



ISSN: 2038-3282

Publicato il: 30 ottobre 2016

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Análisis de las opiniones del alumnado y del docente sobre la
formación en los ciclos formativos de administración y finanzas
Analisi delle opinioni dell'alunno e del docente sulla formazione nel
ciclo formativo di amministrazione e finanza**

di

Javier Rodríguez Moreno; M^a Jesús Martínez Labella; Eufrasio Pérez Navío y M^a
Dolores Molina Jaén
Universidad de Jaén

jrmoreno@ujaen.es; mjmlabella@yahoo.es; epnavio@ujaen.es; lomolin@hotmail.com

Resumen

Hace unas décadas la Formación Profesional en España ha sido siempre contemplada como segunda opción en los estudios, por detrás del Bachillerato, para el alumnado que no quería seguir estudiando. Ahora es vista como una mejor opción alternando la teoría y la práctica en empresas. El artículo muestra las opiniones de 69 docentes y 293 estudiantes de Formación Profesional en España, en concreto, los ciclos formativos de Administración y Finanzas en centros educativos de secundaria de la provincia de Jaén (España).

Utilizando una metodología cuantitativa, basada en encuesta, con el profesorado y el alumnado de la muestra, se concluye que se debe fomentar la formación del profesorado, aunque el alumnado sí detecta que la formación de su profesorado es buena. Además, el alumnado otorga prioridad al aprendizaje instrumental.

Palabras clave: ciclos formativos, educación secundaria, formación profesional, formación, profesorado, alumnado

Introducción

La formación profesional en España, aun siguiendo modelos europeos y sobre todo alemanes, en España presenta la variedad que imprime el sistema de Competencias en las diferentes Comunidades Autónomas, para sentar las bases de un sistema integrado de información y orientación (Echeverría & Martínez Clares 2015, en Echevarría, 2016) accesible, cercano a todos y con garantía de calidad, que asegure su control y mejora permanente. Un sistema en el que sus agentes y los distintos tipos de servicios compartan una misma cultura de la orientación, donde se coordinen planes de acción funcional, eficiente y eficaz, desarrollados por profesionales con adecuada formación inicial, continua y específica para los servicios que prestan, y esta es la base de nuestra investigación, analizar, desde la opinión de los alumnos, la formación que reciben.

El porcentaje de la fuerza de trabajo generado en España de trabajadores con cualificaciones de FP es del 22%, notablemente inferior a países de referencia como Francia e Italia (ambas con el 43%) y Alemania (60%) según afirman Gutiérrez, & Olazaran, (2016), lo que llama bastante la atención, en épocas como esta de crisis.

Marco teórico

Vega (2006) analiza los sistemas educativos de varios países como Alemania, Francia, Reino Unido, Finlandia, España, etc., en los cuales disponen de diferentes modelos denominados:

- Modelo de centralización, con un sistema de organización central.
- Modelo de regionalización, el control es estático y centrado en las regiones.
- Modelo de localización o nórdico, control local y alto nivel de autonomía escolar, también con algo de autonomía escolar y elección de centro.
- Modelo de autonomía institucional en cuasi mercado, con un mercado competitivo en la educación, que lleva a la libertad de elección de centro, los centros tienen total autonomía en lo académico, administrativo, organizativo, etc.

Pero lo más importante en el sistema educativo es la formación de profesores, puesto que son los motores del sistema educativo. La función que desempeñan los docentes es la de socialización, formación y transmisión del conocimiento para con los alumnos. Por ello, cada modelo reúne unas características que se van acercando cada vez más al europeo, el que se desea desarrollar en el Plan Bolonia.

El sistema de acceso a la función docente varía de unos países a otros. En Finlandia, por ejemplo, se accede a la docencia, si se dispone inicialmente de altas puntuaciones en

la nota, que se deriva de diferentes pruebas iniciales necesarias, y la obligatoriedad de realizar una especialización tras la titulación inicial docente.

En otro contexto, como es Buenos Aires (Argentina), Terigi (2009) abordó la formación de profesores. La autora planteó la relación entre la escuela no elementa actual y la deseada, así como la aportación de la formación de profesores a la conservación del *status quo* o al cambio de nivel. La investigación establece que la formación docente plantea fuertes restricciones al cambio sustantivo de la escuela secundaria, debido a que ha tendido a estructurarse por principios de especialidad. Posteriormente tomó como objeto de análisis los sistemas de formación inicial de profesores, advirtiéndose que no existe homogeneidad entre los distintos países estudiados. La autora analizó con detalle la estructura curricular de la formación, y señaló que la formación de profesores debía resolver desafíos que son comunes a la preparación de docentes para otros niveles del sistema, y al mismo tiempo, afronta problemas que le son propios. Se plantea cuatro desafíos que deberían asumir la transformación de la formación de profesores: la formación del profesorado en nuevas funciones (como las tutorías o las clases de apoyo), la reformulación de la pedagogía de la formación, la cuestión de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), y la singularidad de los procesos de incorporación de los profesores noveles a sus puestos de trabajo. Como se ha podido comprobar, esta investigación es sobre los docentes de Secundaria pero, tras estudiar los resultados y las conclusiones del mismo, consideramos que son de importante valor para extrapolar a los docentes de Ciclos Formativos.

En los países europeos, desde comienzos de los años 80, la formación del profesorado constituye uno de los aspectos clave de las políticas educativas. Entre otras reformas, se constata la expansión del modelo universitario de formación inicial y la creación de nuevas instituciones para planificar, organizar y evaluar la preparación del profesorado. También se aprueban nuevas normas y se establecen modelos de habilitación para la función docente (Vaillant, 2004).

A mediados de los 90, el Proyecto Piloto SIGMA apunta a la necesidad de introducir innovaciones profundas en la formación docente europea, atendiendo particularmente a las habilidades y actitudes necesarias para desarrollar las tareas docentes profesionales con competencia, reflexión y con base en el conocimiento teórico.

Los cambios en la formación de profesores no sólo se plantearon en Europa sino que los Estados Unidos también experimentaron un proceso de transformación a partir de fuertes cuestionamientos en la fragmentación de los contenidos disciplinarios y pedagógicos y en la división entre la formación en la universidad y la capacitación en los centros educativos (Darling-Hammond, 2000).

Así, Vaillant (2007; 2009a) nos indica las diferencias y similitudes que tienen algunos países con respecto al sistema educativo y de formación, destacando Finlandia, por su estricto acceso del que dispone y todos los requisitos necesarios, para la obtención de esta titulación y su continuación en el trabajo docente.

Según diferentes sectores e investigaciones para algunos, la formación inicial de profesores debe situarse en las universidades mientras que para otros debe tener el carácter de educación superior no universitaria y localizarse en Institutos de Formación Docente.

Es importante y fundamental para el desempeño docente las cinco dimensiones, y las estrategias que deben estar presentes en la formación docente: pedagógico-didáctica; los docentes deben conocer; saber; seleccionar; utilizar; evaluar; perfeccionar y crear metodologías pedagógicas para promover el aprendizaje de los estudiantes. Con respecto a estas dimensiones Perrenoud (2004), sugiere una serie de competencias que debe desarrollar todo docente y que pasan desde el estímulo del alumnado para que aprender a aprender, al fomento del trabajo en equipo, el uso de las nuevas tecnologías y la realización de proyectos experimentales conjuntos, entre otras. Además por lo heterogéneas que actualmente son las aulas, es necesaria una diversidad curricular que dé respuestas eficaces.

Es necesario plantear la importancia de la formación de los docentes durante su carrera profesional es decir una formación permanente, al mismo nivel que la formación inicial. Esos bloques de trabajo abarcaran campos como las nuevas metodologías o las nuevas tecnologías que, ya metidos en el siglo XXI, seguimos planteando una formación docente en este ámbito.

En esta misma línea, Vaillant (2009b) planteó que era necesario entender la formación del profesorado en un sentido mucho más amplio que el tradicional, haciendo hincapié en la necesidad de desarrollar una formación sólida con componentes humanísticos, científicos, tecnológicos y de carácter contextualizado. Según la autora la mejora en la formación inicial no estaba solamente en promover las competencias y capacidades adecuadas en los profesores, sino que se trataba de una temática mucho más compleja y que relaciona los cambios en las culturas juveniles, con la articulación con otras políticas docentes.

Así mismo, opinaba que cualquier educador, no puede dejar de pensar que si algo es necesario, ha de ser posible. Por lo tanto, necesitamos una Educación de calidad que cumpla dos condiciones básicas: desarrollar en el alumnado la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida y formar en actitudes, valores y competencias que promuevan la creación de sociedades más justas y democráticas, y en ambos casos necesitamos que el profesorado desempeñe su labor educativa de forma adecuada y competente.

Coates (2009) mantiene que la educación y la formación profesional tienen un papel importante y creciente en el desarrollo de los conocimientos y habilidades que subyacen en la economía y la sociedad de Australia. El autor nos informa de la labor emprendida para desarrollar un nuevo enfoque nacional basado en la evidencia y enfocado en resultados para el seguimiento y la mejora de la calidad de la formación profesional en Australia. Después de la revisión de los contextos clave de la investigación, analizó el desarrollo de un conjunto de "indicadores de calidad" y dos instrumentos de retroalimentación diseñados para ayudar a las organizaciones de formación registradas en Australia a gestionar la mejora continua de la calidad. El artículo documenta la incorporación de estos materiales en un paquete de recursos basados en la investigación

y considera cómo mediante el apoyo a una de las mayores colecciones de datos de este tipo, los recursos apoyarán nuevos enfoques para mejorar la calidad y la garantía de la educación y la formación profesional.

Autores como Misra (2011), parten de que la educación y formación profesional, globalmente competitiva y atractiva por la Unión Europea, ha puesto a estos profesores en el centro de mira. Como resultado, la profesión de docentes de Formación Profesional en Europa se enfrenta a muchos retos y demandas expresadas constantemente por el público en general, representantes del mundo del trabajo, autoridades públicas y responsables políticos. Con todo esto, el autor trata de comprender la formación del profesorado de la educación y formación profesional en los países europeos, analizando las diferentes políticas y enfoques adoptados en Europa para formar a estos profesores. Además, hace una reflexión sobre los docentes de este nivel educativo, analizando la profesionalización de los problemas del profesorado y proponiendo medidas que favorezcan su desarrollo profesional, con la esperanza de que Europa y otras sociedades ofrezcan el debido reconocimiento a estos docentes competentes, que están produciendo constantemente una mano de obra cualificada que favorece una mejora en la economía mundial.

Así mismo para Antúnez, García, García y López (2012,) la educación depende de la sociedad y por ello en colaboración con los museos también entran en el desarrollo de ésta, ampliando así la educación para la formación, en este caso la profesional, tanto de los educandos como de los educadores. Los docentes desean seguir formándose y reciclándose para mejorar la calidad en la educación y por este motivo, en los museos no sólo es para escolares, sino también para los educadores. Timmermans et al. (2012) investigaron sobre las posibilidades de estimar el valor añadido como un indicador de desempeño en la educación profesional secundaria superior. El valor agregado era interesante en este contexto, ya que se consideraba como una herramienta fiable para comparar la eficacia de las instituciones educativas. Aunque se habían desarrollado indicadores de valor agregado desde la década de 1980 para la Educación Primaria y Secundaria, la investigación sobre eficacia escolar había descuidado, en gran medida, la Formación Profesional, debido a su complejidad. Para la estimación del valor añadido en investigación, los autores utilizaron los datos relativos a casi 90.000 estudiantes de la enseñanza profesional secundaria superior holandesa. Aspectos como la etnia, que viviesen en barrios problemáticos y los logros educativos previos del alumnado, parecían ser predictores significativos de la vida académica de los estudiantes. Los resultados mostraron diferencias en la eficacia entre los grupos de programas de formación, mientras que casi no hubo diferencias significativas entre las instituciones educativas. De la variación total entre los resultados de los estudiantes, observaron que un 14% de los casos estaban relacionados con los grupos de programas de formación.

No obstante Mittendorff, Beijaard, Den Brok. & Koopman, (2012) analizaron la relación existente entre los diferentes estilos de orientación profesional de los docentes de Formación Profesional y competencias de carrera de los estudiantes de Formación Profesional, es decir, reflexionaron sobre la exploración de la carrera profesional y la creación de redes. Los resultados mostraron que la mayoría de las diferencias, entre los

niveles de competencia profesional de los estudiantes, estaban relacionados con sus propias diferencias personales. Sin embargo, dos de los cuatro perfiles de los docentes fueron relacionados, positivamente, con la reflexión profesional de los estudiantes.

Runhaar & Sanders (2013) se marcaron como objetivo obtener una visión más clara de la falta de aplicación de la gestión de los recursos humanos en centros de Formación Profesional. Tras la investigación, los autores, identificaron varios factores que estaban obstaculizando y fomentando, en relación con el contenido de la política, el contexto en el que tuvo que ser implementado y el propio proceso de aplicación. Así, ellos destacaron que, entre los factores que impedían la adecuada gestión de los recursos humanos, era la falta de convicción de los propios docentes, quienes no veían la utilidad de las prácticas de gestión de recursos humanos, y la incompetencia de los directivos en sus funciones de gestión. Y, como factores favorables, destacaron la vinculación entre la política de gestión de recursos humanos y las políticas de educación.

Siguiendo con la revisión bibliográfica, en Holanda, Biemnas, De Bruijn, Den Boer, & Teurlings, (2013) defienden que para garantizar la continuidad de los programas educativos secuenciales sería necesario diseñar vías continuas que abarquen más de un nivel de cualificación. Así, estas vías continuas se caracterizarían por diferentes formatos de diseño y las diferencias en el aprendizaje de las características del entorno que se consideran de gran alcance. Los autores examinaron, por un lado, la variedad de formatos de diseño y potentes características del entorno de aprendizaje de los caminos continuos existentes, y las relaciones entre los formatos de diseño y las características de entorno de aprendizaje; y, por otro lado, el rendimiento de los estudiantes y la satisfacción. Los resultados obtenidos reflejaron que había indicios de que los estudiantes se beneficiaban más de las vías continuas que de los elementos Educación Secundaria Pre-Profesional y Formación Profesional Secundaria cuando estaban entrelazadas, que éstas cuando estaban separadas.

En Australia, Tran & Nyland (2013) plantean que todas las cualificaciones de educación y formación profesional deben basarse en la formación en competencias y módulos de capacitación. No obstante, desde el año 2005, ha aumentado el número de estudiantes internacionales de Formación Profesional en Australia, fundamentalmente procedentes de Asia. Teniendo en cuenta esta evolución, la enseñanza y los contextos de aprendizaje, en el que se encuentra la formación basada en la competencia y módulos de formación, son cada vez más diversos, y ya no reflejan las características tradicionales de formación y los límites que se aplican para los estudiantes nacionales. Siguiendo esta línea, los autores examinaron la relevancia de los programas de capacitación y la formación basada en competencias para la enseñanza de los estudiantes internacionales en el sector de la Formación Profesional australiana. Entrevistaron a docentes y estudiantes internacionales de 25 proveedores de formación públicos y privados en Australia, y llegaron a la conclusión de que se debería ayudar al sector de la Formación Profesional a crear un marco curricular que apoye la flexibilidad y adaptación del alumnado procedente de otros países.

Siguiendo en Australia, los investigadores Dumbrell & Smith (2013) trabajaron sobre el papel de la formación de pre-aprendizaje para hacer frente a la escasez de

habilidades en la electrotecnia, oficios de automoción e ingeniería, algunos de los "oficios tradicionales" y los que tienen un número considerable de pre-aprendizaje. Por tanto, el objetivo principal del estudio fue determinar si el uso de pre-aprendizaje aumentaba el tamaño y la adecuación de la oferta de los participantes a los aprendizajes tradicionales. El trabajo utilizó los resultados del estudio para elaborar una tipología de los cursos de pre-aprendizaje, proponiendo dos orientaciones fundamentales y discutiendo si las diferentes orientaciones eran compatibles entre sí.

Por último, en este breve recorrido sobre las investigaciones relacionadas a la formación docente, Barabasch & Watt-Malcolm (2013) recogen que la educación y formación profesional y los programas de formación de docentes de Alemania son conocidos mundialmente por su marcado carácter integrador. Así, la legislación del gobierno unifica las empresas, sindicatos y escuelas de Formación Profesional, y especifica la educación y la formación necesaria para los estudiantes así como los profesores de formación profesional. El cambio de modelo ha expresado su preocupación por la preparación de docentes de Formación Profesional. Es en este contexto en el que se explora el sistema de formación de docentes de Formación Profesional en Alemania y se debate sobre la formación académica actuales. Los autores analizaron los programas de formación de docentes de Formación Profesional de Canadá y llegaron a la conclusión de que sería interesante incorporar algunos préstamos del modelo alemán.

España también cuenta desde la reforma se puso en marcha en 2005 y se plasmó finalmente en la regulación normativa de 2007, una inquietud manifiesta por la formación del profesorado. La necesidad de una formación permanente y continua del profesorado que afecta positivamente en el rendimiento del alumnado como recogen los estudios de Murillo (2003), Zurita (2006) y Arana (2010), para lo que es conveniente contar con la implicación y el apoyo de la Administración educativa (Casares, 2007) desde el punto de vista de sus protagonistas.

Metodología

Este trabajo parte de una investigación más amplia en la que hemos pasado dos cuestionarios tipo Likert para la cuantificación de los resultados utilizando una escala del 1 al 4, siendo 1, la puntuación menos favorable y 4 la más favorable- a doce centros de Educación Secundaria donde hemos contado con una población formada por 69 docentes y 324 alumnos/as, siendo la muestra final de 66 docentes y 293 alumnos/as pero concretamente nos vamos a centrar en diez cuestiones. Dichos cuestionarios fueron revisados y evaluados por un grupo de expertos docentes, tanto a nivel de contenidos como a nivel científico. Para ello, se utilizaron docentes de la Universidad y docentes que imparten docencia en este Ciclo Formativo pero en otras provincias -concretamente fueron 4 profesores de Universidad y 5 profesores de este Ciclo-. Así mismo, el cuestionario también se les pasó a alumnos de otras promociones y que era ajeno a la muestra que se recogió.

Una vez sometidos los datos a un análisis estadístico de los cuestionarios mediante el programa "Statistical Package for Social Science" (SPSS, Versión 22),

éstos resultados nos arrojaron unos índices de fiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.974 para el cuestionario del alumnado y 0.967 para el cuestionario de los docentes. Esto significa que los cuestionarios resultaron con una alta confiabilidad.

En concreto en el artículo que nos ocupa, nos centramos en la formación del profesorado desde el punto de vista del alumnado.

Resultados

En este apartado queremos comentar las distintas cuestiones que se han preguntado al alumnado y los docentes (Tabla 1) para seguidamente analizar y comparar sus resultados.

Tabla 1. *Cuestiones planteadas*

1.- Considera que los docentes tienen que adquirir nuevas competencias en el ámbito TIC
2.- Crees que ha recibido el docente formación pedagógica para su labor en el aula
3.- Crees que ha recibido el docente formación psicológica para su labor en el aula
4.- Crees que ha recibido el docente formación metodológica para su labor en el aula
5.- Crees que ha recibido el docente cursos de formación sobre programación
6.- Crees que ha recibido el docente formación sobre la plataforma Moodle
7.- Crees que ha recibido el docente cursos de formación continua regularmente
8.- Considera la formación del docente suficiente para ejercer su actividad educativa
9.- Se realizan equipos de trabajo sobre los Ciclos de Administración en el CEP
10.- Crees que el docente tiene formación en una segunda lengua

Con respecto a la primera pregunta, se le plantea a los docentes y al alumnado “Considera que los docentes tenemos que adquirir nuevas competencias en el ámbito TIC”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 2.

Tabla 2. *Formación del docente sobre las TIC*

P.1	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda

1	1	1,5	3,56	,668	4	12	4,1	3,04	,860	3
2	3	4,5				63	21,5			
3	18	27,3				110	37,5			
4	40	60,6				97	33,1			
N/C	4	6,1				11	3,8			
Total	66	100,0				293	100,0			

Significativo es el 60,6% de los docentes que considera que tienen que adquirir nuevas competencias en el ámbito de las TIC, significativo puesto que es una cuestión que sólo ellos pueden solucionar, ellos son los que tienen que adquirirlas. Sólo cuatro de ellos considera que no tienen que adquirir nuevas competencias en este ámbito, sobreentendiendo que las tienen ya adquiridas.

Un 70,6% del alumnado responde que los docentes tienen que adquirir nuevas competencias en el ámbito de las tecnologías de la información. Son curiosos los resultados de N/C tanto de los docentes como del alumnado ya que consideramos que la cuestión quedó clara en el cuestionario que se les presentó; no entendemos las dudas que les podrían haber surgido tanto a unos como a otros.

En general se puede pensar, aunque sea difícil creerlo, que los docentes tienen que profundizar en este ámbito tecnológico, fundamental para conseguir una adecuada incorporación del alumnado al mundo laboral.

En relación al segundo ítem, se le cuestiona a los docentes y al alumnado “Ha recibido formación pedagógica para su labor en el aula”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 3.

Tabla 3. *Formación pedagógica del docente*

P.2	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	15	22,7	2,45	1,066	3	40	13,7	2,74	,985	3
2	16	24,2				60	20,5			
3	19	28,8				110	37,5			
4	12	18,2				67	22,9			
N/C	4	6,1				16	5,5			
Total	66	100,0				293	100,0			

Respecto a los docentes las respuestas están bastante repartidas entre las opciones de la 1 a la 4, con una horquilla que abarca desde el 18,2% hasta el 28,8%. A destacar los 15 docentes que han señalado que no han recibido formación pedagógica cuando es un requisito obligatorio estar en posesión del Curso de Adaptación Pedagógica para poder ejercer la enseñanza en Secundaria.

Para el alumnado la moda también es 3, al igual que para los docentes pero con un porcentaje de 37,5 frente al 28,8% de los docentes. Y, además, 40 de ellos piensan que sus docentes no han recibido formación pedagógica.

En la tercera cuestión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “Ha recibido formación psicológica para su labor en el aula”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.

Tabla 4. *Formación psicológica del docente*

P.3	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	26	39,4	1,94	,990	1	40	13,7	2,55	,917	3
2	20	30,3				86	29,4			
3	10	15,2				110	37,5			
4	6	9,1				42	14,3			
N/C	4	6,1				15	5,1			
Total	66	100,0				293	100,0			

La gran mayoría de los docentes (69,7%) considera que no es necesario o no es necesario del todo una formación psicológica de los docentes para su docencia, frente al bajo porcentaje (9,1%) que considera que sí es necesaria.

Respecto del alumnado, el grupo más numeroso (110 de los 293 alumnos/as) piensa que sí es necesaria una formación psicológica del profesorado para su labor docente pero no fundamental y otros 42 consideran que sí es necesaria. En esta cuestión hay una clara diferencia entre los datos, quedando reflejado en los datos que nos arroja las distintas modas -1 para los docentes y 3 para el alumnado-.

En cuanto a la cuarta pregunta, se le plantea a los docentes y al alumnado “Ha recibido formación metodológica para su labor en el aula”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 5.

Tabla 5. *Formación metodológica del docente*

P.4	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda

1	12	18,2	2,47	,970	3	30	10,2	2,66	,891	3
2	18	27,3				81	27,6			
3	23	34,8				116	39,6			
4	9	13,6				48	16,4			
N/C	4	6,1				18	6,1			
Total	66	100,0				293	100,0			

Respecto a los docentes hay que destacar los nueve que han respondido que sí han recibido formación metodológica para su labor en el aula; un número muy reducido si pensamos que los métodos de enseñanza van cambiando con las nuevas investigaciones y que, por tanto, los cursos de formación son fundamentales.

Por otro lado, sólo el 16,4% del alumnado sí considera que los docentes han recibido formación metodológica para su labor en el aula. Una vez más la moda vuelve a coincidir en los dos grupos, siendo 3. Lo que nos hace pensar que la metodología empieza a ser un elemento clave tanto para el profesorado de Secundaria como para el alumnado.

En relación al quinto ítem, se le cuestiona a los docentes y al alumnado “Ha recibido cursos de formación sobre programación”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 6.

Tabla 6. *Formación de la programación del docente*

P.5	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	9	13,6	2,63	,979	3	27	9,2	2,72	,912	3
2	18	27,3				83	28,3			
3	22	33,3				107	36,5			
4	13	19,7				60	20,5			
N/C	4	6,1				16	5,5			
Total	66	100,0				293	100,0			

Una vez más destacamos los cuatro docentes que han contestado N/C sobre esta cuestión cuando sólo sería una respuesta de “sí o no he realizado dichos cursos”. Queremos destacar que 13 docentes que sí han realizado cursos sobre programación y los nueve que no han realizado ningún curso. Siendo la opción de respuesta tercera la mayoritaria con un 33,3%.

Por otro lado, 60 de los 293 alumnos/as consideran que los docentes han recibido formación sobre programación. En este caso sí que se puede entender los 16 alumnos/as que han respondido N/C. Al igual que en los docentes, la respuesta mayoritaria en este grupo también ha sido la tercera opción con un 36,5%; porcentaje muy similar al de los docentes.

En la cuestión sexta, se le pregunta a los docentes y al alumnado “Ha recibido formación sobre la plataforma Moodle”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 7.

Tabla 7. *Formación del docente sobre Moodle*

P.6	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	21	31,8	2,13	1,040	1	63	21,5	2,42	1,045	2
2	19	28,8				82	28,0			
3	13	19,7				74	25,3			
4	8	12,1				51	17,4			
N/C	5	7,6				23	7,8			
Total	66	100,0				293	100,0			

En esta cuestión hemos querido relacionar la formación con las nuevas tecnologías, en este caso, plataforma Moodle.

Destacamos, una vez más, el pequeño número de docentes (8 de 66) que han realizado cursos sobre la plataforma Moodle y el elevado número (21 de 66) de los que no han realizado cursos sobre dicha materia. Se entiende que los cinco docentes que han respondido N/C es porque no conocen esta herramienta de trabajo.

La mayoría del alumnado, un 53,3%, se mantiene en las respuestas intermedias, siendo en esta ocasión la opción 2 la respuesta más elegida. Entendemos que el alumnado al no utilizar sus docentes la plataforma Moodle, es porque no la conocen y, por lo tanto, porque no han realizado ninguna formación al respecto. En este ítem no coinciden las modas (para los docentes la respuesta más elegida es la 1 y para el alumnado la 2).

Con respecto a la séptima pregunta, se le plantea a los docentes y al alumnado “Realiza cursos de formación continua regularmente”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 8.

Tabla 8. *Formación continua docente*

P.7	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	3	4,5	3,13	,866	3	40	13,7	2,56	,935	3
2	10	15,2				87	29,7			
3	24	36,4				102	34,8			
4	24	36,4				46	15,7			
N/C	5	7,6				18	6,1			
Total	66	100,0				293	100,0			

En esta ocasión la mayoría de los docentes (72,8%) ha seleccionado las opciones 3 y 4, por lo que sí realizan cursos de formación de forma regular. Al haber tanta diferencia de resultados entre esta y las cuestiones anteriores, podemos pensar que en los ítems previos no se les ha preguntado sobre la materia que realizan los cursos, puesto que con este último ítem se demuestra que sí realizan cursos.

Para el alumnado la respuesta mayoritaria también es la 3, por lo que piensan que los docentes hacen cursos de forma regular pero que deberían hacer más.

En relación al octavo ítem, se le cuestiona a los docentes y al alumnado “Considera su formación suficiente para ejercer su actividad educativa”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 9.

Tabla 9. *Formación suficiente de los docentes*

P.8	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	3	4,5	3,16	,778	3	19	6,5	2,96	,878	3
2	5	7,6				56	19,1			
3	32	48,5				122	41,6			
4	21	31,8				84	28,7			
N/C	5	7,6				12	4,1			
Total	66	100,0				293	100,0			

Esta cuestión se planteó porque la consideramos clave para la labor docente y como su propio autoanálisis ya que tendrían que hacer un “examen de conciencia” sobre su propia formación.

Queríamos resaltar esos cinco docentes que han contestado N/C ya que podemos pensar que no quieren plantearse esa autorreflexión por si el resultado no les agrada. Por otro lado, es satisfactorio ver que 32 de los 66 docentes piensan que tienen formación pero no suficiente; es un buen dato que siempre se auto exija uno mismo, como profesional, esa formación. Por último, queremos comentar los tres docentes que no consideran suficiente su formación para ejercer su actividad educativa, ya que como se ha comentado en otras cuestiones, es una situación que sólo ellos pueden solucionar.

Respecto al alumnado, es considerable el 41,6% que piensa que sus docentes tienen formación pero que se podría mejorar; resulta interesante apreciar esa actitud crítica pero constructiva del alumnado. En contraposición al 4,1% que N/C y que, por tanto, no tiene ningún criterio sobre el tema. En ambos grupos la moda es igual (3) y la

desviación típica muy similares. Consideramos que de manera general ambos grupos consideran aceptable la formación de los docentes pero que se podría mejorar, ideas o pensamientos que no podemos calificar como negativas.

En la novena cuestión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “Se realizan equipos de trabajo sobre los Ciclos de Administración en el CEP”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 10.

Tabla 10. Formación para equipos de trabajo

P.9	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	20	30,3	2,07	,944	1	54	18,4	2,45	1,005	2
2	19	28,8				82	28,0			
P.10	DOCENTES					ALUMNADO				

3	16	24,2				82	28,0			
4	4	6,1				46	15,7			
N/C	7	10,6				29	9,9			
Total	66	100,0				293	100,0			

Destacable es el 30,3% de los docentes que han respondido que no se realizan equipos de trabajo sobre Ciclos de Administración en el CEP y sólo el 6,1% responde que sí se realizan dichos grupos.

Una vez más se da un elevado número de alumnado (29/293) que responde N/C. Así mismo, otros 136 alumnos/as han respondido entre las opciones 1 y 2, creemos que se puede deber a que no conocen con exactitud el dato sobre el que se le pregunta. En este ítem la moda vuelve a ser diferente para ambos grupos, 1 para los docentes y 2 para el alumnado.

Con respecto a la décima pregunta, se le plantea a los docentes y al alumnado “Tiene formación en una segunda lengua”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 11.

	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	23	34,8	2,08	1,038	1	82	28,0	2,14	,960	2
2	17	25,8				101	34,5			
3	14	21,2				65	22,2			
4	7	10,6				28	9,6			
N/C	5	7,6				17	5,8			
Total	66	100,0				293	100,0			

Tabla 11. *Formación otra lengua*

Con esta cuestión los resultados que se han obtenido eran los que esperábamos, dado el nivel general de una segunda lengua en la enseñanza en Andalucía.

Significativo es el 34,8% de los docentes que no tienen formación en una segunda lengua y si, además, le sumamos el 25,8% que piensa que tiene formación pero escasa, tenemos como resultado que más de la mitad de los docentes (60,6%) no se consideran con formación en una segunda lengua.

Respecto al alumnado, el grueso de las respuestas (56,7%) se centran en la 2 y 3, por lo que se puede pensar que consideran que sí tienen formación en una segunda lengua pero no la suficiente. Destacar también el 28% del alumnado que considera que sus docentes no tienen formación en una segunda lengua; un dato bastante elevado ya que, junto con las nuevas tecnologías, es uno de los aspectos clave para el mundo laboral.

Los datos más parecidos en ambos grupos encuestados son el 10,6% y el 9,6% de docentes y alumnado, respectivamente, que consideran que sus docentes tienen formación en una segunda lengua. Además de los resultados obtenidos en la respuesta 3 también son realmente semejantes (21,2% para los docentes y 22,2% para el alumnado). Por lo tanto, se podría decir que respecto a las respuestas positivas los resultados en ambos grupos son semejantes.

En cuanto a las respuestas negativas, las de N/C también han sido bastante similares, con un 7,6% para los docentes y un 5,8% para el alumnado. En los docentes resulta extraño si no conocen su propia formación en una segunda lengua.

Además del detallado análisis descriptivo realizado en el apartado anterior, se ha considerado oportuno realizar un estudio inferencial que permita obtener conclusiones objetivas, desde el punto de vista estadístico, en la comparación de las respuestas ofrecidas por el alumnado y los docentes.

Para ello se ha recurrido a la realización de contrastes de igualdad de medias mediante el empleo de la prueba T para dos muestras independientes.

Inicialmente en la Tabla 12, se calcula los estadísticos descriptivos para cada pregunta en cada grupo -alumnado y docentes-, así:

Tabla 12. *Estadísticos de Grupo*

	Grupo entrevistado	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
1. Considera que los docentes tienen que	Alumnos	282	3,04	,860	,051

adquirir nuevas competencias en el ámbito TIC	Profesores	62	3,56	,668	,085
2. Crees que ha recibido el docente formación pedagógica para su labor en el aula	Alumnos	277	2,74	,985	,059
	Profesores	62	2,45	1,066	,135
3. Crees que ha recibido el docente formación psicológica para su labor en el aula	Alumnos	278	2,55	,917	,055
	Profesores	62	1,94	,990	,126
4. Crees que ha recibido el docente formación metodológica para su labor en el aula	Alumnos	275	2,66	,891	,054
	Profesores	62	2,47	,970	,123
5. Crees que ha recibido el docente cursos de formación sobre programación	Alumnos	277	2,72	,912	,055
	Profesores	62	2,63	,979	,124
6. Crees que ha recibido el docente formación sobre la plataforma Moodle	Alumnos	270	2,42	1,045	,064
	Profesores	61	2,13	1,040	,133
7. Crees que ha recibido el docente cursos de formación continua regularmente	Alumnos	275	2,56	,935	,056
	Profesores	61	3,13	,866	,111
8. Considera la formación del docente suficiente para ejercer su actividad educativa	Alumnos	281	2,96	,878	,052
	Profesores	61	3,16	,778	,100
9. Se realizan equipos de trabajo sobre los Ciclos de Administración en el CEP	Alumnos	264	2,45	1,005	,062
	Profesores	59	2,07	,944	,123
10. Crees que el docente tiene formación en una segunda lengua	Alumnos	276	2,14	,960	,058
	Profesores	61	2,08	1,038	,133

A continuación, se realizan los contrastes de igualdad de medias entre grupos para cada una de las preguntas de esta dimensión (Véase Tablas 13 y 14):

Tabla 13. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	Gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.4	Se han asumido varianzas iguales	1,709	,192	1,524	335	,129	,194	,127	-,056	,445
	No se han asumido varianzas iguales			1,444	85,709	,152	,194	,134	-,073	,461
P.5	Se han asumido varianzas	1,027	,312	,716	337	,475	,093	,130	-,163	,348

	iguales									
	No se han asumido varianzas iguales			,684	86,282	,496	,093	,136	-,177	,363
P.6	Se han asumido varianzas iguales	,584	,445	1,941	329	,053	,287	,148	-,004	,579
	No se han asumido varianzas iguales			1,947	89,425	,055	,287	,148	-,006	,581
P.8	Se han asumido varianzas iguales	,834	,362	-1,641	340	,102	-,200	,122	-,439	,040
	No se han asumido varianzas iguales			-1,772	96,105	,080	-,200	,113	-,423	,024
P.10	Se han asumido varianzas iguales	1,028	,311	,430	335	,667	,059	,138	-,212	,331
	No se han asumido varianzas iguales			,410	84,201	,683	,059	,145	-,229	,347

En las cuestiones cuarta, quinta, sexta, octava y décima una vez realizada la Prueba de Levene y darnos como resultado un valor igual o superior a 0,05 se puede afirmar que las varianzas de ambos grupos son iguales. Por lo tanto, si nos fijamos en el valor de la significación (Sig. bilateral) de la Prueba T y ser mayor que 0,05 podemos determinar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de alumnos y profesores a dichas cuestiones.

Tabla 14. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	Gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.1	Se han asumido varianzas iguales	1,970	,161	-4,551	342	,000	-,529	,116	-,758	-,300
	No se han asumido			-5,338	110,287	,000	-,529	,099	-,725	-,333

	varianzas iguales									
P.2	Se han asumido varianzas iguales	2,341	,127	2,027	337	,043	,285	,141	,008	,561
	No se han asumido varianzas iguales			1,927	85,834	,057	,285	,148	-,009	,579
P.3	Se han asumido varianzas iguales	,006	,938	4,734	338	,000	,618	,131	,362	,875
	No se han asumido varianzas iguales			4,509	85,878	,000	,618	,137	,346	,891
P.7	Se han asumido varianzas iguales	3,372	,067	-4,371	334	,000	-,571	,131	-,828	-,314
	No se han asumido varianzas iguales			-4,593	93,739	,000	-,571	,124	-,818	-,324
P.9	Se han asumido varianzas iguales	2,358	,126	2,702	321	,007	,387	,143	,105	,668
	No se han asumido varianzas iguales			2,810	89,782	,006	,387	,138	,113	,660

En relación a las preguntas primera, segunda, tercera, séptima y novena, una vez realizada la Prueba de Levene, resulta un valor de significación igual o superior a 0,05. Así, se puede afirmar que las varianzas de ambos grupos son iguales. Por lo tanto, si nos fijamos en el valor correspondiente de la significación (Sig. bilateral) de la Prueba T y, ser menor que 0,05, podemos concluir que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de alumnos y profesores en dichas cuestiones.

Conclusiones

La formación que recibe el profesorado de Formación Profesional, ha sido solo en la mayoría de los casos la realizada el CAP (Certificado de Aptitud Profesional) y actualmente el Máster para la formación del profesorado en Formación Profesional, que imparte la Universidades. El alumnado piensa que la formación metodológica del profesorado en relación a lo que ellos detectan, en el aula, es buena y que sí han recibido cursos de formación sobre programación o sobre plataforma “Moodle”. Además, el docente también se considera con formación suficiente para ejercer su actividad educativa y tiene formación en una segunda lengua.

Uno de los aspectos concretos en el que el profesorado ha necesitado más formación es en la utilización de la plataforma Moodle, tal y como demuestran estudios como los de Vázquez et al. (2007) o Contreras (2011) que explican cómo Andalucía fue pionera en la inserción de este tipo de enseñanza en la Formación Profesional, aunque pensamos que aún puede utilizarse con mayor profusión.

Las opiniones de docentes y alumnado están encontradas respecto al dominio de las TIC. Respecto a los docentes, el alumnado piensa que tienen que adquirir nuevas competencias en el ámbito TIC, y aunque el profesorado ha recibido formación pedagógica y psicológica para su labor docente, y realiza cursos de formación continua regularmente y además de que se realizan equipos de trabajos de profesorado de los Ciclos de Administración en el CEP, para generar redes, aun no es una práctica generalizada en las aulas.

Autores como Vaillant (2009) plantean que es necesario entender la formación del profesorado en un sentido mucho más amplio que el tradicional, haciendo hincapié en la necesidad de desarrollar una formación sólida con componentes humanísticos, científicos, tecnológicos y de carácter contextualizado. La misma importancia le da Misra (2011) ya que la Unión Europea, ha puesto a los profesores de Formación Profesional en el centro de mira por la importancia que le quieren dar a esta enseñanza para potenciar la economía europea.

Las opiniones de los alumnos encuestados en otros estudios (Benarroch, Cepero y Perales 2013) son parecidos con los nuestros y ponen de manifiesto la prioridad que para ellos representa la adquisición de un aprendizaje instrumental (sobre todo de tipo práctico), que les ayude a dar respuesta a las demandas formativas y contextuales de la docencia futura. Otros trabajos que apuntan en esta misma línea y destacan, como aspectos negativos de la formación inicial docente actual, que se limita al Máster de Formación del Profesorado y los problemas asociados a la realización de las prácticas escolares de los futuros profesores en los centros, debido a que la propia estructura en tres bloques (teoría, didáctica de la especialidad y prácticas) constituye el peor modo para conectar debidamente la teoría y práctica (Bolívar, 2013; Valdés y Bolívar, 2014; Pascual Sevillano, Díaz Menéndez, & Rodríguez Pérez, 2016).

Pese a las limitaciones del estudio, consideramos que podemos reafirmar la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado en este nivel de Formación Profesional de Ciclos Formativos de Administración y Finanzas.

Bibliografía

- Antúnez, N., García, M., García, J. & López, L. (2012). Actividades didácticas para estudiantes de ciclos formativos de educación infantil y alumnos de magisterio. *EARI. Educación artística. Revista de investigación*, 2.
- Arana Torres, J. (2010). La formación ocupacional por competencias y su certificabilidad y convalidación con la Formación Profesional Reglada. (Tesis de método de investigación y diagnóstico en educación, Universidad de Granada). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/15081>

- Arellano, P. R., & Zubizarreta, A. C. (2013). Análisis de la situación de la formación profesional desde el punto de vista de sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 255-276.
- Barabasch, A. & Watt-Malcolm, B. (2013). Teacher preparation for vocational education and training in Germany: a potential model for Canada? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(2), 155-183.
- Benarroch, Cepero y Perales (2013), "Implementación del Máster de Profesorado de Secundaria: metodología y resultados de su evaluación", *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 10, núm. extra FIPS, pp. 594-615.
- Biemnas, H. J. A., De Bruijn, E., Den Boer, P. R. & Teurlings, C. C. J. (2013). Differences in desing format and powerful learning environment characteristics of continuing pathways in vocational education as related to student performance and satisfaction. *Journal of Vocatinal Education & Training*, 65 (1), 108-126.
- Coates, H. (2009). Building quality foundations: indicators and instruments to measure the quality of vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, 61(4), 517-534.
- Contreras, M. A. (2011). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Darling-Hammond, I. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Dumbrell, T. & Smith, E. (2013). Pre-apprenticeships in Australia: differing orientations and their policy implications. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(2), 161-176.
- Echevarria Samanes, B. (2016). Transferencia del sistema de FP dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314.
- Gutiérrez, R., & Olazarán, M. (2016). Monográfico "Formación profesional e innovación"/Special Issue:"Vocational training and innovation". *Revista Española de Sociología (RES)*, 25(3), 313-315.
- Misra, P. K. (2011). VET teachers in Europe: policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(1), 27-45.
- Mittendorff, K., Beijaard, D., Den Brok, P. & Koopman, M. (2012). The influence of teachers' career guidance profiles on students' career competencies. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(4), 491-509.
- Murillo, F. J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Pascual Sevillano, M. Á., Díaz Menéndez, S., & Rodríguez Pérez, C. (2016). Empleabilidad y ocupación laboral de los egresados del máster en formación del profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional/Employability and occupation of graduates of the master teacher

- training in compulsory secondary education and training bachelor. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 161.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* (Vol. 196). Graó.
- Runhaar, P. & Sanders, K. (2013). Implementing Human Resources Management (HRM) within Dutch VET institutions: examining the fostering and hindering factors. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(2), 236-255.
- Teregi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, 123-144.
- Timmermans, A. C., Bosker, R. J., Doolaard, S. & De Wolf, I. (2012). Value added as an indicator of educational effectiveness in Dutch senior secondary vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(4), 417-432.
- Tran, L.T. & Nyland, C. (2013). Competency-based training, global skills mobility and the teaching of international students in vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(1), 143-157.
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. *Tendencias, temas y debates*. Serie Documentos, 31.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2).
- Vaillant, D. (2009a). Formación de profesores de Educación Secundaria: Realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105-122.
- Vaillant, D. (2009b). Formación y desarrollo profesional docente para una buena enseñanza. *Revista investigaciones en Educación*, 9 (1), 13-25.
- Vázquez, M.J., Marcelo, C., Lázaro, C., & Álvarez, F.J. (2007). E-learning para la Formación Profesional Inicial en Andalucía: cuatro años de experiencia. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 6(18).
- Vega, L. (2006). Los sistemas educativos Europeos y la formación de profesores: Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, 10(9).
- Zurita, F. J. (2006). Análisis descriptivo de la formación en centros de trabajo (FCT) de familias profesionales técnico-industriales en el ámbito provincial de Zaragoza. (Tesis de pedagogía, Universitat Rovira i Virgili). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/8910>