para el envío de comunicaciones hasta el 18/02
amieedu.org/cimie/ #CIMIE17



CIMIE 2017
Bilbao, 29 y 30 de junio de 2017
Investigación e Innovación Responsables
Envío de comunicaciones **18/02**
#CIMIE17



20 ene

Blanca Febre Lopez retwiteó



Zoe
@zoedeusto

A tope con #CIMIE17 mucha ilusión para volver a encontrarnos y compartir nuestros avances en el conocimiento y nuestra



CIMIE es el congreso anual organizado por [AMIE \(Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa\)](#).

El congreso se organiza en dos jornadas intensivas de duración. El primer día se organiza en base a las disciplinas y/o áreas. El segundo día se organiza en temas abordados interdisciplinariamente.



A5. Didáctica y Organización Educativa

 admin  June 29, 2016  Comments Off

1. Estudio longitudinal de la etapa de educación infantil de una Comunidad de Aprendizaje

Antonio J. Barrero Cuadrado, Julio Esteban Pérez, Beatriz Muñoz González, Ana Pizarro Escribano, Juan Antonio Rincón Carballo y Nazaret Sosa Cabezas. Equipo de Comunidades de Aprendizaje de Extremadura.

[Texto completo](#)

2. El aprendizaje cooperativo en el aula universitaria: una apuesta por las metodologías activas

Sandra Vázquez Toledo, Marta Liesa Orús y Natalia Larraz Rábanos. Universidad de Zaragoza.

[Texto completo](#)

3. Cultura de aprendizaje compartido en los centros escolares. Situación y posibilidades en España

Rosel Bolivar y Antonio Bolivar. Universidad de Granada

[Texto completo](#)

4. Influencia de las rúbricas en las calificaciones de los trabajos fin de grado.

Diego Jesus Cuello de Oro Celestino y Luis Miguel Delgado Estirado. Universidad de Valladolid

[Texto completo](#)

5. El uso de las TIC, dispositivos móviles y Redes Sociales en un aula de la Educación Secundaria Obligatoria

José Antonio Campos Martínez. Universitat de València.

[Texto completo](#)

6. Impacto de las últimas reformas educativas en el centro. La visión de la dirección.

Noelia Pérez Varela. Universidade da Coruña.

[Texto completo](#)

7. Valores: Concepção De Qualidade Para Enfrentar Os Problemas Educativos

Cláudia Maria Costa Dias. Universidad Internacional de la Rioja.

[Texto completo](#)

8. Democratizar la investigación educativa mediante la creación de una comunidad de práctica. El caso RIECU (Red de Infantil Escuela-Centro del Profesorado-Universidad)

Rosario Mérida Serrano, María de los Ángeles Olivares García y María Elena González Alfaya. Universida de Córdoba.

[Texto completo](#)

9. Percepciones sobre los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico en la cultura institucional. Estudio en tres centros de enseñanza secundaria de Andalucía.

Carmen Gallego Domínguez y Paulino Murillo Estepa. Universidad de Sevilla

[Texto completo](#)

10. "Juegos compartidos". Experiencia de participación familia-escuela.

Azucena Esteban Alonso. Junta de Castilla y León.

[Texto completo](#)

11. La política del contrato programa como dispositivo para la privatización endógena. Un estudio de caso.

Maria Campos Salvador. Universitat de València.

[Texto completo](#)

12. La naturaleza del curriculum en la Formación Profesional para el Empleo y los documentos que orientan su práctica.

Alicia Ros Garrido, *Fernando Marhuenda Fluixà y Almudena A Navas Saurin. Universitat de València.*

[Texto completo](#)

13. El Liderazgo Del Director Escolar Eficaz: Características, Estrategias y Efectos. Un Estudio De Caso.

Matías Reviriego. Universidad de Sevilla.

[Texto completo](#)

14. Estrategias Y Efectos Del Liderazgo Escolar En El IES Las Indias: Un Estudio De Caso.

Antonio Benítez Bautista. Universidad de Sevilla.

[Texto completo](#)

15. La dirección de centros educativos: el trabajo de los directivos en el cotidiano escolar

Carolina Yelicich. Universidad Nacional de Córdoba; Universidad de Málaga. University of Huelva; Loyola Andalucía.

[Texto completo](#)

16. Metodologías didácticas para el desarrollo del plurilingüismo en la universidad: la voz de los estudiantes

Inmaculada Gómez Hurtado; Inmaculada González Falcón; María José Carrasco Macías; Pilar García Rodríguez. Universidad de Huelva.

[Texto completo](#)

17. Contribuições da Inteligência Cultural à Educação Escolar por meio de pesquisas para superação de desigualdades sociais e educativas

Adriana Marigo y Roseli Mello. UFSCar.

[Texto completo](#)

18. Metodologías didácticas para la enseñanza del inglés: la voz de los estudiantes.

Cristina Rodríguez Tilves y Macarena Mora Márquez. Universidad de Huelva.

[Texto completo](#)

19. Percepción de Aprendizaje de los Alumnos de Educación Primaria en Términos de Competencias Básicas

Antonio Calderón y Lourdes Meroño García. Universidad Católica San Antonio de Murcia.

[Texto completo](#)

20. Ciudadanía digital y uso responsable de las tecnologías. Propuestas pedagógicas en centros de educación secundaria obligatoria.

María José Waliño Guerrero y Ángel San Martín Alonso. Universitat de València.

[Texto completo](#)

21. La evaluación del docente, desde la perspectiva competencial, para la mejora de su desarrollo profesional

Xavier Forcadell Drago. Universitat Autònoma de Barcelona.

[Texto completo](#)

 Areas



AMIE es socia de la WERA (World educational research association)

Socials



coordinacion.amie@gmail.com

Copyrights. © 2016 by [AMIE](http://amie.org). All rights reserved. ^u



La naturaleza del curriculum en la Formación Profesional para el Empleo y los documentos que orientan su práctica.
Alicia Ros Garrido; Fernando Marhuenda Fluixà; Almudena A Navas Saurin. Universitat de València. Alicia.Ros@uv.es

Resumen:

El objetivo del texto es profundizar en la naturaleza del curriculum en la Formación Profesional para el Empleo (en adelante, FPE) desde una perspectiva crítica sobre las políticas de formación a personas desempleadas. En la revisión teórica de los procesos curriculares en la FPE destaca el carácter formal y el esquema de la conceptualización del curriculum de esta formación. De los resultados de los cuestionarios empleados, sorprende la poca referencia a las guías de evidencia y que, sólo para algunos agentes, los certificados de profesionalidad son el documento de referencia de la práctica formativa y evaluadora. Las conclusiones del estudio apuntan que el curriculum en la FPE es cerrado y que el curriculum prescrito es igual que el evaluado.

Palabras clave: curriculum, formación profesional para el empleo, certificados de profesionalidad, guías de evidencia

Este documento es una aproximación a la naturaleza del curriculum en la Formación Profesional para el Empleo (en adelante, FPE) y a los documentos que guían y orientan su práctica formativa y su práctica evaluadora, tema escasamente abordado en el ámbito académico.

1. Objetivos o propósitos:

El objetivo del presente texto es profundizar en la naturaleza del curriculum en la FPE desde una perspectiva crítica sobre las políticas de formación a personas desempleadas. En concreto se profundiza en el papel de los certificados de profesionalidad y las guías de evidencia como documentos curriculares de la FPE.

La pregunta que guía el trabajo aquí presentado es en qué medida los certificados de profesionalidad y las guías de evidencia orientan y guían la práctica formativa y la práctica evaluadora en la FPE.

2. Marco teórico:

Los cambios económicos, sociales, culturales y políticos producen continuamente cambios en la educación, en la formación, y consideramos que “el *curriculum* 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

Organizado por:





histórico” (Gimeno, 1988, p. 127). Por lo tanto, todos los niveles educativos y formativos se ven afectados por los cambios que suceden en el contexto más amplio del que forman parte.

La Formación Profesional “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), es decir, “raramente los propios analistas siguieron estudios de este tipo” (OCDE, 2011, p. 29). Y en comparación a las investigaciones desarrollada sobre la escolaridad obligatoria o en ámbitos formales, son pocas las investigaciones realizadas en la enseñanza de personas adultas y sobre la formación del profesorado en ámbitos no formales (Ruiz, 2001).

Desde nuestra perspectiva (Ros-Garrido, 2014) entendemos que la FPE es una formación de carácter 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 y además, si se cumplen los requisitos establecidos, tiene como consecuencia la certificación y obtención de una cualificación profesional por parte de aquellas personas que cursan las acciones formativas contempladas dentro de la misma. De ahí que, actualmente, no se puede decir que la FPE pertenezca a la llamada formación no formal tal y como la conceptualiza el artículo 4 del Real Decreto 1224/2009 y Oriol Homs (2008).

Desde el ámbito académico, Lundgren (1992) plantea un modelo de determinación de la práctica (Gimeno, 1988) en el que la estructura económica, social, cultural y política condiciona tanto el aparato administrativo como el aparato jurídico y por supuesto, el *currículum*. Estos sistemas constriñen, regulan y dirigen el proceso educativo, respectivamente. El grado de concreción de los tres sistemas 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).

Partiendo de la relación establecida por Lundgren (1992) 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, Marhuenda-Fluixà (2012) plantea que en la FP es necesario tener presente que el contexto de producción y el contexto de reproducción están unidos, puesto que en la propia FP sucede, mediante la formación en centros de trabajo (FCT) en la formación reglada o las prácticas no laborales (PNL) en la FPE. Tal unión significa

Organizado por:



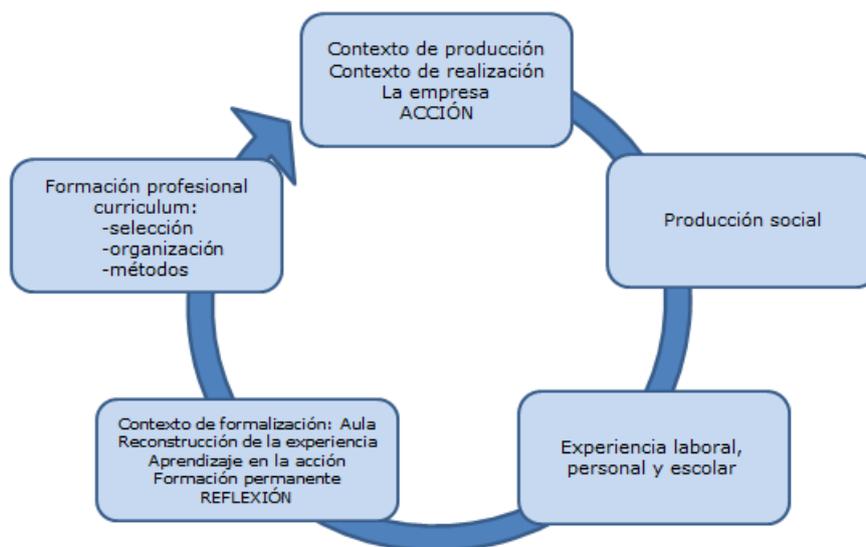


que el problema de la representación está muy relacionado con los problemas de producción (Lundgren, 1992). Se aprende a la vez que se participa en el propio proceso de producción. Si ambos contextos están unidos, no existe el problema de la representación: “cuando los procesos de producción y de reproducción 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-Fluixà, 2012, p. 134-135).

En la FP el contexto de producción y el contexto de reproducción se unen en el propio *currículum* para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Marhuenda-Fluixà (2012) propone esta manera de representar tal relación (ver figura 1):

Figura 1. Un currículo propio para la formación profesional.
(Marhuenda-Fluixà, 2012, p. 136).



En la FPE existen textos prescritos que clasifican, seleccionan y transforman los

Organizado por:





procesos de producción para que puedan reproducirse. Nos referimos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) que hace las veces de *curriculum* en la FPE, al igual que los Reales Decretos de certificados de profesionalidad y las guías de evidencia. Dichos documentos son la base para el diseño del *curriculum* y, en principio, deberían guiar y orientar tanto la práctica formativa como la práctica evaluadora para garantizar la coherencia del proceso de enseñanza-aprendizaje y la consecución del objetivo para el que están diseñadas estas acciones formativas: proporcionar una cualificación profesional para desempeñar una ocupación adecuada a las necesidades del mercado de trabajo y estimular la contratación o inserción laboral de sus participantes. Así, en la actual FPE todo está prefijado (las competencias profesionales, los contenidos, los resultados, las instalaciones y recursos, los requisitos de los participantes y del profesorado) lo que puede derivar en un “traslado automático de las prescripciones generales, al aula y con la mínima interferencia posible” (Pozuelos y Romero 2002, p.20).

Partiendo de la visión procesual del *curriculum* 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 (*curriculum* 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).

3. Metodología:

A partir del marco teórico expuesto, este documento se centra en el papel que los agentes que intervienen en la FPE otorgan a los certificados de profesionalidad y a las guías de evidencia en su práctica formativa y en su práctica evaluadora. Los agentes que han participado en la investigación son profesorado que imparte las acciones formativas y personal gestor que las gestiona. El contexto del estudio es la provincia de Valencia en dos modalidades concretas de formación, la modalidad Formación e inserción y la modalidad Colectivos, desarrolladas en 2012 y 2013 de acuerdo a la convocatoria establecida por la Orden 29/2012, de 22 de junio, de la Conselleria de Educación Formación y Empleo. La primera modalidad dirigida a personas desempleadas en general y la segunda dirigida a colectivos con especiales dificultades de inserción (personas en riesgo de exclusión social o con discapacidad).

Organizado por:





La metodología utilizada en el estudio es de tipo cuantitativa, fundamentalmente descriptiva con el empleo de cuestionarios analizando los datos mediante el Programa para el Análisis Estadístico en las Ciencias Sociales (SPSS). Un cuestionario dirigido al profesorado y otro dirigido al personal gestor de acciones formativas de FPE. Los cuestionarios recibidos corresponden aproximadamente el 58% y 50% de la población, respectivamente.

Entre otras cuestiones, en los cuestionarios 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. Se debía señalar el grado entre cuatro opciones: nada, poco, bastante y mucho.

4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

Los datos obtenidos se recogen en la tabla 1. De los resultados obtenidos destaca que:

- 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 modalidad Formación e inserción también señala el anterior documento, junto al “certificado de profesionalidad”, que es el documento más señalado por el personal gestor.
- Es muy llamativo que tanto el profesorado de FPE como el personal gestor coinciden en señalar que las guías de evidencia ni guían su práctica formativa ni su práctica evaluadora.

Organizado por:

