



Universidad de Deusto  
Deustuko Unibertsitatea

**Roberto García Montero**



TESIS DOCTORAL

**METODOLOGÍA DIDÁCTICA EN LA  
FORMACIÓN PROFESIONAL  
DE GRADO MEDIO**

Dirigida por:

Dra. Concepción Yániz Álvarez de Eulate



**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**Universidad de Deusto  
Deustuko Unibertsitatea**

**TESIS DOCTORAL**

**METODOLOGÍA DIDÁCTICA EN LA  
FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO MEDIO**

**Roberto García Montero**

**Directora**

**Dra. Concepción Yániz Álvarez de Eulate**

**Agosto 2015**



## AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo de investigación ha sido un proceso principalmente individual, pero que no hubiera sido posible realizar sin la colaboración de otras personas a las cuáles estoy enormemente agradecido.

A mis hijos y a mi mujer porque a lo largo de estos años han tenido que compartir mi tiempo y atención con un quinto miembro de la familia, la tesis doctoral, que ha vivido entre nosotros a lo largo de todo este periodo de nuestras vidas. También porque han tenido que soportar que aún tratando de que el trabajo de la tesis les afectase lo menos posible (¡cuántas noches en vela!) este miembro familiar sin carácter de humano se ha colado muchos fines de semana y vacaciones en nuestro tiempo. Gracias por nuestra vida.

A Concepción Yániz, con quien inicié mi proceso de formación universitaria hace ya algunos años (quizá décadas), comenzando la aventura apasionante de la enseñanza y quien ha dirigido mi tesis manteniéndome en la línea precisa de exigencia, con una capacidad de empatía infinita y unas muestras de apoyo por las que estoy sumamente agradecido. Gracias por tu dirección, presencia y comprensión.

A aquellos profesionales de la enseñanza con los que he compartido a lo largo de mi vida profesional: objetivos, ideas, debates, reflexiones y esperanzas por convertir nuestra práctica en algo mejor cada día. Gracias por vuestro contraste.

Al alumnado con el que he trabajado con la pretensión de hacer que dejaran el centro educativo en las mejores condiciones posibles para afrontar su vida mucho mejor que cuando llegaron al mismo, haciendo que eso suponga un reto continuo y permanente. Gracias por hacerme mejor profesional.



# ÍNDICES

## ÍNDICE DE LA TESIS

	Página
<b>ANTECEDENTES, JUSTIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	i
<b>Antecedentes y justificación</b>	i
Evolución de la Formación Profesional en España	i
Situación actual de la FP	iv
Las titulaciones de Ciclos Formativos de Grado Medio	ix
La FP en Euskadi	x
La investigación educativa en la FP	xii
<b>Objetivos y estructura de la tesis</b>	xiv
El proyecto de investigación	xiv
Procedimiento de investigación	xvi
Reflexión sobre la propia investigación	xxii
<b>CAPÍTULO I. EVOLUCIÓN DE LA FP EN ESPAÑA (1900-2015)</b>	1
<b>1.1 Parámetros de la FP en la investigación</b>	2
1.1.1 Acotación del tema	2
1.1.1.1 La Formación Profesional Reglada. Parámetros estructurales	2
1.1.1.2 La FP en España. Parámetros geográfico-administrativos	3
1.1.1.3 La FP en el periodo 1900-2015. Parámetros temporales	4
1.1.2 Estructura de la revisión histórica	5
<b>1.2 Antecedentes de la FP hasta 1900</b>	6
1.2.1 La Formación Profesional hasta el siglo XIX	7
1.2.2 La Formación Profesional y la revolución industrial. El siglo XIX	10
<b>1.3 Evolución del concepto de Formación Profesional</b>	16
1.3.1 Precedentes de la Formación Profesional. El oficio como arte	17
1.3.2 La revolución industrial y la Formación Profesional	19
1.3.3 El concepto de Formación Profesional en el periodo 1900-2015	20
1.3.3.1 Años previos a la aparición de la FP Reglada en España. 1900-1924	20
1.3.3.2 La aparición de la FP Reglada en España. 1924-1945	21
1.3.3.3 La homogenización del sistema de FP Reglada en España. 1945-1970	23
1.3.3.4 La extensión de la FP. 1970-1990	24
1.3.3.5 La especificación de la FP. 1990-2015	25
1.3.3.6 Los conceptos de profesión y Formación Profesional en la actualidad	27
<b>1.4 Evolución legislativa y estructural de la FP. Principales leyes</b>	29
1.4.1 La inestabilidad legislativa. 1900 -1924	30
1.4.2 Estatuto de Enseñanza Industrial (1924) y Estatuto de Formación Profesional (1928)	33
1.4.2.1 El Estatuto de enseñanza Industrial (1924)	33
1.4.2.2 El Estatuto de Formación Profesional (1928)	34
1.4.3 La Ley de Bases (1949) y la Ley de Formación Profesional Industrial (1955)	38
1.4.4 La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970)	41
1.4.5 La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) y su desarrollo normativo posterior	44

<b>1.5 Evolución de la FP en el periodo 1900-2015. Finalidad, principios, organización curricular, presencia social y administraciones responsables</b>	49
1.5.1 Las finalidades de la Formación Profesional Reglada	49
1.5.1.1 La FP diluida en la Formación básica cultural (1900-1927)	49
1.5.1.2 La institucionalización de la enseñanza para ampliar el número de obreros cualificados (1928-1949)	50
1.5.1.3 La renovación del sistema económico camino a un modelo basado en la industria (1955-1969)	50
1.5.1.4 La FP como puente entre el sistema educativo y el mundo del trabajo. La FP escolarizadora (1970-1989)	51
1.5.1.5 La preparación del alumnado para el acceso a un mundo profesional cambiante (1990-2015)	51
1.5.2 Los modelos educativos sobre los que se ha estructurado la FP	52
1.5.2.1 Del modelo conductista al modelo cognitivo	53
1.5.2.2 El modelo constructivista	54
1.5.2.3 El modelo competencial	55
1.5.2.4 De los modelos teóricos a la práctica	56
1.5.3 La ubicación de la FP	57
1.5.4 La organización curricular de la FP	58
1.5.5 Presencia y conceptualización social de la FP	63
1.5.6 Administraciones responsables de la FP	64
<b>1.6 Conclusiones del capítulo</b>	66
<b>CAPÍTULO II. LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA EN LA FP (1928-2015)</b>	75
<b>2.1 Cuestiones previas</b>	77
<b>2.2 Estructura del análisis de textos utilizados en la FP</b>	79
2.2.1 La metodología didáctica. Fuentes	79
2.2.2 Épocas	81
2.2.3 Definición de la muestra	82
2.2.4 Variables	83
2.2.5 Categorías	88
<b>2.3 Análisis de datos e interpretación de resultados</b>	93
2.3.1 Métodos científicos tradicionales (1928-1954).	95
2.3.2 Métodos didácticos tradicionales (1955-1969).	99
2.3.3 La generalización del libro de texto (1970-1989).	103
2.3.4 Métodos didácticos en transición. Hacia una metodología con protagonismo del alumnado (1990-2015)	108
<b>2.4 Conclusiones del capítulo</b>	115
2.4.1 Síntesis	117
2.4.1.1 Planificación de la enseñanza	117
2.4.1.2 Desarrollo de la enseñanza	118
<b>CAPÍTULO III. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA FP</b>	125
<b>3.1 Introducción</b>	125
3.1.1 Finalidad del capítulo y finalidades de la propia FP	125
3.1.2 Los criterios para establecer el orden	128
3.1.3 Los elementos que intervienen en el proceso	129
<b>3.2 Un enfoque constructivista que explica el proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	132
3.2.1 Planteamientos del aprendizaje en la FP en España	135
3.2.2 Referentes del constructivismo en el aprendizaje	137

<b>3.3 El alumno o aprendiz como protagonista</b>	143
3.3.1 Activo y participativo	143
3.3.2 Motivado	144
3.3.3 Crítico	145
3.3.4 Autónomo	146
3.3.5 Responsable	149
<b>3.4 El profesor como guía y responsable</b>	151
3.4.1 Competente	154
3.4.2 Flexible	154
3.4.3 Ilusionado e ilusionante	155
3.4.4 Orientador y referente	155
3.4.5 Innovador	156
3.4.6 Afán por la actualización y la automejora	156
3.4.7 Autoopercepción de formar parte de un equipo	157
<b>3.5 El contexto de instrucción</b>	158
3.5.1 Los recursos físicos	161
3.5.2 Otros recursos	162
<b>3.6 Los resultados de aprendizaje como elemento orientador del currículo</b>	163
3.6.1 Las finalidades de la Formación Profesional	163
3.6.2 Los resultados de Aprendizaje concretados en las titulaciones	164
3.6.3 Tipos de objetivos en función de las finalidades de la FP	166
<b>3.7. Los contenidos</b>	168
<b>3.8 Las actividades de aprendizaje</b>	170
<b>3.9 La evaluación</b>	173
<b>3.10 Una perspectiva globalizadora</b>	176
<b>3.11 Conclusiones del capítulo</b>	178
<b>CAPÍTULO IV. LA PRÁCTICA DOCENTE ACTUAL EN CENTROS DE FP DE EUSKADI (GRADO MEDIO)</b>	189
<b>4.1 Entrevistas para el análisis de la metodología docente en la FP</b>	190
4.1.1 Procedimiento de investigación	192
4.1.2 Análisis de datos e interpretación de resultados	196
4.1.2.1 Planificación de la enseñanza	201
4.1.2.2 Desarrollo de la enseñanza	205
4.1.2.3 Evaluación	213
4.1.2.4 Metodología docente	216
4.1.3 Síntesis de las entrevistas	217
<b>4.2 Evaluación del desempeño docente en la FP</b>	223
4.2.1 La herramienta. Escala para la evaluación del desempeño docente en la FP	225
4.2.2 Las dimensiones	226
4.2.3 Ámbitos de la práctica docente	229
4.2.4 Ítems de la escala. Progresión	229
4.2.5 Recogida de datos	232
4.2.6 Baremos utilizados	234
4.2.7 Análisis de datos e interpretación de resultados	236
4.2.8 Perfil promedio de la muestra	241
4.2.8.1 Planificación de la enseñanza	242
4.2.8.2 Desarrollo de la enseñanza	242
4.2.8.3 Evaluación	244

4.2.9 Síntesis de la Escala	245
<b>4.3 Conclusiones del capítulo</b>	247
<b>CONCLUSIONES Y PROPUESTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES</b>	255
<b>Conclusiones de la investigación</b>	255
<b>Limitaciones y propuestas para futuras investigaciones</b>	281
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	285
<b>ANEXOS</b>	303

<b>ÍNDICE DE ANEXOS</b>
-------------------------

	Página
Anexo I. Subtotales del análisis de textos utilizados en la FP (1928-2015)	305
Anexo II. Guión de las entrevistas	306
Anexo III. Resultados de entrevistas según baremo de referencia	309
Anexo IV. Resultados de entrevistas según agrupación de evidencias	310
Anexo V. Evidencias en las entrevistas	311
Anexo VI-01. Escala para la Evaluación del Desempeño Docente en la FP. Versión castellano	320
Anexo VI-02. Escala para la Evaluación del Desempeño Docente en la FP. Versión euskera	330
Anexo VII. Estadísticos descriptivos según indicadores de la Escala	340
Anexo VIII. Estadísticos descriptivos según dimensiones de la Escala	341
Anexo IX. Resultados de Escala según agrupación de evidencias por indicadores	342
Anexo X. T de Student por “Tipo de centro”	343
Anexo XI. Anova por “Familia profesional del ciclo”	345
Anexo XII. Anova por “Edad”	346
Anexo XIII-01. Anova por “Años de experiencia docente”	347
Anexo XIII-02. Scheffé por “Años de experiencia docente”	348
Anexo XIV. Anova por “Años de titulación”	349

## ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1. Tasas de abandono escolar temprano de la educación y la formación	xii
Tabla 2. Síntesis del proceso de investigación	xxi
Tabla 3. Evolución legislativa y estructural de la FP en España	48
Tabla 4. Evolución en las finalidades de la FP	52
Tabla 5. Evolución en la organización curricular de la FP	62
Tabla 6. Variables y categorías utilizadas en el análisis de textos	92
Tabla 7. Síntesis de resultados del análisis de textos	94
Tabla 8 Variables del análisis de textos por ámbito de la práctica docente	117
Tabla 9. Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en enseñanza reglada	131
Tabla 10. Situaciones de aprendizaje en el contexto escolar	142
Tabla 11. Oferta de FP por Titularidad y Grupo de titulación	194
Tabla 12. Relación de entrevistas	195
Tabla 13. Baremo de referencia	199
Tabla 14. Resultados de entrevistas según agrupación de evidencias. Planificación	201
Tabla 15. Resultados de entrevistas según baremo de referencia. Planificación	202
Tabla 16. Resultados de entrevistas según baremo de referencia. Desarrollo de la enseñanza	206
Tabla 17. Resultados de entrevistas según agrupación de evidencias. Desarrollo de la enseñanza	207
Tabla 18. Resultados de entrevistas según agrupación de evidencias. Evaluación	213
Tabla 19. Resultados de entrevistas según baremo de referencia. Evaluación	214
Tabla 20. Resultados de entrevistas según baremo de referencia. Metodología docente	216
Tabla 21. Resultados según las dimensiones de la Escala y global	238
Tabla 22. Resultados según los ámbitos docentes de la Escala	238
Tabla 23. Fortalezas y debilidades por indicadores de la Escala	240

## ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
Figura 1. Porcentajes de empleo por nivel de cualificación	iii
Figura 2. Población por niveles formativos	iv
Figura 3. Evolución del alumnado de FP (2007/2008 – 2014/2015)	vi
Figura 4. Competitividad de las regiones en base a su educación y formación profesional	xi
Figura 5. La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar	138



# **ANTECEDENTES, JUSTIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN**



## ANTECEDENTES, JUSTIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

### ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

#### **Evolución de la Formación Profesional en España**

La Educación en España ha tenido un gran desarrollo a lo largo del último siglo. A principios de siglo XX la educación era un privilegio de las clases medias y altas y el volumen social de éstas, en el conjunto de la población del Estado, no era muy grande. Las diferencias sociales en el acceso a la educación se incrementaban en los niveles medios y superiores, niveles a los que llegaban aquellas personas que podían costearse esos estudios dedicándoles el tiempo debido en su juventud y demorando el inicio de la actividad laboral. La preparación académica superior facilitaba el éxito social a través del acceso de los titulados a puestos de trabajo de mayor cualificación y mejor remuneración. Existía cierta asociación entre el nivel de estudios cursados y el éxito social. A mayor nivel de estudios mayor probabilidad de obtener un puesto de trabajo que garantizase una buena situación económica a largo plazo y una mejor posición social.

En ese contexto, los estudios universitarios, a los que se accedía tras cursar estudios secundarios con éxito, se convirtieron en un objetivo interesante para aquellas personas que buscaban no sólo conocimiento, sino también progresar en el terreno social. Este objetivo era difícil de alcanzar para gran parte de los españoles. El coste necesario para sufragar los estudios y la situación socioeconómica de la población española en la primera mitad del siglo XX, tras la guerra civil y el periodo de penuria económica posterior, hizo que un bajo porcentaje de la población alcanzase niveles de estudios académicos superiores.

Con el paso de los años, el acceso de la población a los estudios primarios fue ganando terreno. Se consolidó un sistema educativo reglado que ha terminado abarcando la Educación Infantil; la Primaria; la Secundaria, obligatoria y postobligatoria; y la Superior. El nivel educativo de la población española se incrementó y el acceso a la educación superior fue aumentando.

En el año 1970 se produce un punto de inflexión. En esta fecha se promulgó la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), siendo ministro de Educación José Luis Villar Palasí. Esta ley convirtió en obligatoria la enseñanza general básica para la población de seis a catorce años, e institucionalizó la enseñanza en España para el conjunto de la población.

Hasta ese momento, el desarrollo de la Formación Profesional (FP) había estado relacionado con las necesidades concretas del tejido productivo industrial en el Estado. A la FP accedían, sobre todo, jóvenes pertenecientes a familias de extracción humilde, aunque capaces de tener éxito en la formación académica, buscando obtener un buen nivel de cualificación profesional para acceder al mundo del empleo con garantías de éxito. En general, alcanzar los estudios universitarios era muy difícil para personas de bajo nivel social.

La extensión de la edad de escolarización obligatoria con la reforma educativa asociada a la LGE, hizo aumentar el nivel académico de la población española. A ello contribuyó también la instauración del sistema democrático en España a partir de 1977. Así mismo, el acceso de la población a la universidad tuvo un aumento notable. El sistema educativo desarrollado posteriormente situó a la FP como una opción de menor consideración, ya que no se pedía ningún requisito académico para acceder a la misma. A eso se sumaba el hecho de que frecuentemente no se exigían, ningún tipo de estudios para puestos de empleo de baja cualificación. En ese escenario, un joven sin estudios podía acceder, sin demasiados problemas, al mercado laboral a pesar de no tener ningún tipo de cualificación profesional reglada.

En este contexto se entiende por qué los estudios universitarios estaban valorados como una mejor opción académica que los estudios de FP. En una gran parte de la población la Formación Profesional era una opción considerada o dirigida a aquellos jóvenes que no lograban finalizar los estudios básicos con éxito. Estos destinatarios convivían con otros grupos genuinamente interesados o que manifestaban una verdadera vocación por profesiones para las que formaban los estudios de este nivel educativo.

En consecuencia, España, en comparación con otros países de la Unión Europea, cuenta con un número de titulados universitarios desproporcionado respecto al número de Técnicos y Técnicos Superiores de FP.

Esta proporción no se corresponde con las actuales demandas de empleo ni con las necesidades de técnicos cualificados que manifiestan las empresas y que los centros formativos son capaces de proporcionar. Mientras en el año 2010 las demandas de empleo de puestos de nivel medio era del 47% (ver Figura 1) la proporción de personas con la cualificación adecuada para cubrir esos puestos era únicamente del 23% en España y del 21,5% en la Comunidad Autónoma del País Vasco-Euskadi (ver Figura 2).

Como consecuencia, una gran cantidad de titulados universitarios están trabajando en empleos diferentes a aquellos para los que se han formado. Otra consecuencia de esta situación es el hecho de que las tasas de inserción laboral del alumnado de FP son mejores que las de otros niveles formativos superiores.

La tendencia de estas demandas se mantiene para el nivel de cualificación medio de cara al escenario temporal que llega hasta el año 2020. Mientras, la demanda de puestos con un nivel de cualificación bajo desciende hasta el 16%, cuando en España las cifras de la población con bajo nivel son del 40%, siendo en Euskadi del 27,5% (Viceconsejería de FP, 2015).

Así pues, según las demandas de empleo, es necesario que en los próximos años aumente la población con un nivel de cualificación medio, que en el Sistema educativo español corresponde a personas con Títulos de FP Básica, Grado Medio y Bachillerato.

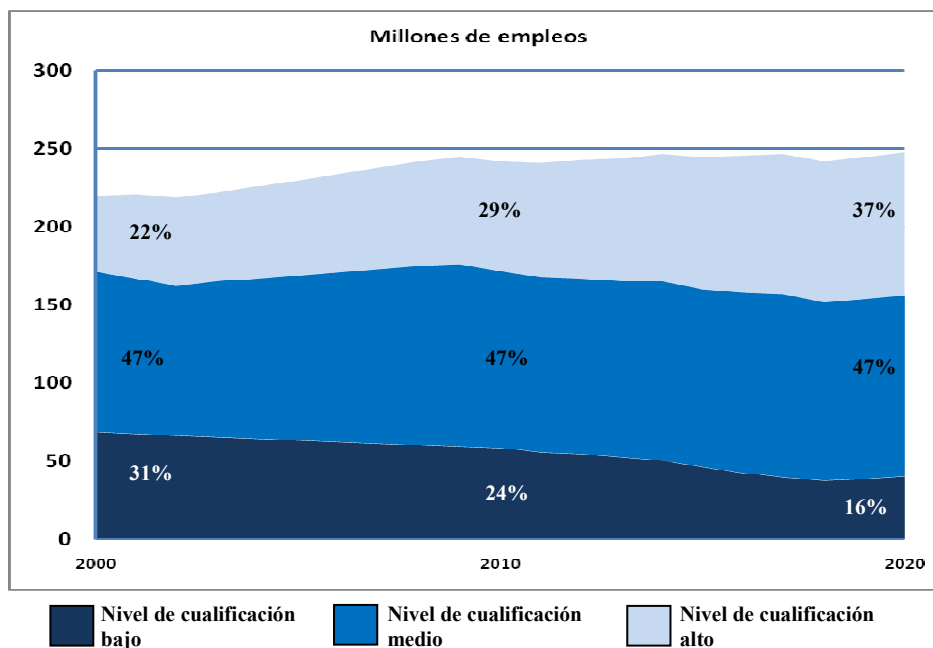


Figura 1. Porcentajes de empleo por nivel de cualificación  
(Viceconsejería de Formación Profesional, 2015)

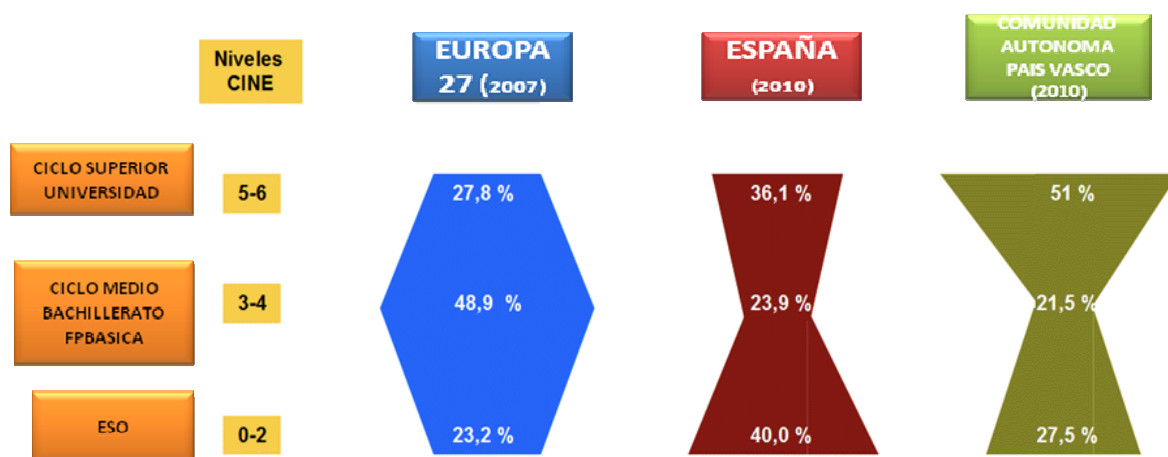


Figura 2. Población por niveles formativos  
(Viceconsejería de Formación Profesional, 2015)

### Situación actual de la FP

La Ley Orgánica General de Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 propuso una reforma global del sistema educativo en España, regulando los niveles de enseñanza previos a la Universidad. Estableció requisitos de acceso más exigentes que los que había hasta entonces para la Formación Profesional Reglada (FP), que se organizó en dos etapas. Por un lado, titulaciones de Grado Medio, a las que se accede con el Graduado en ESO y, por otro, titulaciones de Grado Superior, a las que se accede con el mismo nivel académico que a estudios universitarios (Bachillerato). Esto ha provocado que la FP haya ido recuperando cierto prestigio social en los últimos 25 años.

Por otra parte, el desarrollo tecnológico actual es vertiginoso y ha provocado la necesidad de recualificación constante de la sociedad. Anteriormente la formación profesionalizante recibida en la juventud servía para encontrar un empleo y, a partir de que un joven se insertaba en el mundo laboral, no había una excesiva renovación formativa. En la actualidad se considera que es necesario un aprendizaje permanente. Se ha pasado de una situación en la que estudiar y obtener éxito académico garantizaba una mejor situación para el empleo, una titulación universitaria proporcionaba éxito y tranquilidad porque se vinculaba a un empleo bien remunerado y estable; a otra en la que se ha asumido la necesidad de cualificarse adecuadamente y de mantener la formación a lo largo de toda la vida activa de una persona.

En la primera situación, aquellos que “no valían para estudiar”, (expresión coloquial que describe una casuística variada de resistencias y dificultades para el aprendizaje académico) se incorporaban al trabajo para contribuir a la economía familiar. Esta posibilidad, prácticamente, ha desaparecido.

La necesidad de empleos sin cualificación profesional está decreciendo en toda Europa rápidamente. Según el Centro Europeo para el desarrollo de la FP (CEDEFOP) en el periodo 1996-2013 los empleos de baja cualificación en el entorno de la Unión Europea se redujeron del 33% al 24%. En el año 2010 sólo una de cada cuatro personas con empleo tenía una baja cualificación y todas las previsiones que se manejan convierten esa tendencia en algo imparable (ver Figura 1).

Si a todo ello se suma las grandes tasas de desempleo y un aumento de la inestabilidad laboral, provocadas por las distintas crisis económicas de los últimos años, se puede asumir que la FP se ha convertido probablemente en uno de los recursos para combatir la exclusión social. Antes de acceder al trabajo se necesita adquirir las competencias exigidas en una profesión. La práctica de acceder al empleo para aprender un oficio se ha terminado. Hoy en día esos jóvenes que iban a trabajar porque no “valían” para estudiar, no “se colocan”. La formación profesional es clave en la lucha contra la desigualdad social y la inserción de las personas desfavorecidas.

Esta es una de las razones que explica el incremento de alumnado de FP en España en los últimos años. Esta tasa ha alcanzado un nivel del 50,62% entre los cursos 2007/2008 y el 2013/2014 (ver Figura 3). Esta previsión ascendente en la matrícula de FP se mantiene para los próximos años.

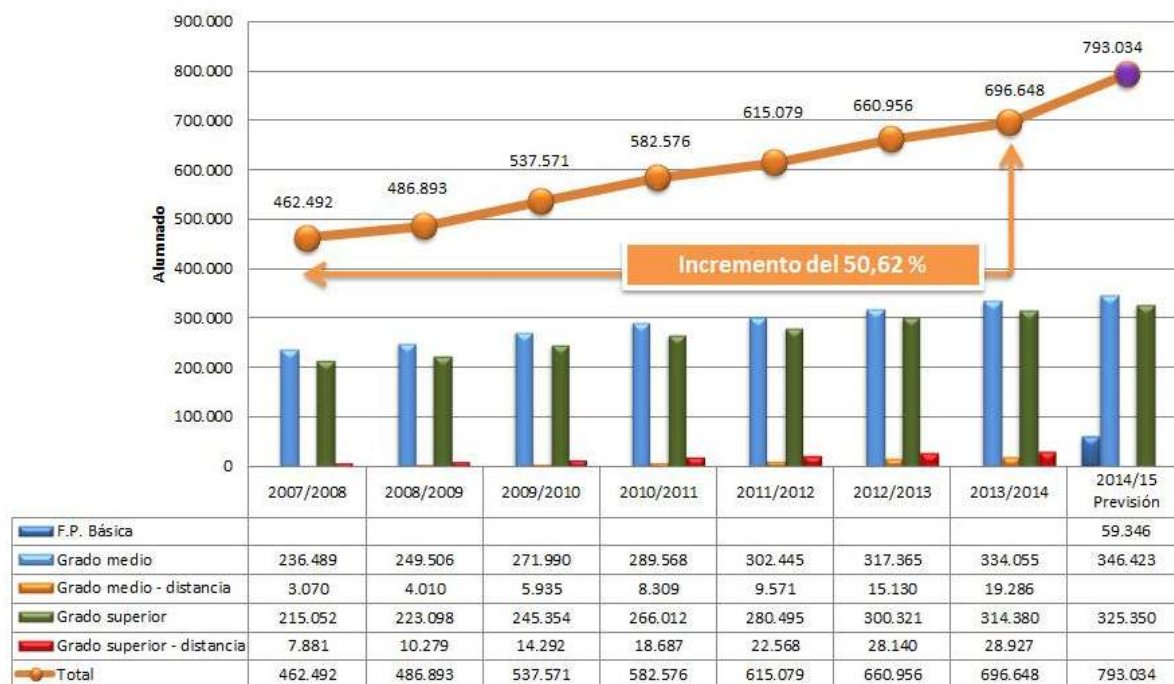


Figura 3. Evolución del alumnado de FP (2007/2008 – 2014/2015)

(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015a)

La FP en España ha de entenderse necesariamente dentro del contexto de la Unión Europea. Ésta trata de armonizar la formación de sus Estados miembros y la cualificación y el tránsito de sus trabajadores entre los diferentes países. Por este motivo, la estructura que cada país crea para su FP debe tener, al menos, puntos de encuentro y de coordinación con el resto de países de la Unión. Mientras tanto, la Comisión Europea de manera paralela, define unas directrices que condicionan las políticas que configuran este tipo de formación.

En los últimos 30 ó 40 años, en España se ha vivido una serie de reformas que han ido transformando el sistema educativo y sus diferentes etapas. Estas reformas han hecho progresar a la FP, teniendo en cuenta lo realizado en otros países del ámbito europeo, aunque las políticas educativas siempre han sido, hasta la fecha, competencia exclusiva de cada uno de los países de la Unión. Esta situación genera ciertas tensiones entre las decisiones autónomas de cada Estado miembro y los intentos por dotar al conjunto de sistemas heterogéneos que conforman el total de realidades comunitarias de una estructura común convergente, o cuando menos comparativa (Marhuenda, 2012).

Los cambios realizados a lo largo de estos años en la FP en España han abarcado la estructura curricular, la visión social de la FP, su relación con el mundo productivo, los equipamientos y

la configuración de los centros formativos, las didácticas utilizadas en esta etapa formativa, el perfil del profesorado, la visión de calidad total que afecta a su organización y la normativa que regula diferentes aspectos de la misma.

A partir de esta progresión, la FP en España tiene ante sí una serie de retos importantes para los próximos años, ya que su situación dista mucho de ser idónea. Entre los condicionamientos de estos retos destaca el nivel de abandono escolar prematuro existente en el Estado. El abandono temprano de la educación y la formación es uno de los cinco puntos de referencia que la UE utiliza para medir los progresos en el ámbito de la educación y para potenciar el desarrollo de un país. El nivel de formación de la población joven, el número de graduados en ciencia y tecnología, el porcentaje de población de entre 25 y 64 años que participa en programas de formación permanente, y el gasto público total en educación en relación al PIB, son los otros cuatro.

Entre los objetivos planteados a comienzos del siglo XXI, la UE se propuso que para 2010 el 85% de los jóvenes comunitarios (18-24 años) acabase estudios secundarios postobligatorios (bachillerato, ciclos formativos de grado medio o programas equivalentes). Objetivo que se tornó más ambicioso posteriormente, con un objetivo formal corregido hasta el 90%. Se pretendía alcanzar una tasa de abandono temprano de la educación y la formación no superior al 10%. Conforme se fue acercando la fecha planteada se hizo evidente la imposibilidad de lograr ese objetivo. El cual se ha trasladado a un plazo temporal más largo, situándose en el horizonte del año 2020.

Los datos recogidos en 2012 (MEC, 2013, p.35) arrojaban las siguientes cifras de porcentaje promedio de abandono:

Media de la UE (27 países)	12,8%
España	24,9%

Por lo tanto, un número muy elevado de jóvenes españoles no concluyen los niveles formativos en los que se encuentra la FP de Grado Medio, abandonando los estudios en etapas más tempranas; el porcentaje duplica la media europea y está aún muy lejos del objetivo planteado.

En los próximos años el número de alumnado matriculado en la FP de Grado Medio en España debe crecer, para que aumente el número de titulados en este nivel formativo. Con ello se pretende reducir los niveles de abandono escolar temprano y responder adecuadamente a las necesidades que la sociedad española demanda y precisa de personas cualificadas en Formación Profesional.

La FP en España debe incorporar mejoras para dar respuesta a este reto, además de a otros igual de necesarios. Entre ellos destacan el hecho de contemplar en su planteamiento curricular la formación en habilidades socioprofesionales y valores; una mayor flexibilización de las estructuras académicas, permitiendo una respuesta más ajustada de las necesidades sociales de empleo; un cambio metodológico en las estructuras prácticas de aprendizaje; así como otros que pueden contribuir a una mejora de la Formación Profesional y de sus resultados.

A la hora de afrontar estos retos no puede obviarse la evolución sufrida en el mundo de la FP en los últimos 50 años. A lo largo de este tiempo, nos hemos encontrado con diferentes nomenclaturas para los niveles de formación y las titulaciones obtenidas en este nivel de nuestro sistema educativo (FP-I, FP-II, Técnicos Auxiliares, Técnicos Especialistas, Técnicos, Técnicos Superiores, Operarios, Auxiliares, Maestría, Oficialía). A ello, podemos sumar la aparición en los últimos años del concepto de niveles de cualificación profesional y la interrelación de éstos con las titulaciones de la FP reglada. Se cuenta con un sistema bastante complejo para ser entendido por el alumnado, sus familias y el personal de las empresas de nuestro entorno (Otero, Muñoz y Marcos, 2000; ReferNet Spain, 2013).

Así, es lógico anticipar que se necesite la ayuda de los profesionales de la Formación Profesional para interpretar aquello que se transmite desde el mundo de la empresa cuando se está buscando cubrir puestos de trabajo que precisan de personal cualificado.

En esta cuestión tiene su importancia una idea, socialmente extendida, y aún hoy en día fuertemente arraigada en nuestro entorno. La idea de que un profesional está mejor formado si ha estudiado la formación básica, después bachillerato y por último ha ido a la Universidad. Ese principio, en el que se establece una prioridad por este itinerario ortodoxo, hace pensar que cualquier opción formativa que se aleje de él produce una peor cualificación. Cuanto más alejamiento del objetivo final, peor valoración. Aplicando este principio, lo mejor para cubrir

un puesto de trabajo sería contar con Grados universitarios; si no fuese posible, con Técnicos Superiores (Grados Superiores); y en penúltimo caso, con Técnicos (Grados Medios). Por supuesto, lo peor es contar con personal no cualificado o que lo está sin haber logrado titulación suficiente dentro del sistema educativo.

Sin embargo, esa idea no se ajusta del todo a la realidad, ya que una preparación de carácter universitario no se adecua al conjunto de las tareas a realizar en una empresa. De hecho en ninguna ingeniería industrial, por ejemplo, se forma al alumnado para que sea capaz de operar con destreza máquinas de soldar o máquina herramienta de mecanizado. Sí se le forma para realizar cálculos relacionados con estas operaciones, diseños de fabricación de piezas, organización de procesos y grupos de personas. Pero si se coloca a alguien que ha recibido formación en un grado universitario a operar con una máquina, no estará preparado para ello. Consecuencia de esta idea y de la desproporción existente entre el número de titulados universitarios y las necesidades del tejido productivo se obtiene que en la actualidad hay un gran número de titulados universitarios cubriendo puestos para los cuáles no han sido debidamente formados y que deben reciclar su formación inicial para las necesidades del puesto que cubren.

Las orientaciones actuales de las políticas educativas aconsejan potenciar las titulaciones en FP para cubrir adecuadamente las necesidades sociales en materia de empleo (Lujua, 2014; Viceconsejería FP, 2015; Confebask, 2015). En ese sentido, lo más eficaz es buscar el perfil de alumno que se adecua con mayor precisión al tipo de tareas y roles que vaya a necesitar desempeñar en cada puesto de trabajo.

### **Las titulaciones de Ciclos Formativos de Grado Medio**

En los actuales diseños de FP las titulaciones de Grado Medio se caracterizan por preparar al alumnado en destrezas eminentemente manipulativas. El objetivo de estos niveles de formación es que este alumnado sea capaz de realizar eficientemente tareas consistentes en operar directamente con equipos (o personas en el caso de servicios) con la suficiente responsabilidad y autonomía como para ser capaz de generalizar estos procesos y ejecutarlos en diferentes tipos de contextos. Mientras tanto, las titulaciones de Grado Superior orientan la

formación de su alumnado a profesionales que deben diseñar y organizar procesos y tareas, no a la realización de las mismas (Ministerio de Educación, 2011a; García Montero, 2015).

De este modo, si la empresa está buscando a un profesional que domine la ejecución de una tarea que implique manipulación de máquinas, equipos o herramientas o el trato directo con usuarios, su fuente de profesionales más eficaz será una persona titulada en Grado Medio. Si para ese tipo de puesto sitúa a una persona titulada en un Grado Superior, precisará invertir para completar en la formación necesaria para dichas tareas, un tiempo y un dinero innecesario en caso de optar por alumnado del primer rango. Para que una empresa logre sus objetivos necesita personal de dirección, profesionales capaces de organizar equipos y diseñar actuaciones, pero también profesionales capaces de ejecutar adecuadamente las tareas finalistas propias de la producción y generadoras de negocio. Para la ejecución de este tipo de tareas es para las que está especialmente preparado el alumnado de Grado Medio de la FP.

Las expectativas actuales prevén que la FP en España continúe experimentando una progresión positiva en el número de matriculados y en el reconocimiento laboral y social. Así como que crezca la demanda en el ámbito laboral, tanto de técnicos formados en la FP de Grado Medio como en la de Grado Superior. A esta previsión, debemos sumar la aparición de un nuevo título académico, que recoge aquella formación profesional que hasta la fecha se encontraba fuera del sistema educativo reglado. Los títulos de Formación Profesional Básica, implantados por la reciente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Jefatura del Estado, 2013), se han propuesto como nuevos títulos de FP y han provocado la inserción en el sistema reglado de FP de un número de jóvenes que hasta este momento se encontraba al margen del sistema educativo.

## **La FP en Euskadi**

Si se analiza la Formación Profesional Reglada en Europa puede verse cómo, dentro de las Comunidades Autónomas que conforman el Estado Español, la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV/Euskadi) cuenta con un sistema de FP reconocido, tanto a nivel nacional como internacional.

Annoni y Kozovska (2010) desarrollaron el Índice de Competitividad Regional (Regional Competitiveness Index en inglés o RCI) en un informe para la Unión Europea. Este índice se basaba en 11 pilares: Instituciones; Estabilidad macroeconómica; Infraestructura; Salud; Calidad en Educación Primaria y Secundaria; Educación Superior, Formación y aprendizaje a lo largo de la vida; Eficiencia del mercado laboral; Tamaño de mercado; Preparación tecnológica; Sofisticación de negocio; e Innovación.

En la Figura 4 se compara la competitividad de las regiones de la Unión Europea, teniendo en cuenta su educación (incluyendo la FP). “Euskadi es con Madrid la única región que muestra la máxima puntuación en el Estado y está en línea con regiones punteras finlandesas, suecas, danesas o británicas” (Viceconsejería de FP, 2015, p. 31).

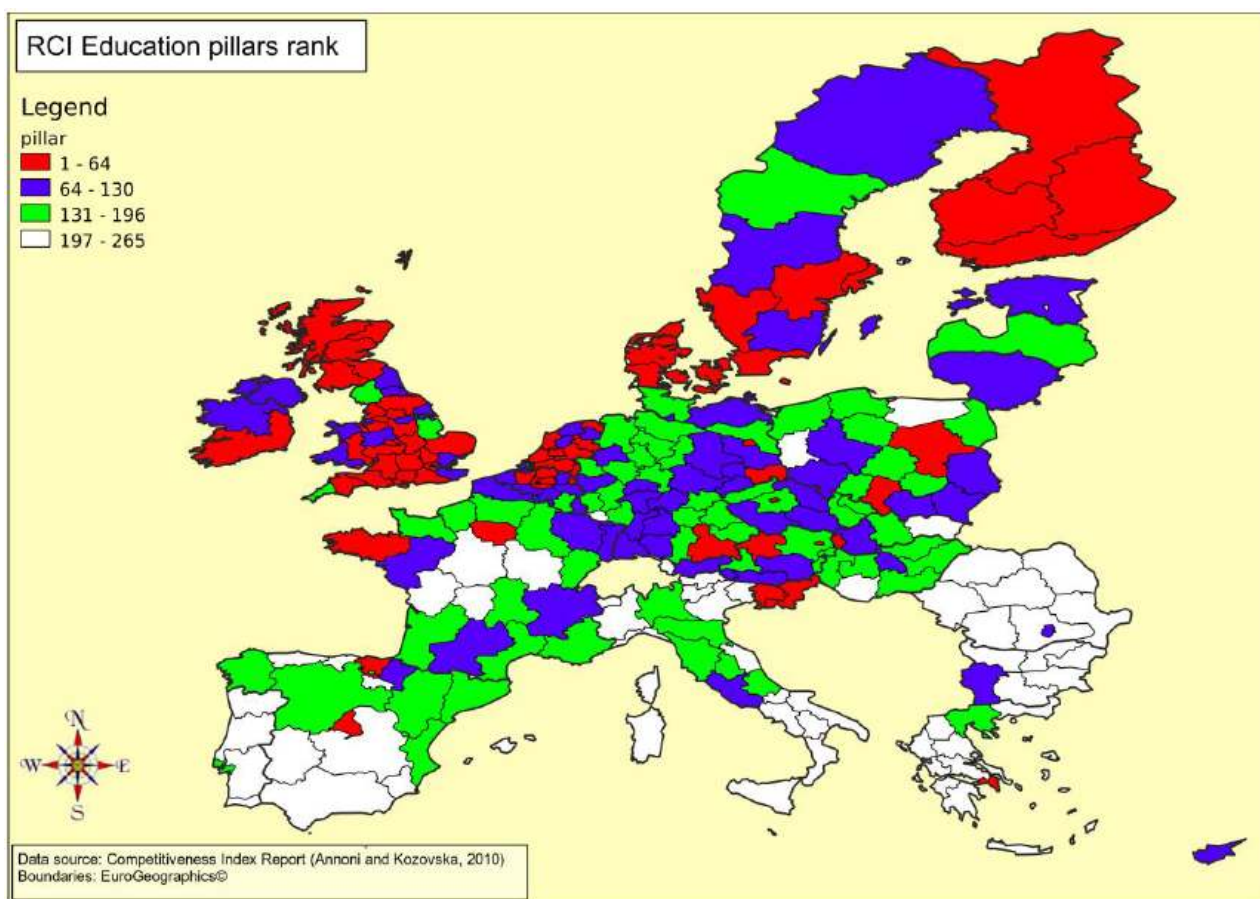


Figura 4. Competitividad de las regiones en base a su educación y formación profesional Annoni y Kozovska en Ballas, D. et al. (2012, p.86)

El IV Plan Vasco de FP (Viceconsejería de FP 2015, pp. 31-32) define al sistema vasco de Formación Profesional como “integrado, flexible, especializado técnicamente, con una

importante presencia en la empresa, con un compromiso por la calidad y la excelencia e innovador”. Salvando las distancias entre el lenguaje recogido en este documento, influido por el cariz político procedente de la Administración pública, y el que se debe observar en esta investigación, sí se puede afirmar que dentro del sistema de FP del conjunto del Estado Español, el sistema de FP de Euskadi es un buen escenario para analizar la realidad actual de la FP. No tanto por su representatividad en el conjunto de la población de análisis como por situarse en la vanguardia de la misma.

A estos datos pueden añadirse los correspondientes al abandono temprano de la educación y la formación, que sitúan este índice en el País Vasco en niveles inferiores a la media de los países miembros de la UE y mucho más cercano del objetivo a alcanzar en el horizonte 2020 que el del conjunto del Estado Español (MEC, 2013, pp. 35-39)

Tabla 1. Tasas de abandono escolar temprano de la educación y la formación

Porcentaje de población de 18 a 24 años que ha completado como máximo la primera etapa de la Educación Secundaria y no sigue ningún estudio o formación	Situación 2012
Unión Europea	<b>12,8%</b> (valores provisionales)
España	<b>24,9%</b>
Euskadi	<b>11,5%</b>

En la CAPV/Euskadi se encuentra un escenario educativo con mejores resultados en términos globales y también, particularmente, en aquellos que tienen que ver con la FP, que los que muestra el conjunto del Estado Español.

Por este motivo se ha considerado la CAPV una población particularmente interesante para el estudio y para extraer las muestras de esta investigación, por cuanto se concibe como un escenario de calidad en la FP, según los datos comparativos.

### **La investigación educativa en la FP**

La investigación relacionada con la Formación Profesional es ciertamente escasa y gran parte de la existente “tiende considerar a la formación profesional más como un contexto que como

un objeto de investigación con sentido en sí mismo” (Marhuenda, 2012, p. 60). Pero a esa escasez de investigaciones se añade el hecho de que la investigación educativa tampoco ha prestado mucha atención a la FP. Ésta se ha centrado en una relación aplastante a favor de la población infantil y obligatoria. Como muestra sirve el hecho que este autor señala refiriéndose al monográfico editado por Lynch (2005) en la *European Educational Research Journal* relativo a “juventud, derechos y exclusión social” en el que no hay una sola referencia a la formación profesional, siendo ésta la que puede garantizar tanto la cumplimentación del derecho a la educación como las bases de cualificación para acceder al derecho del trabajo.

Es palpable, por tanto, que el número de investigaciones, estudios e innovación en materia pedagógica relacionados con este ámbito educativo ha sido muy escaso. Otra evidencia de esta situación es el hecho de que en una búsqueda realizada a través de la herramienta *Océano* de la Universidad de Deusto (julio de 2015), con acceso a múltiples bases de datos (Web of Science, SCOPUS, ProQuest, PsycARTICLES, PsycCRITIQUES, ERIC, EBSCOHost, ...), habiendo utilizado como identificadores de materia “formación profesional” e “investigación”, el número de resultados arrojado es de 59, de los cuáles únicamente 23 corresponden a documentos de revistas con revisión por pares (“peer reviewed”).

Entre las razones de la poca atención prestada por parte del colectivo de equipos de investigación educativa existentes en nuestro Estado, podemos destacar cuatro:

- La FP cuenta con poco volumen de la población escolar atendida, si se compara con el resto de niveles educativos (Educación obligatoria, Bachillerato y Universidad).
- La FP es un ámbito joven dentro de la institución escolar. Tanto la educación general (estudios primarios y secundarios) como la superior (estudios universitarios), cuentan con varios siglos de historia educativa institucionalizada. Sin embargo la FP aún no llega al siglo de vida en la historia de nuestros sistemas educativos.
- La FP no ha contado con una valoración social positiva, en comparación con otros niveles educativos.
- En la FP, el foco de desarrollo de competencias de su alumnado se sitúa en cuestiones operativizables en el ámbito socioprofesional, mientras que un buen número de líneas de investigación pedagógica se sitúan en ámbitos generalistas, que afectan a la persona desde una perspectiva más global y no tan específica.

Todo lo anterior hace de la Formación Profesional en general, y de la de Grado Medio en particular, un nivel educativo de gran interés para el desarrollo de investigaciones de carácter educativo. El previsible crecimiento de su relevancia social y educativa, y el déficit de investigaciones contextualizadas en esta etapa educativa justifican esta afirmación y sitúan a esta investigación como un trabajo de interés por el ámbito principal que toca.

## OBJETIVOS Y ESTRUCTURA DE LA TESIS

### **El proyecto de investigación**

Este proyecto de investigación se circunscribe al ámbito de la FP de Grado Medio en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV/Euskadi).

Se trata de una investigación descriptiva que está estructurada en cuatro estudios: Un estudio sobre la evolución de la FP en España a lo largo del periodo (1900-2015); un estudio de la evolución de la metodología didáctica en este tipo de enseñanza; un estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje en la FP; un estudio de la práctica docente actual en centros de FP de Euskadi en el contexto de titulaciones de Grado Medio.

Las principales razones que han llevado a la elección del tema objeto de investigación han sido las siguientes:

- La Formación Profesional Reglada (FP) en España debe ser uno de los ejes sobre el cual pivoten las mejoras del sistema educativo para optimizar los resultados de éste en sus niveles básicos, a medio plazo.
- La FP debe aumentar sus tasas de alumnado matriculado para responder a una doble finalidad: reducir el número de jóvenes no cualificados que en estos momentos salen del sistema educativo hacia el mundo laboral y hacia la sociedad en general; y responder eficazmente a las necesidades crecientes de trabajadores cualificados que tiene el tejido socioeconómico del Estado Español.
- Este nivel educativo es, en términos cuantitativos, uno de los menos investigados por proyectos de carácter educativo-pedagógico, y por tanto alberga un gran margen de

mejora en este aspecto. Aunque de esto no se puede concluir que sea uno de los que peor funcionen.

- La experiencia laboral y los intereses personales del doctorando se encuentran centrados en el ámbito de la Formación Profesional.

En este trabajo se entiende la Formación Profesional como el conjunto de acciones que procuran una mejora de la situación de la persona mediante el logro de aprendizajes relativos al entorno profesional (aunque no por ello deban ser únicamente de carácter técnico), independientemente de los sujetos o instituciones responsables de su organización e impartición, la condición laboral de sus destinatarios, la ubicación física de las mismas y la oficialidad de los reconocimientos que al individuo le aporte la consecución de las competencias objeto de estas acciones.

Dentro de este conjunto de acciones formativas, se ha centrado el foco de la investigación en aquellas que tienen lugar en el entorno reglado del sistema educativo y están dirigidas a la población en edad escolar. Este tipo de formación se denomina Formación Profesional Inicial, Formación Profesional del sistema educativo, o Formación Profesional Reglada, según las fuentes a las que se acuda.

El estudio se circunscribe a la FP de Grado Medio, caracterizada por trabajar competencias de carácter manipulativo concreto en el alumnado, en mayor medida que otros niveles educativos (Ministerio de educación, 2011a, Anexo I). Es un nivel diferenciado de las enseñanzas generalistas (formación básica) y de las de enseñanza superior (Grados Superiores y Universidad). Si ya es escasa la investigación en formación profesional en Europa, la que se ocupa de este nivel es aún más residual (Marhuenda, 2012). Este nivel está especialmente necesitado de innovaciones educativas y existen muy pocos estudios que generen ideas y mejoras para su desarrollo en los próximos años.

Por este motivo, la finalidad de esta tesis es identificar criterios de calidad de una enseñanza que favorezca el aprendizaje en Ciclos Formativos de Grado Medio y que orienten el diseño del curriculum de estos ciclos.

Para dar respuesta a esta finalidad la investigación se articula en un objetivo general y cuatro objetivos específicos:

#### Objetivo general

- Conocer los enfoques y características de la metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada en la Formación Profesional de Grado Medio en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV).

#### Objetivos específicos

- Conocer las características fundamentales de las fases históricas de la FP Reglada en España.
- Conocer la evolución metodológica de la FP reglada en España, a través del análisis de textos utilizados en los centros educativos.
- Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la FP reglada desde un enfoque teórico contemporáneo.
- Analizar la metodología utilizada por los equipos docentes en la FP en la CAPV, con la pretensión de identificar puntos de mejora.

### **Procedimiento de investigación**

La investigación se ha desarrollado siguiendo el procedimiento que se explica a continuación.

En primer lugar se ha estudiado la evolución que ha tenido la FP en España desde principios del siglo XX hasta la actualidad. Este contenido se recoge en el Capítulo I. Evolución de la FP en España (1900-2015).

La FP presenta ciertas particularidades con respecto a otros niveles del sistema educativo. Ha estado menos institucionalizada y, por tanto, menos reglada; ha tenido menor recorrido histórico; ha tenido una finalidad mucho más operativa y concreta; y ha tenido peor reconocimiento social; entre otras cuestiones relevantes.

Para comprenderla adecuadamente se hace necesario un estudio de sus orígenes y evolución histórica hasta nuestros días. Éste aportará conocimiento y comprensión acerca de su conceptualización, sus finalidades y su organización formal, para abordar de un modo más eficaz el conjunto de la investigación.

Para ello se ha realizado un estudio de la evolución histórica de la Formación Profesional en España hasta la época contemporánea. A través de él se ha pretendido: definir un concepto actual de Formación Profesional, a partir del análisis de la transformación de este concepto a lo largo de la historia; Realizar una revisión histórica de los aspectos legislativos y estructurales más importantes del desarrollo de la Formación Profesional Reglada en España; y analizar la evolución sufrida por los aspectos claves de la Formación Profesional Reglada: Finalidades, modelos educativos sobre los que se ha asentado, ubicación, estructura organizativa curricular, presencia y conceptualización social, y administraciones responsables.

En segundo lugar, se ha estudiado la evolución de la metodología didáctica en la FP durante el mismo periodo, contenido desarrollado en el Capítulo II. La metodología didáctica en la FP (1928-2015).

Como complemento al estudio histórico se ha realizado un análisis evolutivo de la metodología didáctica empleada en la FP. La metodología didáctica es un proceso indisolublemente ligado al profesorado y, al tratarse de un estudio histórico, que abarca épocas pasadas, acceder a los datos directos de éstos es imposible. Por esta razón el análisis se ha basado en los textos utilizados en este nivel educativo, como reflejo tangible de las prácticas de enseñanza-aprendizaje utilizadas a lo largo de la historia de la FP en España. A través de ellos se ha pretendido: trazar, desde una perspectiva cronológica, la evolución didáctica en la FP; contar con datos relevantes sobre dicha evolución para contrastarla con el marco teórico de la investigación, y poder identificar los retos principales que tiene hoy en día una visión contemporánea de la didáctica en la FP.

En tercer lugar, se estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje y se recoge en el Capítulo III. El proceso de enseñanza-aprendizaje en la FP.

Para avanzar en el desarrollo de una metodología didáctica óptima destinada al nivel de Ciclos Formativos de Grado Medio, se ha estudiado cómo debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la Formación Profesional Reglada. Este proceso es el medio principal e insustituible a través del cual se llega a lograr los fines pretendidos en la FP con el alumnado.

Este estudio ha pretendido: definir las características más relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje en dicho contexto; plantear desde qué enfoque educativo se explica este proceso; identificar los elementos principales que intervienen en el mismo, definiendo las características con las que debe contar cada uno y explicar las principales relaciones que se dan entre ellos; y sentar los principios sobre los que se determinarán las bases teóricas del modelo metodológico propuesto en este estudio y las características que le serán propias.

Por último se ha estudiado la práctica docente percibida por jefes de departamento y profesores de distintos centros de FP de Euskadi. Estos estudios se presentan en el Capítulo IV. La práctica docente actual en centros de FP de Euskadi (Grado Medio).

La metodología didáctica desarrollada en el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos reglados es responsabilidad profesional de los equipos docentes. Por ello se hace necesario analizar cómo se producen las actuaciones del profesorado en estos entornos desde una perspectiva profesional.

Para ello se ha realizado un análisis sobre la práctica docente en la actualidad en los centros de FP de Euskadi. Entendiendo como práctica docente, no únicamente la actividad en contacto directo con el alumnado, sino también el resto de actuaciones a desempeñar en el ejercicio de su profesión (planificación y programación como miembros de un equipo y a nivel individual, evaluación de los aprendizajes, reflexión sobre la propia práctica, etc.).

En el análisis se han realizado nueve entrevistas en profundidad a otros tantos jefes de departamento que desarrollan su labor en diferentes centros de FP de Euskadi. En estas entrevistas se ha tratado de recabar datos a través de una charla directa con estas personas acerca de cómo se planifica, se desarrolla y se evalúan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la FP. La jefatura de departamento en un centro educativo comporta una responsabilidad mayor que la propia figura docente individual. Es un cargo que exige mantener una visión de

coordinación con otros profesionales de la enseñanza en la FP y liderar la misma sobre un ámbito particular de las titulaciones en las que se ejerce su labor.

Como elemento complementario a esta primera muestra se ha analizado el desempeño docente de profesores individuales. Esto se ha realizado a través de una escala de tipo Thurstone, diseñada a tal efecto. Esta segunda muestra ha sido de 79 profesores que imparten enseñanza en Ciclos Formativos de Grado Medio.

En lo referente a los métodos de recogida de datos utilizados, cabe decir que, por una parte, la entrevista personal facilita la interacción entre el entrevistado y el entrevistador, permite observar posibles equívocos o dudas en la comprensión de los mensajes y resolverlos “in situ”. Esto puede servir para aclarar diferentes conceptos e ideas y ajustar mucho mejor las respuestas que la recogida de datos realizada a través de la escala de autorrespuesta. Mientras que, por otra parte, la Escala, al ser un instrumento de autorrespuesta, permite acceder a una muestra más amplia de la población, además de posibilitar una recogida y un análisis de datos más categorizado y cerrado, lo cual facilita la comparación entre las respuestas obtenidas.

Así pues, la Escala para la evaluación del desempeño docente en la FP y las entrevistas realizadas en este estudio, son procedimientos complementarios que permiten un análisis más completo de la realidad a analizar.

Del conjunto de análisis de los resultados obtenidos con la Escala y con las entrevistas se ha podido extraer una visión sobre las principales fortalezas y debilidades con las que cuentan los equipos docentes, en general, y el profesorado, desde su perspectiva individual, a la hora de desarrollar su tarea en grupos de alumnado de Grado Medio.

Finalmente se exponen las conclusiones de la investigación y propuestas para futuras investigaciones en el apartado del mismo título.

Con los estudios y análisis de datos realizados en la investigación se han cubierto los objetivos planteados inicialmente y se han identificado una serie de criterios de calidad como características propias de una metodología didáctica que favorezca el aprendizaje en Ciclos Formativos de Grado Medio y que orienten el diseño del curriculum de estos ciclos. Con ello se ha cumplido la finalidad planteada en esta investigación.

En el desarrollo de esta investigación han ido surgiendo diferentes posibilidades de nuevos estudios, profundizando en líneas divergentes que surgen del tronco principal de ésta. En la parte final de esta tesis se recogen algunas de aquellas que se consideran más relevantes como aportaciones de interés en el ámbito educativo de la Formación Profesional o relacionado de algún modo con ésta.

En la siguiente tabla se muestra una síntesis del proceso de investigación planteado:

Tabla 2. Síntesis del proceso de investigación

<p style="text-align: center;"><b>FINALIDAD</b> Identificar criterios de calidad de una enseñanza que favorezca el aprendizaje en Ciclos Formativos de Grado Medio y que orienten el diseño del currículum de estos ciclos</p>			
Capítulo	Objetivos específicos	Tareas	Procedimiento
<p><b>OBJETIVO GENERAL</b> Conocer los enfoques y características de la metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada en la Formación Profesional de Grado Medio en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV).</p>	1. Evolución de la FP en España (1900-2015)	Conocer las características fundamentales de las fases históricas de la FP reglada en España	1- Definir un concepto actual de Formación Profesional, a partir del análisis de la transformación de este concepto a lo largo de la historia. 2.- Realizar una revisión histórica de los aspectos más importantes del desarrollo de la Formación Profesional Reglada en España. 3.- Analizar la evolución sufrida por los aspectos claves de la Formación Profesional Reglada
	2. La metodología didáctica en la FP (1928-2015)	Conocer la evolución metodológica de la FP reglada en España, a través del análisis de textos utilizados en los centros educativos	1- Determinar una serie de variables y categorías adecuadas para el análisis metodológico de los textos. 2.- Identificar las características principales de la metodología didáctica utilizada en cada época de la FP reglada en España. 3.- Analizar la evolución sufrida por la metodología didáctica.
	3. El proceso de enseñanza-aprendizaje en la FP	Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la FP reglada desde un enfoque teórico contemporáneo.	1- Definir Los principios teóricos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje en la FP. 2.- Determinar una serie de características idóneas para cada uno de los elementos que intervienen en dicho proceso.
	4. La práctica docente actual en centros de FP de Euskadi (Grado Medio)	Analizar la metodología utilizada por los equipos docentes en la FP en la CAPV, con la pretensión de identificar puntos de mejora.	1- Utilizar una herramienta que sirva para evaluar la metodología utilizada por los equipos docentes en la FP. 2.- Determinar los aspectos más relevantes de la metodología de enseñanza utilizada en los centros de FP de Euskadi, tal y como es percibida por los propios docentes, para la finalidad de la investigación.
	5. Conclusiones		
<b>FINALIDAD</b>			

## **Reflexión sobre la propia investigación**

De la investigación llevada a cabo se pueden destacar algunas fortalezas y se deben mencionar algunos aspectos relevantes.

### *Fortalezas del proyecto*

El principal punto fuerte del proyecto está relacionado con la necesidad imperiosa de que la FP en España incremente en los próximos años su importancia dentro del conjunto del sistema educativo. De ello dependerán en gran medida, las mejoras de los resultados obtenidos por el conjunto de la educación a nivel del Estado.

La segunda fortaleza del proyecto está relacionada con la necesidad creciente de trabajadores cualificados en los niveles de FP, por parte del tejido empresarial.

Ambas cuestiones provocan la necesidad de que el alumnado matriculado en FP aumente en los próximos años. Esto traerá consigo la consecuencia de la reducción del número de jóvenes no cualificados que en estos momentos salen del sistema educativo hacia el mundo laboral y hacia la sociedad en general. Pero no se trata únicamente de lograr una mayor cantidad de titulados; este número debe acompañarse de una formación de calidad. Creemos que esta investigación constituye una modesta aportación de rigor a esta finalidad.

El tercer punto fuerte del proyecto tiene que ver con que este nivel educativo es, en términos cuantitativos, uno de los menos investigados con proyectos de carácter educativo-pedagógico, y por tanto alberga un gran margen de mejora en este aspecto. Sin querer reflejar con esto que sea uno de los que peor funcionen, la aportación de investigaciones como la que constituye esta tesis, garantiza un conocimiento más ajustado de dicho funcionamiento y facilita la consiguiente mejora *basada en la evidencia*.

Por último, creemos que destaca como otro de los puntos fuertes del proyecto la experiencia y el conocimiento del ámbito de la investigación que tiene el autor de esta tesis. A sus 23 años como docente en este ámbito se añade la experiencia en la colaboración con organismos responsables de la organización curricular de la FP. Por ello, en este trabajo se integra un triple punto de vista: desde la perspectiva del investigador, desde el profesor y desde el administrador educativo.

*Circunstancias relevantes del contexto*

Una de las cuestiones relevantes del proyecto es que la futura repercusión práctica del mismo depende, en gran medida, del apoyo de las directrices propuestas por parte de las administraciones públicas. Éstas están sujetas a vaivenes políticos y, en concreto en el ámbito educativo, en los últimos años no se han caracterizado por reformas estructurales sólidas y mínimamente duraderas y estables, sino excesivamente etéreas en su duración. La Formación Profesional en España está bajo la responsabilidad pública.

Por otra parte, la estrecha relación entre la FP y el mundo laboral productivo, al ser éste el paso inmediato del alumnado de esta etapa formativa, hace en muchas ocasiones que los momentos económicos y otro tipo de cuestiones financiero-laborales, cobren una relevancia demasiado importante en esta formación y en la evaluación de sus resultados. Esta situación puede distorsionar los resultados y resultar una dificultad en una investigación de este tipo. Esta dificultad exige tener en cuenta el peso de tales influencias en los análisis que hayan de realizarse.

En cualquier caso es obligación del responsable del proyecto tratar en todo momento de aprovechar al máximo las fortalezas presentadas por éste y minimizar las limitaciones que puedan presentarse a lo largo del desarrollo del mismo, de cara a garantizar el máximo grado de eficiencia, rigor y seriedad posible en el desarrollo de este trabajo.



# **CAPÍTULO I**

## **EVOLUCIÓN DE LA FP EN ESPAÑA (1900-2015)**



## CAPÍTULO I. EVOLUCIÓN DE LA FP EN ESPAÑA (1900-2015)

La Formación Profesional es un tipo de enseñanza que presenta características diferenciales del resto de enseñanzas del sistema educativo: Entre éstas destaca que no ha estado presente en la institución escolar hasta el segundo tercio del siglo XX; ha estado y está ligada a desarrollar capacidades y destrezas directamente aplicadas a oficios concretos; tiene su origen en entornos no reglados; y el profesorado no ha tenido, hasta hace pocos años, ninguna exigencia de formación pedagógica para el desempeño de la labor docente. Éstas y otras cuestiones hacen que este nivel educativo sea singular.

La singularidad de este tipo de formación justifica el interés de realizar una aproximación histórica a la Formación Profesional Reglada en España, para comprender con la calidad suficiente las características propias del contexto de la presente investigación.

Como se expondrá en este capítulo, antes del siglo XX la Formación Profesional Reglada en España carece de una estructura formal de relevancia desde el punto de vista educativo y formativo. Por ello el presente capítulo se centrará principalmente en el estudio del periodo histórico de 1900 al año 2015. Este estudio permitirá contextualizar la investigación e interpretar más rigurosamente el objeto de esta tesis.

El Objetivo específico de este capítulo es:

### **Conocer las características fundamentales de las fases históricas de la FP Reglada en España**

Las tareas derivadas de éste son:

- Definir un concepto actual de Formación Profesional, a partir del análisis de la transformación de este concepto a lo largo de la historia.
- Realizar una revisión histórica de los aspectos más importantes del desarrollo de la Formación Profesional Reglada en España.
- Analizar la evolución sufrida por los aspectos claves de la Formación Profesional Reglada:
  - a. Finalidades
  - b. Paradigmas educativos sobre los que se ha asentado

- c. Ubicación
- d. Estructura organizativa curricular
- e. Presencia y conceptualización social
- f. Administraciones responsables

## **1.1 Parámetros de la FP en la investigación**

A continuación se presentan los parámetros en los que va a enfocarse este estudio histórico y se explican las razones por las que se ha tomado la decisión de ajustarlo a dichos parámetros.

### **1.1.1 Acotación del tema**

#### *1.1.1.1 La Formación Profesional Reglada. Parámetros estructurales*

La denominación Formación Profesional se refiere a la formación que tiene por objeto principal “descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa, productiva y satisfactoria, y en unión con las diferentes formas de educación, mejorar las aptitudes individuales, para comprender individual o colectivamente cuanto concierne a las condiciones de trabajo y al medio social e influir sobre ellos” (OIT, 1975 citado en Pronko, 2005, p.107).

En la actualidad todo lo concerniente a la Formación Profesional está organizado en dos subsistemas: La FP Inicial / Reglada, también llamada del sistema educativo y la FP para el empleo.

La FP Inicial / Reglada está dirigida a alumnado en edad escolar, se ubica en centros educativos, depende de las administraciones educativas y forma parte del sistema educativo. El término “Inicial” alude a que se trata de una formación dirigida a personas que aún no han trabajado y que es por tanto el inicio de su formación profesional. El término reglada tiene que ver con el hecho de ser acciones formativas fuertemente estructuradas y que concluyen con una titulación oficial reconocida por las administraciones y por el conjunto de la sociedad.

La FP para el empleo engloba lo que hasta el año 2007 constituían dos subsistemas diferenciados: la FP continua, dirigida a trabajadores en activo; y la FP ocupacional, dirigida a personas en edad activa en situación de desempleo (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007), abarcando diferentes condiciones para sus acciones y ubicaciones, según se expone en el Real Decreto 395/2007.

El presente estudio se ha centrado en la Formación Profesional Inicial / Reglada por los siguientes motivos:

- Está dirigida a jóvenes en edad escolar y se sitúa dentro del propio sistema educativo por lo que es la FP con más enfoque educativo
- Ha sido y es la que ha contado, a lo largo del tiempo, con mayores cotas de estructuración e institucionalización.
- Esta investigación doctoral pretende estudiar esta etapa educativa en particular.

En cuanto a la terminología empleada en esta investigación hay que señalar que cuando el discurso se refiera a este tipo de Formación Profesional se utilizan las siglas “FP”. Cuando aparezca en el texto el término “Formación Profesional” se está refiriendo a acciones formativas relativas a una enseñanza profesional, pero no circunscritas únicamente al sistema educativo.

#### *1.1.1.2 La FP en España. Parámetros geográfico-administrativos*

La FP está regulada por las administraciones públicas estatal y autonómica con diferentes competencias en sus decisiones. En este estudio de la evolución de la FP Reglada se mira al pasado desde el presente, pero con vocación de orientar el futuro. El punto de referencia es la estructura política y geográfica actual, pero para comprenderla se han de tener en cuenta sus antecedentes y las posibles evoluciones que tendrá en los próximos años.

A pesar de la globalización, que impide comprender la sociedad si no es de una manera mundial e internacional, las decisiones estructurales a nivel local tienen gran repercusión y una gran importancia para entender fenómenos como la FP. La cesión de competencias políticas que los Estados miembros han acordado en aras de una gestión común a la Unión Europea (UE) implica que algunas normas y sus correspondientes decisiones se toman a nivel europeo y otras se toman a nivel estatal. España, miembro de dicha Unión Europea desde el año 1986, cuenta además con un gobierno estatal y con una serie de gobiernos autonómicos.

En lo referente a las competencias sobre Educación y sobre la Formación Profesional, los Estados miembros de la Unión Europea conservan el poder de decisión y legislación sobre la estructura de la misma. La Comisión Europea tiene la misión de coordinar y emitir recomendaciones para que cada Estado regule estas cuestiones, facilitando una armonización de las diferentes realidades estatales de cada uno de los veintiocho estados miembros.

Así pues, España es el agente que estructura su sistema de Formación Profesional y legisla con carácter de norma básica, las cuestiones principales en esta materia, aunque en la actualidad todas las Comunidades Autónomas tienen competencias plenas en materia educativa.

A lo largo del siglo XX, el Estado Español ha mantenido siempre una unidad geopolítica exceptuando un breve periodo en la década de los años treinta, en el que existieron gobiernos autonómicos en Euskadi y Cataluña que tuvieron ciertos niveles de competencia política.

Por tanto, la referencia geográfico-administrativa lógica para analizar la evolución de la FP en la Comunidad Autónoma del País Vasco, será el Estado Español. Además, se tendrá en cuenta su inclusión en la UE, ya que esto condicionará la propia organización estatal de la cuestión objeto de estudio. En el caso de la FP deberá contar con elementos que posibiliten el trasvase de personas y trabajadores, así como de los reconocimientos formativos y académicos, dentro del territorio de la Unión Europea.

#### *1.1.1.3 La FP en el periodo 1900-2015. Parámetros temporales*

La Formación Profesional carece de una estructura organizada hasta el siglo XX. Antes de la revolución industrial el aprendizaje de los oficios estaba en manos de las asociaciones gremiales y de los profesionales familiares, siendo lo habitual que los padres enseñasen a sus hijos las cuestiones relativas al trabajo. Con la revolución industrial aparece la necesidad de mano de obra con cierta cualificación. Esta necesidad no fue percibida de manera inmediata ni en términos cualitativos ni cuantitativos, sino que a medida que iban pasando los años iba deviniendo en algo cada vez más importante.

Así pues, paralelamente al avance en la universalización de la enseñanza y en la obligatoriedad de una formación básica, también se daba un progreso en la estructuración y

organización de la FP. En España este proceso no fue significativo antes del siglo XX, por tanto los parámetros temporales que acotarán el estudio con mayor rigor serán el periodo 1900-2015

### **1.1.2 Estructura de la revisión histórica**

La revisión se organiza en cuatro fases:

1. Se expone una breve descripción de cómo era la Formación Profesional en las épocas anteriores al siglo XX para tener en cuenta los antecedentes de los que se partía.
2. Se analiza el concepto de Formación Profesional y su evolución a lo largo del siglo XX y principios del XXI, deteniéndonos especialmente en estudiar cómo la variación de dicho concepto ha ido provocando también una evolución en la legislación, estructuración y condiciones de este nivel educativo.
3. Se analiza la FP Reglada, desde el punto de vista de las principales leyes que han servido para crear la base estructural en diferentes épocas. Se hace hincapié en los principios teóricos que sirvieron de sustento a cada una de estas leyes, que dieron lugar a organizaciones de la FP sustancialmente diferentes. Con ello se puede establecer distintas etapas de la FP y caracterizar cada una de ellas, lo cual permitirá continuar el análisis desde un punto de vista cronológico.
4. Se realiza un estudio de la FP, fijando la atención en una serie de aspectos relevantes para comprender cómo se ha ido avanzando a lo largo del tiempo en este ámbito formativo. Desde esa perspectiva de evolución temporal se analizarán los siguientes aspectos:
  - Las finalidades declaradas o inferidas de la legislación que en cada época ha tenido la FP. A partir de este análisis podrán entenderse mejor los objetivos que se pretenden lograr en cada momento con esta formación y algunos de los principios sobre los que se tomarán decisiones que servirán para estructurarla y organizarla.
  - La evolución que se ha producido en los paradigmas educativos sobre los que se han diseñado las diferentes etapas históricas de la FP en este periodo y cómo estos principios han influido en el conjunto de esta formación.

- La ubicación de la FP Reglada. En qué tipo de centros se ha desarrollado, lo cual dará una idea sobre la situación de las acciones formativas que han formado parte de la misma.
  - La propia estructura organizativa curricular que dará forma concreta a la FP en cada una de sus etapas históricas (organización de ámbitos, proporciones horarias por tipos de contenidos, etc.). Esta estructura aporta bastante información importante para entender su evolución.
  - La presencia y la conceptualización social que ha tenido la FP, valorando entre otras cuestiones, la situación de ésta en la sociedad española, la implantación y el alumnado que participa en ella o las aportaciones de dicha formación a la red social y de trabajo.
  - Las administraciones responsables de la FP. Aquí se verá de qué organismos han dependido las decisiones tomadas sobre la Formación Profesional y cómo ha influido esto en su evolución. Además se mostrará el peso que la Unión Europea tiene en el futuro de la FP. Así, podremos comprender los condicionantes, los parámetros y las reglas de juego que deben respetarse a la hora de tomar decisiones para hacer progresar en los próximos años a esta formación.
5. Por último, se recogerán una serie de conclusiones, tratando de dar respuesta al objetivo específico planteado en este capítulo.

Este análisis del contexto de la FP permite afrontar la investigación en este ámbito con mayor rigor y obtener conclusiones mejor fundamentadas. El estudio de la evolución histórica de este nivel educativo, muestra cuáles han sido sus orígenes, a qué finalidades ha tratado de responder esta formación, bajo qué modelos educativos ha estado planificada, en qué centros y por qué personas ha estado desarrollada, cómo ha estado estructurada, qué presencia y visión ha tenido en la sociedad en que se ha implantado, quiénes han sido los responsables de su desarrollo y en qué punto se encuentra en la actualidad, así como qué condicionantes tiene para su progreso inmediato.

## **1.2 Antecedentes de la FP hasta 1900**

La Formación Profesional carece de entidad hasta principios del siglo XX. Anteriormente no ha existido una formación prevista para orientar hacia la preparación profesional de grupos de

alumnado. A continuación se hace una breve referencia a la época anterior para tener cierta noción de los antecedentes que fueron precursores de lo que hoy conocemos por Formación Profesional. .

### **1.2.1 La Formación Profesional hasta el siglo XIX**

En la historia de la educación que ha mantenido alguna formalización es posible encontrar situaciones y actividades que han estado vinculadas a finalidades diferentes de una formación profesional. Los estudios de historia de la educación se remontan hasta el antiguo Egipto, donde entre el año 3150 y el 31 a.c. existieron una serie de centros en los que se trataba de transmitir el conocimiento y potenciar el pensamiento. Durante mucho tiempo estuvieron ligados a los templos y trataban de dar respuesta a cuestiones trascendentales del ser humano. Así se encuentra a las llamadas escuelas de misterios o “casas de la vida” (Per-anh) en Heliópolis, Hermópolis, Tebas, Menfis, y otras ciudades importantes del Egipto antiguo. En algunas de estas casas se podían obtener conocimientos de medicina, pero el acceso a ellas estaba bastante restringido (Cimmino, 2002)

En esa época el número de oficios era bastante limitado (escribas, sacerdotes, militares, artesanos y campesinos). Los sacerdotes controlaban el trabajo de gran parte de la población y, dejando aparte los conocimientos transmitidos en las casas de la vida (en las que la formación no tenía un carácter profesional sino más bien trascendental), la formación de un oficio reposaba más bien en una relación maestro-aprendiz, que sería el modo predominante de aprender una profesión u oficio hasta etapas cercanas al siglo XX a lo largo de las principales civilizaciones occidentales, como nos explica Sáez (s. f.) del Instituto Uruguayo de Egiptología.

Entre los siglos VI y IV a.c. son conocidas las escuelas filosóficas griegas, escuelas en las que una eminencia del pensamiento trataba de transmitir sus conocimientos y su línea de pensamiento filosófica, así como hacer que sus alumnos entendiesen y se planteasen dudas, e investigaran pensando en resolver cuestiones trascendentales que ayudasen a entender el mundo que les rodeaba (Sócrates, Platón, Pitágoras, etc...). Al igual que en Egipto la orientación de estas escuelas tenía una orientación más generalista y cognoscitiva que estrictamente profesional (Ramírez, 2009).

Posteriormente, la civilización romana no cambió excesivamente esta tendencia. Quedan patentes una serie de situaciones que perviven desde épocas anteriores a la romana en las grandes civilizaciones occidentales, hasta finales de la Edad Media:

- Desde la antigüedad existía una formación “profesional” en la rama militar. La importancia que tienen los conflictos armados entre distintas civilizaciones provocó que se diera cierta estructura a esta formación. Esta formación consistía, principalmente, en el aprendizaje de las destrezas del combate y está ubicada en los espacios que hoy en día podrían denominarse como cuarteles militares. Distinta suerte de espacios donde se agrupaban, vivían y se instruía a las tropas. En varias civilizaciones se va realizando una transición de esta formación relacionada con cuestiones militares, o que tienen que ver con la guerra, a otras cuestiones relacionadas con el conocimiento escrito. Marrou (2004) describe esta transición como el tránsito progresivo de una cultura de nobles guerreros a otra de escribas.
- Una gran parte de la población se dedicaba a la agricultura, para lo cual no existían escuelas ni lugares en los que transmitir los conocimientos propios de un oficio agrícola. A estas labores se dedican los sectores más bajos de la sociedad. Se concibe a estas personas como “mano de obra” al servicio de otras personas de niveles sociales superiores (señores feudales y nobleza). Los campesinos carecen de cualificación específica. Frecuentemente participan también en la realización de construcciones civiles y religiosas pero como personal no cualificado. La formación y la educación queda restringida y muy ligada al clero y a la iglesia. Es en los monasterios y en sus bibliotecas donde se almacena el conocimiento y los manuscritos que recogen los distintos saberes. Son únicamente las personas ligadas a estas instituciones quienes acceden al conocimiento y se forman (Capitán, 2002).
- En la Edad Media existen experiencias “formativas” en las que se combinan ambas cuestiones con la aparición de las órdenes religiosas militares (Calatrava, Alcántara, Templarios, etc.). Estos grupos combinaban para sus miembros una suerte de formación militar y de formación que pretendía alcanzar la perfección cristiana (Capitán, 2002; De Ayala, 2007).
- Se conoce la existencia de formación para algunos oficios tales como la medicina y cuestiones relativas a la escritura y al derecho, desde la época egipcia y con cierto desarrollo en las épocas griega y, sobre todo, romana en el segundo de los ámbitos. Este tipo de formación se da en las *escuelas de misterios, casas de vida, escuelas*

*griegas*, etc. Si bien no puede considerarse estrictamente una formación profesional, ya que su finalidad no era el aprendizaje de un oficio puramente dicho, el cual se encontraba diluido entre la enseñanza de otra serie de cuestiones de carácter más filosófico y trascendente (Cartelle, 2000)

- En algunos casos se puede hablar de una transmisión de conocimientos de oficio, en cuestiones artesanales. Esta transmisión estaba organizada en torno a la relación maestro-aprendiz. Existe un maestro que domina el arte de un oficio y que tiene a su cargo a uno o varios aprendices que aprenden al cabo de mucho tiempo de observación paciente, viendo cómo trabaja su maestro y sirviéndole de ayuda en la realización de las tareas que éste acomete.

En Europa, durante la Edad Media, cuando aparecen los burgos o asentamientos precursores de las ciudades y cobra importancia el comercio y los llamados oficios gremiales, estos se regulan de algún modo, lo cual da lugar a cierta evolución en el aprendizaje de estos oficios.

La existencia de gremios, que son agrupaciones formales de artesanos de un oficio concreto, y la necesidad de pertenecer a ellos para poder ejercer dicho oficio, constituyó la oficialización y estructuración de una serie de condicionantes que dan lugar a características comunes de una profesión. Así, el gremio establecía los precios y reglamentaba la calidad y la cantidad de la producción en las zonas en que éste ejercía su control. También se anteponía la realización y la calidad del trabajo frente al afán de lucro, al menos como principio de funcionamiento. El honor de un oficio era una cuestión principal en el aprendizaje y la realización del mismo. Además, el gremio regulaba cómo se adquiriría la condición de artesano y profesional para poder pertenecer al mismo, continuando con una formación basada en la ya comentada relación maestro- aprendiz.

La formación de un buen artesano tomaba largo tiempo. Un aprendiz entraba de niño al taller de un maestro donde permanecía entre cinco y doce años. Vivía en la casa del maestro donde recibía comida y vestuario, pero ninguna remuneración. Al terminar el aprendizaje se convertía en oficial y empezaba a recibir un salario. Para completar su formación, los oficiales debían salir de viaje y trabajar en distintos talleres. Vueltos a su ciudad natal, presentaban su obra maestra y rendían un examen para ascender a maestros (Krebs, 2006)

Desde el siglo X, comenzaron a aparecer en Europa las universidades, siendo las primeras las de Salerno y Bolonia, aunque en unas décadas también surgieron, en las principales ciudades europeas, instituciones de estas características. Eran escuelas ligadas, generalmente, a monasterios y catedrales que recibían alumnado de fuera de sus diócesis y concedían títulos que tenían validez fuera de ellas. De este modo se adquirió el término de “universitas”, que da origen al nombre por el cual han pasado a la historia. Dadas sus características se realizaban estudios de Teología, Medicina y Humanidades, comenzando a educarse en ellas personas que adquieren la formación necesaria para ejercer una profesión. A pesar de dicho carácter, entendemos que no es propiamente una formación profesional la que en ellas se adquiría, aunque tiene ciertos retazos de tal tipo. En estas instituciones se preparaba a los profesores, médicos y abogados que la sociedad necesitaba, pero su fin primordial consistía en la búsqueda e interpretación de la verdad (Iyanga, 2000).

Con la revolución industrial este panorama formativo cambia y evoluciona de manera significativa, al igual que sucederá con el resto de la sociedad. El contexto social y sus necesidades se transforman notablemente.

### **1.2.2 La Formación Profesional y la revolución industrial. El siglo XIX**

En este periodo se produjeron en España una serie de hitos de importancia para comprender la evolución y la historia de la FP. Tuvieron lugar los primeros intentos de terminar con el sistema de producción gremial, para dar paso a los cambios que se iban generando junto a la Revolución Industrial (Marx y Engels, 1848; del Río, 2010). Se comenzó a hablar por primera vez de una enseñanza para habilitar en el ejercicio de una profesión particular. También a mediados del siglo XIX comienza a hablarse de la enseñanza secundaria e incluso se incluyen en ésta una serie de aspectos de carácter técnico y científico que pudo ser el germen de lo que hoy entendemos como FP. Incluso vieron la luz una serie de centros formativos destinados al aprendizaje de artes y oficios (Montero-Pedrerá, 1998). Sin embargo, estas cuestiones tienen más importancia teórica que práctica teniendo en cuenta la pobre implantación y desarrollo que tuvieron en la práctica las ideas mencionadas.

A finales del siglo XVIII en Gran Bretaña, y unas décadas más tarde en el resto de países de la Europa continental, se produjo lo que conocemos por Revolución industrial. Se

comenzaron a producir bienes a gran escala aprovechándose de los avances en mecánica y energía, basándose en la fuerza generada por las máquinas de vapor. Esto supuso un gran avance en medios de comunicación, sobre todo a través del ferrocarril y comenzó a aparecer la industria, con grandes instalaciones en las que se mecaniza la fabricación para la elaboración de productos. De este modo se produjeron una serie de cambios sociales de gran repercusión que transformarán el mundo tal y como se conocía hasta esa época (Berg, 1987).

En una primera fase de la revolución industrial tuvo lugar un trasvase demográfico importante del campo a la ciudad, produciéndose una concentración de población muy grande en torno a los centros industriales que se ubicaban en zonas geográficamente ventajosas. Bien porque existían medios de comunicación interesantes para el transporte de los productos elaborados a otras zonas o bien por encontrarse cercanos a la materia prima que necesitaba la industria.

En esa primera fase, el trabajo ejercido por los hombres o “la fuerza de la mano de obra” se entendía como algo para lo cual no se precisaba ningún tipo de cualificación ya que tareas complejas eran transformadas en simples con la utilización de diversa maquinaria especializada que realizaba dichas tareas. De este modo los costes de producción se reducían y se elevaba la cantidad de unidades producidas bajo un mismo costo fijo. Esto trajo consigo la degradación social de los oficios artesanales y la concepción de que los obreros eran meros engranajes dentro de una gran maquinaria que servía al fin de la producción de bienes para el enriquecimiento de los dueños de los medios de producción (Marx y Engels, 1848).

Paulatinamente, se produjo una evolución social condicionada por estos cambios producidos bajo aquel nuevo prisma. Comenzaron a aparecer una serie de tensiones y aumenta la conciencia social a raíz de las diferencias de vida entre la burguesía capitalista y los núcleos obreros. Estos conflictos dieron paso a una evolución en las condiciones de vida y de trabajo de éstos últimos (Droz, Debouzy y González Casanova, 1983). Eso provocó que, primero debido a la seguridad e integridad física y posteriormente a la necesidad de realizar el trabajo en buenas condiciones, se comenzara a tomar conciencia acerca de la necesidad de que los trabajadores poseyeran una cualificación mínima adaptada a su puesto de trabajo. Esta idea se ve plasmada en algunas experiencias singulares ligadas a algunas fábricas, en las que comenzaron a aparecer escuelas o centros de formación de carácter profesional y en los que se empezó a impartir formación ligada a las tareas que en dicha industria concreta habían de

realizarse (García Castresana, 2002). Estas experiencias eran en términos cuantitativos testimoniales, pero fueron un germen de lo que en épocas posteriores serán las escuelas de FP.

Con la revolución industrial aumentaron, en una cantidad relativamente importante, las necesidades de personal técnico cualificado de alto nivel (ingenieros, físicos, arquitectos, etc...) para garantizar el hecho de que la producción de la industria cumpliera con las exigencias de cantidad, utilidad, rentabilidad y calidad requeridas. Debido a estas cuestiones en las universidades también se produjo un aumento de las disciplinas científicas y técnicas con respecto a épocas anteriores. Comenzó a plantearse la idea de la creación de escuelas técnicas de un rango inferior a la enseñanza universitaria para dar respuesta a las necesidades de la nueva industria que fue surgiendo en el mundo europeo occidental (Cano, 1996).

Es a partir de esta época cuando se produjeron los primeros intentos de institucionalización de la enseñanza que podemos considerar profesional, aunque guarde aún muchas diferencias con la que hoy entendemos como FP.

Desde el punto de vista político-administrativo, el siglo XIX español se inicia con las Cortes de Cádiz (1810-1814) y se cerrará con la crisis del 98. A lo largo de esta época se fueron articulando las bases normativas y legales de un sistema educativo que “en lo referente a la formación técnica progresará condicionado por el desarrollo de las ideas, así como por los imperativos de un sistema productivo que avanza con las pautas que le impone la industrialización” (Sarasola, 1996, p. 82). A lo largo de ese periodo tuvo lugar en España una alternancia en el poder entre conservadores y liberales que hizo que los avances en materia educativa se produjeran a impulsos, en función de las ideas de base de una y otra corriente política.

En esa época tuvo especial relevancia la propuesta que en las Cortes de Cádiz en 1813 realizó el Conde de Toreno sobre la libertad de Industria y Oficios. Esa propuesta supuso un intento de finiquitar el sistema gremial en España, ya que abría la posibilidad de establecer centros de producción sin necesidad de pertenencia al respectivo gremio, de exámenes o títulos (Limorte, 2011). A pesar de esto, dicha propuesta siguió conviviendo en los años sucesivos con la función ejercida por los artesanos y su sistema de cualificación de mano de obra, como observaremos en los siguientes párrafos en la exposición que se realiza sobre el desarrollo de la formación profesional en España a lo largo de este siglo XIX.

A lo largo de este periodo la industria española captaba su mano de obra, fundamentalmente de entre los antiguos artesanos, sin necesidad de crear nuevos sistemas que permitiesen cualificar de otra manera a sus obreros especialistas. Esto era debido a que los artesanos tenían menos dificultades que otras personas sin cualificación ni formación alguna para aprender las nuevas técnicas profesionales. Probablemente esto era así porque estaban dotados de una serie de técnicas profesionales obtenidas a través del ejercicio de sus oficios. A pesar de todo, la población en general, con un alto nivel de analfabetismo y nula cualificación, fue la que comenzó a incorporarse poco a poco a las nuevas fábricas que se fueron abriendo a los nuevos sistemas de producción (Thompson, 1989).

La institucionalización de la enseñanza se producía con bastante lentitud y fue reflejo de las tensiones entre una visión del mundo tradicionalista frente a otra liberal ilustrada, en la que el interés por el progreso de la sociedad, unido a la ciencia y al razonamiento, pretendía modernizarla a través de la difusión de la cultura, la educación, la democracia y las libertades.

Bajo esta situación social, nos encontramos con que la primera vez que tiene reflejo en un documento oficial en España una enseñanza secundaria, es en 1821 en el llamado Informe Quintana. Este documento sienta las bases de la instrucción pública y según Puelles (1986, p. 59) “es el primer documento importante en el que se plasman los principios puros del liberalismo español en materia educativa”. Allí se establece la división de la enseñanza en tres grados, definiéndose la tercera enseñanza como la “que comprende los estudios que habiliten para ejercer una profesión particular”, separándose estos en los correspondientes a las universidades mayores de Teología y Derecho; y en los “colegios y escuelas particulares” que se ocupaban de la enseñanza de varios estudios necesarios para diversas profesiones de la vida civil que no son atendidos por las universidades mayores” (medicina y cirugía; veterinaria; agricultura; nobles artes; música; comercio; construcción de caminos, canales y puertos; astronomía y navegación).

Sin embargo esta reforma no llegó a entrar en vigor por diferentes cuestiones políticas, aunque en el año 1821 se crea en España el Real Conservatorio de Artes, que será el germen a partir del cual en décadas posteriores verán la luz las Escuelas de Artes y Oficios, de las que se hablará con mayor detalle más adelante y que fueron una de las primeras experiencias embrionarias de lo que hoy conocemos como FP.

Otro texto político que no vio la luz fue el Plan del Duque de Rivas, que en 1836 elaboró el primer plan de estudios previo a los universitarios con el nombre de “instrucción secundaria”, quedando definida como aquella “que comprende los estudios a que no alcanza la enseñanza primaria superior, pero que son necesarias para completar la educación de las clases acomodadas y seguir con fruto las Facultades Mayores y las Escuelas Especiales” (art. 25). Esta instrucción quedaba dividida en elemental (letras y ciencias con disciplinas como Mecánica, Astronomía, Física y Dibujo natural y lineal); y superior (profundizaba en la secundaria elemental e incluía otras materias como Economía, Política, Derecho natural y Administración). En este texto se reflejan las nuevas ideas que se iban gestando sobre la formación, aunque no llegó a verse plasmado en la realidad debido a la falta de estabilidad política.

Desde la elaboración del Plan Pidal en el año 1845 y 1852 se dan unos pasos legislativos de importancia, por cuanto se concibe la educación general como algo de utilidad global pero que a su vez alberga contenidos que sirvan de base para realizar otro tipo de estudios. Además el Plan dotaba de entidad propia a los institutos de enseñanza secundaria y consolidaba una enseñanza secundaria elemental y una enseñanza secundaria de ampliación.

Especialmente significativo era lo reflejado en el Plan de 1850 en el que se hablaba de que los estudios secundarios sirven para un doble objetivo: preparar para los estudios en una Facultad y para algunas enseñanzas especiales. Habilitando estos estudios “para carreras y profesiones que no estén sujetas a la recepción de grados académicos” (art. 5), “lo que indica un principio de que en la enseñanza secundaria comienza a pensarse en enseñanzas especiales de tipo medio, aunque con ello no pueda interpretarse claramente una intencionalidad de establecimiento de enseñanzas técnico- profesionales” (Sarasola, 1996, p. 87).

No es hasta el año 1857 con la llamada Ley Moyano cuando se sintetizó y se llevó a la práctica la experiencia recogida en los diferentes planes y reglamentos habidos en España desde el de Rivas de 1836. Esa ley y el complemento que de ella se realizó por el Marqués de Corvera un año más tarde, en 1858, establecieron las bases educativas que dieron estabilidad al sistema educativo estatal, por cerca de casi cien años. En la “Ley de instrucción pública” que Claudio Moyano consiguió que se aprobase se estructuraba la enseñanza secundaria en:

- estudios generales, divididos en dos periodos: uno de dos años (9 a 11 años) y otro de cuatro (11 a 15 años), donde se incluían materias de corte humanista y también científico.
- estudios de aplicación que se articulaban como un modelo de formación profesional en el marco de la educación secundaria (Román y Díez, 1990, p.162) con enseñanzas de Dibujo lineal y de figura, nociones de agricultura, aritmética mercantil y “cualesquiera otros conocimientos de inmediata aplicación a la Agricultura, Artes, Industria, Comercio y Náutica” (Art. 16). La superación de estos estudios de aplicación otorgaban al alumnado un certificado de Perito en la carrera a la que se hubiera dedicado.

A pesar de estos avances, la inestabilidad política de las décadas posteriores impidió una vez más que las enseñanzas científicas y técnicas se abriesen camino en la enseñanza secundaria y se llegase realmente a implantar una formación de carácter técnico profesional en este nivel de enseñanza, quedando el carácter principal de ésta como una etapa preparatoria para estudios superiores. Así se sucedieron reformas y contrarreformas por un periodo de unos veinte años que no permitieron avanzar en una línea determinada ni firme en ningún sentido.

Especialmente significativo fue la creación entre los años 1871 y 1886 de las Escuelas de Artes y Oficios que pretendían influir positivamente en el fomento de la industria, así como “en el desarrollo e institucionalización de las enseñanzas profesionales en el país” (Sarasola, 1996, p. 95). Estas escuelas fueron de las primeras instituciones educativas formales que tuvieron como finalidad principal contribuir a la formación profesional de los trabajadores, tanto en su variante técnica como la que se consideraba artística. Fueron el germen del desarrollo de la formación profesional industrial y artística reglada, una vez iniciado el siglo XX.

Se cierra esta época del siglo XIX con una serie de planes de estudio entre 1880 y 1900 de las que Acero (1992, p. 140) comenta que desaparecen los estudios de aplicación, pasando los peritajes de una enseñanza media a otra algo más superior de tipo eminentemente técnico. Con ello se confundirán las enseñanzas de peritaje con las profesionales pasando algunas de éstas a la categoría superior, como la Veterinaria o la de Profesor Mercantil. La realidad es que los estudios de aplicación de tipo técnico durante el tiempo que estuvieron unidos al Bachillerato fueron considerados de segunda categoría, ya que las familias querían que sus

hijos estudiaran en los Institutos las Enseñanzas Generales con el fin de obtener la titulación de Bachiller en Artes. Esto presenta el inconveniente de intentar mezclar en una misma estructura dos cosas tan dispares como un Bachillerato y estudios de iniciación en una cualificación técnica. La preocupación de algunos políticos del s. XIX por introducir los estudios técnicos en la enseñanza secundaria se encontrará con el desinterés de la clase media y la imposibilidad de la clase obrera por falta de medios y de preparación.

En conclusión, se llega a 1900 sin que se hubieran concretado en la práctica nada más que algunos esbozos de lo que podríamos considerar una Formación Profesional Reglada (FP), bien por falta de estructura institucional, bien por imposibilidad de concluir una implantación práctica de esta realidad educativa. Únicamente se llegaron a esbozar algunas ideas en documentos legales, informes y planes, o en conatos de propuestas de etapas educativas que por una u otra razón, no llegaron a cristalizar en lo que pudiéramos llegar a considerar como una estructura sólida y estable que responda al tipo de formación objeto de este estudio en cuestión.

Vistos y analizados estos antecedentes pasaremos a analizar la época histórica de la que es objeto principal este capítulo (1900-2015).

### **1.3 Evolución del concepto de Formación Profesional**

El concepto actual de Formación Profesional presenta una serie de características particulares que permiten hablar sobre una misma cuestión a diferentes interlocutores o lectores que intervienen en una comunicación. Sin embargo, este concepto ha sufrido variaciones a lo largo del tiempo, paralelamente a la evolución del pensamiento, del conocimiento y de la estructuración de las ideas y de la acción del ser humano. Así pues, es algo susceptible de soportar cambios en la forma que éste tiene de comprenderlo y de definirlo.

Es necesario introducir en este punto del estudio, antes de seguir avanzando en él, una reflexión sobre lo que ha supuesto y supone el concepto de Formación Profesional y sobre sus implicaciones. Se precisa definir con claridad y la mayor precisión posible de qué se está hablando cuando se hace referencia a esta cuestión, así como repasar la evolución que ha tenido este concepto a lo largo del tiempo, para comprender mejor su progreso. Ello nos hará

tomar conciencia desde una perspectiva más profunda de dicha evolución. A la vez hará que todos aquellos que lean o quieran opinar sobre este estudio tengan un punto común sobre el concepto central del mismo, y se limiten los equívocos que por esta razón puedan producirse al respecto.

### **1.3.1 Precedentes de la Formación Profesional. El oficio como arte**

El concepto de formación profesional está muy ligado a la evolución histórica que han tenido en la sociedad los conceptos de formación y los de oficio o profesión. Hasta la sociedad moderna que nace con la Revolución Francesa a finales del siglo XVIII, la educación y la formación estaban bastante restringidas a las clases dominantes. La finalidad de la educación tenía bastante que ver con el desarrollo de las ideas y de la ciencia, en función del afán de responder a preguntas fundamentales y trascendentes para entender al ser humano y al mundo. Por otra parte, la educación también tenía una finalidad funcional orientada a que las personas aprendiesen comportamientos y destrezas propias y diferenciales de su estatus social.

Con el auge de las ideas revolucionarias y de la ilustración europea se comenzó a hablar de las bondades de la ciencia y del razonamiento como elemento de progreso de la humanidad. También, se entendía al ser humano como un individuo con una serie de derechos y digno de respeto. Especialmente clave en este aspecto es la Declaración de derechos del hombre y del ciudadano (Asamblea Nacional Francesa, 1789). Esta Declaración provocó un aumento paulatino de las intenciones de extender y universalizar una educación básica para todos los ciudadanos, lo cual produjo una evolución en el concepto de formación, extendiéndose el ámbito y el objeto que sobre el mismo existía hasta esa época.

Por otra parte, en lo relativo al concepto “profesional” hay que tener en cuenta que en las sociedades preindustriales un oficio era algo otorgado o heredado, y muy rara vez elegido por la persona. Primero hay que resaltar el hecho de que la mayor parte de la población tenía unas tareas que realizar, normalmente agrícolas o ganaderas y, ocasionalmente, constructivas. Estas tareas eran realizadas sin formación específica, siguiendo instrucciones o habiéndolas aprendido por observación e imitación. Algunos oficios eran considerados tareas relacionadas con el poder administrativo, militar y/o religioso. Otros eran tareas constructivas o

manufactureras (carpintería, herrería, textil, etc.) realizadas en el entorno familiar o por algún especialista.

De este modo, en el hogar se realizaban muchas tareas relacionadas con la confección de objetos sin que se produjese una especialización de una persona que supusiese una dedicación particular a ese tipo de tarea, lo cual sería necesario para considerarlo un oficio o profesión. Por otra parte, sí había algunas personas de la comunidad que asumían un rol más especializado, lo cual constituía un oficio. Lo normal en esos casos era que ese oficio deviniese en una continuidad de padres a hijos y se produjese una organización parecida a lo que hoy podríamos entender como una empresa familiar. Esta realidad trajo consigo que cuando el padre trabajaba y el hijo o los hijos habían crecido lo suficiente como para ayudarlo en sus tareas lo fueran haciendo de modo natural. De esta manera, el aprendizaje de los conocimientos, destrezas y competencias para realizar la profesión en un futuro se iba adquiriendo mediante la observación y el acompañamiento a un profesional experto.

Así se llegó a la Edad Media y a las instituciones gremiales, donde se regularizaba este tipo de aprendizaje y se ordenaba de algún modo el reconocimiento de otros profesionales para que una persona fuese oficializada como con la destreza necesaria para ser considerado por la sociedad como Maestro, que equivaldría a ser *profesional de ...*

En el concepto de “profesión” de esa época tiene gran importancia el hecho de que en la realización y construcción de los objetos lo relevante era la calidad y las propiedades de los mismos. Esta atención por la calidad era posible debido a que las necesidades y la demanda social de los productos, generalmente, no eran excesivas. El profesional se podía tomar tiempo para realizar su trabajo de modo paciente y minucioso porque lo que se valoraba más era la calidad en el acabado y el perfeccionamiento de cada pieza de modo singular. Eso hacía que el oficio fuese considerado como un arte y los profesionales como artesanos. De ahí la importancia que se daba a las técnicas y al reconocimiento de otros maestros artesanos en los gremios profesionales para ejercer una actividad basada en el desempeño de estas técnicas. Por esta razón se entiende mejor el hecho de que este aprendizaje se realizase únicamente con alguien que dominase ese arte. Así se establecía una relación maestro-aprendiz, similar a la existente en épocas anteriores en las instituciones familiares padre-hijo (López Barahona y Nieto, 1996).

Por consiguiente, en las sociedades preindustriales la formación profesional podía entenderse como el aprendizaje por parte de un joven aprendiz de los conocimientos y las técnicas necesarias para ejercitar una actividad artesanal con un grado de calidad suficiente como para que pudiesen reconocerse sus conocimientos y destreza en el desempeño de dicha actividad por parte de otros maestros artesanos, habiendo realizado dicho aprendizaje a través de la ayuda y la observación en la realización de dicho oficio por parte de un maestro artesano.

### **1.3.2 La Revolución industrial y la Formación Profesional**

La Revolución industrial cambió por completo la concepción que se tenía de una profesión, aunque en la práctica esta revolución se fue realizando de forma paulatina, en función del desarrollo que la industria tuvo en las diferentes áreas geográficas de Europa y de España, y de los cambios sociales que esta revolución trajo consigo.

Se cambiaron los medios de producción y se comenzaron a producir objetos en cadena y de forma uniforme de un modo mucho más rápido a como se venía haciendo hasta ese momento, buscando además obtener beneficios con esos productos. El acceso a los mismos por una emergente clase media burguesa hizo que lo que tuviera valor no fuera tanto la calidad o singularidad del producto en sí mismo, como la propiedad de éste por parte de esta clase media. Así se produjo una demanda creciente de bienes que hizo que el aumento en la producción de éstos fuese progresivo y continuo.

Como consecuencia de estos cambios, las prioridades en la fabricación se modificaron. Lo importante ya no era la calidad de los objetos fabricados sino la rentabilidad que se obtenía de los mismos, por lo que la artesanía comenzó a ser un sistema de producción en declive frente a la pujante fabricación industrial. Además, desde el poder administrativo de los Gobiernos se trataba poco a poco de terminar con el control y las limitaciones para establecer un taller artesano ejercidas por parte de las asociaciones gremiales. Los nuevos capitalistas no querían que nadie controlase la posibilidad de obtener riqueza, por lo tanto se promovía la libertad para establecer centros de producción a todo aquel que tuviese los medios para ello, para terminar así con el control de los artesanos sobre la producción de bienes (Blanco, s. f.).

Estos cambios no sucedieron de modo inmediato, pero fueron abriéndose camino de modo inexorable dando forma a un nuevo mundo a todos los niveles: económico, social, del trabajo, formativo, etc. Un mundo en el que al dividirse y multiplicarse las tareas para realizar un trabajo como consecuencia de la industrialización comenzaron a surgir multitud de nuevas profesiones, para las cuáles era necesario conocer las técnicas correspondientes a las tareas a realizar. Nació así la necesidad de que los obreros adquiriesen una serie de destrezas y dominasen las técnicas para que desempeñasen su profesión adecuadamente. Este es el inicio de lo que hoy en día entendemos por Formación Profesional.

De todos modos, la percepción social de la necesidad de formación en el ámbito del oficio dista aún en esa época mucho de cómo hoy es percibido. En los primeros momentos de la industrialización se produjo una despersonalización del individuo obrero, al considerársele más bien un objeto dentro del propio sistema de producción orientado a obtener el máximo beneficio (Marx y Engels, 1848). Así, predominaba la idea por parte del dueño de los medios de producción de que la formación era un problema de los propios obreros, que eran quienes debían llegar a la fábrica preparados para realizar las tareas que él estaba buscando. Esto era así porque a causa del éxodo masivo del campo a la ciudad como consecuencia de la mecanización de las tareas agrícolas, existía abundante mano de obra y una creciente necesidad de trabajar en las fábricas o donde fuese menester.

Así entramos en el siglo XX, donde fijaremos nuestro último punto de atención para observar cómo ha evolucionado este concepto.

### **1.3.3 El concepto de Formación profesional en el periodo 1900-2015**

A continuación se analiza la evolución del concepto de *formación profesional* a lo largo del periodo 1900-2015.

#### *1.3.3.1 Años previos a la aparición de la FP Reglada en España. 1900-1924*

Desde el siglo XIX se estaba fraguando una transformación educativa clave para entender el mundo del aprendizaje tal y como hoy lo concebimos. Poco a poco se estaba tratando de generalizar la enseñanza. Las ideas surgidas a partir de la Revolución Francesa y de la Ilustración Europea transformaron la sociedad dando paso a la era moderna. Fruto de la nueva

concepción del ser humano como ciudadano de aquella nueva sociedad comenzó a cobrar importancia el hecho y el derecho a que todas las personas contasen con una formación básica suficiente. En España los pasos prácticos dados en ese sentido fueron dándose de un modo bastante lento pero inexorable (Delgado, 1994).

Conforme se va avanzado en la generalización de la enseñanza y en la necesidad de que, fuera cual fuera su nivel social, a todo ciudadano joven debía procurársele un nivel mínimo de formación, se va estableciendo la infancia-juventud del ser humano como el periodo óptimo para desarrollar este aprendizaje. Se establece así esa época de la vida como aquella en la que debe aprenderse todo lo necesario para posteriormente desarrollarse socialmente, también lo necesario para desenvolverse en el mundo laboral y productivo. A principios del siglo XX se entendía la Formación Profesional como algo ligado a la formación básica cultural de todo ciudadano y reflejo de ello es el hecho de que en las legislaciones educativas no se diferencia de las enseñanzas generalistas.

#### *1.3.3.2 La aparición de la FP Reglada en España. 1924-1945*

La inclusión de la formación profesional como una parte de la formación generalista cambia en 1924 con el Estatuto de Enseñanza Industrial. Su objetivo era estructurar una serie de aprendizajes para los trabajadores de la industria, facilitándoles el desempeño de un oficio. Se pretendía alcanzar con su implantación a un gran número de obreros, ocupándose también de la creación de un servicio de Orientación Profesional para toda España (Sarasola, 1996, p. 97).

En este estatuto se diferenciaban tres niveles formativos en la enseñanza industrial: uno para obreros, otro para maestros y peritos, y otro para facultativos, dividiendo así a los trabajadores según los niveles de responsabilidad en la industria. Especialmente relevante en lo que nos ocupa es el hecho de que se habla de una formación preparatoria para el desempeño de una profesión (formación inicial); pero también se habla de una formación para personas que están trabajando, con lo que se abre la posibilidad de realizar lo que hoy en día se entiende como formación continua. De este modo también se contempla la posibilidad de un perfeccionamiento del oficio ya adquirido o del aprendizaje de nuevas técnicas y conocimientos relacionados con el que se está desempeñando por parte de un trabajador.

A pesar del hito que supone la separación estructural entre las enseñanzas de carácter general y las profesionales, este estatuto está condicionado por su nula operatividad. En el tiempo en que estuvo vigente no se logró poner en marcha ningún centro de enseñanza donde se llevara a la práctica lo que en él se propugnaba. Fue por tanto un intento de reforma que no tuvo ningún efecto práctico.

Sin embargo, cuatro años más tarde, en 1928 se proclama el Estatuto de Formación Profesional, que refunde y amplía a su predecesor. En este nuevo Estatuto se produce un cambio conceptual importante. Su propio título hizo que se pasase de hablar de la industria a incluir en su nomenclatura el término “profesional”. A pesar de esto aún se seguía haciendo referencia principal a oficios de carácter industrial en su articulado. Los primeros artículos de dicha norma son especialmente relevantes para entender el concepto de Formación Profesional en esa época:

1. A los efectos de la presente disposición se entiende por formación profesional la orientación y la selección, el preaprendizaje y la instrucción parcial o completa, complementaria o de perfeccionamiento de los trabajadores profesionales de ambos sexos en las diferentes manifestaciones individuales del trabajo industrial.
2. Se consideran como trabajadores profesionales, á los efectos del presente Estatuto, los individuos de ambos sexos capacitados para idear o ejecutar parcial o integralmente, aislada o colectivamente y en funciones directivas o dirigidas, los diversos procesos, planos o servicios industriales.
3. La formación profesional comprende.
  - a) La orientación y la selección profesional, que tienen por objeto la determinación inicial y la verificación continua de la formación profesional más adecuada para cada trabajador, tanto en método como en objetivo, y la determinación del trabajado. Que conviene más a cada actividad profesional, con objeto de hacer posible que cada individuo pueda ejercer el derecho a cumplir con la obligación de desarrollar su plena capacidad de trabajo.
  - b) La formación profesional obrera, que tiene por objeto la formación del oficial y del maestro industrial como elementos simples de trabajo en unidades de producción o de servicio comunes á diferentes industrias.

- c) La forma profesional artesana, que tiene por objeto la formación del oficial y del maestro artesano como elemento complejo de trabajo, que constituye por sí solo una unidad industrial o de servicio industrializado definida y específica.
  - d) La formación profesional del técnico industrial, que tiene por objeto formar el personal auxiliar del Ingeniero encargado de las funciones preparadoras, ordenadoras y directoras del trabajo.
  - e) El perfeccionamiento profesional del trabajador y del trabajo encaminado a mejorar las condiciones técnicas y psicofisiológicas de este último y los conocimientos y rendimientos de aquél.
- (Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria, 1928)

Este estatuto tiene un impacto social mucho mayor que el de su predecesor, ya que a través de él se inicia un proceso por el cual se establecieron las condiciones para la creación de centros, la adscripción de profesorado específico y la aparición de titulaciones reguladas en España, tomando forma en varias ciudades españolas este tipo de experiencias de FP.

### *1.3.3.3 La homogenización del sistema de FP Reglada en España. 1945-1970*

Con la Ley de Educación Primaria de 1945, se reguló el ámbito escolar primario. En nuestro caso es importante dicha ley porque también se reglamenta en ella la “educación profesional”. En esta Ley se concibe el periodo de 12 a 15 años, como “de perfeccionamiento profesional” y se entiende que “enlazará con la enseñanza profesional propiamente dicha, que se considera como una prolongación de esta iniciación, y será regulada por disposiciones especiales” (art. 18).

A través de la Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional de 1949 y la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955 se reguló la enseñanza profesional. La primera tiene especial importancia porque entiende que en la FP han de incluirse cuestiones referidas a la formación general como complemento del aprendizaje de cuestiones puramente técnicas.

Esto se ve reflejado en la instauración de la Enseñanza laboral a través de un Bachillerato Laboral, que contaba con cuatro especialidades diferentes. Aunque la pretensión de esta decisión fuese según Garrido (1952) “conquistar para la enseñanza una gran masa de población española, que por diversas circunstancias, fundamentalmente de residencia, se ha visto hasta ahora alejada de los Institutos de enseñanza Media y de las Escuelas de Trabajo”,

el hecho es que, conceptualmente, se ganaron para la FP una serie de cuestiones relativas al ámbito de la educación general.

Especialmente importante para entender el desarrollo conceptual de la FP en España es la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955, anteriormente mencionada, y modificada en 1958 por un plan de estudios oficial. En ella se regulaba la formación de la mano de obra industrial, diferenciándose y coexistiendo con los bachilleratos laborales, los cuáles iniciaron un paulatino descenso de aceptación hasta su integración en los centros donde se impartía el Bachiller General.

Como consecuencia del desarrollo de esta Ley a partir de ese momento en el concepto de Formación Profesional pasó a predominar lo que se entiende como una formación reglada para el aprendizaje de un oficio determinado. Bajo el desarrollo de esta Ley llegó a haber 47 especialidades en el grado de oficialía y 26 en el de maestría, lo cual equivalía a 73 oficios diferentes.

#### *1.3.3.4 La extensión de la FP. 1970-1990*

El siguiente paso legislativo es especialmente relevante por lo que supone de ordenación e institucionalización de la FP en el estado español. La Ley General de Educación de 1970 (LGE) tuvo una enorme importancia por su larga vigencia y la extensión social que tuvo. Con esta Ley se hizo obligatoria la enseñanza de los seis a los catorce años. Esto supuso que toda la población joven española se escolarizase por decreto y se destinase a este fin una importante cantidad de dinero para la construcción de centros educativos, contratación y formación del profesorado, equipamiento educativo, etc. Tal fue su relevancia y los recursos públicos destinados a su implantación que el nombre completo de la Ley quedó como “Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa”.

En la cuestión que nos ocupa en este apartado, sin embargo, se pueden extraer las primeras conclusiones relevantes sobre el concepto de Formación Profesional que subyacían en dicha ley y están expuestas en el llamado Libro blanco de la Educación (“La educación en España. Bases para una política educativa”) (MEC, 1969), que sirvió de base para la redacción de dicha norma. En él se concebía la FP como un nexo entre los distintos ciclos escolares (EGB, BUP y el primer ciclo universitario) y el mundo laboral.

Siguiendo esa línea trazada en el Libro blanco, en la LGE de 1970 la FP no se consideraba un nivel educativo propiamente dicho sino un “complemento” de cada uno de los niveles y ciclos educativos. Se pretendía convertirla en la vía de salida hacia el mundo del trabajo de los jóvenes que hubieran terminado su itinerario de formación general en cada uno de los niveles anteriormente mencionados. La FP se entendía por tanto como un tipo de preparación educativa para jóvenes en edad académica, antes de dar inicio a su actividad laboral. Su finalidad, según el Decreto de Ordenación de la misma, era “la capacitación de los alumnos para el ejercicio profesional, además de proseguir su educación integral y favorecer, en todo momento, la continuidad de sus estudios dentro del sistema educativo” (MEC, 1976, art. 1).

Se establecían tres niveles de FP: uno como elemento posterior a la EGB, el segundo al BUP y el tercero para alumnado que hubiera concluido el primer ciclo de una facultad. A pesar de este concepto de base la realidad es que esos tres niveles pasaron a ser dos: la FP-I y la FP-II, los cuáles se constituyeron en lo que se había previsto como una excepcionalidad, que era el hecho de que la FP-II fuese una enseñanza especializada. Así la excepción supera a lo previsto como normalidad y se configura una Formación Profesional de nivel uno (FP-I) preparatoria de la formación profesional especializada que se concretará en el segundo nivel de estas enseñanzas (FP-II).

#### *1.3.3.5 La especificación de la FP. 1990-2015*

A mediados de los años 80, comenzará a aparecer una crisis de este sistema educativo y de la propia FP Reglada. Por un lado, se cuestiona el propio sistema educativo y sus resultados y, por otro, se pone de manifiesto la excesiva brecha existente entre la preparación profesional obtenida en las escuelas de FP y las necesidades de un mundo laboral modernizado bajo el empuje de las nuevas tecnologías y la rapidez de su desarrollo. Como consecuencia, en 1990 se llevó a cabo una reforma legal de todo el sistema educativo español, incluida la FP. Esta reforma quedó reflejada en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

La LOGSE se redactó teniendo en cuenta criterios de armonización del sistema educativo con el resto de Estados miembros de la Unión Europea, bajo las directrices emitidas por este organismo con esta intencionalidad. Si bien tuvo diferentes momentos y etapas debido a las realidades particulares de cada Estado miembro de la Unión.

En lo relativo a la FP se tuvo en cuenta la globalización explícita de un mundo económico y de comunicaciones y la rapidez de la evolución tecnológica. Estos aspectos han sido uno de los motores principales de los cambios producidos en los sistemas educativos, en general, y en la FP en particular.

Fruto de este cambio la Formación Profesional en España ha pasado a incluir diferentes tipos de acciones dirigidas a proporcionar el aprendizaje y el perfeccionamiento profesional necesario para el desempeño de una profesión. Así contamos con la definición que queda reflejada en dicha ley tal y como sigue: “la formación profesional comprenderá el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo y reguladas en esta ley, capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Incluirá también aquellas otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la formación profesional ocupacional que se regulará por normativa específica” (art. 36.1).

También hay que destacar el hecho de que se fija especialmente en la necesidad de que el alumno de FP esté preparado para afrontar los cambios técnicos y/u organizativos que se darán en el contexto laboral al que va a acceder. “La formación profesional, en el ámbito del sistema educativo, tiene como finalidad la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una formación polivalente que les permitirá adaptarse a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida” (art. 36.2).

Como consecuencia de esta visión de la FP, en los años siguientes se ha ampliado el concepto de la este tipo de formación. La FP ha pasado a considerarse un subsistema dentro de una concepción más amplia que englobaba también a otro tipo de acciones formativas dirigidas tanto a trabajadores en activo (FP continua) como a desempleados (FP ocupacional). Así en esa época se habla de un sistema de Formación Profesional compuesto por tres tipos de subsistemas: FP Reglada, FP Ocupacional, y FP Continua.

Esta terminología se ha mantenido hasta el año 2007 en que los dos últimos tipos de acciones han confluído en lo que la administración denomina FP para el empleo, quedando el sistema de Formación Profesional diferenciado únicamente en dos subsistemas, del cual este estudio se centra en la FP Reglada.

Hoy en día la Administración educativa, responsable de la FP la define como “el conjunto de acciones formativas que tienen por objeto la cualificación de las personas para el desempeño de las diversas profesiones, para su empleabilidad y para la participación activa en la vida social, cultural y económica”, teniendo como finalidad “Cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país, facilitar su adaptación a los cambios profesionales y sociales que puedan producirse durante su vida y contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de la vida.” (Ministerio de Educación, 2011a, art. 1 y 2).

En la comprensión del concepto actual de Formación Profesional debe tenerse en cuenta, debido a la repercusión y relevancia que tiene a nivel internacional, el objeto que se le atribuye a la formación y orientación profesional desde la Organización Internacional del Trabajo (Organismo especializado de las Naciones Unidas). Dicho ente, a través de las Conferencias Internacionales del Trabajo, expresa como objeto de la Formación y orientación profesional el “descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa, productiva y satisfactoria, y en unión con las diferentes formas de educación, mejorar las aptitudes individuales, para comprender individual o colectivamente cuanto concierne a las condiciones de trabajo y al medio social e influir sobre ellos” (OIT, 1975 citado en Pronko, 2005).

#### *1.3.3.6 Los conceptos de profesión y Formación Profesional en la actualidad*

A lo largo de este capítulo hemos podido ver cómo ha evolucionado el concepto de Formación Profesional. Esta evolución ha estado muy relacionada con el propio desarrollo conceptual que a lo largo de la historia han tenido los conceptos de formación y de profesión u oficio. Así hemos podido ver como comienza a hablarse de oficios con la aparición de los artesanos relacionados con los gremios y la aparición de las ciudades, aunque no es hasta la revolución industrial cuando hacen su aparición las profesiones como fenómeno social en la sociedad europea, y no puede hablarse de Formación Profesional como un fenómeno estructurado en España la primera mitad del siglo XX. Ha sido en el periodo que va desde el año 1928 hasta la actualidad donde la FP ha evolucionado y se ha desarrollado. Dado que en este escenario es donde se contextualiza esta investigación es preciso definir desde una concepción actual qué se entiende hoy en día por Formación Profesional, la cual puede hacerse del siguiente modo:

Acciones que procuran una mejora de la situación de la persona, mediante el logro de aprendizajes relativos al entorno profesional (aunque no por ello deban ser restrictivamente de carácter técnico), independientemente de los sujetos o instituciones responsables de su organización e impartición, la condición laboral de sus destinatarios, la ubicación física de las mismas y la oficialidad de los reconocimientos que al individuo le aporte la consecución de las competencias objeto de estas acciones.

Para esta concepción ha sido relevante el concepto moderno de profesión que se da a partir del trabajo de Cleaves (citado en Fernández, 2001, p. 27) quien afirma que las profesiones “son ocupaciones que requieren de un conocimiento especializado, una capacitación educativa de alto nivel, control sobre el contenido del trabajo, organización propia, autorregulación, altruismo, espíritu de servicio a la comunidad y elevadas normas éticas”. De este modo se entiende que la profesión aseguraría la posibilidad de hacer carrera a través de una actividad en la que los conocimientos del profesional, además de ejercitarse, se amplían acumulativamente enriqueciéndolo. Además, en nuestro entorno, en los últimos años ha tomado un lugar central en relación a la definición de las profesiones los conceptos de competencia y cualificación, hasta el punto de que hoy en día no se entiende una profesión sin hacer referencia a estos términos.

Para una mejor comprensión nos fijaremos en las definiciones que de competencia y de cualificación realiza el *marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente* (EQF-MEC) (Comisión Europea, 2008):

- Competencia es la demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal.
- Cualificación es el resultado formal de un proceso de evaluación y validación que se obtiene cuando un organismo competente establece que el aprendizaje de un individuo ha superado un nivel determinado

Siguiendo estos conceptos podríamos definir la profesión del siguiente modo:

La ocupación para la que se requiere el dominio de una serie de competencias, y que procuran a la persona un reconocimiento por parte de terceros, bien en términos de cualificación o bien en términos económicos.

Siguiendo esta idea, en la conceptualización de Formación Profesional que realizamos hemos de señalar que ha sido importante la definición que sobre Formación Profesional realiza Leo Maglen (1996) “todas las experiencias educativas o de instrucción, sean éstas regladas o no regladas, relativas al empleo o al pre-empleo, de manera externa o interna al puesto de trabajo, que están diseñadas para mejorar directamente las habilidades, conocimientos competencias y capacidades de los individuos, requeridos para el desempeño de empleo remunerado, e independientemente de si estas experiencias son proporcionadas por escuelas, TAFE<sup>1</sup>, o instituciones de enseñanza superior, por entidades de formación privada o por empresarios de la industria y el comercio” (Traducción del autor)<sup>2</sup>

Considerando la amplitud que hoy en día alcanza el término de Formación Profesional, conviene aclarar que cuando en este estudio se haga referencia a Formación Profesional Reglada (FP) se estará hablando de las acciones que se encuentran dentro del sistema educativo, bajo la competencia de las administraciones educativas (estatales y autonómicas). Éstas están dirigidas a alumnado en edad escolar, que pretende alcanzar una formación para introducirse en el mundo del empleo con las suficientes garantías de preparación. Son acciones formativas con un reconocimiento oficial por parte de la propia administración responsable última de las mismas.

#### **1.4 Evolución legislativa y estructural de la FP. Principales leyes.**

A continuación se va a analizar la evolución de la FP en España prestando atención a la estructura de esta etapa educativa según las leyes que la regulaban, desde el año 1900 al 2015.

La FP en España ha dependido siempre de la Administración pública y por tanto, la definición de su estructura y las condiciones en que esta formación se desarrolla quedan recogidas y

---

<sup>1</sup> TAFE es una institución gubernamental australiana (Technical And Further Education) con competencias en FP y responsable de centros de este tipo de formación en ese país. En cualquier caso podemos entenderlo para la definición como lo equivalente a centros reglados de FP en España.

<sup>2</sup> “All educational and instructional experiences be they formal or informal, pre-employment or employment related, off-the-job or on-the-job that are designed to directly enhance skills, knowledge, competencies and capabilities of individuals, required in undertaking gainful employment, and irrespective of whether these experiences are and provided by schools, TAFE or higher education institutions, by private training providers or by employers in industry and commerce”

reguladas por leyes y normas de ámbito estatal. Por esta razón para entender su desarrollo se debe realizar un análisis de la evolución legislativa reguladora de este tipo de formación, bajo la organización política que en cada momento haya tenido lugar.

En el apartado anterior, referido a estudiar la evolución del concepto de Formación Profesional, ya se han apuntado una serie de cuestiones relativas a diversas leyes y normas legales que han condicionado la idea que de este tipo de formación se tenía. Sin embargo la finalidad del presente punto es diferente, por lo que se pretende no ser reiterativo cuando nos refiramos a un texto normativo ya nombrado anteriormente, aun cuando sea inevitable volver sobre ciertos aspectos relevantes del mismo.

La intención de este punto particular es visualizar desde un punto de vista histórico, siguiendo un orden cronológico, las diferentes condiciones que la administración competente ha impuesto para la reglamentación de la FP en España.

#### **1.4.1 La inestabilidad legislativa. 1900 -1924**

El primer cuarto del siglo XX se caracterizó en España por una alta inestabilidad política, con sucesivos cambios de Gobierno. Esto sumió al país en una indefinición política con serias dificultades para mantener ninguna iniciativa decisoria de cierto calado. A pesar de ello, en ésta época hubo hechos de importancia para entender la historia y la evolución de la educación en general y de la FP en particular.

En el comienzo del siglo XX se crea en España el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, organismo gubernamental que hacía ya tiempo tenían el resto de países europeos. Esta fue una de las decisiones más importantes que se han tomado en materia educativa en el panorama político moderno, ya que se dotaba a la educación de una relevancia capital en el panorama político y social. Ese ministerio lo ocupó inicialmente Antonio García Álix, político conservador, quien demostró en el tiempo que estuvo en el cargo que pretendía defender e impulsar la enseñanza pública. En lo que respecta a la Formación Profesional lo más relevante fue que pretendió reformar la segunda enseñanza, intentando combinar los estudios clásicos y los técnicos (Sarasola, 1996, p. 91).

Le sucedió en el cargo el político Álvaro de Figueroa y Torres, Conde de Romanones, quien en su etapa de responsable del Ministerio en cuestión tomó un par de decisiones relevantes para la educación en general y para la FP en un segundo orden. La primera fue incorporar el sueldo de los maestros a los presupuestos estatales; y la segunda fue la aprobación de un Plan de Estudios en 1901 que planteaba una estructuración de las enseñanzas técnicas con un doble objetivo “que potenciará al mismo tiempo la cultura general mediante el bachillerato y la cultura tecnológica por medio de las enseñanzas técnicas, pero una vez más, la penuria del tesoro público hacía inviable este planteamiento. De ahí que acudiera a un plan original mediante la transformación de los centros estatales de bachillerato en Institutos Generales y Técnicos” (Puelles, 1986, p. 252).

El Plan de estudios de 1901 integraba en los nuevos Institutos a las Escuelas Normales, a los estudios de Agricultura (prácticos agrícolas y agrimensores), de Industria, de Comercio, de Bellas Artes y de Artes Industriales, y a las Enseñanzas para Obreros (régimen nocturno). Esta organización formativa no se llevó a la práctica ante la oposición que tuvo por parte de los profesores. Sin embargo, el enfoque propuesto por el Conde de Romanones fue clave en el desarrollo posterior de la FP porque era la primera vez que en las enseñanzas medias en España se hacía mención a un profesor y maestro de taller, así como a un profesor de construcción, mecánica y electrónica (Acero, 1992, p. 30). También fue novedoso el hecho que se mencionaba en el preámbulo de la norma mencionada, la necesidad de que exista un “técnico intermedio” entre el obrero no cualificado y el ingeniero. Este nivel se convirtió, con el paso del tiempo, en la piedra angular de lo que hoy conocemos como Formación Profesional Reglada (FP).

Como se va observando, en este periodo los gobiernos trataban de iniciar tímidos cambios en el ámbito de la preparación profesional que la sociedad industrial comenzaba a demandar, ya que los puestos en esta industria eran cubiertos en no pocas ocasiones por técnicos de otros países. Sin embargo, estos avances no fueron llevados a la práctica.

Una de las principales causas para que esto no sucediera fue el hecho de que en los siguientes veintidós años, hasta la instauración de la dictadura en 1923, hubo hasta 53 ministros diferentes de Instrucción pública y 39 presidentes de gobierno, lo cual transmite una idea del altísimo grado de la inestabilidad institucional que hubo en España en este primer periodo del siglo XX.

Hasta ese momento la situación de la FP en la práctica no había sufrido ninguna transformación desde el último cuarto del siglo anterior. En varias ciudades españolas funcionaban las llamadas Escuelas de Artes y Oficios, que persistían en su labor durante este primer cuarto del siglo XX, aunque con varias reformas normativas que hicieron que cambiasen levemente su organización. Se transformaron en “Escuelas de Artes e Industrias”, para dividirse posteriormente en “Escuelas de Artes industriales” y “Escuelas de industrias”. Finalmente en 1915 se refundieron dando lugar a tres clases de centros:

- Escuelas para enseñanzas artísticas industriales
- Escuelas para las enseñanzas técnico-industriales
- Escuelas para enseñanzas profesionales

Además de estas escuelas, regidas por una tímida institucionalización, venían existiendo a lo largo y ancho de la geografía española una suerte de escuelas ligadas a la iniciativa privada (Iglesia católica, empresas particulares, gremios y asociaciones, etc.) que fueron dando lugar a escuelas que trataban de establecer una enseñanza técnico profesional cuyo objetivo era dar respuesta a las necesidades de la industria y de la sociedad en la que se ubicaban.

Así, podemos constatar en la CAPV, la existencia de centros tales como la Escuela provincial de Agricultura, de lechería y de sidrería de Zizurkil, la Escuela de modelado y talla en Vitoria, la Escuela de pesca de San Sebastián, la Escuela de armería de Eibar (de iniciativa estatal). (Aloy, 1987, pp. 88-89).

En esa misma línea, siguiendo el estudio de Aloy acerca de la historia de la FP en el País Vasco en el siglo XX, puede observarse que aún cuando se dieron varias transformaciones en las Escuelas de Artes y Oficios en este periodo, realmente no se produjeron tales cambios en la práctica, ya que en Vitoria, San Sebastián y Bilbao durante todo este periodo funcionaron tres escuelas de Artes y Oficios bajo esa nomenclatura, sin que los cambios y reestructuraciones legislativas mencionadas de aquella época alcanzaran a provocar impactos relevantes en la estructuración y organización de la labor de las mismas.

Puede afirmarse por tanto que, pese a los intentos de cambiar la situación, al menos hasta 1924, continuaba persistiendo una forma de aprender los oficios con claras características del sistema gremial. Se aprendía la profesión trabajando. Aunque los oficios estaban, tanto en el

caso industrial como en el agrícola, alejándose del concepto de artesanía relacionado con este sistema.

### **1.4.2 Estatuto de Enseñanza Industrial (1924) y Estatuto de Formación Profesional (1928)**

En la aparición de la FP en España resultan claves dos leyes impulsadas en la década de los años veinte: El Estatuto de Enseñanza Industrial emitido el año 1924 y el Estatuto de Formación Profesional publicado cuatro años más tarde.

#### *1.4.2.1 El Estatuto de enseñanza Industrial (1924)*

Terminada la etapa políticamente convulsa e inestable vivida con los continuos cambios entre liberales y conservadores, se produjo el primer intento relevante en la historia de España por normalizar e institucionalizar la formación profesional, el Estatuto de Enseñanza Industrial en 1924. Esta legislación tiene especial relevancia por cuanto “establece la bases de la separación formal y real entre la enseñanza general y las enseñanzas profesionales” (Fernández y González, 1975, p. 81), pero tuvo escasa presencia pragmática, por cuanto no llegó a crearse ni un solo centro educativo bajo sus directrices y se hallaba más cercana conceptualmente a la Ley de Instrucción Pública promovida por Claudio Moyano en el ya lejano 1857, que al desarrollo posterior de las enseñanzas.

En cualquier caso merece la pena señalar que la finalidad de este estatuto era fomentar la institucionalización de enseñanzas para los trabajadores, facilitándoles el aprendizaje de una profesión. Intentaba llegar al mayor número de obreros posible, creando para ello un plan de organización y distribución de los servicios de Orientación Profesional. Sin embargo, en este plan se producía la marginación de las poblaciones agrícolas con respecto a las enseñanzas profesionales, lo cual contribuyó a un irregular proceso de desarrollo económico y social español, agudizándose las diferencias entre el medio rural ligado a la agricultura y el urbano ligado a la industria.

Otra aportación importante de dicho Estatuto es que señalaba en su preámbulo la necesidad de acomodar las enseñanzas industriales a las necesidades y demandas de la economía,

atribuyendo al Estado esta responsabilidad a través del Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria. Se pasaba así esta competencia desde el de Instrucción Pública al de Trabajo.

Este Estatuto instituía tres niveles formativos en lo referente a la enseñanza industrial tal y como recoge Sarasola (1996, pp. 97-98):

1. **La enseñanza obrera:** *“para aquellos oficios en los que predomine el trabajo manual sobre el intelectual”*. Dividida en tres subniveles:
  - De preaprendizaje, para jóvenes que hubieran cumplido 10 años y durante dos cursos adquirieran la capacitación que les permitiera ingresar en las enseñanzas de aprendizaje, y cursar ésta en un año menos.
  - De aprendizaje, para jóvenes de 12 años cumplidos, que durante cuatro cursos y 36 horas a la semana (18 de prácticas) podían obtener el certificado de “oficial obrero”.
  - Cursos complementarios profesionales, para aprendices y obreros que trabajaran durante el día, lo que plantea una continuidad entre la formación inicial y una de carácter continuo.
2. **La enseñanza profesional:** *“para dirigir la labor de los obreros con predominio del trabajo intelectual sobre el manual”*, y con dos subniveles:
  - De perfeccionamiento profesional obrero, con dos cursos para Oficiales Obreros que aspiren a Maestros
  - De Peritos Industriales, para jóvenes a partir de 12 años, con una duración de cuatro años para los Bachilleres, pudiendo ingresar también los Maestros Obreros
3. **La enseñanza facultativa:** *“para redactar y firmar dictámenes, peritaciones, informes y presupuestos sobre materia industrial”*.

#### *1.4.2.2 El Estatuto de Formación Profesional (1928)*

Es, sin embargo, con la promulgación del Estatuto de Formación Profesional de 1928, que refundía y ampliaba al anterior, cuando se produjo la primera realidad seria de institucionalización e implantación de una FP en España. Con esta legislación se creó un sistema reglado de enseñanzas profesionales y se estableció una red de centros formativos destinados a tal efecto, con la finalidad de cubrir las demandas de técnicos cualificados que, primero la industria y posteriormente las actividades de servicios, venían necesitando. Esas nuevas necesidades tenían lugar en una sociedad española a la que ya había alcanzado de

manera importante la revolución industrial y en la que el mundo agrícola tradicional venía, lenta e inexorablemente, quedándose desplazado del centro de la economía y la producción estatal.

Resulta paradójico el hecho de que este primer impulso de tal relevancia para la aparición de la Formación Profesional Reglada se produzca bajo la competencia del Ministerio de Trabajo, aunque fuese realizado previendo la cooperación con otros ministerios del Gobierno. Quizá se ve reflejada así la especial sensibilidad que hacia estas enseñanzas tengan las autoridades laborales, frente a la subrogación que las autoridades educativas parecen atribuir a las mismas frente a las enseñanzas de carácter general. Probablemente esta visión no sea fruto de altos conceptos teóricos sino de una visión de carácter más pragmático ligada a la forma de pensar en el ámbito económico laboral. Área en la cual se había percibido como una necesidad, unida a la obtención de beneficios y a la competitividad, el hecho de que existiesen técnicos y obreros lo suficientemente preparados como para realizar las tareas que la industria y los servicios requerían para generar riqueza.

Es importante entender que este estatuto de 1928 contemplaba una formación de carácter industrial para los obreros de las industrias, a través de las “Escuelas de Trabajo”, pero también una formación de carácter artesanal, para lo cual crea las “Escuelas de Artesanos”. Se asumía así la realidad social existente en ese momento de persistencia de un tipo de economía en retroceso pero presente (la artesanal) y otra en ascenso emergente (la industrial).

Para la creación y financiación de estos centros el estatuto emplazaba a la cooperación interinstitucional entre el Ministerio de Economía Nacional, Ayuntamientos y Diputaciones provinciales, en un intento de descentralizar su gestión y abaratar los costes generados por los mismos a las arcas del Estado central.

Especialmente relevante para comprender los principios bajo los que se escribió este Estatuto es el papel que en él se otorga a la “Orientación y Selección profesional”. Así podemos recoger que en el Cap. I del Libro II de la norma se comienza a hablar de este tema del siguiente modo:

1. La orientación profesional, a efectos de este Estatuto, tiene por objeto la determinación inicial y la comprobación continua de la formación profesional más adecuada para cada individuo, tanto en método como en objetivo.

La selección profesional tiene por objeto la determinación del individuo que conviene a cada trabajo, apartando de éste, en primer término, a los que por sus condiciones psicofisiológicas puedan constituir un grave riesgo para ellos mismos o para los demás y orientándoles hacia otros trabajos más adecuados.

(Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria, 1928, Cap. I)

Quedaba así patente la idea de que las necesidades y las características de la producción y de los medios de trabajo estaban en ese momento por encima del individuo y que la Orientación debía hacerse para buscar qué persona se adaptaba mejor al puesto de trabajo a cubrir. No se realizaba desde un punto de vista en el que se partiese de las motivaciones, intereses y cualidades del individuo para el que se busca un tipo de oficio que se adapte a estas cuestiones.

Se potenciaba la orientación profesional de los aprendices y de aquellos trabajadores que debiesen cambiar de oficio, buscando establecer lazos de las Escuelas de Trabajo con las instituciones de reeducación profesional y con los Institutos y Oficinas de Orientación y Selección Profesional.

El Estatuto estructuraba la formación profesional del siguiente modo:

1. La Formación Obrera, “la formación profesional del oficial y del maestro de taller o de fabricación como elementos simples de trabajo en unidades de producción comunes a diferentes industrias” ubicada en las Escuelas de Trabajo y que era de tres tipos:
  - a) Aprendizaje y formación profesional del maestro que podía desarrollarse bajo tres situaciones diferentes:
    - Formación **escolar completa**, para alumnos menores y al margen del trabajo productivo.
    - Formación **mixta regulada** por medio de un contrato de trabajo de aprendizaje, pudiendo asistir dos días a la semana enteros a la escuela.
    - Formación **mixta libre**, en régimen de contrato laboral normal.

- b) Formación complementaria, para obreros cuya formación ordinaria (inicial) se supone terminada.
- c) Reaprendizaje, por cambio de oficio voluntario o forzoso.

En este tipo de formación debían incluirse forzosamente disciplinas de cultura general, de cultura ciudadana y prácticas de expresión gramatical.

2. La Formación técnica del Artesano, “la formación del oficial y del maestro artesano, como elemento complejo de trabajo, que constituye por sí solo una unidad industrial definida y específica” ubicada en las Escuelas de Artesanos.
3. La Formación Profesional del Técnico Especialista y del Ayudante Industrial, ubicada en las Escuelas Superiores de Trabajo, para mayores de 14 años y con una duración de dos años. Para su acceso se exigía el Bachillerato elemental o ser Maestro Industrial o Maestro artesano según una escuela oficial. Esta formación otorgaba la titulación de Perito industrial, lo que facultaba para ingresar en condiciones especiales en la Escuela de Ingenieros Industriales
4. La Formación Profesional de Ingeniero Industrial.

Se incluía en el Estatuto la formación de jóvenes que aún no habían cumplido la edad laboral, y para ello creaba las “Escuelas de Orientación Profesional y Preaprendizaje”, que se ubicaban en Madrid y Barcelona.

Otra cuestión de especial relevancia es el hecho de que se establecía que “el plan de enseñanza en las Escuelas del Trabajo se desarrollará en el tiempo que cada obrero necesite para lograr su formación total”. Añadiéndose que “Las Escuelas del Trabajo procurarán desarrollar los cursos escolares aprovechando el máximo de tiempo disponible durante el año natural, sin que sirvan de precedente los cursos escolares ordinarios de otras instituciones”. Se dejaba notar en esta decisión el hecho de que la administración reguladora de este estatuto era el Ministerio de Trabajo y no el competente en Educación, quien a lo largo de la historia escolar española del siglo XX ha entendido la formación como algo sujeto a los parámetros temporales de cursos académicos y a regímenes curriculares poco flexibles en su adaptación temporal al alumnado.

Este origen competencial también queda patente en el hecho de la poca conexión entre esta formación profesional y el resto del sistema educativo, ya que no se exigía ningún requisito académico escolar para el ingreso en ella y las competencias administrativas correspondían a diferentes autoridades. Había una gran autonomía local y una descentralización en las decisiones de gestión a tomar por parte de las escuelas, ya que cada zona dependía de un Patronato Local, aunque existía una única instancia administrativa asignada al Ministerio de Trabajo y Previsión Social, responsable de la supervisión de todo el sistema.

Se pusieron en marcha 99 escuelas, por lo que este Estatuto sí produjo un cambio cuantitativo en cuanto al desarrollo de la Formación Profesional Reglada, aunque en cuanto a lo tocante a la práctica de las enseñanzas técnicas el cambio no fuese tan profundo.

En 1931, ya con la República como forma de Gobierno en España se creó la “Dirección General de Enseñanza Profesional” dentro del Ministerio de Instrucción Pública, transfiriéndose las competencias sobre esta cuestión de la administración laboral a la administración educativa.

La red de centros y el sistema instaurado por el Estatuto de 1928 continuó funcionando hasta la década de los años 50, pasando por el periodo de la guerra civil, con el consiguiente cambio político que supuso en el Estado Español este importante hecho histórico. A pesar de ello en la formación de carácter profesional se daban una serie de déficits que no pudieron ser solventados ni por la complementariedad que instituciones religiosas como los Jesuitas o los Salesianos, aportaban con la creación de escuelas de promoción privada; ni por los Institutos obreros promovidos en algunas ciudades por los sindicatos, antes del fin de la guerra. Así observamos que aun cuando supuso un avance muy importante, el sistema se revelaba insuficiente para las necesidades sociales existentes en la época.

### **1.4.3 La Ley de Bases (1949) y la Ley de Formación Profesional Industrial (1955)**

El final de la guerra civil y la situación en que quedó el país marcaron la década de los años 40. A nivel interno España se encontraba con gran parte de la industria destruida y con bajas muy importantes en la población masculina debido a las muertes producidas en el conflicto y

a la represión y exilio del bando perdedor. Además, el país estaba en una situación de aislamiento con respecto a la comunidad internacional, debido a las relaciones perdidas con otros países. Estas cuestiones provocaron que esta época estuviese marcada por la autarquía y el proteccionismo. Esto hizo que se produjese cierta involución en el desarrollo económico y éste dependiese fundamentalmente de la agricultura. Prueba de ello era que el sector primario en 1950 ocupaba al 50% de la población activa del país.

La Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional intentó en 1949 extender la escolarización a zonas desatendidas del país, valiéndose entre otros instrumentos de un híbrido entre el Bachillerato y la FP Reglada, creando el llamado “Bachillerato Laboral” que contaba con tres modalidades distintas: industrial, marítimo-pesquero y agrícola (a la que se añadiría ya en 1958 una cuarta, la administrativa). Las modalidades presentes en los centros dependían del sector económico predominante en la zona geográfica donde se impartiese.

A partir de esta Ley de Bases se crearon en años sucesivos hasta 298 Institutos laborales (más tarde llamados Institutos Técnicos), si bien González Betancor (2003,) opina que dicha Ley debido a la escasa planificación y a las ambigüedades que incluía no resultó eficaz.

Especialmente llamativo resulta el hecho de que en esta Ley volviera a plantearse la formación profesional unida a la formación general.

En 1955, bajo la autoridad del Ministerio de Educación y Ciencia, se puso en vigor la Ley de Formación Profesional Industrial cuyo propósito decidido era, como refleja su prólogo, “adecuar y actualizar el Estatuto de 1928, introduciendo profundas modificaciones, tanto en lo que respecta a órganos rectores de la formación profesional, centros docentes y sistemas de enseñanza, cuanto en lo que atañe a la participación directa de la industria en la orientación y sostenimiento de esta importante faceta de la educación, que por primera vez se apoya sobre un fuerte soporte económico, resultado de la progresiva industrialización del país” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1955, prólogo). Para ello se involucraba bajo la coordinación del Departamento de Educación y Ciencia a representantes de otros departamentos ministeriales y otras instituciones (Secretaría general del movimiento, iglesia, universidad, entidades docentes oficiales y no oficiales, industria privada y organización sindical).

Para su financiación se impusieron cuotas a las empresas, con reducciones en las mismas para aquellas empresas que mantuvieran ciertas enseñanzas para sus trabajadores.

Se crearon en cada capital de provincia las Escuelas de Aprendizaje y Maestría Industrial, “atendiendo así la demanda creciente de cualificaciones profesionales que surge de los procesos de industrialización. Estas Escuelas se llamarán en el futuro Centros Nacionales de Formación Profesional e Institutos Politécnicos” (Otero, Muñoz y Marcos, 2000, p. 39).

El número de alumnos creció año a año, de modo inverso a lo que ocurrió con los Bachilleratos Laborales, lo que provocará que estos últimos terminasen integrándose en los Institutos de Bachiller General.

La Ley estructuraba varios periodos en la FP:

1. El Preaprendizaje o Iniciación Profesional, (dos años de duración en escolarización plena) al que se accedía normalmente con 12 años, tras la enseñanza elemental que terminaba a los 10 años y el periodo de perfeccionamiento establecido en la Ley de educación Primaria de 1945 entre los 10 y los 12 años. Este aprendizaje era un nivel de iniciación a trabajos relacionados con la industria y de preparación para un aprendizaje profesional específico
2. Oficialía, (tres años de duración, siendo el primero en escolaridad plena, pudiendo ser los otros dos compatibles con un contrato de trabajo que superase las 36 h. semanales). No se podía acceder a él antes de los 14 años. La titulación otorgaba un trato preferente en el acceso al mundo laboral.
3. Maestría: (dos años de duración y edad mínima de 17 para su ingreso). Contaba con requisitos de ingreso ya que se debía estar en posesión del certificado de Aprendiz en prácticas, poseer el título de Bachiller laboral elemental o hallarse calificado en la industria con la categoría laboral mínima de aprendiz titulado o de Oficial de 3ª o equivalente.
4. Perfeccionamiento: (un año de duración). Profundización de nivel superior al periodo anterior en un oficio determinado.

Sin embargo esta estructura quedó modificada en 1958, sin haberse llegado a su implantación plena, al promulgarse un Plan de Estudios que dividía la FP únicamente en dos etapas:

1. Aprendizaje: tres años de duración a partir de los 14 años de edad, otorgando la titulación de Oficialía Industrial en una de las 15 ramas industriales que se definieron.
2. Maestría: dos años de duración y para cuyo acceso se precisaba el título de Oficialía en la misma rama. Se definieron 12 ramas para esta etapa.

Los centros impartidores podían ser centros de iniciativa pública o privada, siendo muchos de éstos dependientes de las propias empresas que querían formar a sus trabajadores.

Se creó así un sistema muy importante por su extensión social y por la gran cantidad de alumnado que accedió a esta formación, si tenemos en cuenta la población atendida en épocas anteriores.

Dicha Ley reguló la FP en España durante cerca de 15 años y fue importante, además de por su repercusión en cuanto a la estructuración de centros específicos y de la propia organización de las enseñanzas, por las siguientes cuestiones:

- Se exigía una titulación mínima para acceder a estas enseñanzas, cuando la enseñanza primaria todavía no era obligatoria.
- Se promovía el acceso al mundo del empleo de modo preferente para aquellos que se hubieran titulado gracias a esta formación, lo cual provocó el prestigio social de la misma y el interés por la población por realizarla.
- Se incluían ventajas para que las empresas promoviesen la formación de sus trabajadores o de jóvenes que pudieran combinar el trabajo con la formación.
- Se acercó la FP al mundo profesional mediante los niveles de Oficial y Maestro.
- Establecía un sistema uniforme y muy rígido, si lo comparamos con el existente hasta esa fecha, derivado del Estatuto de 1928.
- Existía una fuerte centralización en las decisiones y poca autonomía local.

#### **1.4.4 La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970)**

En 1970 se promulgó la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, siendo ministro de Educación José Luis Villar Palasí. Esta Ley supuso un cambio de enorme calado en el mundo educativo español, en lo relevante a la ordenación e institucionalización de la FP en este país. Tanto porque se mantuvo vigente veinte años como

porque se convirtió en un referente obligado para el ajuste producido por la siguiente reforma estatal.

La Ley, a partir de la cual se convirtió en obligatoria la enseñanza general, nació pretendiendo articular la FP como un puente entre los distintos niveles del sistema educativo (EGB, BUP y el primer ciclo universitario) y el mundo del trabajo. Así se recoge en el “Libro Blanco de la Educación”(1969) que sirvió de base a la redacción de la propia Ley. De hecho, en el articulado de la Ley la FP no se considerará un nivel educativo propiamente dicho, sino un “complemento” de cada uno de los niveles y ciclos educativos.

En el “Libro Blanco”, se contemplaba una serie de críticas al sistema educativo para su reforma. Algunas de ellas tenían especial relación con la FP:

- la falta de flexibilidad del sistema, que dificultaba enormemente las oportunidades de promoción dentro del propio mundo educativo, al no estar previstos pasos entre los distintos tipos de enseñanzas y existir faltas de sincronías entre los distintos currículos;
- el papel minoritario y marginal de la FP, dirigida únicamente al sector industrial;
- la crisis de las nociones clásicas de oficio y categoría profesional;
- y la desconexión existente entre la realidad de éstas en el mundo profesional y lo existente en el mundo académico.

Así en este Libro Blanco se establecieron tres niveles de FP Reglada, enunciándose del siguiente modo (citado en Sarasola, 1996, p.121):

“La EGB, El Bachillerato unificado y la educación superior incorporarán a la Formación Profesional adecuada como parte integrante de las enseñanzas. Para quienes hayan de incorporarse al trabajo después de uno de estos niveles de estudio, se organizarán periódicamente cursos sistemáticos de duración variable, en técnicas específicas de “iniciación a la FP”, después de la EGB; de “Formación Profesional Media”, después del Bachillerato Unificado, y de “Formación Profesional Superior”, después del primer ciclo universitario”.

Sin embargo, a quienes conozcan la realidad educativa derivada de esta ley, se les hará muy extraño reconocerla en estas cuestiones, porque estas intencionalidades y esta estructura sufrieron modificaciones de gran calado a través del Decreto de Ordenación de la Formación

Profesional aprobado en 1976. Además de otras que fueron fruto de la implantación práctica que derivó de la reforma del sistema educativo. Así nos encontramos con que la FP se convirtió en un nivel diferenciado del sistema educativo al que se accedía, bien con el título de EGB o únicamente con el certificado de escolaridad.

Se organiza en una Formación Profesional de primer nivel (FP-I) de dos años de duración, con un currículo de formación general que está complementado con algunas enseñanzas de intención profesional y en el que se obtenía el título de Técnico Auxiliar; y se continúa con una Formación Profesional de segundo nivel (FP-II) de tres años de duración de enseñanzas especializadas, tras el que se obtenía el título de Técnico Especialista. Desapareció, por tanto el tercer nivel previsto de la FP (FP-III) y la pretensión de que cada nivel fuese una culminación de los otros niveles educativos y un “complemento” a ellos para el acceso al mundo del trabajo. Ese cambio se debió fundamentalmente a que los flujos de alumnado no respondieron a las previsiones realizadas inicialmente. Lo que había sido previsto como una opción excepcional se convirtió en mayoría aplastante de modalidad (96% del alumnado en régimen excepcional frente al 4% del régimen general en 1995).

Los centros donde se cursaba la FP eran centros específicos, que continuaban siendo tanto de iniciativa pública como privada, si bien éstos últimos tenían la posibilidad de albergar también otros niveles de enseñanza de manera simultánea.

La evolución social de la FP-I y las condiciones que creó el panorama educativo surgido de la LGE de 1970, provocaron que el crecimiento de la escolaridad en este tipo de formación fuese grande. Esto se debió principalmente a la existencia de un desfase entre el final de la edad de escolarización obligatoria (14) y la edad mínima laboral (16) y a que se permitía el acceso a la FP-I sin haber alcanzado el Graduado Escolar. Esto se producía, a pesar de que el alumnado que no había obtenido el título en la EGB y buscaba una salida laboral a través de la FP se encontraba con una FP-I que era en la práctica un bachillerato reducido con una iniciación preprofesional. Con este panorama la FP-I terminó cumpliendo funciones de escolarización para aquel alumnado que no deseaba continuar estudios académicos y que aún no podía acceder al mercado laboral por no contar con la edad exigida para ello.

Esta concepción provocó un modelo de FP muy marcado por lo escolar y demasiado academicista, que se convertirá en un sistema que reproducía varias de las críticas que al

anterior se hacían en el “Libro Blanco” antes mencionado. La Formación Profesional Reglada en España se convirtió así en un sistema que vivía de espaldas al mundo del trabajo por lo que se hizo muy difícil responder a los requerimientos de cualificación de una, cada vez más ágil y cambiante, realidad socioeconómica.

Escasa relevancia tuvieron en esta época una serie de reformas parciales que trataron de cambiar algunos aspectos del sistema educativo, como la Reforma de Enseñanzas Medias, que trataba de articular un tipo de enseñanza media a caballo entre el BUP y la FP-I.

Así, a finales de los años 80 se contaba con un panorama educativo en el que las exigencias sociales en cuanto a la educación general eran cada vez mayores y las exigencias del mercado de trabajo y del mundo productivo con respecto a la formación profesional eran cada vez más urgentes. En esta situación se acomete en 1990 una reforma del sistema educativo español, que trata de ser tan profunda como la que se inició en 1970.

#### **1.4.5 La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) y su desarrollo normativo posterior**

La LOGSE da forma jurídica a la reforma educativa de 1990, cambiando aspectos fundamentales, tales como la ampliación de la edad de escolarización obligatoria hasta los 16 años y regulando el sistema de Formación Profesional Reglada, que se convierte explícitamente en una parte diferenciada del sistema educativo español. El tránsito del sistema anterior al nuevo se va haciendo de manera progresiva, hasta que en el curso 2002/2003 el nuevo sistema de FP alcanza su implantación general y el viejo sistema desaparece.

El sistema de FP derivado de la LOGSE es competencia de las administraciones educativas (Estatales en primera instancia y autonómicas en segunda). Dirigiéndose este tipo de formación a la población joven, aunque estando abierta también a la población adulta que desea obtener los correspondientes títulos académicos, dentro del concepto de formación permanente. Con él se busca “una Formación Profesional específica de calidad, que prepare para el ejercicio de aquellas profesiones que demanda el entorno y que, además, sea capaz de adaptarse a los cambios que, en el futuro, pueda sufrir el sistema productivo”. (Otero, Muñoz y Marcos, 2000, p. 49).

Para lograrlo se elabora un primer catálogo de títulos profesionales con una estructura curricular determinada, con vigencia para todo el ámbito estatal, pero con posibilidades de algún ajuste por parte de las Comunidades Autónomas, y con la voluntad de someter estas titulaciones a una revisión periódica que permita mantener la flexibilidad y actualización que el mundo profesional actual requiere.

Establece dos niveles de FP: los Ciclos formativos de Grado Medio, dirigidos a jóvenes que hayan terminado la ESO, y los Ciclos formativos de Grado Superior, dirigidos al alumnado que haya finalizado el Bachillerato. Tanto unos como otros se realizan en dos cursos académicos completos e incluyen una serie de horas de Formación en Centros de Trabajo, con la intencionalidad de completar la formación realizada en el centro escolar.

Especialmente relevante es el hecho de que la actual FP no certifica formación, como sucedía hasta la etapa anterior, sino que certifica competencias, lo cual supone un cambio conceptual profundo.

En la etapa anterior el logro de un título de FP significaba que un alumno o alumna había cursado un programa formativo determinado durante un número de horas concreto, superando las exigencias de evaluación del profesorado. Sin embargo, en el sistema actual el título está concebido como un garante de que el o la que lo posee ha adquirido una serie de competencias relacionadas con el oficio a que se refiere el mismo. Estas tareas abarcan cuestiones de análisis, planificación, ejecución y valoración. De este modo el objetivo principal de la FP actual con referencia al alumnado es que éste logre alcanzar dichas competencias relacionadas con lo profesional.

A pesar de este profundo cambio conceptual, que tiene reflejo en el diseño y en la estructuración de toda la FP a día de hoy, aún habrá que esperar algún tiempo para que dicho cambio alcance una relevancia real del calado pretendido por los arquitectos del sistema.

Las principales características del sistema actual son las siguientes:

- Prolonga hasta los 16 años la escolaridad obligatoria, que coincide con la edad mínima para acceder al mercado de trabajo de los alumnos.
- Crea un tronco común que integra Formación General y Profesional, adaptado a las necesidades de todos los alumnos, y elimina la doble vía de promoción educativa.

- Establece una formación profesional de base para todos los alumnos, integrándose tanto en la ESO como en el Bachillerato asignaturas orientadas a este fin.
- Programas de Garantía Social para aquellos alumnos que no superen la ESO, sustituidos en 2008 por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPIs) y en el curso 2014/2015 por la Formación Profesional Básica, tras la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)
- Posibilidad de acceso desde fuera del Sistema Educativo a los Ciclos de Grado Medio y Superior.
- Doble opción profesionalizadora:
  1. ESO + Ciclo Formativo de Grado Medio.
  2. ESO + Bachillerato + Ciclo Formativo de Grado Superior.
- Diseño de los Ciclos Formativos de Grado Superior a partir de la formación profesional de base impartida en el Bachillerato, lo que hasta el momento ha implicado la imposibilidad de enlazar directamente los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior. Si bien la LOMCE modifica esta cuestión y prevé un acceso directo de Grado Medio a Grado Superior con implantación a partir del curso 2016/2017.
- Organización de los Ciclos Formativos en torno a dos criterios básicos:
  1. El proceso de aprendizaje y asimilación de los contenidos con un fin profesionalizador, y no escolarizador, como ocurría en el sistema anterior.
  2. La Formación en Centro de Trabajo (FCT), una variedad de Formación en Alternancia, para todos los alumnos que cursen Ciclos Formativos.
- Se incorporan a la FP la orientación profesional y la formación para la inserción laboral como una función propia de los centros educativos, por lo que se incluyen en la formación específica una serie de módulos de carácter transversal

Se establece un Catálogo Nacional de Cualificaciones elaborado con la participación de agentes del mundo laboral y profesional, con la voluntad de definir de manera estructurada las diferentes competencias presentes en el mundo profesional, para poder articular una serie de cualificaciones del ámbito del empleo. Dicho catálogo está regulado desde la Ley de Cualificaciones y Formación Profesional (Jefatura del Estado, 2002) y pretende servir tanto al mundo educativo como al mundo laboral. Está concebido como algo sujeto a cambio, como las titulaciones de FP, y contempla la opción de someterse a revisiones periódicas de manera escalonada que reflejen los cambios producidos en la sociedad profesional y económica.

En el año 2006, se aprobó una nueva Ley Orgánica de Educación (LOE), que mantiene básicamente el sistema de Formación Profesional de la LOGSE, planteando únicamente algunas modificaciones en aspectos poco relevantes de los criterios de acceso a la FP Reglada y regulando una formación profesional inicial de bajo nivel para aquel alumnado que no alcanza la titulación de ESO al término de la edad escolar obligatoria (Programas de Cualificación Profesional Inicial), que albergan enseñanzas de carácter general y de tipo profesional específico.

A finales de 2013, se aprueba la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que modifica a la LOE en ciertos puntos. Esta ley crea un nivel de FP inferior a los Ciclos Formativos de Grado Medio (Formación Profesional Básica) al que se accede sin requisitos de titulación académica, lo cual supone en la práctica que alumnado que hasta entonces estaba en los PCPIs se integra definitivamente en el sistema educativo reglado, formando parte del sistema de FP y conformándose como una nueva Titulación con valores y efectos superiores a los obtenidos hasta la fecha con este tipo de programas. La ley también facilita la continuidad de estudios entre los diferentes niveles de FP, permitiendo que las titulaciones de FP den acceso a otras de niveles superiores (La FP Básica da acceso directo a Grado Medio y éste, a su vez, otorga acceso a Grado Superior), cosa que con la legislación anterior no era posible. En la ley se regula también la FP dual, a través de la utilización de contratos de trabajo y becas para el alumnado. Por último, se abre la posibilidad de ofertar al alumnado una serie de materias voluntarias para facilitar la transición del alumnado de Grado Medio a Grado Superior, aunque se señala que estas materias no formarán parte del currículo de los títulos.

De esta serie de medidas, la única que está plenamente en funcionamiento, según el calendario de implantación definido en la propia LOMCE (dis. final quinta) son los Ciclos de Formación Profesional Básica. Las otras medidas entrarán en vigor a partir de los cursos 2015-2016 y 2016-2017. En ese sentido hay que señalar que ha existido una alta contestación social y política a la LOMCE, tal y como queda constancia a través de las iniciativas en las redes sociales y en internet. Prueba de ello es que si utilizamos un buscador global como Google con la frase “No a la LOMCE” la búsqueda arroja aproximadamente 70.800 resultados (28 de junio de 2015). Se ha llegado incluso a recoger un compromiso político por parte de diferentes partidos en las Cortes Generales del Estado, para derogar o reformar dicha ley en la siguiente legislatura. Esto hace que no se pueda tomar con excesiva seguridad los

cambios planteados en dicha ley, por cuanto su implantación plena no ha llegado a desarrollarse y está en tela de juicio cómo puedan darse esta serie de reformas en la práctica.

En la Tabla 3 se pueden observar las características claves de la evolución estructural de la FP en el periodo 1924-2015 y las respectivas leyes que la han conformado.

Tabla 3. Evolución legislativa y estructural de la FP en España

1924-1954	1955-1969	1970-1989	1990-2015
<p><b>Principales leyes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estatuto de Enseñanza Industrial (1924)</li> <li>• Estatuto de Formación Profesional (1928)</li> </ul> <p><b>Estructura FP:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formación Obrera</li> <li>2. Formación técnica del Artesano</li> <li>3. FP del Técnico Especialista y del Ayudante Industrial</li> <li>4. FP del Ingeniero Industrial</li> </ol> <p><b>Cualificaciones y Titulaciones:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Oficial, Maestro de Taller, y Maestro de Fabricación (Certificado de Aptitud y Certificado de Maestro)</li> <li>2. Artesano</li> <li>3. Perito Industrial</li> <li>4. Ingeniero Industrial</li> </ol>	<p><b>Principales leyes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ley de Bases (1949)</li> <li>• Ley de Formación Profesional Industrial (1955)</li> </ul> <p><b>Estructura FP:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprendizaje</li> <li>2. Maestría</li> </ol> <p><b>Titulaciones:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Oficialía industrial</li> <li>2. Maestría industrial</li> </ol>	<p><b>Principales leyes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970)</li> </ul> <p><b>Estructura FP:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. FP- I</li> <li>2. FP- II</li> </ol> <p><b>Titulaciones:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Técnico Auxiliar</li> <li>2. Técnico Especialista</li> </ol>	<p><b>Principales leyes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)</li> <li>• Ley Orgánica de Educación (2006)</li> <li>• Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013)</li> </ul> <p><b>Estructura FP:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ciclos de FP Básica</li> <li>2. Ciclos Formativos de Grado Medio</li> <li>3. Ciclos Formativos de Grado Superior</li> </ol> <p><b>Titulaciones:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Profesional Básico</li> <li>2. Técnico</li> <li>3. Técnico Superior</li> </ol>

## **1.5 Evolución de la FP en el periodo 1900-2015. Finalidad, principios, organización curricular, presencia social y administraciones responsables**

Una vez analizado el recorrido temporal de la FP en España, haciendo especial hincapié en la etapa que transcurre desde el año 1900 hasta el año actual, 2015, abordaremos su evolución desde el punto de vista de los factores claves para entender la estructura que se configura para articular cualquier tipo de formación:

- sus finalidades,
- los paradigmas educativos desde los que se construye,
- su ubicación,
- su estructura curricular,
- su presencia y conceptualización social,
- las administraciones responsables de la misma.

### **1.5.1 Las finalidades de la FP**

La Formación Profesional ha estado condicionada por las ideas políticas predominantes en cada época, las cuáles han sido la base para determinar la finalidad que en cada momento se ha otorgado a esta formación. Esto ha estado íntimamente relacionado con la percepción de las necesidades sociales que sobre este tema se tenían en cada época por parte de la clase política gobernante, que son al fin y al cabo quienes han tenido la responsabilidad sobre la educación y sobre la FP. Es importante tener clara esta cuestión a la hora de afrontar este análisis que pretende fijarse en cómo han evolucionado las finalidades de la Formación Profesional, declaradas en textos formales o inferidas de ellos, a lo largo de este periodo de tiempo (Estatutos 1924 y 1928; Ley de Bases 1949; Ley de FP Industrial 1955; LGE 1970; LOGSE 1990; LOE 2006 y LOMCE 2013).

#### *1.5.1.1 La FP diluida en la Formación básica cultural (1900-1927)*

Como ya hemos visto anteriormente, a principios del siglo XX la Formación Profesional se entendía como algo ligado a la formación básica cultural de todo ciudadano, siendo una necesidad percibida más por ciertas entidades sociales del entorno industrial que por la clase gobernante en particular. Esta situación cambia entre los años 1924 y 1928 en la cual se pasa a articular una enseñanza diferenciada de la general.

### *1.5.1.2 La institucionalización de la enseñanza para ampliar el número de obreros cualificados (1928-1949)*

La finalidad de la FP en esta época fue la institucionalización de una enseñanza de carácter eminentemente industrial para tratar de responder a las necesidades que la industria española tenía de técnicos especializados, para ser competitiva y eficaz. Esta idea se veía claramente en la concepción expresada en el articulado del Estatuto de 1928, en la que se promovía una selección de los individuos para buscar al que mejor se ajustase al puesto de trabajo a cubrir, y en la voluntad escrita de llegar con estas acciones al mayor número de obreros posible. Esto se debía a la necesidad de paliar la gran diferencia social existente entre el número de obreros formados y las demandas de las empresas de producción.

### *1.5.1.3 La renovación del sistema económico camino a un modelo basado en la industria (1955-1969)*

Entre la década de los años 50 y 1969 la Formación Profesional Reglada vivió un cambio de rumbo, cuyo objetivo era responder con nuevos bríos a la necesidad estructural de potenciar el cambio que el país necesitaba en lo tocante al modelo productivo económico que se quería potenciar. Se venía de una situación de autarquía y aislamiento internacional, bajo un modelo eminentemente agrícola y comenzaba a producirse un cambio hacia un modelo basado en el desarrollo industrial. Para ello era absolutamente necesario formar a la población y prepararla para que trabajase en la nueva industria por lo que la FP de esta etapa está marcada por esta voluntad.

Además se vivía bajo un pensamiento político autoritario que buscaba la uniformidad en todo el Estado. De tal modo que el modelo anterior caracterizado por una gran flexibilidad decisoria en la configuración de los programas y en la gestión de los centros de formación, fruto de la participación de diferentes administraciones, pasa a ser visto como un problema. Así pues, otra de las finalidades de la organización de esta etapa es estructurar una organización institucional basada en un modelo único y controlado por una única autoridad para todo el Estado español.

Aunque se busque involucrar en su financiación a diferentes agentes, es clarificador el hecho de que esto se realice a golpe de decreto (8 de enero de 1954).

#### *1.5.1.4 La FP como puente entre el sistema educativo y el mundo del trabajo. La FP escolarizadora (1970-1989)*

Con la reforma educativa realizada bajo la Ley de 1970 la Formación Profesional Reglada renovó su finalidad teniendo la voluntad de convertirse en un complemento del sistema educativo general. Pretendía ser un puente entre la escolarización y el nivel académico alcanzado por cada joven y su acceso posterior al mundo del trabajo. Esta finalidad expresada y confirmada en los textos legales y en la estructura otorgada para esta formación, se transforma de facto en la aplicación posterior de esta Ley. Este cambio se debe a una errónea previsión de lo que sería la realidad social y educativa fruto de la aplicación de la Ley en este ámbito. Así, la FP pasa a tener una finalidad escolarizadora de segundo nivel, ya que ésta era la vía académica que seguía la población que no podía continuar sus estudios camino de la opción universitaria.

Entendida así, la FP se “olvida” (o deja en un segundo o tercer plano de relevancia) de su función preparatoria para el aprendizaje de una profesión adaptada a la realidad social y económica de cada momento.

#### *1.5.1.5. La preparación del alumnado para el acceso a un mundo profesional cambiante (1990-2015)*

En el año 1990 se realiza una muy necesaria reforma del sistema educativo y la FP pasa a entenderse como una etapa diferenciada dentro del mismo y a declararse que su finalidad es “la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una formación polivalente que les permitirá adaptarse a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida”, tal y como se detalla en la LOGSE (1990, art. 36.2). Queda refrendada esta misma idea en el Real Decreto 1147/2011 de ordenación general de la FP del sistema educativo, donde se confirma la voluntad principal de la misma de “cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país; facilitar su adaptación a los cambios profesionales y sociales que puedan producirse durante su vida; y contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de la vida” (Ministerio de Educación, 2011a, art. 2). Más recientemente, la LOMCE (2013) modifica la redacción del art. 39.2 de la vigente LOE declarando la finalidad de la FP en el sistema educativo como “preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida,

contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática, y permitir su progresión en el sistema educativo y en el sistema de formación profesional para el empleo, así como el aprendizaje a lo largo de la vida”.

En la Tabla 4 se puede observar la evolución en las finalidades perseguidas por la FP en el periodo 1928-2015.

Tabla 4. Evolución en las finalidades de la FP

1928-1954	1955-1969	1970-1989	1990-2015
<p><b>Finalidad principal:</b> Institucionalización de la enseñanza profesional para responder a las necesidades de técnicos especializados de la industria española</p>	<p><b>Finalidad principal:</b> Formar a ciudadanos para responder adecuadamente al nuevo modelo económico basado en el desarrollo industrial, y dotar de uniformidad estatal a la FP</p>	<p><b>Finalidad principal:</b> (Teórica) Servir de puente entre el mundo académico y el mundo del trabajo, en función del nivel alcanzado por el alumnado en el sistema educativo  (Práctica) Contribuir a la escolarización de la población juvenil española</p>	<p><b>Finalidad principal:</b> Cualificación para la actividad profesional mediante una formación polivalente que permita adaptarse a las modificaciones laborales a lo largo de la vida, contribuyendo al desarrollo económico del país y al ejercicio de una ciudadanía democrática</p>

### 1.5.2 Los modelos educativos sobre los que se ha estructurado la FP

Los modelos educativos predominantes en cada época de este periodo histórico han sido otra de las claves en la estructuración que se ha ido produciendo en la FP, así como en la evolución que ésta ha sufrido a lo largo del siglo XX hasta la actualidad. A partir de los principios desde los cuáles se entiende el hecho formativo y de los mecanismos por los cuáles funciona el mismo, se construyen las medidas y los sistemas destinados a que se produzca el aprendizaje del alumnado en este sentido.

### *1.5.2.1 Del modelo conductista al modelo cognitivo*

La educación escolar en las primeras décadas del siglo XX había tenido una fuerte influencia del conductismo y el neoconductismo. Enfoques que apostaban por análisis asociacionistas más o menos sofisticados de la conducta, y minimizaban el valor funcional de los procesos mentales (De Vega, 1984). Una vez pasada la mitad del siglo XX surge otro enfoque que marcará gran parte de la estructuración práctica de la FP a lo largo de lo que reste de siglo. El enfoque cognitivo se fija en los procesos del conocimiento y engloba a varias corrientes psicológicas que estudian el comportamiento humano y que explican los mecanismos del aprendizaje desde las perspectivas de los conocimientos (Coll, 2007).

Fruto de estas líneas del pensamiento, la FP en particular y el mundo de la educación en general, adoptó un enfoque en el cual los conocimientos fueron el eje sobre el que giraba el proceso de enseñanza aprendizaje. Así, se articulaba un proceso formativo basado en la creencia, implícita o explícita, de que el dominio de los conocimientos que intervenían en los procesos para los que se trataba de formar daría al alumnado la capacidad para dominar y asimilar dichos procesos. De este modo, e influido por la estructuración académica de los contenidos en disciplinas independientes en las escuelas se funcionaba bajo los siguientes principios (Morales de Casas, 2003):

- El profesor de una disciplina o asignatura debía poseer un dominio de los conocimientos de la misma y era el responsable de transmitir los mismos bajo una ortodoxia de la propia disciplina en sí misma.
- El alumnado debía aprender dichos conocimientos bajo ese método ortodoxo y alcanzar el grado de conocimientos suficiente, que según los planes de estudio se proponían.
- El conjunto de los conocimientos adquiridos darían la capacidad suficiente al alumnado para realizar las tareas a desarrollar en el mundo del empleo según el nivel de instrucción recibido.
- La principal responsabilidad del proceso de enseñanza aprendizaje recae en el enseñante, quien es el sujeto guía bajo el que se realiza la acción principal de una metodología basada en la transmisión del conocimiento.

Queda patente cuál era la visión predominante en la primera mitad del siglo XX si nos fijamos en la denominación del Ministerio responsable de la Educación en España, que se crea bajo el nombre de Ministerio de Instrucción Pública y conserva ese nombre hasta el final de la guerra

civil. Así se entiende el proceso de enseñanza- aprendizaje durante esta primera época del siglo XX, como un proceso de instrucción y de enseñanza.

#### *1.5.2.2 El modelo constructivista*

Poco a poco, la investigación y las líneas de evolución de las teorías cognitivas se orientan hacia una postura constructivista. Ésta es en realidad una evolución del modelo cognitivo. Comparte varios de los principios de éste, aunque tiene en cuenta cómo el sujeto construye conocimiento con la información externa a partir de una serie de interrelaciones en las que juegan un papel importante también factores internos. Entiende que el sujeto tiene una organización interna de hechos que va reelaborando en función de los intercambios y sus relaciones con el exterior, y a partir de esta organización interna (estructuras, esquemas, reglas, etc.) el sujeto reinterpreta la realidad continuamente, en forma dinámica (Chadwick, 2001; Coll, 2007; Chávez, 2007).

De esta manera, se tiene en cuenta no sólo el conocimiento en sí mismo, sino la interpretación y los procesos que cada sujeto ha de hacer para interiorizar y asimilar los mismos, aportando así una singularidad al proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las diferentes capacidades y situaciones contextuales que viva cada alumno y alumna en el proceso educativo.

A pesar de esta evolución presente en el mundo científico, psicológico y teórico de la educación, estos principios no llegan a suponer un cambio sustancial en las metodologías prácticas en la FP hasta la reformulación del sistema educativo de 1990. En esta reforma se las asume como punto de partida de los cambios a realizar y se las hace explícitas de cara a organizar la formación teniendo en cuenta estos principios. Así se comienza a hablar de manera más extendida sobre la importancia de la significatividad del aprendizaje y del papel activo del alumnado en dicho proceso.

De este modo, los principios diferenciales más importantes con respecto al paradigma anterior son los siguientes:

- En el proceso de enseñanza aprendizaje el alumno es el sujeto sobre el que ha de centrarse dicho proceso.

- Los aprendizajes a asimilar por el alumnado deben ser percibidos por éste como significativos (Ausubel, 2002) y útiles en la visión que sobre sí mismos y sus intereses tienen éstos, para que el proceso sea efectivo.
- Deben estructurarse las materias del aprendizaje teniendo en cuenta las situaciones de partida del alumnado, a partir de las cuáles se va a construir el conocimiento (Piaget, 1950), situándose los objetos de aprendizaje en el entorno próximo del alumnado (Vigotsky, 1934) de manera que pueda realizar el proceso con posibilidades de éxito.
- El alumno debe perseguir aumentar sus niveles de autonomía y crecimiento personal (Kamii, 1982, citado en Hernández, 1997) y el profesorado debe facilitar y ayudarle en este proceso.

### *1.5.2.3 El modelo competencial*

En la actualidad se está produciendo una nueva evolución en el modelo educativo y ésta viene marcada por el concepto de competencia, que está situándose en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las teorías modernas sobre educación y está apareciendo con gran fuerza en la estructuración de los sistemas y programaciones educativas (Villardón, 2006).

Existen diferentes definiciones de competencia, pero por el ámbito de este estudio y por la institucionalización que le aporta su origen, tomaremos para explicarla la que enuncia la Unión Europea en su Marco Europeo de Cualificaciones (EQF-MEC). Éste es un documento que recoge una serie de recomendaciones y orientaciones para todos los países miembros de este organismo en materia educativa en general, y en el ámbito de la Formación Profesional en particular.

“demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal” (Comisión Europea, 2008, p. 11).

En el modelo competencial no se entiende el proceso de aprendizaje si no es bajo la aplicación y puesta en práctica de los conocimientos, destrezas y habilidades que intervienen en dicho proceso en situaciones contextuales reales o muy similares para las que se está preparando al alumnado en el mismo.

Así, los principios característicos de esta nueva concepción del aprendizaje en la vertiente que afecta a la FP son, de manera sintética los siguientes:

- La finalidad del aprendizaje es que el alumno ponga en interrelación conocimientos, prácticas, destrezas o el desarrollo de habilidades, y desarrolle una serie de competencias concretas en situaciones de trabajo o estudio (Comisión Europea, 2008).
- El rol del profesor debe centrarse principalmente en garantizar que el alumno termine siendo competente en las cuestiones prefijadas por las propuestas curriculares, siendo el responsable de organizar el contexto formativo para conseguir ese logro (Mendoza, 2003).
- La organización de la estructura curricular debe ser coherente con este enfoque y comprensiva con las diferencias individuales de cada sujeto.

#### *1.5.2.4 De los modelos teóricos a la práctica*

Las líneas educativas se trazan siguiendo grandes y profundas líneas de pensamiento, pero debemos ser conscientes de que en la realidad de la aplicación de la praxis educativa, intervienen multitud de factores que mediatizarán la evolución planteada en cada intento de progreso. Esto ha quedado patente en cierto modo a lo largo de análisis puntuales realizados en esta investigación (reformas educativas que se quedaron en nada debido a cambios políticos, falta de financiación, etc.). Por lo tanto, también hemos de tener en cuenta que los modelos teóricos desde los que se estructura o existe la voluntad institucional de organizar la FP no siempre son los predominantes en la aplicación de la misma.

Esto ha ocurrido y probablemente ocurrirá siempre a lo largo de la historia y hemos de tener en cuenta que los tiempos e ideas expuestas en este apartado estuvieron, están y estarán condicionadas por multitud de factores como: su asimilación por parte de los distintos agentes educativos, condiciones laborales del profesorado, iniciativas políticas concretas que potencian o dificultan el avance en la línea marcada, cantidad de recursos utilizados, conciencia social al respecto, momento socioeconómico imperante, etc. Por lo tanto, habrá que acoger con la cautela suficiente la repercusión de las ideas provenientes de estos modelos teóricos aquí expuestos en la realidad práctica de este tipo de formación, y entender que, si bien la condicionan en gran modo, no son ni mucho menos los únicos responsables activos de la evolución de ésta.

### 1.5.3 La ubicación de la FP

Con la aparición del Estatuto de Formación Profesional de 1928 comienza lo que podemos denominar una institucionalización de este tipo de enseñanza. Hasta esa fecha únicamente puede hablarse de experiencias singulares diferentes, más o menos organizadas, derivadas de los intentos por estructurar de alguna manera esta realidad desde las décadas finales del siglo XIX hasta el primer cuarto del siglo XX.

La puesta en marcha de las directrices de este Estatuto de Formación Profesional creó una red de centros específicos de estas enseñanzas, gestionados por Patronatos locales en los que colaboraba la administración central junto a las locales y provinciales. Fue la primera vez en la que se consolidaba a lo largo de todo el país una realidad que permitió llegar a cubrir a una parte importante de la población. Estas escuelas se diferenciaban en función de si estaban dirigidas a la industria o a la artesanía, así como por el nivel del trabajador que pretendían formar. Así existían cuatro tipos de centros:

- Oficinas-laboratorios de orientación y selección profesional y Secciones de preaprendizaje.
- Escuelas del Trabajo para Oficiales y Maestros industriales.
- Escuelas especiales para Oficiales y Maestros artesanos.
- Escuelas Industriales para Técnicos industriales.

Esta situación se mantuvo hasta la década de los 50, donde la Ley de Bases y la de Formación Profesional Industrial transforman dichos centros. Se crearon Institutos Laborales, donde se impartían las enseñanzas de los Bachilleratos Laborales (de menor importancia para el tema que nos ocupa) y se crearon centros que conservaban el carácter específico, en los que únicamente se impartían en ellos enseñanzas de carácter profesional. Estos centros podían situarse tanto en ubicaciones netamente formativas como en las propias empresas, siempre que cumpliesen una serie de requisitos que buscaban uniformizar el tipo de centros y la enseñanza impartida.

La Ley General de Educación de 1970, recupera en exclusividad la ubicación de la FP para la red de centros educativos, aunque mantiene la posibilidad de que su titularidad sea tanto pública como privada y realiza una implantación de este tipo de escuelas por todo el país. Esta decisión está influida por la línea de globalización y obligatoriedad de la enseñanza general

para toda la población que hace de esta Ley una de las más importantes en materia educativa en España en los últimos cien años.

La última reforma clave de la FP con la LOGSE en 1990, no cambió sustancialmente la ubicación de este tipo de enseñanza. Se mantuvieron los centros existentes hasta ese momento, suponiendo éstos la base sobre la que se realizó el cambio de modelo de la FP. Se conservaron así las condiciones de ubicación de los nuevos programas, adaptándolas al nuevo modelo de formación surgido de esta reforma.

#### 1.5.4 La organización curricular de la FP

Hasta 1928 no se puede hablar de la existencia de una estructura curricular institucionalizada lo suficientemente potente como para considerarla de importancia.

La estructura curricular derivada del Estatuto de 1928 se caracterizó por permitir una amplia variedad de decisión y flexibilidad a los Patronatos locales responsables de cada escuela, así se decide que en las cartas fundacionales de cada escuela se definiesen algunos de estos aspectos, si bien se indicaba en su art. 16 del Libro III que “en el cuadro de enseñanzas deben figurar forzosamente disciplinas de cultura general, de cultura ciudadana y prácticas de expresión gramatical” (Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria, 1928, art.16). Con esta decisión se incluían enseñanzas de carácter general, que se unirían a las de tipo profesional específico para configurar el conjunto de un programa formativo.

La FP estaba organizada en cuatro modalidades:

1. La **formación obrera**, cuyo plan de estudios incluía dos cursos de oficialía y otros dos de maestría, siendo en ambos casos el primero de ellos común y el segundo especializado en tres ramas (Mecánica, Electricidad y Química).
2. La **formación del artesano**, que también estaba organizada en Oficialía y Maestría.
3. La formación del “Técnico especialista” y del “Ayudante industrial, que otorgaba la titulación de **Perito industrial**. Estaba organizada en 2 cursos y su acceso estaba limitado a mayores de 14 años.
4. La Formación Profesional del **Ingeniero Industrial**.

Estas diferentes formaciones responden a diferentes niveles de preparación profesional en función de los niveles de responsabilidad existentes en el mundo productivo.

No existían requisitos académicos para acceder a los primeros niveles de esta formación y existía un alto nivel de autonomía de los centros en cuestiones tales como la estructura curricular, la duración de la formación y el funcionamiento interno de dichos centros formativos.

Estos planes de estudios continuaron funcionando hasta 1958 cuando ya con las nuevas leyes sobre Formación Profesional iniciadas en la década de los 50, se promulgó un plan de estudios que organizaba la FP en dos niveles:

1. Aprendizaje, que otorgaba la titulación de **Oficialía industrial**, de tres años de duración, pudiendo realizarse a partir de los 14 años
2. **Maestría**, que daba la posibilidad de obtener el título de Maestro industrial. Era una formación de dos años de duración y se accedía a ella con el título de Oficialía de la misma rama industrial.

Se definieron una serie de ramas industriales que albergaban una serie de especialidades, de manera que se existiese un abanico de posibilidades homogéneo para todo el estado español.

Se plantea una nueva estructura en la FP, con la intención de homogeneizarla para el conjunto del Estado Español. Se regulan los centros impartidores, restándoles autonomía.

Se regulan los criterios de acceso a la misma, así como la duración de las enseñanzas, además de contar también con una estructura curricular definida para todo el Estado. Se exige una titulación mínima para acceder a estas enseñanzas, cuando la enseñanza primaria todavía no era obligatoria. Se promueve el acceso al mundo del empleo de modo preferente para aquellos que se hubieran titulado gracias a esta formación. Se incluyen ventajas para que las empresas promuevan la formación de sus trabajadores o de jóvenes que pudieran combinar el trabajo con la formación. Se acerca la FP al mundo profesional mediante los niveles de Oficial y Maestro. Establece un sistema uniforme y muy rígido, si se lo compara con el existente hasta esa fecha, derivado del Estatuto de 1928. Existe una fuerte centralización en las decisiones y poca autonomía local.

Con la LGE de 1970 la FP que finalmente se implanta, organiza el currículo a partir de tres áreas de conocimientos: área formativa común, área de ciencias aplicadas y área tecnológico-práctica. De ellas tendría mayor peso relativo la última, alcanzando un 50% del horario lectivo semanal, aunque en el primer grado de estas enseñanzas esta proporción queda bastante diluida. Esta FP, aún cuando se concibió organizada en tres niveles, terminó reducida a dos, por cuanto el tercero de ellos no llegó a implantarse:

1. La **FP-I**, estaba organizada en dos cursos académicos y correspondía a alumnos de entre 14 y 16 años procedentes de la EGB, y a quienes la completaban se les otorgaba el título de Técnico Auxiliar, que daba acceso al siguiente grado de FP, a 2º de BUP o al mercado de trabajo.
2. La **FP-II** era impartida a lo largo de tres cursos, teniendo una carga mayor del área tecnológico-práctica que el nivel anterior, y al finalizar la misma con éxito se obtenía un título de Técnico Especialista.

Siguiendo el camino marcado por la organización anterior existía un catálogo de titulaciones de FP, con una serie de planes de estudio definidos para cada uno de ellos, que eran impartidos en las escuelas específicas responsables de este tipo de enseñanzas.

La estructura de los currículos de la FP derivada de la LOGSE de 1990 organiza a la misma también en dos niveles:

1. Los Ciclos Formativos de **Grado Medio**, organizados en dos cursos académicos en programas de 1.400 ó 2.000 horas, a través de los cuáles se obtiene el título de Técnico en una especialidad.
2. Los Ciclos Formativos de **Grado Superior**, organizados en dos cursos académicos en programas 2.000 horas, a través de los cuáles se obtiene el título de Técnico Superior en una especialidad.

Se ha elaborado un catálogo de titulaciones organizadas por Familias Profesionales, contando con la participación de los sectores productivos y pasando a contar con asignaturas (módulos) de carácter exclusivamente profesionalizador, dejando fuera de estas enseñanzas aspectos de corte generalista, tal y como era característico del sistema anterior. En esta formación se incluye una parte de la misma en situaciones productivas a partir de prácticas en empresa (denominadas Formación en Centro de Trabajo) e incluidas dentro del propio plan de

estudios. Éstas suponen aproximadamente cerca del 15% del conjunto de la formación de una especialidad.

El plan de estudios otorgaba al centro impartidor la capacidad de adaptar, dentro de la oferta modular presentada, las duraciones de cada uno de los módulos, hasta en un 15% de la oferta global, con ciertos requisitos y limitaciones. Sin embargo, a raíz de la reforma derivada de la LOE en 2006 se ha realizado una revisión paulatina del catálogo de titulaciones de FP, y en las nuevas titulaciones se ha eliminado la posibilidad de ajuste de las duraciones por parte del centro impartidor, quedando fijados los nuevos planes de estudio de manera rígida por parte de la administración educativa. Además se ha otorgado a todas las titulaciones una duración de 2.000 horas.

Por último, la LOMCE (2013) ha introducido en la FP Reglada un nuevo nivel, los Ciclos Formativos de **Formación Profesional Básica**. Es una titulación de nivel inferior al Grado Medio. Son ciclos de 2.000 horas que otorgan el título de Profesional Básico. En su currículo integra competencias de carácter específico profesional y otras de carácter general, Se organizan en módulos específicos (asociados al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y otros relacionados con el perfil profesional del título); y comunes.

En la Tabla 5 se puede observar la evolución en la organización curricular de la FP en el periodo 1928-2015.

Tabla 5. Evolución en la organización curricular de la FP

1928-1954	1955-1969	1970-1989	1990-2015
<p><b>Organización curricular:</b></p> <p>1. Formación Obrera</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficialía (2 cursos)</li> <li>• Maestría (2 cursos)</li> </ul> <p>Ramas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mecánica</li> <li>- Electricidad</li> <li>- Química</li> </ul> <p>2. Formación técnica del Artesano</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficialía</li> <li>• Maestría</li> </ul> <p>3. FP del Técnico Especialista y del Ayudante Industrial</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perito Industrial (2 cursos)</li> </ul> <p>A partir de 14 años</p> <p>4. FP del Ingeniero Industrial</p>	<p><b>Organización curricular:</b></p> <p>1. Aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficialía Industrial (3 cursos)</li> </ul> <p>A partir de 14 años</p> <p>2. Maestría</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maestría Industrial (2 cursos)</li> </ul> <p>Acceso con título de Oficialía en la misma rama</p>	<p><b>Organización curricular:</b></p> <p>1. FP I</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico Auxiliar (2 cursos)</li> </ul> <p>Acceso con Certificado de Escolaridad o Graduado Escolar</p> <p>2. FP II</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico Especialista (3 cursos)</li> </ul> <p>Acceso con FPI o Bachiller</p>	<p><b>Organización curricular:</b></p> <p>1. Ciclos de FP Básica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesional Básico (2.000 horas)</li> </ul> <p>Acceso a partir de 15 años con requisitos académicos</p> <p>2. Ciclos Formativos de Grado Medio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico (1.400 ó 2.000 horas)</li> </ul> <p>Acceso con Graduado en ESO o prueba de acceso</p> <p>3. Ciclos Formativos de Grado Superior</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico Superior (2.000 horas)</li> </ul> <p>Acceso con Graduado en ESO o prueba de acceso</p>

### 1.5.5 Presencia y conceptualización social de la FP

La observación de cómo ha evolucionado la presencia y la conceptualización de la FP en la sociedad en España es un hecho clave para entender el desarrollo de la misma en nuestro país.

La FP comienza a tener cierta presencia social en la década de los años 30 del siglo XX gracias a la red de centros y al impulso que supuso el Estatuto del año 1928. Este tipo de formación era entendida como una opción predominantemente para la clase obrera, con lo que no estaba bien valorada por parte de las clases media y alta española, salvo, si acaso, como un medio a partir del cual se podría generar riqueza en las fábricas.

El aumento de la industrialización del país a partir de los años 50 y la institucionalización seria que se realiza de la FP a partir de 1955 provoca que esta opción formativa sea tenida más en cuenta, ya que se producirá un aumento considerable de la población que accede a la misma, aunque seguirá entendiéndose como una vía educativa de segundo orden frente al Bachillerato y a la Universidad.

Con la reforma del sistema educativo en 1970 comienza, paulatinamente, otra época en la FP, que se convierte, principalmente, en una opción escolar para aquel alumnado que no tiene éxito en el plano educativo obligatorio. Si bien las cifras de alumnado crecen de un modo importante debido al avance en la extensión de la enseñanza en la población, la percepción social de esta formación no es buena porque a ella llega el alumnado con peores resultados académicos y porque el mundo productivo no la percibe como de calidad para sus necesidades.

Hoy en día, tras las últimas reformas realizadas en esta etapa educativa desde 1990, la percepción social de la FP ha sufrido algunas modificaciones:

- Se percibe como una opción interesante para el aprendizaje de una profesión y para el acceso al mundo laboral, debido a que para acceder a ella hay que contar con una serie de requisitos académicos o demostrar que se cuenta con un nivel determinado;
- Es más valorada por el mundo productivo, que reclama persistentemente profesionales formados en esos niveles;
- Ha dejado de verse como una opción para los “fracasados escolares”, pero continúa siendo una opción menor frente al itinerario académico que conduce a la universidad,

aunque se van corrigiendo a su favor las proporciones de alumnado entre ambos caminos;

- Accede a ella alumnado procedente de todos los estratos sociales, al haber aumentado las exigencias en el acceso a estas enseñanzas, requiriéndose el mismo nivel académico para el acceso a la Universidad que para los Ciclos Formativos de Grado Superior (FP).

### **1.5.6 Administraciones responsables de la FP**

A lo largo de la época que estamos estudiando se ha visto cómo las administraciones responsables de la Formación Profesional no han sido siempre las mismas, lo cual ha influido de un modo u otro en su evolución. Nos detendremos brevemente en esta cuestión, no sólo por la importancia que haya tenido en el pasado, sino también por reconocer cual es la situación actual al respecto y la influencia que ha tenido en los últimos años y tendrá en el futuro.

A Principios de siglo se creó el Ministerio de Instrucción Pública, que se convirtió en el organismo competente en materia de Formación Profesional (aún cuando en esa época esta enseñanza era inexistente, tal y como la entendemos ahora). Sin embargo, paradójicamente no fue hasta el trasvase de esta competencia al Ministerio de Trabajo cuando apareció por vez primera en España una experiencia promovida por la administración pública del calado suficiente como para considerarse relevante. En dicha experiencia se buscó una participación efectiva de distintos estamentos públicos para llevarse adelante.

Hemos de señalar que en esa época cada país europeo se regía por normas internas con pocas conexiones a nivel internacional. Tras la guerra civil, España vivió un periodo de autarquía y asilamiento internacional, como ya se ha señalado anteriormente. Esta situación comenzó a cambiar tímidamente hacia mediados de los años 50, época que coincidió con la vuelta de la Formación Profesional al Ministerio de Educación y Ciencia y con el comienzo de la experiencia derivada de la Ley de Formación Profesional Industrial. En 1970, bajo la competencia del Ministerio de Educación se inició en España una reforma general del sistema educativo, incluyéndose en él a la FP, aunque sin considerarla una etapa diferenciada dentro

del sistema. Esto provocó que la concepción de la misma tuviera un marcado carácter de formación generalista y poco de preparación específica.

El cambio político acaecido en España tras el final de la dictadura dio pie a nuevas instituciones provinciales y al nacimiento de las autonomías, creándose nuevas administraciones con ciertas competencias en materia educativa. A pesar de todo, las líneas maestras de la estructura de la FP continúan marcándose por el Gobierno central para establecer un marco global compartido por todas las Autonomías, aunque éstas tengan transferida su competencia al respecto.

Sin embargo, en 1986 se produce un hecho que marcará el futuro de este tipo de formación, la entrada de España en la CEE, hoy Unión Europea. Este hecho provoca la necesidad de adaptar las estructuras del país, incluidas las educativas, de manera paulatina, para alcanzar un funcionamiento lo más armonizado posible entre todos los países miembros. Esta cuestión marcará la reforma educativa acometida por la LOGSE, que tenía en cuenta los sistemas educativos existentes en el resto de países europeos pertenecientes a la Unión.

Especial relevancia tendrá la adhesión al acuerdo de Schengen sobre la libre circulación de personas entre los países de la UE que se produce por parte española en 1991. Este acuerdo forzará la adopción de medidas entre los distintos países para que sus sistemas escolares sean compatibles, así como para que sus sistemas de cualificación profesional sean reconocidos entre sí.

Los países de la Unión Europea conservan sus respectivas competencias en materia educativa, hasta la fecha actual, por lo que cada Gobierno estatal legisla dentro de sus fronteras. Sin embargo, las necesidades de tránsito y compatibilidad entre los ciudadanos europeos hacen que la Comisión Europea (Gobierno de la Unión) marque una serie de directrices y emita una serie de recomendaciones a los estados miembros que orientan la estructura de la Formación Profesional.

Fruto de esta situación ha sido la relevancia capital que en los últimos años han tenido las competencias en el mundo educativo; la elaboración de un Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, a partir del cual se estructuran los títulos de la FP; la articulación de los niveles académicos en base a unos estándares europeos; y las directrices

emitidas en el reciente Marco Europeo de las Cualificaciones (EQF-MEC) que afectan y afectarán a decisiones operativas en el futuro inmediato que sobre esta cuestión tomarán las administraciones españolas.

Este hecho se torna clave en la comprensión de la futura evolución de la FP. No se podrá articular ninguna reforma sin tener en cuenta la situación de la misma en el contexto europeo, por cuanto los máximos responsables en esta materia en el ámbito estatal habrán de condicionar sus decisiones al marco de juego designado por este organismo supranacional que es la Unión Europea, y que cuenta en la actualidad con veintiocho países miembros.

## **1.6 Conclusiones del capítulo**

Este capítulo da respuesta al objetivo específico:

- Conocer las características fundamentales de las fases históricas de la FP Reglada en España.

El concepto de Formación Profesional ha estado íntimamente ligado al propio concepto de profesión. La evolución de este término sufre un cambio fundamental a raíz de la revolución industrial. Hasta ese momento no se puede hablar de la existencia de una conciencia sobre el término “profesión”.

Con los cambios sociales y económicos de la revolución industrial en Europa se comienza a hablar de una diversidad de profesiones y de la necesidad de que las personas se formen para la ejecución de las tareas propias de éstas. Por lo tanto, es a partir de esta época cuando puede comenzar a hablarse de la aparición del concepto “Formación Profesional”, aún cuando anteriormente habían existido experiencias que pueden considerarse antecedentes de ésta. En este sentido, a principios del siglo XX la Formación Profesional era concebida como la formación que posibilitaba encontrar y preparar a los obreros para los puestos de trabajo industriales que necesitaban de “mano de obra”. La importancia estaba en los medios de producción y no en las personas. Poco a poco esta cuestión fue evolucionando, hasta invertirse los papeles.

Hoy en día es entendida como algo que debe servir de beneficio a los individuos de una sociedad, sirviéndoles esta preparación como un medio de adaptación e inserción social. En ese sentido podríamos definir la Formación Profesional como:

Acciones que procuran una mejora de la situación de la persona, mediante el logro de aprendizajes relativos al entorno profesional (aunque no por ello deban ser restrictivamente de carácter técnico), independientemente de los sujetos o instituciones responsables de su organización e impartición, la condición laboral de sus destinatarios, la ubicación física de las mismas y la oficialidad de los reconocimientos que al individuo le aporte la consecución de las competencias objeto de estas acciones.

En esta tesis se ha optado por centrar el foco del estudio en aquellas acciones formativas que tienen lugar en el entorno reglado del sistema educativo y están dirigidas a la población en edad escolar. A este tipo de formación se la conoce como Formación Profesional Inicial / Reglada o del sistema educativo y en esta investigación se la nombra como FP.

La Formación Profesional, ha estado mediatizada por el tipo de sociedad y la época histórica en la que se ha desarrollado. No podemos hablar de una realidad educativa orientada a la preparación en un oficio hasta la aparición de la industria en la edad moderna. Hemos de señalar que la concepción social de tareas individuales entendidas como oficios no es muy significativa hasta esa época. La realidad anterior a este periodo se caracterizaba por un tipo de oficios que tenían más que ver con tareas artesanales, siendo su aprendizaje realizado trabajando junto a un maestro artesano.

La Revolución Francesa en el plano social y político y la revolución industrial en el plano económico cambian esta situación en Europa y se comienza a plantear la necesidad de estructurar una formación profesional. En España se dan tímidos intentos, más teóricos que prácticos, durante el siglo XIX y principios del XX. En los años 20 del siglo pasado, se inicia lo que hoy podríamos considerar como Formación Profesional, una formación institucionalizada, bajo la responsabilidad de la administración pública y orientada a que algunos jóvenes alcanzasen una preparación suficiente para desarrollar tareas profesionales en el mundo productivo.

Este sistema funcionó, sujeto a los vaivenes políticos que España vivió a lo largo de este periodo. En la década de los 50, se transforma la estructura de la FP, aumentando la rigidez de los planes de estudio, buscando una mayor uniformidad en el funcionamiento de este tipo de enseñanza para todo el país y una mejor adaptación de la misma a la realidad social de esos años, marcados por una creciente industrialización.

En los años 70 se produce un cambio importante en la FP, que pasó a formar parte de la propia enseñanza general. Este cambio se hizo en paralelo con un cambio global del sistema educativo español, necesitado de una reforma estructural. La FP se concibió como un puente entre los diferentes niveles del sistema educativo y el mundo del empleo, aunque en la práctica se convirtió con el paso del tiempo en una formación de segundo nivel con respecto al camino reglado para el alumnado con éxito académico, que no respondía a las necesidades formativas del mundo del empleo.

Finalmente, en los años 90 se produce la última reforma global del sistema educativo realizada hasta la fecha, transformándose la FP en España en una parte de un sistema particular con conexiones con otras acciones de Formación Profesional dirigidas a otros colectivos (adultos en edad activa, desempleados o con trabajo), que trata de responder a las necesidades sociales de formación de sus ciudadanos y económicas de un mundo productivo globalizado, cambiante y mediatizado por la rapidez de los avances tecnológicos. Esta situación tiene muy en cuenta el hecho de que se produzca en un entorno organizado a nivel supranacional en el ámbito de la Unión Europea.

A lo largo del periodo analizado las principales leyes que han dado forma a la FP en España han sido:

- El Estatuto de Formación Profesional de 1928
- La Ley de Formación Profesional Industrial de 1955
- La Ley General de Educación de 1970
- La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990

Estas leyes han estructurado las diferentes condiciones bajo las que se ha organizado la FP en nuestro país, si bien han existido otras de menor importancia que también han servido para definir las características de funcionamiento de cada etapa histórica en este tipo de enseñanza.

En lo referente a la evolución sufrida por ciertos aspectos clave de la FP puede concluirse lo siguiente:

**a. Finalidades**

Inicialmente el fin de la Formación Profesional era dar respuesta y servir al sistema económico industrial. Paulatinamente esta concepción fue transformándose hasta expresarse como un medio mediante el cual las personas se preparan para la actividad laboral, con la flexibilidad y amplitud suficiente como para poder adaptarse a los cambios que puedan sufrir en este ámbito productivo a lo largo del resto de su vida activa. En los últimos años también se señala el hecho de cómo esta actividad laboral contribuye al desarrollo económico del país

**b. Paradigmas educativos sobre los que se ha asentado**

Las bases teóricas sobre las que se ha estructurado la FP han seguido caminos paralelos al resto de la evolución de la educación en general. Se ha pasado de afrontar la misma desde un modelo conductista, pasando por un paradigma cognitivo, evolucionando hacia un enfoque constructivista y pretendiendo desarrollarse actualmente bajo un modelo basado en competencias. Bajo este modelo se está realizando toda la organización conceptual de la Formación Profesional en los últimos años.

**c. Ubicación**

En lo que respecta a los centros donde se imparte la FP se ha pasado de una serie de experiencias singulares y con poca conexión entre ellas a principios del siglo XX, a conformarse una extensa red estructurada de centros educativos, tanto de iniciativa pública como privada. Se comenzó una iniciativa seria en este sentido a raíz del Estatuto de 1928. A partir de ese momento se vivieron diferentes realidades (centros con bastante autonomía y flexibilidad, centros ubicados en empresas, centros bastante estandarizados, ...). Finalmente se ha alcanzado una red muy extensa de centros de carácter educativo en los que se desarrollan acciones tanto de Formación Profesional Reglada, como otro tipo de acciones de Formación para el Empleo.

**d. Estructura organizativa curricular**

En lo correspondiente a su propia estructura, la FP comenzó estando dirigida principalmente al sector industrial, aunque a lo largo del tiempo ha terminado abarcando

toda suerte de sectores profesionales. Siempre ha contado con más de un nivel, estableciéndose una relación con los niveles laborales para los que se preparaba al alumnado. Normalmente, la duración formativa de cada uno de estos niveles era de dos o tres años. Se comenzó con una organización de los planes de estudio buscando una adaptación particular al entorno dónde se desarrollaba esta labor, caminando posteriormente hacia una estandarización de los currículos para todo el territorio nacional. En la actualidad se cuenta con un catálogo de titulaciones organizadas en una serie de familias profesionales y planteadas para tres grados formativos (profesionales básicos, técnicos y técnicos superiores). El nivel inferior es de tan reciente implantación que aún no existe alumnado titulado en él.

#### **e. Presencia y valoración social**

Por cuanto corresponde a la presencia y a la valoración social de la FP, puede afirmarse sin ningún género de dudas que se ha pasado de la casi inexistencia social que se daba en el año 1900, a una extensión muy importante en cuanto a población escolar involucrada en este tipo de formación en la época actual. También se ha producido una evolución muy importante en el reconocimiento y en la percepción que la propia sociedad tiene de la FP. La última reforma realizada ha puesto en valor, de modo muy importante, al alumnado participante en estos programas formativos; a los centros formativos; y a los demás agentes participantes. Esto ha sido realizado a través de una regeneración de las enseñanzas y los medios utilizados en los propios centros de FP, con la voluntad de mantener una actualización periódica lo suficientemente ágil como para evolucionar en función de lo que haga el mercado laboral. Para ello se ha contado con la participación de expertos del sector productivo en la estructuración curricular planteada.

#### **f. Administraciones responsables**

La evolución de la FP se ha producido bajo el impulso de la administración pública. Generalmente la responsable competencial de este ámbito ha sido la administración educativa, aunque debido a las características propias de la FP, también se ha involucrado a lo largo de diferentes épocas la administración laboral. De hecho, la primera administración impulsora firme de este tipo de enseñanzas en España fue el Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria.

Hay que destacar el papel fundamental que ha jugado la Unión Europea en la modernización de la FP en España en los últimos años, y que va a condicionar también las políticas que en este sentido se realizarán en los próximos años.

En síntesis, el periodo 1900-2015 ha visto el nacimiento serio de la FP en España. A través de estos años, se han producido una serie de avances, aunque sin mantener una línea de continuidad en dicho progreso. Esto es fruto, en parte, de que las decisiones están sujetas a las políticas de organismos públicos, ocupados en diferentes épocas por personas de diferentes tendencias e ideas sobre la organización de la sociedad. Sin embargo, la posición actual de la FP en España ha dado un importante salto cualitativo en cuanto a implantación, reconocimiento social, organización y perspectivas de futuro.

Un análisis más detallado de la FP actual lleva a preguntarse por el tipo de enseñanza y de aprendizaje que la caracteriza, así como por las características de la metodología utilizada para ello.



## **CAPÍTULO II**

### **LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA EN LA FP (1928-2015)**



## CAPÍTULO II. LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA EN LA FP (1928-2015)

Si se analiza etimológicamente la palabra método, se observa que proviene de dos términos griegos: *meta*, que significa fin u objetivo; y *odos* que puede traducirse como senda o trayecto; con lo cual podemos concluir que en su origen esta palabra aludía al camino que ha de seguirse para alcanzar un fin.

Por otra parte, tenemos el término “didáctico”, cuyo origen se sitúa también en el verbo griego *didásko*, que puede traducirse por enseñar, demostrar, instruir o exponer con claridad. La evolución del término “didáctica” desde su origen hasta nuestros días ha pasado por diferentes etapas históricas que lo han ido matizando, pero abarcaría tanto los sentidos de Ciencia, como de Arte, y de Tecnología de la Enseñanza. (Escribano, 1998).

Así pues, un primer y rápido análisis sitúa la idea de “método didáctico” como la forma, manera o modo de alcanzar algo en el ámbito de la enseñanza.

Cuando se habla de metodología didáctica se hace referencia al conjunto de métodos empleados por parte de los responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje (habitualmente profesorado) para lograr el fin propuesto en la enseñanza, que en términos generales es que el alumnado logre una serie de aprendizajes. Es esta la tarea substancial del profesor: enseñar/ayudar a que su alumnado aprenda, y su metodología deberá estar encaminada a que se logre tal fin. (Blanco y Gangoso, 2008, p. 532).

Ahora bien, hay que decir que un método es una forma de decir o hacer con orden y una metodología es un conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal (Diccionario de la RAE. 2014). Por lo tanto, no se habla de cualquier forma de llegar a ese fin, ya que al hacer referencia a la existencia de una estructura lógica (orden) se está añadiendo un adjetivo clave a esa manera de llegar al fin perseguido (ordenado, estructurado u organizado).

Por esta razón, identificar los criterios por los cuáles se ha ordenado y estructurado el proceso de enseñanza-aprendizaje y las características que permiten explicar cómo se plantean al alumnado los aprendizajes a lograr en la FP es absolutamente imprescindible si se quiere analizar cómo es la metodología didáctica desarrollada por los docentes.

En cuanto a la FP, como contexto institucionalizado y reglado de enseñanza-aprendizaje, el cómo los profesionales de la enseñanza estructuran y organizan los distintos elementos presentes en esta enseñanza es una de las cuestiones claves que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados. Es una cuestión que recae bajo la responsabilidad de los docentes y es, por tanto, susceptible de mejora bajo la reflexión, análisis e intervención de los profesionales de la enseñanza.

Tanto por su relevancia como por su capacidad de modificación y optimización por parte de los docentes, la metodología didáctica, se convierte en un factor muy interesante para lograr mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la FP.

Hasta ahora, en esta investigación se ha realizado un estudio sobre la evolución que ha tenido la FP en España, a lo largo del periodo 1900-2015. Fruto de este estudio se han establecido cuatro periodos históricos bien diferenciados que permiten estructurar el siguiente punto de la investigación.

Dado que el núcleo del objetivo general de la misma es la metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada en la FP, interesa analizar cómo ha sido la evolución de este aspecto hasta la actualidad, definiendo las características propias de cada periodo histórico, de manera que pueda trazarse un perfil evolutivo del aspecto analizado para que contemos con referencias suficientes para alcanzar la finalidad de la tesis.

El objetivo específico a que da respuesta este capítulo es:

**Conocer la evolución metodológica de la FP en España, a través del análisis de textos utilizados en los centros educativos**

Las tareas derivadas de éste son:

- Determinar una serie de variables y categorías adecuadas para el análisis metodológico de los textos.
- Identificar las características principales de la metodología didáctica utilizada en cada época de la FP en España.
- Analizar la evolución sufrida por la metodología didáctica.

## 2.1 Cuestiones previas

Hasta la revolución industrial la metodología de aprendizaje imperante en los oficios artesanos era la observación de la técnica ortodoxa de un maestro artesano a lo largo de varios años por parte de un aprendiz, mientras le asistía en la práctica profesional. Tras años de ayuda en su oficio se iba aprendiendo el mismo, así como aquellas cuestiones particulares que el maestro tenía a bien revelar y transmitir a su aprendiz.

Una vez que se produce la primera industrialización, el concepto de oficio existente hasta entonces cambia. La tarea se convierte en algo realizado con la maquinaria industrial, verdadero elemento nuclear de la revolución industrial, y la función de los obreros es la mera asistencia a dichas máquinas para la realización del trabajo. En este contexto surge el concepto de mano de obra, despersonalizando el desempeño profesional y pasando a entenderse éste como algo que no es importante aprender, salvo en un nivel muy elemental. A los obreros se les enseña lo justo para asistir a la máquina que cada operario ha de utilizar en la fábrica, siendo ésta el verdadero elemento principal de la ejecución de la tarea y de la producción industrial.

Progresivamente, aparece la necesidad de una formación profesional, comenzando por aquellos puestos de mayor responsabilidad técnica (ingenieros, peritos, especialistas, etc.) relacionados con el diseño de los procesos industriales. Con el paso del tiempo esta necesidad formativa se va extendiendo a todas las profesiones y puestos de trabajo, entendiéndose lo apropiado de formar y cualificar profesionalmente también a operarios no especializados para mejorar la producción industrial.

Esta evolución hace que la formación profesional vaya estructurándose y formalizándose hasta configurar una serie de sistemas relacionados con el empleo y/o con la educación.

El paulatino aumento de la escolarización de la población española que se desarrolla, principalmente, a lo largo del siglo XX, hace que dentro del propio sistema educativo vaya configurándose una FP, que tiene como destino principal la población juvenil. Eso contribuye a la cualificación de la población española, en general, para mejorar la competitividad del

tejido económico del Estado, así como a la mejora social de quienes alcanzan a través de la formación, puestos de trabajo potencialmente mejores.

Puesto que la FP es el contexto de esta investigación y podemos decir que en España, ésta comienza como tal a partir del Estatuto de Formación Profesional de 1928, éste será el punto de inicio a partir del cual analizaremos la metodología didáctica empleada en este sistema formativo. El análisis contemplará desde ese año hasta la actualidad con la intención de trazar un perfil evolutivo de la metodología didáctica empleada.

En el contexto educativo reglado la metodología y la didáctica están tan íntimamente relacionadas que a lo largo del tiempo se han venido identificando y superponiendo. “Hablar de metodología supone analizar todas las dimensiones y relaciones de una decisión educativa; el método es una forma, o modo, de actuar ante todas las variables que configuran el acto didáctico o proceso de aprendizaje-enseñanza” (Blanco y Gangoso, 2008, p. 527). Como aseguran estos autores, es el docente, en el ejercicio de sus funciones profesionales, el responsable de enseñar y de estructurar el escenario contextual (el aula o taller) para que el alumnado, como principal protagonista del proceso aprenda a aprender a la vez que el primero le enseña a pensar. En el aula confluyen y toman forma todas las intenciones educativas. Es en la práctica docente a través de cómo se puede observar todas aquellas cuestiones que configuran la metodología didáctica utilizada.

A través de la metodología y la didáctica se construye la relación entre los profesores responsables de la formación ante el alumnado, y éste último, que debiera ser el verdadero protagonista del proceso formativo, al ser a quien va dirigida esta acción. En esas relaciones entre las figuras humanas del proceso de enseñanza-aprendizaje está la clave del mismo (Solé y Coll, 1993; Mendoza, 2003; Coll, 2007; Corzo, 2007).

De esta manera, el análisis de la metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada en la FP es uno de los elementos clave necesarios para entender en profundidad la situación y la evolución de este ámbito educativo en España.

Las finalidades, los paradigmas educativos sobre los que se estructura, la ubicación, la organización curricular y otras cuestiones influyen, condicionan y configuran la realidad de la FP.

Comprender las características de esta enseñanza implica conocer cuáles son las metas perseguidas con ella, porque mediatizan el resto de elementos que la conforman y sirven para conferirles sentido y significado. Los paradigmas educativos están presentes en cada elemento y actividad de enseñanza-aprendizaje realizada, confiriéndole el filtro a través del cual se visualiza todo de un determinado modo. Las características de los centros donde se desarrolla condicionan su puesta en práctica por cuanto las propiedades de las ubicaciones físicas y cuanto con ellas está relacionado facilita o dificulta llevar a la práctica las intencionalidades y los planteamientos que configuran la FP. La organización y estructura curricular permite ordenar y presentar a los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el terreno de las ideas, los distintos elementos que componen la propuesta formativa,

Sin embargo, todas éstas y alguna cuestión más, cristalizan, toman cuerpo y se hacen tangibles a través de la metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada. Es a través de la puesta en práctica de la metodología didáctica, donde los distintos elementos que intervienen en el proceso educativo en una institución de enseñanza se muestran al alumnado.

Así pues, el análisis de la evolución metodológica es imprescindible si queremos estudiar el progreso de la FP en España en el último siglo. Únicamente de esta manera podremos tener la base suficiente como para afrontar con garantías la identificación de y que orienten el diseño del curriculum de estos ciclos.

## **2.2 Estructura del análisis de textos utilizados en la FP**

### **2.2.1 La metodología didáctica. Fuentes**

Los docentes son los responsables de estructurar el contexto educativo en el ámbito de la formación reglada. La metodología planteada por ellos en el proceso de enseñanza-aprendizaje pivota necesariamente sobre las relaciones y acciones humanas que se establecen en dicho contexto. A partir de ellas se establece un proceso de aprendizaje del alumnado, bajo la responsabilidad organizativa del profesorado. Como toda acción humana, una vez realizada deja de ser observable. Por tanto si queremos analizarla a lo largo del tiempo únicamente podemos recabar información que nos permita inferir cómo ésta se producía, a través de

reflejos y explicaciones sobre la misma. Las referencias principales que abarquen toda la época a analizar serán textos escritos utilizados en el contexto objeto de la investigación, dado que otro tipo de soportes como podrían ser grabaciones de audio o vídeo no han existido en suficiente cantidad ni calidad. Así como tampoco es adecuado recurrir a testimonios personales dada la amplitud temporal a analizar y a la amplia variabilidad y poco rigor que pueden tener los recuerdos humanos.

En la época analizada (1928-2015), los libros de texto han jugado un papel fundamental en la didáctica, condicionando en gran medida la metodología utilizada por los docentes. Por ello analizar estos textos, así como otros utilizados en el contexto docente, se convierte en el principal de los modos de obtener información que posibilitará conocer las principales características de la manera en que los docentes han organizado los procesos de enseñanza-aprendizaje en la FP.

En la importancia de los libros de texto en este periodo de la FP han influido principalmente dos cuestiones:

- En la didáctica clásica, predominante en el sistema educativo español en gran parte de este periodo, el enciclopedismo es una de sus características más destacadas. Esta característica refleja en la enseñanza el orden, la estructura y la programación que debe tener la vida (Morales de Casas, 2003). Probablemente en la actualidad si se analiza el conjunto de la enseñanza reglada se puedan encontrar reductos de este modo de proceder. Recoger el conocimiento científico y humanístico en un texto de referencia elaborado por expertos es un valor muy tenido en cuenta en esta concepción clásica de la didáctica.
- El aumento de la población escolar en la formación reglada en España en este periodo ha hecho rentable económicamente la publicación por parte de distintas editoriales de libros de texto dirigidos y recomendados a este alumnado por los equipos docentes de los centros educativos.

Junto a los libros de texto se han utilizado otros tipos de textos para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha buscado la información pretendida en una variedad de textos donde se pueden encontrar las referencias necesarias para extraer conclusiones de cara a describir la evolución metodológica predominante en la FP. Los textos utilizados pueden clasificarse en tres tipos:

- Textos técnicos: Dado el carácter profesional de la tarea, en la Formación Profesional se han venido utilizando textos técnicos especializados, no dirigidos particularmente a la formación de aprendices, sino a la descripción de cuestiones profesionales que pudieran interesar a otros profesionales en ejercicio. Este tipo de textos han estado y están presentes en la FP, al ser utilizados por el profesorado de este ámbito formativo en su desempeño profesional.
- Textos didácticos (libros de texto): Estos textos están pensados, escritos y dirigidos particularmente a la formación de aprendices y aparecen en el momento en que la FP se reglamenta e institucionaliza. Además hemos de destacar que su existencia está muy ligada a una cantidad de alumnado suficiente en este nivel educativo como para hacer rentable la aparición y publicación de textos de este tipo.
- Textos orientadores de la acción del profesorado: Estos textos están escritos bajo las directrices y auspicios de las administraciones responsables de la FP y su finalidad es homogeneizar y garantizar que la acción del profesorado en ejercicio es acorde con las ideas y estructuras planteadas por parte de los responsables públicos en cada época en la que se ha pretendido reglamentar de algún modo la FP.

Tanto los textos didácticos, como los orientadores de la acción del profesorado tienen como contexto compartido una acción formativa, mientras que los técnicos no han sido escritos con una finalidad de estas características. Debido a esta propiedad diferencial, para acometer nuestro estudio agruparemos los textos a analizar únicamente en dos tipos, en función de si tienen una finalidad principal didáctica o no.

### **2.2.2 Épocas**

El estudio de la evolución de la FP en España realizado hasta ahora ha permitido estructurar ésta en cuatro épocas diferenciadas:

1. Institucionalización de la FP (1928-1954).
2. Homogeneización regulada de la FP (1955-1969).
3. La FP en el contexto de la generalización de la escolaridad (1970-1989).
4. La estructuración en competencias profesionales (1990-2015).

La definición de estas épocas va a resultar clave en el análisis realizado en este capítulo por cuanto se realizará un agrupamiento de los textos analizados en base a estas cuatro épocas.

### **2.2.3 Definición de la muestra**

Se han analizado 75 textos utilizados en centros de FP entre 1928 y 2015.

Para recabar los textos se ha recurrido a los siguientes recursos:

- Bibliotecas y archivos de centros contemporáneos de FP de la CAPV que cuenten con una larga tradición (más de cincuenta años) de impartición de estas enseñanzas, de tal manera que puedan contar entre sus fondos con textos de la primera época a analizar.
- Bibliotecas personales de profesorado de FP en ejercicio o ya retirados que cuenten con más de veinte años de experiencia docente.
- Fondos bibliográficos de Instituciones educativas dependientes de la Administración Educativa.

En la selección de textos se ha tratado de buscar materiales que abarcasen diferentes tipos de aprendizajes a desarrollar en la formación profesional, de tal modo que el análisis fuese lo más completo posible. Así, se han recogido textos didácticos y textos técnicos; textos referentes a disciplinas de carácter teórico y textos de disciplinas de carácter práctico-manipulativo; textos generalistas y textos específicos de una profesión. Se han recogido textos sobre aprendizajes prácticos de taller, sobre asignaturas de carácter teórico, sobre disciplinas científicas aplicadas, guías y manuales de orientación al profesorado, textos técnicos escritos para profesionales del sector productivo utilizados en la enseñanza, etc.

Se ha realizado un análisis de los textos a partir de diez variables que nos sirven para estudiar cómo contribuyen a configurar la metodología de enseñanza-aprendizaje en la FP de la CAPV.

Se ha utilizado una variable número 11, con cuatro valores excluyentes, correspondientes a la época a que pertenece cada texto, para agrupar la muestra en función de ella, de tal modo que sirva para explicar cómo ha evolucionado la metodología didáctica en la FP.

En cada una de estas épocas se observan una serie de características diferenciales en la Formación Profesional, debido a que la FP ha sido regulada de diferentes maneras a lo largo de las diferentes épocas. Esto ha supuesto que esta enseñanza tuviese elementos propios de cada época que han hecho de cada una de ellas una formación con ciertos aspectos en común, pero con realidades particulares muy definidas entre sí (centros impartidores, duración, estructura organizativa curricular, conexiones con otros niveles de enseñanza, requisitos del profesorado, etc.).

Al agrupar la muestra en función de esta variable, el análisis realizado nos ofrecerá una visión ordenada en el tiempo que nos permitirá observar la progresión y el desarrollo que ha sufrido la metodología presente en los materiales didácticos utilizados en la FP en la CAPV. Esto servirá para contar con datos y conocimientos que nos permitirán en un momento posterior cumplir con la finalidad de la investigación, con una serie de pautas de calidad para la FP realizada desde el presente, con visión de futuro, pero que haya tenido en cuenta el pasado.

#### **2.2.4 Variables**

Hay que señalar que cuando se trata de establecer clasificaciones de métodos didácticos o de enseñanza-aprendizaje, nos encontramos con que se establecen diferenciaciones en función de varios criterios. Así, Palmade (1964) clasifica según modos, métodos y procedimientos. Titone (1974), quien hoy en día continúa siendo una referencia muy citada por autores contemporáneos cuando se habla sobre metodología didáctica (Díaz Alcaraz, 2002; Navarro, 2007; Martínez-Salanova, 2011), cuando habla sobre metodología didáctica establece una clasificación basada, principalmente, en lo que él denomina como métodos, modos, formas y procedimientos. Martínez-Salanova (2011), por su parte, organiza su clasificación en función de la forma de razonamiento, la organización de la materia, su relación con la realidad, las actividades externas del alumno, la sistematización de conocimientos y la aceptación de lo enseñado. Aunque algún otro autor establece una clasificación de la metodología didáctica basada únicamente en un criterio diferenciador, como Carretero (2011) y organiza los métodos en grandes grupos.

Se observa que lo habitual al clasificar la metodología didáctica es que exista una multclasificación basada en la suma de diferentes factores, que permiten caracterizar los

métodos, modos, formas o procedimientos, en función de ciertos criterios mediante los cuales se estructuran y ordenan los distintos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje

Nos encontramos ante una realidad, la enseñanza-aprendizaje, compleja al conformarse por una actividad humana condicionada por múltiples factores de diferente índole (psicológicos, físicos, ambientales, etc...). Al ser la pretensión de este capítulo analizar las principales características de los diferentes métodos utilizados, nos encontramos con la necesidad de establecer una clasificación múltiple y compleja en función de diferentes criterios. La combinación de todos ellos servirá para mostrar las diferentes propiedades que unos y otros métodos poseen.

Consecuencia de esta situación y teniendo en cuenta las características contextuales y propias de lo que se quiere analizar (textos impresos que abarcan un periodo de casi un siglo), se ha determinado un procedimiento de análisis basado en la observación de diez variables cualitativas para cada una de las cuáles se han asignado una serie de categorías. A través de estas variables se pretende observar criterios que sirven para ordenar y estructurar los distintos elementos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como algunas de las características que, desde la perspectiva de los docentes, se conceden a dicho proceso. Todo ello pretende facilitar la extracción de una serie de conclusiones de interés para el trabajo a realizar.

Las variables que conforman la base de dicho análisis son las siguientes:

### **1. Finalidad del documento**

Finalidad con la que el documento ha sido confeccionado por sus autores, en función de si éste ha sido escrito para utilizarlo en el contexto de enseñanza-aprendizaje o no.

Será utilizada para determinar si los textos utilizados en la FP eran propios de ésta, habiendo sido diseñados para el contexto formativo en que se desarrolla esta acción, o si habían sido escritos con otra finalidad, pero aprovechados en un contexto educativo.

Esta variable permitirá discriminar la importancia consciente que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje como tal en la FP, por parte de los docentes que han seleccionado y utilizado los distintos tipos de textos. Saber si el profesorado ha tenido

una mayor conciencia de su condición de docentes o si predominaba en ellos el rol de profesionales técnicos de un oficio concreto. La predominancia de uno u otro enfoque indicará si el método utilizado tiene mayor o menor conciencia didáctica.

## **2. Tipo de texto predominante**

Tipo de texto que predomina en el documento, en función de si éste es alfanumérico o iconográfico.

Permitirá discriminar si la intención principal del texto es la transmisión de conocimientos utilizando como medio principal el lenguaje verbal (en este caso escrito) basándose en ideas; o si pretende fundamentar el aprendizaje mediante la representación de una realidad de un modo más visual, utilizando modelos gráficos con menor predominio de las palabras.

Ante una realidad de carácter técnico muy concreta en la que están presentes objetos (maquinaria, equipamiento, materiales, herramientas,...), la utilización de un lenguaje rico en elementos iconográficos frente a un lenguaje alfanumérico, más característico de una perspectiva abstracta, más cercana a ideas y conceptos, permite visualizar cuál ha sido la concepción de los aprendizajes a transmitir. Si existía en éstos una predominancia de los conceptos abstractos o del desarrollo de competencias manipulativas concretas.

## **3. Función del texto**

Intención con la que se ha escrito el texto y función que éste juega en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el que es utilizado.

Servirá para discriminar si el autor da mayor importancia a la exposición de conceptos, principios y leyes o a la descripción de situaciones y modos de realizar acciones, entre otras cuestiones, a la hora de estructurar la formación del alumnado y cómo éste utiliza los textos en su proceso de aprendizaje.

Esta variable complementa la anterior (tipo de texto predominante) para lograr caracterizar como era la concepción de los aprendizajes a desarrollar por parte del alumnado participante en la FP, si de carácter más abstracto y relacionado con

conceptos, o de carácter más concreto y relacionado con procedimientos. Esto permitirá saber si el método se aproxima más a una concepción didáctica clásica (mayor presencia de ideas y conceptos) o a una concepción didáctica contemporánea (mayor presencia de procedimientos y competencias manipulativas).

#### **4. Núcleo**

Eje a partir del cual se articula el documento y que constituye la columna vertebral del mismo, dándole a éste sentido organizativo.

Permite observar cuál es el eje vertebrador de la metodología didáctica. Si este acento se pone en el contenido, en las actividades a realizar por el alumnado o en una mezcla de ambas cuestiones. Esto clarifica a qué cuestión concede la metodología didáctica mayor importancia dentro de estos elementos, que son parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **5. Criterio de índice**

Criterio utilizado para realizar el índice del documento, y por tanto la clave para comprender la lógica de su estructura.

Aportará datos sobre la estructura interna y organizativa del documento, desde el punto de vista de si está basado en un enfoque conceptual, procedimental o mixto. Esto permite identificar los principios y criterios a partir de los cuáles se ordenan los elementos presentes en el texto y que forman la base de los aprendizajes a alcanzar por parte del alumnado de FP. Esto apunta a una de las características claves del método, los criterios para establecer el orden.

#### **6. Modelo de razonamiento**

Modelo de razonamiento lógico a partir del cual está construido el documento. Ello permite observar cuál es el modelo conceptual sobre el proceso de asimilación del aprendizaje por parte del alumnado que predomina en el método utilizado. El modelo de razonamiento predominante en la metodología didáctica será uno de los elementos que servirán para caracterizar a la misma y permitirán comprenderla mejor.

## **7. Organización de los conocimientos**

Criterio de organización de los conocimientos para presentarlos al alumnado. Esta variable permite identificar cuál es el enfoque a partir del cual se organizan éstos y si el método se caracteriza por un planteamiento de especialización o de globalización de los conocimientos que forman parte del aprendizaje, siendo ésta como es una de las características diferenciales para clasificar métodos didácticos (Díaz Alcaraz, 2002; Gallego y Salvador; 2002).

## **8. Organización de la materia**

Criterio principal mediante el cual se estructura el contenido del documento. Con ella se pretende observar si la materia está organizada atendiendo a la lógica de la tradición de la disciplina científica, o si atiende a un criterio basado en la psicología del alumnado.

Esta variable complementa a la número cinco (criterio de índice). Ambas permiten observar los criterios principales que se utilizan para ordenar y estructurar la materia y los contenidos del aprendizaje, lo cual es una de las principales características a la hora de analizar cualquier método.

## **9. Tipo de actividades**

Tipo de actividades predominantes planteadas al alumnado que están presentes en el texto. Dado que las actividades planteadas al alumnado condensan y cristalizan gran parte de la conceptualización de la metodología didáctica empleada y los principios y criterios que sirven para ordenar y estructurar los distintos elementos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje es primordial analizar de algún modo este elemento en los textos de la muestra.

Puesto que una de las características de la metodología didáctica clásica es la postura pasiva del alumnado en el proceso, frente a una postura mucho más participativa y activa en una didáctica contemporánea, esta variable sirve para analizar si las actividades planteadas al alumnado promueven un funcionamiento de carácter más o menos activo a la hora de acometer los aprendizajes a realizar por los aprendices.

## **10. Asimilación de lo aprendido**

Modelo subyacente en el texto por el cual el alumnado asimila los contenidos aprendidos.

Esta variable permite discriminar si los autores construyen el texto para que el alumnado asimile los aprendizajes desde una perspectiva con una predominancia de descubrimiento (asociado a metodologías didácticas contemporáneas) o desde una perspectiva de carácter más dogmático (asociado a una metodología didáctica clásica).

## **11. Época**

Periodo temporal en que los textos han sido utilizados, principalmente.

Servirá para clasificar los textos en función de la etapa temporal a la que corresponden, en función de los diferentes modelos organizativos que ha tenido la FP en España a lo largo del periodo estudiado.

### **2.2.5 Categorías**

Para cada una de estas variables se han asignado una serie de categorías que nos permitirá realizar una observación cualitativa de las propiedades que se pretende observar a través de las mismas. Así, cada documento contara con una categorización correspondiente a cada una de las once variables descritas que nos permitirá tratar los datos obtenidos tras el análisis de manera que podamos estudiarlos para extraer una serie de conclusiones de utilidad para la investigación.

A continuación se describe la nomenclatura de las categorías asignadas para cada variable, así como sus propiedades.

#### **1. Finalidad del documento**

- **Técnica**

Textos no dirigidos a la formación de aprendices, pero relativos a cuestiones relacionadas con la FP y utilizados en ésta.

- **Didáctica**

Textos elaborados especialmente para su uso en FP o dirigidos al profesorado de este tipo de formación.

## 2. Tipo de texto predominante

- **Alfanumérico**

Texto predominante basado en palabras y números

- **Iconográfico**

Texto predominante basado en imágenes, gráficos, fotografías y otras representaciones iconográficas.

- **Mixto**

Presencia en el documento tanto de texto alfanumérico como iconográfico, sin observarse una predominancia clara de uno sobre otro.

## 3. Función del texto

- **Expositiva**

Tiene como objetivo informar y difundir conocimientos sobre un tema

- **Descriptiva**

Tiene como objetivo representar con palabras lo que el profesor o el alumno han de realizar.

- **Otra**

El texto tiene otra función diferente a las dos anteriores.

## 4. Núcleo

- **Contenido**

El contenido es el eje principal del documento

- **Actividades**

Las actividades a realizar son el núcleo del documento.

- **Mixto**

No hay una predominancia clara entre el contenido y las actividades a la hora de determinar el eje principal del documento.

## **5. Criterio de índice**

- **Conceptual**

El índice está ordenado en base a conceptos

- **Procedimental**

El índice está ordenado en base a procedimientos

## **6. Modelo de razonamiento**

- **Inductivo**

Se dirige de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo universal

- **Deductivo**

Va de lo abstracto a lo concreto, de lo general a lo particular

- **Analógico o comparativo**

El pensamiento va de lo particular a lo particular. Los datos particulares que se presentan permiten establecer analogías por comparación y establecer conclusiones.

## **7. Organización de los conocimientos**

- **Globalizado o integrador**

Existe un planteamiento que abarca varias asignaturas a la hora de abordar los aprendizajes. Se trabaja desde una perspectiva global, similar a la existente en la realidad.

- **Especializado**

Las áreas, temas o asignaturas se tratan independientemente, sin llegar a establecerse relaciones directas y explícitas entre ellas a la hora de abordarse.

## **8. Organización de la materia**

- **Disciplina científica**

Los datos o los hechos se presentan siguiendo la costumbre de la ciencia o asignatura.

- **Psicología del alumnado**

El orden tiene en cuenta los intereses y experiencias del alumnado. Trata de ir de lo conocido por el alumno a lo desconocido por él.

## **9. Tipo de actividades**

- **Pasivas**

Actividades en la que cobra mayor relevancia la actividad del profesor permaneciendo los alumnos en forma pasiva. Exposiciones, preguntas, dictados....

- **Activas**

Las actividades planteadas precisan de una intervención necesaria y explícita por parte del alumnado y no pueden llevarse adelante sin su participación de modo activo.

## **10. Asimilación de lo aprendido**

- **Dogmático**

El documento presenta al alumnado una serie de verdades que quiere enseñarle, sin discusión, en la suposición de que eso es la verdad. Aprender es más relevante que comprender.

- **Heurístico o de descubrimiento**

El texto está construido desde el principio de que es mejor comprender que fijar de memoria. Antepone el descubrimiento por parte del alumnado antes que aceptar como verdad algo que no se cuestiona. En este contexto el profesorado es un agente que presenta los elementos del aprendizaje para que el alumno descubra.

## **11. Época**

- **1928-1954**

Textos pertenecientes al periodo entre 1928 y el 1954

- **1955-1969**

Textos editados entre el 1955 y el 1969

- **1970-1989**

Textos correspondientes al periodo entre el 1970 y el 1989

- **1990-2015**

Textos correspondientes al periodo entre 1990 y la actualidad

En la tabla 6 se recoge una síntesis de la estructura de las variables utilizadas y las categorías de cada una de ellas.

TABLA 6. Variables y categorías utilizadas en el análisis de textos

		<b>CATEGORÍAS</b>
<b>VARIABLES</b>	1. Finalidad del documento	- Técnica - Didáctica
	2. Tipo de texto predominante	- Alfanumérico - Iconográfico - Mixto
	3. Función del texto	- Expositiva - Descriptiva - Otra
	4. Núcleo	- Contenido - Actividades - Mixto
	5. Criterio de índice	- Conceptual - Procedimental
	6. Modelo de razonamiento	- Inductivo - Deductivo - Analógico o comparativo
	7. Organización de los conocimientos	- Globalizado o integrador - Especializado
	8. Organización de la materia	- Disciplina científica - Psicología del alumnado
	9. Tipo de actividades	- Pasivas - Activas
	10. Asimilación de lo aprendido	- Dogmático - Heurístico o de descubrimiento
	11. Época	- 1928-1954 - 1955-1969 - 1970-1989 - 1990-2015

### **2.3 Análisis de datos e interpretación de resultados**

Una vez analizados los 75 documentos de la muestra utilizados en la FP en España, correspondientes al periodo estudiado (1928-2015), se muestra una síntesis de los datos obtenidos en la tabla 7 de la página siguiente.

Para un mayor detalle de los resultados analizados e interpretados se adjuntan el conjunto de los subtotales de los mismos como Anexo I de esta investigación.

TABLA 7. Síntesis de resultados del análisis de textos

Documentos	Época	Finalidad	Tipo texto	Función texto	Núcleo	Criterio índice	Modelo razonamiento	Organización aprendizajes	Organización materia	Tipo actividades	Asimilación aprendido
4	1928 - 1954	75% Técnico	50% Iconográfico - 50% Mixto	50% Expositiva - 50% Descriptiva	100% Contenido	75% Conceptual	50% Deductivo - 50% Analogico o comparativo	100% Especializado	100% Disciplina científica	75% Pasivas	100% Dogmático
33	1955 - 1969	94% Didáctico	39% Alfanumérico - 39% Mixto	70% Expositiva	76% Contenido	76% Conceptual	52% Deductivo	100% Especializado	100% Disciplina científica	64% Pasivas	94% Dogmático
29	1970 - 1989	100% Didáctico	86% Mixto	66% Expositiva	62% Contenido	66% Conceptual	59% Deductivo	93% Especializado	97% Disciplina científica	83% Activas	86% Dogmático
9	1990 - 2015	100% Didáctico	67% Alfanumérico	44% Expositiva - 44% Descriptiva	56% Actividades	78% Conceptual	44% Inductivo - 44% Deductivo	100% Especializado	89% Disciplina científica	100% Activas	67% Dogmático

### **2.3.1 Métodos científicos tradicionales (1928-1954).**

Con la promulgación del Estatuto de Formación Profesional en 1928, que refundía y ampliaba al establecido en 1924 se produjo la primera institucionalización e implantación de una Formación Profesional Reglada (FP) en España. Con esta legislación se creó un sistema regulado de enseñanzas profesionales y se estableció una red de centros formativos destinados a tal efecto, con la finalidad de cubrir las demandas de técnicos cualificados que, primero la industria y posteriormente las actividades de servicios, venían necesitando.

Los documentos analizados, correspondientes a esta época, presentan las siguientes características:

- La mayoría de ellos (75%) tienen carácter técnico, no didáctico. Los textos que se utilizaban para la formación no habían sido escritos con vocación de ser usados en la formación profesional. Eran documentos técnicos escritos para ayudar a los profesionales en el ejercicio de su profesión y que el profesorado utilizaba en la enseñanza.

La heterogeneidad entre los centros de Formación Profesional y la estructura de la oferta formativa, así como el reducido número de alumnado adscrito a la FP pudo influir en que se editasen en España muy pocos textos didácticos dirigidos a este nivel formativo. De hecho no se ha localizado ningún ejemplar de documento de estas características en la búsqueda realizada en esta investigación.

Desde este planteamiento, es difícil que el profesorado de FP conceda importancia a su rol de enseñante. La idea que se refuerza es la de un profesional técnico de un oficio cuyo fin principal es transmitir de manera ortodoxa ese oficio al alumnado. La responsabilidad sobre el aprendizaje que debe realizar el alumnado recae principalmente en los propios aprendices. El docente se limita a exponer adecuadamente la ciencia de la profesión ante ellos y no se plantea con la suficiente consistencia el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que su método didáctico no tendrá un grado suficiente de análisis, reflexión y consistencia.

- Estos documentos técnicos se caracterizaban por una fuerte presencia iconográfica, en algunos casos de manera casi exclusiva y en otros acompañados de explicaciones de texto alfanumérico.

Teniendo en cuenta los destinatarios principales de tales textos, probablemente se buscaba representar la realidad física a través de dibujos, iconos y representaciones gráficas de la manera más visual posible, favoreciendo la aplicación del contenido en las prácticas profesionales con mayor facilidad que si se hiciera a través de explicaciones lingüísticas basadas en textos alfanuméricos.

Con esa característica el método concede fortaleza a la representación de la realidad reconociendo a ésta como algo que no se describe únicamente con palabras y números, sino que ha de ser descrito también con imágenes para ser reconocido debidamente por el lector.

- El contenido de los textos analizados cumple una función tanto expositiva como descriptiva. No existe una predominancia clara de un tipo de función determinada. Algunos textos exponen los conocimientos que existían en la época sobre el tema al que se refieren, aparentemente con el objetivo de difundir dichos conocimientos. Otros textos describen y representan acciones para que el lector observe cómo éstas se realizan.

El método, basado en estos textos no se limitará por tanto a una exposición de los contenidos, sino que también tratará de describir cuál es el mejor modo de realizar los procesos y cuestiones técnicas relacionadas con el oficio.

- En todos los documentos de esta época el núcleo era el contenido. Sobre dicho contenido se articulaban y vertebraban los textos analizados.

Esta centralidad del contenido denota la tendencia a entender el aprendizaje como una transmisión de conocimientos del escritor hacia el lector. Por lo tanto, el centro del aprendizaje está en el propio contenido de aquello que se quiere transmitir por parte del escritor, más que en la actividad del lector (profesor o alumno cuando los textos se utilizan en el ámbito escolar, como es el caso).

Esa característica aporta al método un enfoque en el que el alumnado no juega un papel protagonista, siendo concedido éste al contenido de aquello que debe enseñarse. Esto hace muy difícil la coherencia con los planteamientos científicos actuales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Los índices de los textos están organizados con criterio eminentemente conceptual (75%), por lo que la estructura de orden del documento está realizada en base a conceptos. Éstos, por definición, son algo abstracto.

La elección de un criterio abstracto para organizar una realidad concreta y presentarla al lector (alumnado o profesorado) hace que se siga una lógica que lleva al método a alejarse de un aprendizaje basado en competencias. En la FP una competencia es algo absolutamente opuesto a una abstracción (Comisión Europea, 2008; Castellanos, Livina y Fernández, 2003; Suárez et al., 2007; Climent, 2010). Una competencia se concreta en la realidad, articula y da sentido contextualizado a diferentes ideas, conceptos y principios.

- No existe un modelo de razonamiento predominante, presente en los documentos analizados en esta época. La mitad de ellos se caracterizan por un modelo de razonamiento deductivo, que se dirige de lo abstracto a lo concreto; y la otra mitad se caracteriza por un modelo de razonamiento analógico o comparativo, que articula el razonamiento por similitud, ya que va de lo particular a lo particular.

La primera característica guarda relación con un método relacionado con textos con una función expositiva y la segunda está más relacionada con una función descriptiva que muestra una realidad. Ambas son opciones que hacen decantarse al método por un enfoque transmisivo frente a otro de carácter constructivista (Martínez Geijo, 2008), dos enfoques que continúan estando presentes en las aulas de FP y que condicionan a la metodología de modo crucial.

- La organización de los conocimientos (contenidos) se hace a partir de asignaturas, según la estructura convencional de áreas de conocimiento, que se tratan independientemente, sin llegar a establecerse relaciones directas y explícitas entre ellas a la hora de plantearse al lector. Cuando los textos tienen un carácter técnico y no didáctico, como la mayoría de esta época, la organización se realiza en base a temas (agrupamientos de ideas

relacionadas entre sí) sin que sean concebidas como una asignatura (término que implica una organización con implicaciones curriculares y administrativas en la enseñanza reglada).

Todos los textos presentan un tipo de organización que plantea una perspectiva metodológica caracterizada por la especialización (Torres, 2006; Méndez, 2013; Gallego y Salvador, 2002; Díaz Alcaraz, 2002) que es la que predomina mayoritariamente, no sólo en esta época, sino desde la aparición de la FP hasta la actualidad.

- La organización de la materia en los documentos se realiza en base a la disciplina científica objeto del documento en la totalidad de los documentos analizados. En ningún caso se tiene en cuenta una perspectiva de organización que atienda a la psicología del alumnado y a su entorno, sino que es la costumbre de la ciencia o la asignatura la que sirve para organizar la forma de presentar el contenido al lector.

Este planteamiento refuerza la perspectiva metodológica de que el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje no es el alumnado sino aquello que se enseña, frente a una concepción contemporánea actual (Mendoza, 2003; De Miguel, 2006; Coll, 2007; Corzo, 2007).

- Las actividades que se plantean al lector son la lectura de textos, análisis mentales o similares. Son acciones de tipo pasivo, no requieren una perspectiva activa por parte del lector o del alumnado. Con este modo de plantear las actividades, en el método cobra mayor protagonismo el papel del profesorado que el del alumnado. Ello implica una idea del aprendizaje basada en la transmisión de ideas y conocimientos, para lo cual el sujeto activo es el poseedor de este conocimiento y el receptor de esto es quien debe asimilar, desde una perspectiva poco activa, aquello que se le transmite.
- El planteamiento del aprendizaje expresado en los documentos presenta al lector una serie de verdades que quiere enseñarle, sin discusión, en la suposición de que eso es la verdad. Es una perspectiva dogmática que hace que aprender sea más relevante que comprender. Se presentan una serie de cuestiones desde un punto de vista en el que el lector debe asumirlas sin plantearse dudas acerca de la veracidad de las afirmaciones presentes en los

textos. Se plantea así una predominancia del aprendizaje de estas “verdades” sobre la comprensión o el razonamiento de su sustento razonado.

Esto hace que el método se caracterice por promover un tipo de aprendizaje basado en que los lectores o aprendices asuman conocimiento construido totalmente por los expertos autores de los textos, sin situarse de un modo analítico crítico que busque comprender las razones de lo que se presenta como aprendizajes.

En resumen, puede decirse que en esta época la metodología parece apuntar a poca conciencia del profesorado como docentes, transmitiéndose más una figura de técnicos profesionales de un oficio que transmiten conocimientos sobre el mismo a aprendices. Los textos buscan representar y describir una realidad que se reconoce compleja, aunque sobre todo se presentan al alumnado conceptos e ideas. La estructura desde la que se plantean los aprendizajes al alumnado responde a la ortodoxia científica de cada materia y se hace visible una concepción algo pasiva del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento se presenta a los aprendices como algo construido por expertos reconocidos como autoridad científica en la materia. Estos planteamientos anulan la postura analítica crítica sobre los aprendizajes, o cuando menos, no la promueven.

### **2.3.2 Métodos didácticos tradicionales. (1955-1969).**

En 1955, se puso en vigor la Ley de Formación Profesional Industrial cuyo propósito decidido era “adecuar y actualizar el Estatuto de 1928, introduciendo profundas modificaciones, tanto en lo que respecta a órganos rectores de la formación profesional, centros docentes y sistemas de enseñanza, cuanto en lo que atañe a la participación directa de la industria en la orientación y sostenimiento de esta importante faceta de la educación, que por primera vez se apoya sobre un fuerte soporte económico, resultado de la progresiva industrialización del país” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1955, prólogo). Se creó un sistema muy importante por su creciente extensión social y la consiguiente cantidad de alumnado que accedió a esta formación, si tenemos en cuenta la población atendida en épocas anteriores.

Dicha Ley reguló la FP en España durante cerca de 15 años y fue importante, además de por su repercusión en cuanto a la estructuración de centros específicos y de la propia organización de las enseñanzas, por las siguientes cuestiones:

- Se exigía una titulación mínima para acceder a estas enseñanzas, cuando la enseñanza primaria todavía no era obligatoria.
- Se promovía el acceso al mundo del empleo de modo preferente para aquellos que se hubieran titulado gracias a esta formación, lo cual provocó el prestigio social de la misma y el interés por la población por realizarla.
- Se incluían ventajas para que las empresas promoviesen la formación de sus trabajadores o de jóvenes que pudieran combinar el trabajo con la formación.
- Se acercó la FP al mundo profesional mediante los niveles de Oficial y Maestro.
- Establecía un sistema uniforme y muy rígido, si lo comparamos con el existente hasta esa fecha, derivado del Estatuto de 1928.
- Existía una fuerte centralización en las decisiones y poca autonomía local.

Estas circunstancias contribuyeron a aumentar el prestigio social de la FP y a aumentar la cantidad de alumnos que accedían a estas enseñanzas, si bien este aumento se concentró particularmente en las regiones más industrializadas, teniendo especial relevancia el País Vasco. A pesar de estas diferencias territoriales el alumnado matriculado en FP desde el comienzo de este periodo (1955) hasta el final del mismo (1969) prácticamente se multiplicó por seis (de 30.623 a 176.413 alumnos). (Cabrera, 1997).

Este aumento poblacional y la uniformidad de la estructura y el currículo de las enseñanzas fue clave en la aparición de manuales didácticos y libros de texto, que se convirtieron en algo habitual en la FP a partir de este periodo.

Los documentos de esta época analizados presentan las siguientes características:

- La gran mayoría de documentos (94%) tienen un carácter didáctico. Están escritos con la finalidad de que se produzca un aprendizaje en el lector, presuponiendo que éste es además un alumno o alumna de FP. En alguna ocasión se utilizan en la FP, textos dirigidos al aprendizaje de niveles técnicos superiores, peritos o ingenieros, pero también con un carácter didáctico.

Probablemente este cambio, con respecto a la etapa anterior, en la que los textos eran fundamentalmente técnicos y no dirigidos a aprendices sino a profesionales, se debe al aumento del número de alumnado de FP, a la implantación de una red de centros específicos y a la homogeneización del currículo formativo para todo el Estado Español.

Es patente el aumento en la demanda potencial de textos didácticos de FP, así como un aumento en la rentabilidad económica que las distintas editoriales observaban sobre este tipo de documentos. Además la propia administración educativa estatal edita manuales oficiales. De este modo, en esta época se abre camino definitivamente el libro de texto en el contexto de la FP.

Eso hace que en el método utilizado gane terreno la intencionalidad docente, con respecto a la etapa anterior. Además de que se potencie la uniformidad en el método para el conjunto de los centros de FP del Estado Español, al utilizarse unos manuales oficiales o unos libros de texto concretos.

- En los documentos se observa un aumento relevante del texto alfanumérico, dominando éste en los documentos analizados, bien de manera única o bien de modo mixto, mezclándose con el iconográfico.

El incremento de este tipo de texto refleja el aumento de la importancia que cobra la palabra en los métodos didácticos utilizados frente a la época anterior, como resultado de la aparición de los libros de texto en la FP. Eso hace aumentar el lenguaje abstracto y conceptual a la hora de abordar situaciones concretas

- La función de los textos es claramente expositiva, observándose una presencia de esta función en el 70% de todos los documentos analizados. Existe, por tanto, una mayor tendencia a presentar el contenido del aprendizaje de manera expositiva frente a una perspectiva descriptiva.
- El núcleo de los documentos continúa siendo el contenido (76%), aunque aumentan con respecto a la época anterior los textos articulados en torno a las actividades a realizar (24%), anteriormente inexistentes.

Comienza a observarse, por tanto, la presencia de algunos métodos en los que se sitúan las actividades como centro del aprendizaje, estando más cercana esta característica a un aprendizaje basado en competencias.

- El criterio por el que se articula el índice es mayoritariamente conceptual, manteniéndose una proporción parecida (76%, con un punto porcentual de diferencia) a lo observado en la época anterior. Así pues, los conceptos siguen siendo el tipo de contenidos fundamentales por los que se estructuran los aprendizajes a realizar por el alumnado de la FP, por lo que los métodos continúan estando estructurados y presentados al alumnado por conceptos abstractos e ideas.
- El modelo de razonamiento que predomina en los textos es el deductivo (52%), aunque también se observa una fuerte presencia del modelo analógico o comparativo (42%). Esto puede deberse a que en la FP los objetivos de aprendizaje son de carácter práctico y concreto y pretenden preparar al alumnado para realizar una serie de tareas determinadas de una manera reconocida como correcta por la autoridad.

Estos datos apuntan a la predominancia de modelos didácticos transmisivos, bien por estar basados en la exposición de ideas, conceptos, hechos, leyes y principios con el planteamiento de que después se apliquen a elementos concretos; bien por estar fundamentados en la presentación de modelos que buscan reproducir posteriormente situaciones análogas en la realidad del alumnado.

- La organización de los conocimientos en los documentos analizados correspondientes a esta etapa son en el cien por cien de los casos de la categoría especializado, no observándose ninguno que apueste por una organización de carácter globalizador o integrador.
- La organización de la materia de los documentos está en todos los casos establecida en base a la disciplina científica (100%) correspondiente al ámbito, área o tema abordado por el texto.

Este dato muestra una coherencia si lo unimos al anterior, apuntando ambos al peso que la estructuración curricular por asignaturas desde una perspectiva de especialización

científica, tiene en la organización del método didáctico. Frente a esto, la importancia de la figura del alumnado o de una realidad percibida como multidimensional y compleja en relaciones queda en un segundo plano y queda reflejado en cómo el método está construido.

- El tipo de actividades que se plantean en los documentos tienen mayoritariamente (64%) un carácter pasivo, aunque se observa una mayor presencia que en la época anterior de textos en los que se plantea una predominancia de actividades de carácter activo de cara al alumnado (36%).

Aparecen en los textos ejercicios y actividades que deben ser resueltas necesariamente por los aprendices mediante acciones realizadas por ellos, aunque continúan siendo mayoría los textos que potencian posturas poco activas por parte del alumnado.

- El planteamiento mediante el cual los documentos abordan el aprendizaje continúa siendo predominantemente dogmático. Se presentan al alumnado una serie de principios y cuestiones para el aprendizaje desde una perspectiva de verdad, sin margen para el cuestionamiento. Únicamente en el 6% de los textos se plantea una perspectiva heurística o de descubrimiento, en la cual el papel del profesorado es la de un agente que acompaña al alumnado a lo largo de dicho proceso.

Por lo tanto, en este segundo periodo aparecen textos con carácter didáctico, cobrando mayor importancia el lenguaje verbal y numérico, ganando en importancia en el método la exposición construida alrededor de los contenidos, primando un planteamiento transmisivo basado en el razonamiento deductivo y analógico-comparativo; con una estructuración de especialización científica, en la que comienza a cobrar importancia la contextualización de los aprendizajes por parte del alumnado realizando actividades que deben ser resueltas por él.

### **2.3.3 La generalización del libro de texto (1970-1989).**

En 1970 se promulgó la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Esta Ley supuso un cambio de enorme calado en el mundo educativo español, en lo relevante a la ordenación e institucionalización de la FP Reglada en este país. Tanto porque

se mantuvo vigente 20 años como porque se convirtió en un referente obligado para el ajuste producido por la siguiente reforma estatal.

La Ley, a partir de la cual se convirtió en obligatoria la enseñanza general nació pretendiendo articular la FP Reglada como un puente entre los distintos niveles del sistema educativo (EGB, BUP y el primer ciclo universitario) y el mundo del trabajo. Sin embargo, a quienes conozcan la realidad educativa derivada de esta ley, se les hará muy extraño reconocerla en estas cuestiones, porque estas intencionalidades y esta estructura sufrieron modificaciones de gran calado a través del Decreto de Ordenación de la Formación Profesional aprobado en 1976. Además de ésta hubo otras cuestiones relativas a la implantación práctica de la reforma del sistema educativo que también contribuyeron a desvirtuar esta intencionalidad inicial. Así nos encontramos con que la FP se convirtió en un nivel diferenciado del sistema educativo al que se accedía, bien con el título de EGB o únicamente con el certificado de escolaridad (escolarización hasta los 14 años, independientemente de los resultados académicos obtenidos).

Se organiza en una FP-I de dos años de duración, con un currículo de formación general que está complementado con algunas enseñanzas de intención profesional y en el que se obtenía el título de Técnico Auxiliar; y se continúa con una FP-II de tres años de duración de enseñanzas especializadas, tras el que se obtenía el título de Técnico Especialista. Desapareció, por tanto el nivel previsto de la FP-III y la pretensión de que cada nivel fuese una culminación de los otros niveles educativos y un “complemento” a ellos para el acceso al mundo del trabajo. Ese cambio se debió fundamentalmente a que los flujos de alumnado no respondieron a las previsiones realizadas inicialmente. Lo que había sido previsto como una opción excepcional se convirtió en mayoría aplastante de modalidad (96% del alumnado en régimen excepcional frente al 4% del régimen general en 1995).

Este cambio de escenario con respecto a la etapa anterior nos sitúa en un contexto en el que la FP se convierte en un elemento escolarizador de la población juvenil española. Este cambio contextual que caracteriza a la FP de este periodo influye necesariamente en la evolución de los métodos didácticos, por cuanto, lógicamente, tienen en cuenta las peculiaridades propias de la realidad de este nivel de enseñanza.

Los documentos analizados correspondientes a esta época presentan las siguientes características:

- El 100% de los documentos analizados tienen un carácter didáctico. Han sido escritos con la finalidad de ser utilizados por el alumnado de la FP. En esta época varias editoriales sacan al público libros de texto dirigidos a ramas, especialidades, cursos y niveles propios de este tipo de enseñanza.

Esta circunstancia viene condicionada por el aumento de población escolar global con la obligatoriedad de la enseñanza, porque el primer nivel de la FP juega en cierto modo un papel práctico de escolarización con alumnos de entre 14 y 16 años, que no pueden acceder al mundo del trabajo debido a su edad, por el aumento cuantitativo de la población de FP en España, y por la estandarización de los currículos oficiales de las distintas especialidades (tendencia que tiene como antecedente el funcionamiento de la FP en este sentido desde la reforma de 1955).

Eso hace que los textos continúen afianzando la tendencia percibida, desde la aparición de la FP en España, por confirmar entre el profesorado la conciencia del rol docente que tienen como profesionales de la enseñanza que son.

- El tipo de texto utilizado en los documentos es claramente mixto (86%). Se combina el texto alfanumérico con una gran abundancia del iconográfico, sin que exista una predominancia clara de uno sobre el otro.

La utilización de un tipo de texto exclusivamente alfanumérico o únicamente iconográfico se convierte en algo testimonial (7% en cada uno de los casos). De este modo, el lenguaje utilizado en los métodos se enriquece y gana en diversidad, en función de lo que es más apropiado para aquello que se quiere reflejar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El lenguaje verbal pierde relevancia en la metodología didáctica

- La función de los textos es mayoritariamente expositiva (66%). Se utilizan los mismos para informar y difundir conocimientos sobre el tema que se aborda en el documento didáctico en cuestión. Ello refleja el mantenimiento como predominante en los métodos

de enseñanza de un enfoque de transmisión del profesorado (conceptualizado en los autores de los libros de texto) hacia el alumnado.

- El núcleo principal de los documentos observados continúa siendo el contenido (62%), aunque se observa una tendencia progresiva, si echamos la vista hacia atrás a resultados de esta variable en las anteriores épocas, a que cada vez haya más textos en los que el núcleo sean las actividades a realizar (0% en la etapa de 1928-1954, 24% en la de 1955-1969 y 38% en la de 1970-1989).

Esta tendencia refleja la evolución que en el método han tenido las actividades y los contenidos como elementos centrales del aprendizaje. Se está pasando de situar al contenido como el centro de los elementos curriculares, a ver como son las actividades que debe realizar el alumnado aquello que se sitúa como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje en la FP.

- Continúa primando (66%) un criterio conceptual a la hora de elaborar el índice de los documentos. Esto evidencia que la parte conceptual del aprendizaje es la que se utiliza para estructurar el contenido que se presenta al alumnado, haciendo que el mundo de las ideas abstractas predomine sobre el de las acciones concretas (conceptualizadas en torno a procedimientos), lo que hace que el método conceda más importancia a lo primero que a lo segundo.
- El modelo de razonamiento predominante en los textos didácticos observados es principalmente deductivo (59%). Lo cual demuestra que la forma de entender los procesos óptimos para realizar el aprendizaje es partir de cuestiones generales y abstractas, para desarrollar posteriormente la aplicación de leyes, principios y normas sobre situaciones concretas.
- La organización de conocimientos sigue haciéndose desde una perspectiva de especialización (93%), aunque se da la circunstancia particular de que se han encontrado dos documentos que tienen organizados los conocimientos desde una perspectiva globalizada o integradora, hecho que no se había detectado en ninguno de los documentos analizados correspondientes a épocas anteriores.

Aunque sea cuantitativamente poco relevante, la aparición de métodos que contemplan esta perspectiva, a pesar de que la estructura curricular oficial no facilitaba este planteamiento, hace que deba destacarse como elemento singular detectado en esta época. Este planteamiento coincide con diversos métodos identificados como innovadores en la enseñanza contemporánea: Aprendizaje Basado en Problemas (Morales y Landa, 2004; Fernández et al., 2006); El método de análisis de objetos (Aguayo y Lama, 1998; Castañeda, 2008); Proyectos Integrados de Aprendizaje (Lozano, 1998; Mendia y Altuzarra, 1995; Mendia, 2015); Juegos de simulación (Martín, 1983; Equipo ICE, s. f.); etc.

- La organización de la materia está hecha bajo el criterio que marca la disciplina científica correspondiente a cada documento en la inmensa mayoría de los casos (97%). Hay que destacar que se ha encontrado un documento que organiza la materia en base a la psicología del alumnado, hecho singular en los documentos analizados hasta este momento ya que en épocas anteriores no se había encontrado ninguno de estas características.

Así pues, de todos los textos analizados hasta este periodo en la FP es la primera vez en la muestra, cronológicamente hablando, en la que un método organiza la materia teniendo como principal referente a la psicología del alumnado y no a la disciplina científica.

- El tipo de actividades planteadas en los documentos didácticos analizados tienen un carácter mayoritariamente activo (83%). Es muy destacable este hecho porque supone un cambio de tendencia muy importante, ya que hasta esta época los documentos se caracterizaban por el planteamiento mayoritario de actividades de tipo pasivo.

En este aspecto queda patente la influencia provocada por algunas de las líneas básicas enunciadas en la Ley de 1970, en la Reforma educativa derivada de ella y en los textos didácticos producidos al amparo de dicha Ley.

Con este cambio se observa que en el nuevo modelo escolar, el alumnado pasa a tener un papel más protagonista en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que se convierte en un elemento clave de la realización de las actividades realizadas en este entorno. En épocas

anteriores el rol que jugaba era mucho más pasivo, quedando el protagonismo de los procesos educativos para el profesorado.

- El planteamiento mediante el cual los documentos afrontan el aprendizaje continúa siendo mayoritariamente dogmático (86%). Continúan presentándose al alumnado una serie de principios y cuestiones para el aprendizaje desde una perspectiva de verdad revelada, sin margen para el cuestionamiento intelectual.

Lo más relevante en cuanto a este periodo es la generalización de los libros texto como elementos fundamentales del método, el enriquecimiento del tipo de lenguaje utilizado en los textos, el paulatino ascenso de las actividades como elemento nuclear de los documentos y la utilización mayoritaria de actividades en las que el alumnado juega necesariamente un papel activo. Hay que destacar por su singular aparición como elementos novedosos, métodos en los que aparece un enfoque globalizador del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de la organización de la materia a trabajar en la FP desde la perspectiva de la psicología de alumnado, aunque su relevancia en el conjunto de la muestra es anecdótica.

#### **2.3.4 Métodos didácticos en transición. Hacia una metodología con protagonismo del alumnado (1990-2015).**

En 1990 se produce en España una reforma del sistema educativo. En dicha reforma se cambian aspectos de gran relevancia, como es el aumento de la edad obligatoria de escolarización que sube hasta los 16 años y el cambio de ordenamiento de etapas y ciclos en los que se ordena el conjunto del sistema educativo español. El tránsito del sistema anterior al nuevo se va haciendo de manera progresiva, hasta que en el curso 2002/2003 el nuevo sistema de FP alcanza su implantación general y el viejo sistema desaparece.

La FP se convierte explícitamente en una parte propia del sistema educativo. Se concibe como algo que ha de servir para preparar al alumnado para el ejercicio de las profesiones que demande el entorno y que sea capaz de adaptarse a los futuros cambios que puedan producirse en el mundo productivo. Bajo esta perspectiva se elabora un primer catálogo de títulos profesionales con una estructura curricular determinada, con vigencia para todo el ámbito estatal, pero con posibilidades de algún ajuste por parte de las Comunidades Autónomas, y

con la voluntad de someter estas titulaciones a una revisión periódica que permita mantener la flexibilidad y actualización que el mundo profesional actual requiere.

Esta organización mediatiza la metodología didáctica por cuanto las finalidades a lograr por la FP se transforman pasando de una finalidad principal de escolarización de la población a otra de carácter cualificador para el desarrollo de las profesiones, otorgando capacidad de adaptación a los futuros cambios contextuales.

La FP establece dos niveles de Formación Profesional: Los Ciclos formativos de Grado Medio, dirigidos a jóvenes que hayan terminado la ESO, y los Ciclos formativos de Grado Superior, dirigidos al alumnado que haya finalizado el Bachillerato. A estos niveles se suma en fechas recientes (2013) la aparición de un nivel inferior, la Formación Profesional Básica para alumnado que no se haya titulado en ESO. En el nivel intermedio (Ciclos Formativos de Grado Medio) es donde se fija la atención de esta investigación. Especialmente relevante para analizar la metodología didáctica aplicada es el hecho de que este nivel de la FP se caracteriza por desarrollar competencias con mayoría manipulativa, lo cual condiciona y crea una tendencia en cuanto a los tipos de métodos didácticos que serán más adecuados para este tipo de competencias.

Otra cuestión especialmente relevante de este periodo es el hecho de que la FP actual no certifica formación, como sucedía hasta la etapa histórica anterior, sino que certifica competencias, lo cual supone un cambio conceptual profundo. En la etapa anterior el logro de un título de FP significaba que un alumno o alumna había cursado un programa formativo determinado durante un número de horas concreto, superando las exigencias de evaluación del profesorado. Sin embargo, en el sistema actual el título está concebido como un garante de que el o la que lo posee ha adquirido una serie de competencias relacionadas con el oficio a que se refiere el mismo. Estas tareas abarcan cuestiones de análisis, planificación, ejecución y valoración. De este modo el objetivo principal de la FP actual con referencia al alumnado es que éste logre alcanzar dichas competencias relacionadas con lo profesional. En este sentido el método debe orientarse principalmente al logro de estas cuestiones por parte del alumnado.

A pesar de este profundo cambio conceptual, que tiene reflejo en el diseño y en la estructuración de toda la FP a día de hoy, aún habrá que esperar algún tiempo para que dicho cambio alcance una relevancia real del calado pretendido por los arquitectos del sistema.

Se establece un Catálogo Nacional de Cualificaciones elaborado con la participación de agentes del mundo laboral y profesional, con la voluntad de definir de manera estructurada las diferentes competencias presentes en el mundo profesional, para poder articular una serie de cualificaciones del ámbito del empleo. Dicho catálogo está regulado desde la Ley de Cualificaciones y Formación Profesional de 2002 y pretende servir tanto al mundo educativo como al mundo laboral. Está concebido como algo sujeto a cambio, como las titulaciones de FP, y contempla la opción de someterse a revisiones periódicas de manera escalonada que reflejen los cambios producidos en la sociedad profesional y económica.

Este planteamiento influye por cuanto el método didáctico debe contemplar que los resultados de aprendizaje a desarrollar por parte del alumnado no serán tanto cuestiones perdurables ligadas a conceptos, sino que deberán posibilitar el desarrollo de competencias generalizables a distintos escenarios productivos, dentro de un entorno profesional definido en un título concreto.

Los documentos analizados correspondientes a esta época presentan las siguientes características:

- La totalidad de los textos tienen una finalidad didáctica. Están escritos específicamente para ser utilizados por el alumnado o por el profesorado de la FP en el escenario de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido hay que destacar la mayor presencia de documentos dirigidos al profesorado, para facilitar y orientar la tarea docente, y el descenso de la cantidad de libros de texto escritos para ser utilizados por el alumnado en el contexto escolar, en comparación con otras épocas.

Eso indica la consolidación de la tendencia relacionada con este aspecto que plantea y refuerza el papel docente de los profesionales de la enseñanza en la FP.

- El tipo de texto predominante en los documentos analizados es alfanumérico (67%). Desciende así la presencia del tipo de texto iconográfico.

En este sentido hay que destacar el hecho de que los únicos textos de editoriales privadas que se han encontrado corresponden a materias de carácter transversal. Son módulos profesionales (asignaturas) que se imparten en varias especialidades diferentes. El resto de documentos son materiales orientativos dirigidos al profesorado elaborados por administraciones públicas. No se han encontrado documentos didácticos correspondientes a módulos profesionales propios de una única especialidad y escritos para ser utilizados por el alumnado de FP.

Esta circunstancia puede influir en la poca presencia de texto iconográfico en los materiales de esta época analizados. Al cambiar el lector potencial haciendo que éste sea el profesor es lógico que los autores del texto utilicen menos este tipo de texto, coincidiendo con una mayor diversidad en cuanto a la función de los textos.

En la poca cantidad de textos correspondientes a módulos profesionales presentes en un único título de FP, también puede influir el hecho de que el currículo de estos módulos no es el mismo para todo el Estado Español. Existe un tronco común coincidente, pero cada comunidad autónoma tiene la potestad de regular el resto según crea conveniente. Esto supone una dificultad para elaborar textos que sean válidos para diferentes comunidades autónomas, lo cual puede ejercer de freno a la edición de textos didácticos para todo el ámbito nacional, a la vez que el volumen del alumnado potencial para un texto de carácter autonómico puede que no sea visto como lo suficientemente rentable para la edición de un texto por parte de una empresa editorial privada.

Esta situación fomenta que los equipos docentes deban tomar mayor protagonismo a la hora de elaborar sus materiales didácticos, ya que no cuentan con un volumen de material de referencia tan claro como en la época anterior. Por lo que la elaboración de los métodos didácticos aplicados está más en manos de los profesores que la realidad que había vivido la FP hasta la fecha.

- La función del texto que se observa en los documentos de esta época muestra una igualdad entre textos con una función expositiva y los que tienen una función descriptiva (ambos con un 44% cada uno). De esta manera mientras unos textos tienen como objetivo informar y difundir conocimientos sobre un tema, otros tienen como objetivo representar con palabras lo que el profesorado o el alumnado han de realizar.

Hay que destacar que en los textos orientativos dirigidos al profesorado, que proporcionalmente suponen una mayor cantidad con respecto al total que en épocas anteriores, la función del texto es claramente descriptiva, lo cual puede influir en el aumento porcentual de esta función sobre el total de los documentos correspondientes a esta época

- Especialmente llamativo es el hecho de que la mayoría de los textos sitúan a las actividades como el núcleo a partir del cual se articula el documento (56%).

Desde la primera época de la FP, en la que todos los textos se articulaban en base al contenido, se ha observado una tendencia progresiva a situar las actividades como el eje de los materiales didácticos (24% en la época de 1955; 38% en 1970 y 56% en 1990). Esto coincide con el progresivo aumento del tipo de actividades de carácter activo conforme ha ido avanzando la FP en España.

- El criterio utilizado para confeccionar el índice de los documentos continúa siendo mayoritariamente conceptual (78%), siendo ésta una variable que ha sufrido muy poca variación a lo largo del periodo estudiado.
- El modelo de razonamiento presente en los textos muestra una igualdad entre el inductivo y el deductivo (44% ambos).

Lo más llamativo de este periodo es la aparición del modelo de razonamiento inductivo, que hasta esta época había sido utilizado de un modo casi testimonial. Este modelo se caracteriza por un planteamiento que parte de lo concreto y que construye el razonamiento a partir de ahí hacia la generalización y la abstracción.

Es un tipo de razonamiento que muestra mayor coherencia dentro de métodos didácticos caracterizados porque el alumnado desempeñe un rol protagonista en el proceso y en el que las actividades de aprendizaje constituyan uno de los elementos centrales del currículo.

- La organización de los conocimientos, como en épocas anteriores sigue el criterio especializado, correspondiente a la asignatura o módulo profesional a que se refiere el documento. En los textos de la muestra no se ha recogido ningún caso en el que se plantee una organización globalizadora de los aprendizajes.

A pesar de ello se tiene conocimiento de la existencia de experiencias de algunos centros en Euskadi que desarrollan este tipo de perspectiva en la organización de sus programaciones (CPES Peñasal, CPES Otxarkoaga, Maristak ikastetxea, ...). La no existencia de muestras que presenten esa categoría puede deberse a tres cuestiones: la representatividad de esos centros en la población general de centros de FP es muy pequeña; ese tipo de propuestas curriculares no tiene el suficiente volumen de alumnado como para encontrar textos editados para ellos; y la orientación de los organismos de la Administración educativa no se ha caracterizado por un apoyo de este tipo de enfoques.

Sin embargo hay que destacar que se cuenta con tres demostraciones de que puede estar dándose un cambio de tendencia en ese sentido:

- 1) En el Decreto 86/2015 que regula la FP Básica en Euskadi se hace una mención explícita por este tipo de perspectiva:

“La metodología utilizada tendrá carácter globalizador y tenderá a la integración de competencias y contenidos entre los distintos módulos profesionales que se incluyen en cada título. En este contexto, se fomentarán metodologías activas de aprendizaje centradas en la resolución de problemas y en aprender haciendo. El carácter integrador deberá dirigir la programación de cada uno de los módulos y la actividad docente” (art. 12.4)

- 2) El Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional (KEI-IVAC) ha organizado en fechas recientes acciones formativas dirigidas a optimizar la metodología didáctica en los centros que albergan la FP Básica, con un enfoque globalizador de la enseñanza, habiendo participado voluntariamente un volumen importante del profesorado potencial a que se ha dirigido la oferta.

3) El Centro de Innovación de la Formación Profesional (Tknika) está tratando de implementar experiencias metodológicas en algunos centros de FP de Euskadi a través del programa ETHAZI, que también comparte esta perspectiva globalizadora.

- Tampoco se observan variaciones con respecto a épocas anteriores en lo correspondiente a la opción mayoritaria acerca de la variable organización de la materia, ya que en el 89% de los textos se sigue el criterio de estar organizada en base a la tradición de la disciplina científica en cuestión.

Sin embargo, hay que destacar el hecho de que, aunque muy lentamente, se mantiene la tendencia apuntada testimonialmente en la época anterior de organización de la materia atendiendo a la psicología del alumnado, alcanzando en esta época un valor del 11%, que es el mayor de las cuatro épocas diferenciadas.

- Es muy llamativo el hecho de que en la totalidad de documentos analizados el tipo de actividades que se plantean son de carácter activo, lo cual confirma la tendencia apuntada en la época anterior y la evolución progresiva desde un planteamiento de actividades pasivas (75%) en la primera época de la FP en España, a todo lo contrario.
- En cuanto al planteamiento con el que se afronta el proceso mediante el cual el alumnado asimila lo que ha de aprender, aún cuando todavía se observa una predominancia de la categoría dogmática (67%), hay que destacar el hecho de que en esta época el planteamiento heurístico o de descubrimiento gana fuerza con respecto al pasado. Así aparece esta categoría en la época actual en el 33% de los documentos analizados.

Esta circunstancia también consolida una tendencia encaminada a planteamientos didácticos en los que el alumnado es sujeto principal del proceso y recae en mayor medida sobre él la responsabilidad del aprendizaje, concretándose en este sentido en un tipo de aprendizaje basado más en la actividad realizada por él y en los descubrimientos que realiza en el proceso.

En resumen, en esta última época (1990-2015) la metodología didáctica refleja un aumento de la conciencia del rol docente en los profesionales de la enseñanza en la FP, reflejado en el aumento de los textos destinados a reforzar la función docente de los mismos. Se reduce la

cantidad de libros de texto publicados, limitándose, casi en exclusiva, a módulos profesionales de carácter transversal. Las actividades de aprendizaje se convierten en el núcleo central de los métodos, consolidando así la evolución cronológica acumulada en este sentido desde el inicio de la FP en España. El tipo de razonamiento inductivo hace su aparición con fuerza en los métodos de este periodo, haciendo que el pensamiento se dirija de cuestiones particulares a conclusiones generalizables de carácter teórico, invirtiendo la situación predominante hasta este momento. Se mantiene una perspectiva de especialización en cuanto a la estructuración del currículo, aun cuando se tiene constancia de experiencias globalizadoras e interdisciplinares en la FP en los últimos años y de un cambio de tendencia por parte de la Administración educativa, siendo aún demasiado reciente como para reflejarse en el conjunto del contexto estudiado. Continúa ganando espacio, aunque lo hace de manera muy lenta, la organización de la materia en función de la psicología del alumnado, viéndose reforzado por el hecho de que en la totalidad de la muestra las actividades que se plantean poseen carácter activo para el alumnado, y por el aumento del aprendizaje por descubrimiento.

## **2.4 Conclusiones del capítulo**

Este capítulo da respuesta al objetivo específico:

- Conocer la evolución metodológica de la FP reglada en España, a través del análisis de textos utilizados en los centros educativos.

Se ha realizado un análisis de textos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la FP a lo largo del periodo 1928-2015 basado en 11 variables (Tabla 6, p. 92)

Tras el análisis realizado sobre las características propias de la metodología utilizada en cada época en la FP en España, a continuación se realiza un análisis con una visión de conjunto que abarca con una amplitud global la evolución didáctica sufrida por esta cuestión a lo largo del periodo temporal analizado. Para alinear esta síntesis con los resultados de los estudios realizados en esta investigación para conocer la metodología actual utilizada por los equipos docentes en la FP en la CAPV/Euskadi, se van a presentar las conclusiones en base a tres ámbitos de la práctica docente, habiendo analizado diferentes estudios y textos acerca de las

prácticas docentes del profesorado (Nieto, 1994; Solabarrieta 1996; Yániz, 1998; Díaz Alcaraz, 2011). En dicha práctica, como ya se ha señalado con anterioridad, es donde cristaliza la metodología didáctica utilizada.

Los ámbitos de la práctica docente son:

➤ Planificación de la enseñanza.

Está referido a las acciones preparatorias realizadas por el docente, en las que se plantea cómo va a intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje a realizar con el alumnado.

➤ Desarrollo de la enseñanza.

Está referido a la práctica docente que constituye el elemento central del proceso de enseñanza- aprendizaje con el alumnado. Las actividades realizadas con el alumnado y otros agentes que intervienen en el contexto formativo de la FP.

➤ Evaluación.

Está referido a los procesos que tienen que ver con el análisis de la situación y los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la identificación de los elementos más relevantes del mismo y las decisiones tomadas como consecuencia de estas cuestiones.

Los elementos utilizados para el análisis han sido textos impresos y no ha sido posible utilizar medios directos que recojan datos sobre la propia acción docente (observaciones, autorrespuestas, etc.). Algunos de ellos, incluso no tenían una finalidad didáctica y en los que la tenían, no se recogían actividades de evaluación, salvo casos puntuales. Debido a esta situación el ámbito Evaluación queda excluido de este análisis, por no contar con datos relevantes suficientes.

Se han analizado las once variables utilizadas en el análisis. La variable “Época” se trata como una variable identificativa. El resto se han ubicado en los ámbitos de Planificación o Desarrollo de la enseñanza, en función de en cuál de ellos tuvieran mayor relevancia a la hora de configurar la práctica docente. Como resultado de ello tenemos la siguiente agrupación:

Tabla 8 Variables del análisis de textos por ámbito de la práctica docente

ÁMBITO	VARIABLES
Planificación de la enseñanza	1. Finalidad del documento
	4. Núcleo
	5. Criterio de índice
Desarrollo de la enseñanza	2. Tipo de texto predominante
	3. Función del texto
	6. Modelo de razonamiento
	7. Organización de los conocimientos
	8. Organización de la materia
	9. Tipo de actividades
	10. Asimilación de lo aprendido
	11. Época

### 2.4.1 Síntesis

#### 2.4.1.1 Planificación de la enseñanza

Los documentos analizados tienen un carácter eminentemente didáctico, por cuanto habían sido producidos para su utilización específica en el entorno de la FP. Únicamente en la primera época de ésta en España hay mayor presencia de textos dirigidos a profesionales que son utilizados por el profesorado para la impartición de sus clases. Esto se debe, probablemente, a la poca producción escrita propia para la FP de aquellos primeros años en que esta enseñanza estaba abriéndose camino en una España, marcada además por un periodo social muy convulso. Hemos de recordar que en aquellos años (1928-1954) España sufre primero varios cambios de Gobierno, incluyendo un cambio de forma de estado (proclamación de la república); un alzamiento militar seguido de una guerra civil que dura tres años y que tiene consecuencias económicas, poblacionales y sociales muy severas; y una etapa de posguerra muy dura. En este contexto se desarrolla una FP ubicada en centros con mucha autonomía y con poca homogeneidad en sus propuestas curriculares, lo cual dificulta la existencia de una producción editorial sólida propia de la FP.

Fruto de esta evolución histórica puede afirmarse que en los profesionales de la FP ha ido ganando terreno una autoimagen de docentes, de auténticos profesionales de la enseñanza, a medida que han ido avanzando los años. Los textos transmiten en las primeras épocas una imagen de profesionales que dominan y transmiten la ciencia de un oficio, pero

progresivamente va cambiando la imagen del papel que juegan en los centros y estos profesionales van tomando mayor conciencia del rol profesional que desempeñan en el sistema educativo como responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo referente a lo que se sitúa como núcleo en los documentos observados, hay que destacar la progresión desde una posición en la que el 100% ubica al contenido como núcleo desde el que se articulaba el texto, hasta un punto en el que en la mayoría de las propuestas (56% en la actualidad) ya sitúan las actividades a realizar como el eje central de la metodología empleada. Esto permite visualizar el cambio surgido entre situar en el eje del aprendizaje aquello que se aprende, otorgando la principal importancia al contenido y a la ciencia; y entender como el aspecto central del aprendizaje las acciones que debe realizar, principalmente el alumnado, otorgándole así un papel protagonista a éste en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El criterio establecido como base del índice que estructura los textos, ha sido a lo largo de todo el periodo estudiado de tipo conceptual. Esto permite vislumbrar el peso que los conceptos tienen en las propuestas didácticas planteadas desde el inicio de la FP en España hasta nuestros días, aún cuando en la actualidad la propuesta teórica de aprendizaje está basada en el desarrollo de competencias, en las que cobran mayor protagonismo los aspectos procedimentales.

#### *2.4.1.2 Desarrollo de la enseñanza*

Es muy relevante el hecho de que, aún cuando se han analizado medios escritos para este estudio metodológico, se ha constatado la gran presencia de texto iconográfico. Esta circunstancia puede deberse a que en la FP se abordan en gran medida aprendizajes de carácter manipulativo, y no únicamente de tipo cognitivo, por lo que se hace necesario representar una realidad física no sólo a través de palabras sino también de imágenes.

La función del texto predominante en los documentos analizados ha sido la expositiva, aunque siempre ha habido cierta presencia de documentos con una función descriptiva y en la última época se ha observado una igualdad entre ambas. Esta situación se entiende que es porque la función del texto utilizada es fruto de la finalidad que éste juega en el proceso de enseñanza aprendizaje y en cómo concibe el autor dicho proceso. Una función expositiva es

característica de métodos didácticos clásicos que tienen como finalidad principal la transmisión del conocimiento.

El modelo de razonamiento predominante es el deductivo, coherente con la preponderancia de lo conceptual, aunque se observa también una presencia importante de una metodología planteada desde un modelo de razonamiento analógico o comparativo. Esta segunda cuestión puede explicarse desde la importancia que lo manipulativo tiene en la FP y desde la herencia de un tipo de aprendizaje basado en la observación de la práctica ortodoxa de un maestro, característico del aprendizaje de un oficio en las épocas previas a la revolución industrial. Este es un tipo de aprendizaje que ha continuado teniendo una presencia muy fuerte en el planteamiento de la FP, quizá con mayor importancia que en el ámbito académico generalista, derivado del arraigo con que ha existido en el mundo productivo desde la Edad Media, e incluso desde épocas anteriores.

La organización de los conocimientos ha estado y está realizada desde un punto de vista especializado, planteándose un aprendizaje por disciplinas, áreas, materias, asignaturas o módulos, sin conexión práctica entre ellas a la hora de presentarlas ante el alumnado. Esto es fruto del modelo estructural de la FP, que siempre ha respondido a este planteamiento, desde su aparición en el ámbito institucional a partir de 1928 hasta el presente.

La existencia de un planteamiento globalizado o integrador, que busca presentar al alumnado el aprendizaje de modo que observe la realidad de un modo holístico, en el que las materias de aprendizaje se encuentran necesariamente multirrelacionadas e interconectadas entre sí, es meramente anecdótico. Esta cuestión sufre la influencia de ir en el sentido contrario a lo establecido por la organización curricular de la propia FP, que siempre ha estado dividida en materias con criterios de especialización científica.

Así pues, también es lógico que en lo referente a la organización de la materia, se muestre una predominancia aplastante por un enfoque que parte de la propia disciplina científica, frente a otro enfoque que tiene en cuenta la psicología del alumnado. En ese sentido, es evidente que la propia materia ha jugado y juega un papel más importante que el alumnado en el planteamiento metodológico planteado en la FP.

Especialmente relevante es el hecho de la progresión sufrida por el tipo de actividades planteadas, que han pasado de ser eminentemente pasivas a plantearse en la actualidad como todo lo contrario. Las acciones a realizar por el alumnado en las que éste debe situarse ante ellas de modo activo, implicando una acción propia, necesaria y personal, se ha convertido en uno de los ejes de la FP. Este aspecto de la metodología es uno de los que presentan una mayor evolución, desde principios del siglo XX hasta el momento actual.

Por último en lo referido al planteamiento de fondo mediante el cual se entiende cómo el alumnado realiza el proceso de asimilación de lo aprendido queda claro que el planteamiento dogmático es el predominante a lo largo de todo el periodo estudiado. A pesar de ello hay que señalar que, de un modo lento pero progresivo, el enfoque heurístico o de descubrimiento ha ido ganando presencia en los métodos planteados, lo cual ha de tenerse en cuenta de cara a la futura evolución metodológica a realizar en este tipo de formación.

Tras el análisis realizado podemos decir que en el periodo 1928-2015 la metodología didáctica en la FP en la CAPV ha evolucionado del siguiente modo. El primer periodo se caracterizaba por la utilización de métodos científicos tradicionales, en los que la transmisión del conocimiento ortodoxo al alumnado era una de las claves del proceso de enseñanza-aprendizaje, que estaba organizado en función de disciplinas teóricas conceptuales. En una segunda época (1955-1969) los métodos didácticos tradicionales continúan siendo la opción principal, aún cuando se busque desarrollar aprendizajes con un componente bastante procedimental y competencias para realizar tareas concretas. Comienza en esa época a tener fuerza la utilización de los manuales didácticos, que eclosionarán en la siguiente (1970-1989), con la generalización de la enseñanza y de los libros de texto. Poco a poco se va abriendo paso la idea de conceder mayor protagonismo al alumnado en el proceso educativo y en las actividades de enseñanza-aprendizaje. En el periodo más reciente (1990-2015) se observa un momento de transición hacia la utilización de metodologías basadas en la realización de actividades con protagonismo del alumnado, con reducción de la exposición por parte del profesorado y con materiales didácticos elaborados con mayor participación docente.

Nos encontramos, en este año 2015, en un momento clave en la evolución de la metodología didáctica en la FP. A eso apuntan los indicios recogidos tanto por el Decreto 86/2015 que regula la FP Básica en Euskadi (2015a) y que dedica un artículo completo, con siete puntos, a

tratar el tema, cuestión poco habitual en ese rango de legislación; y las iniciativas innovadoras promovidas en Euskadi por el KEI-IVAC y por Tknika.

Se debe contribuir a reforzar y orientar al conjunto de personas responsables de esta formación, para que este paulatino cambio que se está produciendo en esta parte del sistema educativo se consolide en la dirección apropiada, desde una perspectiva contemporánea del proceso de enseñanza-aprendizaje, y se convierta en algo inherente a la forma de desarrollar la profesión por parte de los docentes implicados en la FP.



## **CAPÍTULO III**

# **EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA FP**



## CAPÍTULO III. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA FP

### 3.1 Introducción

El objetivo específico a que da respuesta este capítulo es:

**Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la FP reglada desde un enfoque teórico contemporáneo**

Las tareas derivadas de éste son:

- Definir los principios teóricos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje en la FP.
- Determinar una serie de características idóneas para cada uno de los elementos que intervienen en dicho proceso.

#### 3.1.1 Finalidad del capítulo y finalidades de la propia FP

Como ya se ha mencionado anteriormente, la Didáctica es el arte de enseñar o la ciencia relacionada con la enseñanza. La metodología es la ciencia del método o un conjunto de ellos. Así pues, la metodología didáctica es la forma y modos estructurados y argumentados de enseñar.

Para avanzar en el desarrollo de una metodología didáctica óptima destinada al nivel de Ciclos Formativos de Grado Medio, es necesario analizar cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en el contexto de la FP. Este proceso es el medio principal e insustituible a través del cual se llega a lograr los fines pretendidos en este nivel de enseñanza.

Este capítulo está dirigido al estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto concreto de la FP. A través de dicho análisis se podrán definir las características más relevantes del mismo y eso permitirá sentar los principios sobre los que se determinarán las bases teóricas del modelo metodológico propuesto en este estudio y las características que le serán propias.

En el ámbito de la Formación Profesional del sistema educativo, los fines que orientan y dan sentido al método están descritos en el Real Decreto 1147/2011 (art. 2), del siguiente modo:

- a) Cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país.
- b) Facilitar su adaptación a los cambios profesionales y sociales que puedan producirse durante su vida.
- c) Contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Se cuenta por tanto con una finalidad que contempla tres vertientes: la cualificación profesional, la competencia personal de adaptación a los cambios a lo largo de la vida y el desarrollo de la persona como ciudadano miembro en una sociedad. El método planteado ha de atender a una finalidad amplia y compleja por el número de factores afectados dentro de los procesos a realizar para lograr que el alumnado alcance estas finalidades.

La concreción de las finalidades de la FP está desarrollada en términos de competencias a alcanzar por el alumnado. Las competencias son definidas como “la demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal” (Comisión Europea, 2008). Esas competencias quedan concretadas a nivel operativo en los Diseños Curriculares Base (DCBs) para cada una de las titulaciones que componen la oferta actual de titulaciones de Ciclos Formativos de Grado Medio en el Estado Español y en cada una de sus Comunidades Autónomas (MECD, 2015b).

Ahora bien, hay que recordar que un método es una forma de decir o hacer con orden y una metodología es un conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal (Diccionario de la RAE, 2014). Por lo tanto, no se habla de cualquier forma de llegar a ese fin, ya que al hacer referencia a la existencia de una estructura lógica (orden) se está añadiendo un adjetivo clave a esa manera de llegar al fin perseguido (ordenado, estructurado u organizado).

El orden que articula un método se obtiene siguiendo un criterio o conjunto de ellos, a partir del cual se establece la organización de las diferentes cuestiones que componen dicho método. Por consiguiente, para determinar el modelo metodológico propuesto en esta investigación se hace necesario determinar qué elementos intervienen en el contexto objeto de análisis y en base a qué criterios se ordenan dichos elementos. Este capítulo abordará, también, la clarificación de ambas cuestiones: el análisis de los elementos que configuran la FP y los criterios para ordenarlos.

Clarificar los criterios para establecer el orden del método servirá para situar en relación los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la FP, de manera estructurada. Sólo así tendrán la coherencia suficiente como para garantizar una propuesta metodológica de garantías y plenamente consciente y argumentada desde un punto de vista lógico y científico.

El contexto de la FP es un ámbito de instrucción formal y reglado. Se habla pues de un método didáctico cuyo fin está determinado por la finalidad de esta enseñanza formal en la actualidad. El método didáctico comporta un conjunto de: relaciones entre los elementos de diferentes direcciones y sentidos, tipos de actividades, recursos, formas de comunicación, formas de organización del contexto escolar, etc., que alcanzan su completo significado en la definición de un determinado modelo de comunicación, como señala Pérez Gómez (1988). El profesorado, a la hora de definir un método está buscando una forma de conectar con el alumnado, para facilitar que éste alcance las competencias a desarrollar en el ámbito formal de instrucción. Por ello, el verdadero problema no estará en la elección de un método concreto y único de tipo homogéneo, debido a que el contexto en que se sitúa cuenta con múltiples factores que lo condicionan y además son factores muy cambiantes.

Para responder adecuadamente a las finalidades perseguidas, el método a desarrollar deberá partir de una serie de principios que le caractericen, pero deberá concretarse en una variedad de estrategias docentes amplia y con gran flexibilidad. Ello permitirá adaptarse a las diferentes contextualizaciones que se vivan en un centro escolar, en diferentes momentos y situaciones de aprendizaje. En ese sentido Jones (1979), citado por Pérez Gómez (1998), da varios argumentos para justificar la diversidad metodológica, de los que se recogen los siguientes como más relevantes:

- Los distintos alumnos y alumnas aprenden mejor mediante formas distintas, en tiempos y situaciones distintas.
- Cada área del conocimiento se trabaja mejor en función de una determinada estrategia que se adapte a sus características particulares
- Las diversos objetivos del currículo exigen ser abordados desde distintos enfoques
- Las concepciones del profesor, su estilo cognitivo o sus aptitudes son determinantes, en cierta medida, de la eficiencia de determinadas estrategias.
- Los factores contextuales suelen ser condicionantes de la eficacia de las distintas estrategias.

Por todo ello, a la hora de definir el método didáctico objeto de esta investigación, se perseguirá enunciar una serie de características con las que deba contar cualquier planteamiento, técnica, estrategia, forma, modo o actividad docente, para ser considerada eficiente y adecuada para el contexto de la enseñanza de la FP de Grado Medio en el momento contemporáneo. No se va a definir un método concreto, homogéneo o caracterizado por una estrategia concreta.

### **3.1.2 Los criterios para establecer el orden**

La metodología didáctica empleada a lo largo de la historia ha venido determinada por los planteamientos ideológicos que explican los modelos del aprendizaje humano, la educación y la instrucción, en cada época. Por ello, para abordar esta tarea se va a analizar el planteamiento teórico desde el cual se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje y los principios fundamentales a tener en cuenta en esta investigación. Las ideas que explican cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de formación reglada, en general y en la FP en particular, serán los criterios fundamentales que permitirán: definir desde un enfoque particular los elementos que están presentes en este proceso; explicar las relaciones existentes entre ellos y ordenarlos para establecer la metodología a desarrollar en esta investigación. El primer apartado de este capítulo se dedicará a esta cuestión.

### 3.1.3 Los elementos que intervienen en el proceso

A continuación se realizará un análisis atendiendo a la repercusión que los criterios definidos tienen en cada uno de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado en el ámbito de la FP.

La enumeración de dichos elementos se agrupará en dos ámbitos diferenciados: el físico y el conceptual. El proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno de formación reglada, tiene lugar a través de las relaciones que se establecen entre las personas que intervienen en él. Dichas relaciones quedan delimitadas y no se pueden explicar sin situarlas en un contexto concreto que les confiere unas características diferenciales. Las relaciones que se establecen entre un profesor y su alumnado quedan condicionadas por el centro educativo donde tienen lugar, el número de alumnado total que hay en ese centro, los espacios físicos del mismo, las normas que lo rigen, las dinámicas de participación de la comunidad educativa, etc... Ahí se establecen una serie de factores diferenciales en función de las características particulares de cada contexto particular. Atendiendo a los roles que juega cada una de las personas que intervienen de manera protagonista en la FP, se establecen los dos primeros elementos físicos a analizar: El Profesorado y el Alumnado. El tercer elemento analizado será el contexto en que estos dos primeros se relacionan (Baztán, 1995; Coll, 1988; Alejo y García, 2000).

Estos tres elementos están presentes en prácticamente todas las situaciones en los que se produce en la actualidad el proceso de enseñanza-aprendizaje humano. Dos o más personas que se relacionan entre sí en un contexto concreto. La atribución de los roles que se produce en un entorno de instrucción reglada es lo que les confiere esta nomenclatura particular en este estudio (alumnado y profesorado).

A continuación se analizarán otra serie de elementos que se encuentran en el ámbito de los conceptos y las ideas. Son conceptos que sirven para nombrar diferentes elementos que se caracterizan por aparecer cuando la enseñanza-aprendizaje se produce en un contexto particular de instrucción, está situado dentro de instituciones educativas regladas y forma parte de un sistema educativo o formativo. Estos elementos aparecen recogidos por innumerables autores que tratan sobre el aprendizaje y la enseñanza en estos contextos. Díaz Alcaraz (2002) los denomina elementos nucleares del currículo, Sánchez Huete (2008) se refiere a ellos como componentes del diseño curricular, Barcia (2007) los denomina

elementos del currículo, y Medina y Salvador (2002) hablan de ellos cuando analizan la estructura y la planificación del proceso didáctico y los enfoques desde los que abordarlo. Aparecen recogidos en los diferentes documentos oficiales que determinan los currículos en la Formación Profesional: Desde el Real Decreto 1147/2011, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo en España (arts. 9 y 10), en cada uno de los Reales Decretos donde se establece cada una de las titulaciones de Grado Medio existentes en España y se fijan sus enseñanzas mínimas, en cada uno de los Currículos elaborados por el Ministerio de Educación o por las Comunidades Autónomas en el ejercicio de sus competencias en materia educativa, y en cada una de las programaciones educativas elaboradas por los equipos docentes de los centros educativos donde se imparten este tipo de enseñanzas.

Según el nivel de desarrollo y concreción del currículo aparecen diversos elementos que lo definen. En este análisis nos fijaremos en aquellos elementos fundamentales del currículo, que se convierten en determinantes a la hora de explicar cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación particular de la que se ocupa este estudio.

Estos elementos son: los objetivos del aprendizaje, expresados en términos de resultados de aprendizaje y caracterizados como competencias a desarrollar por el alumnado; los contenidos; las actividades de aprendizaje; y el proceso de evaluación.

Hay que advertir que, a pesar de utilizar el criterio principal de agrupar los elementos a analizar en función de su propiedad física o conceptual, el tratamiento a realizar en este capítulo no se limitará en unos o en otros desde esta perspectiva. Los elementos agrupados como físicos (alumnado, profesorado y contexto) contienen características no únicamente físicas (psicológicas, sociológicas, culturales, ...) que van a contemplarse en nuestros análisis. Así mismo, los elementos del ámbito conceptual (objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y proceso de evaluación) hacen referencia a cuestiones presentes en la realidad y, por tanto, sirven para explicar cuestiones que contienen elementos físicos que también son objeto de atención a la hora de tratarlos en este capítulo.

Tabla 9. Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en enseñanza reglada

<b>ELEMENTOS FUNDAMENTALES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN ENTORNOS EDUCATIVOS REGLADOS</b>	
<b>ÁMBITO FÍSICO</b>	<b>ÁMBITO CONCEPTUAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumnado</li> <li>• El profesorado</li> <li>• El contexto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los objetivos o resultados de aprendizaje</li> <li>• Los contenidos</li> <li>• Las actividades de aprendizaje</li> <li>• El proceso de evaluación</li> </ul>

Según esta agrupación, tras el tratamiento inicial de las bases para establecer los criterios teóricos desde los que se realizará el estudio, se abordará el análisis de cada uno de estos elementos.

En primer lugar se analizará y determinará el papel del alumno o aprendiz y el profesor o guía, los dos principales agentes del acto formativo, en un ámbito de instrucción. Ambos están presentes en la gran mayoría de los análisis del acto de enseñanza-aprendizaje realizados. Es evidente que al ser los elementos humanos de este proceso se constituyen en los factores principales del mismo cuando lo que tratamos de estudiar es un acto de estas características. Por ello este estudio comienza su análisis sobre estas dos figuras. Además lo hace primero por el alumno o aprendiz, concediéndole un papel principal en el proceso de aprendizaje, situándolo en el centro del mismo.

En segundo lugar, se centra en el profesorado, quien tiene la responsabilidad organizativa del proceso de instrucción, desde su rol de profesional de la enseñanza en un entorno educativo reglado, dentro de un sistema educativo formal.

En tercer lugar, se analizarán las condiciones del contexto donde estos dos agentes establecen una relación con el objetivo declarado de que los primeros desarrollen una serie de competencias. Las características del contexto condicionan y configuran el escenario donde la relación entre alumnado y profesorado se produce, por lo que analizar cómo debe ser el mismo es absolutamente necesario para determinar la metodología a desarrollar.

Una vez abordados los dos agentes principales del proceso de enseñanza-aprendizaje y las características del contexto de instrucción donde se establece la relación entre ambos habrá

que continuar, prestando atención a las diferentes cuestiones que determinan las características de dicho proceso. Para ello organizaremos los elementos del ámbito conceptual (presentes en el denominado ámbito curricular) del modo más habitual en que suelen ser presentados en la mayoría de documentos que tratan, explican o definen los currículos educativos. En primer lugar los objetivos o resultados de aprendizaje, en segundo lugar los contenidos, posteriormente las actividades de aprendizaje y, en último lugar, el proceso de evaluación.

Por último, el capítulo terminará analizando la perspectiva globalizadora de la estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta es una de las tendencias más aceptadas en la actualidad en el contexto educativo por su concordancia con el enfoque contemporáneo del aprendizaje (Gallego y Salvador, 2002; Díaz Alcaraz, 2002; Escribano, 1998), aunque es un enfoque con muchos antecedentes en el mundo educativo (Decroly, Dewey, Kilpatrick, etc.) y que ha llegado hasta nuestros días con bastante presencia en las estrategias, técnicas y métodos didácticos que se están desarrollando en la actualidad (Proyectos Integrados de Aprendizaje; Análisis de casos; Aprendizaje Basado en Problemas, más conocido como ABP o PBL; Aprendizaje basado en simulación; Aprendizaje Servicio Solidario, etc.).

### **3.2 Un enfoque constructivista que explica el proceso de enseñanza-aprendizaje**

El desarrollo de una metodología didáctica está necesariamente influido por aquellos principios teóricos a partir de los cuáles se establecen los criterios que ordenan los elementos presentes en dicha metodología para alcanzar los fines formativos pretendidos.

Diversos autores nos muestran como hasta las primeras décadas del siglo XX la enseñanza se caracterizaba por un enfoque tradicional (Díaz Alcaraz, 2002; Morales de Casas, 2003). Dicho enfoque se caracteriza por un rol central de la figura del maestro en el proceso de enseñanza. En su figura descansa el éxito de los aprendizajes a lograr por el alumnado, que ha de seguir sus indicaciones al pie de la letra. Mantiene una concepción enciclopedista de los contenidos. Se toman como referencia textos elaborados por personalidades científicas de reconocido prestigio académico, según el ámbito del aprendizaje a abordar, como guiones de los aprendizajes a realizar. Esto lleva a la aparición de manuales y libros de texto oficiales para las instituciones educativas y al programa aprobado por las autoridades competentes como

otro de los elementos relevantes de la didáctica. Se secuencian la enseñanza para un alumno tipo, lo que hace que se establezca un ritmo homogéneo, en el que no se tiene en cuenta la diversidad de las características personales de cada uno de los alumnos y alumnas. La distribución de los espacios escolares responde al principio de la relevancia de la autoridad (profesorado) y a una concepción del aprendizaje basado en la transmisión del conocimiento. La función principal de la evaluación en la institución escolar es sancionante, por cuanto busca determinar, con arreglo a una norma preestablecida si el alumnado ha alcanzado los niveles determinados.

Esta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido la imperante hasta bien entrado el siglo XX (Díaz Alcaraz, 2011). Se corresponde con un modelo de instrucción academicista, con orígenes en el modelo científico surgido en la Europa moderna con la Ilustración. También coincide con la teoría educativa inspirada en el conductismo, que ha sido la predominante en los modelos didácticos predominantes hasta mediados del siglo XX. Esto daba como resultado “un modelo didáctico de orientación logocéntrica, caracterizado por la subordinación del método a la estructura lógica de la materia a enseñar y por el valor de la palabra del maestro como vehículo fundamental de la misma” (Díaz Alcaraz, 2011, p. 69).

En cuanto hace referencia a la Formación Profesional, quizá por ser un tipo de enseñanza relacionada en su origen con cuestiones de tipo manipulativo, menos cercanas al ámbito científico y más al artesanal, han existido planteamientos con ciertos matices diferenciales si los comparamos con este enfoque tradicional.

En los antecedentes de la formación profesional en España subyace un planteamiento teórico (didáctico, metodológico, de aprendizaje ...) de transmisión del conocimiento de la profesión como un arte sujeto a unas reglas ortodoxas marcadas por los gremios artesanales. A través de ese arte se desarrolla una suerte de tecnología, los métodos para realizar una serie de tareas profesionales. Una ejecución correcta de estas normas aprendidas por parte del aprendiz, mediante la observación de la práctica del maestro artesano, lleva al desempeño profesional correcto en un futuro. Esta concepción encaja bien dentro del modelo clásico de enseñanza-aprendizaje basado en la transmisión o la adquisición del conocimiento aceptado por la comunidad científica con autoridad suficiente sobre una materia. En el caso que nos ocupa, el maestro artesano sería parte de esa comunidad profesional gremial, con suficiente reconocimiento sobre el conocimiento de su oficio y de las competencias necesarias para

desarrollarlo. Así, permitiría a su aprendiz, primero que observara su trabajo y posteriormente que lo asistiera en él, para que poco a poco fuese captando los hechos y leyes que intervienen en la ciencia del oficio a aprender. Una vez que se comprendiesen las verdades inmutables que forman parte del campo de actuación sobre el que se va a intervenir y los procedimientos ortodoxos a utilizar, el aprendiz podría ya, con la supervisión de su maestro, actuar por sí mismo y desarrollar como protagonista, las competencias del oficio. Este planteamiento de aprendizaje basado en tareas y procedimientos manipulativos entronca con el presente enfoque de aprendizaje por competencias. Sin embargo, carecía del rigor científico necesario y todo lo que ello conlleva (análisis, investigación rigurosa, reflexión, etc.).

La institucionalización de la FP, que en España se produce a partir del año 1928, hace que exista desde ese momento una enseñanza reglada de este tipo, con una adecuación a los métodos didácticos clásicos o tradicionales en las cuestiones más teóricas planteadas al alumnado, aunque conservando ciertas repercusiones del tipo de enseñanza artesanal en los métodos de enseñanza de las áreas de taller o prácticas.

En la actualidad, este enfoque se ha visto superado por el constructivismo. El enfoque constructivista del aprendizaje tiene como base la concepción del individuo como fruto de una construcción propia que se produce a partir de la interrelación entre los contextos en que éste se sitúa y sus estructuras internas, como elemento fundamental para la construcción del conocimiento (Carretero, 1994; Coll, 2007; Porlán, 2000; Chadwick, 2001). Esto transmite la idea de un ser humano que se construye a partir de las relaciones que establece con el mundo y lo que en él se encuentra. En ese proceso tiene un papel fundamental cómo se confrontan sus estructuras cognoscitivas y las realidades emocionales de una persona, con aquello que se va encontrando. Esto provoca en ocasiones situaciones de desequilibrio en las estructuras cognitivas del sujeto y una búsqueda del restablecimiento de dicho equilibrio a través de la modificación de las estructuras pretéritas por otras que garantizan una situación estable (Piaget citado en Coll, 2007, p.182). Así se asimilan de nuevo por parte del sujeto nuevos conocimientos, principios, hechos, así como las interrelaciones que permiten estructurar una forma de comprender y situarse en el mundo. Estas estructuras mentales ligadas al conocimiento han sido reconocidas por psicólogos desde hace algún tiempo. Piaget (1955) las llama "esquemas"; Bandura (1978), "autosistemas"; Kelley (1955), "constructos personales"; Miller, Galanter y Pribham (1960), "planes" (citados en Chadwick, 2001, p. 113).

### 3.2.1 Planteamientos del aprendizaje en la FP en España

La realidad oficial y mayoritaria del conjunto del sistema educativo en España desde 1940 hasta el final de la dictadura respondía a un enfoque pedagógico tradicional o logocéntrico. Lo central del acto de enseñanza-aprendizaje formal era el contenido, y el profesorado el transmisor autorizado de éste. Este agente contaba para su desempeño profesional con la ayuda y guía de libros de texto, convenientemente aprobados por las autoridades competentes, que velaban así porque el contenido a transmitir fuese el que ellos juzgaban como adecuado y pertinente. El alumnado debía seguir las directrices e instrucciones del profesorado para instruirse convenientemente en aquellas materias que eran objeto de estudio. Siguiendo esa misma concepción, las evaluaciones de su aprendizaje se producían mediante pruebas objetivas que buscaban comprobar el grado de conocimiento del contenido de los programas educativos que el alumnado había adquirido. Es decir, existía una ortodoxia “científica” que el profesorado enseñaba a su alumnado y la forma de realizar el aprendizaje era que el alumnado respondiese de la mejor forma posible a la línea determinada como correcta por los docentes.

Desde principios de la década de los 70 comienzan a llegar a España ideas que cuestionan esta concepción del aprendizaje. En algunos casos no eran teorías ni planteamientos nuevos pero por una u otra razón no habían gozado de la repercusión suficiente en el ámbito académico oficial. Este era el caso de las teorías sobre el desarrollo próximo de Vigostky, las investigaciones sobre desarrollo y evolución humana desde la perspectiva genética de Jean Piaget, los planteamientos basados en la libertad como elemento principal sobre el que estructurar la vida y el aprendizaje de A. S. Neill, o experiencias de escuelas singulares como la de Barbiana; entre otros. En otros casos son ideas o planteamientos contemporáneos de aquella época, que se van abriendo paso en la psicología y en la pedagogía y van creando el caldo necesario para la transformación de la enseñanza en España, como es el caso de los planteamientos de Paulo Freire, pedagogo brasileño, preocupado por el aspecto social y por la importancia de hacer protagonista al alumnado de su propio aprendizaje, o D. P. Ausubel con el desarrollo de su teoría del aprendizaje verbal significativo.

A pesar de estas y otras ideas y corrientes de pensamiento sobre el aprendizaje y la didáctica, la estructura oficial del sistema escolar se mantiene inalterable hasta la reforma integral que produce la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). Es desde esta reforma

desde la que nos encontramos una ordenación de la FP que sigue vigente en la actualidad en sus parámetros fundamentales. De esta ley parte la definición de los requisitos del profesorado de la FP en España. En ella y en el desarrollo legislativo posterior se han definido dos cuerpos fundamentales de profesores: profesores de Educación Secundaria (requisitos de licenciaturas universitarias con Curso de Adaptación Pedagógica) y profesorado de FP (requisitos de titulación universitaria sin exigencia de formación pedagógica alguna, hasta hace muy pocos años en los centros de titularidad pública). A lo largo del desarrollo legislativo posterior a la ley se han ido admitiendo menores exigencias de titulación en el cuerpo de profesores de FP en función de las materias a impartir, permitiéndose que exista profesorado con titulaciones profesionales no universitarias e incluso profesorado especialista al que no se exige ninguna titulación formal. Pero lo que más nos importa destacar es que hasta hace pocos años, no se ha exigido ningún tipo de formación pedagógica ni didáctica alguna al cuerpo de profesorado denominado como de FP (mayoritario en el conjunto del sistema de Formación Profesional Reglada).

De este modo, nos encontramos con un profesorado que reúne las siguientes características mayoritarias como colectivo:

- Ha sido formado en un sistema de corte logocéntrico
- Su formación principal ha estado enfocada a la profundización científica en un campo del conocimiento.
- La mayoría carece de formación pedagógica estructurada para desempeñar tareas docentes

Aun teniendo en cuenta estas características, frecuentemente nos encontramos con un profesorado de FP con vocación definida por la docencia e interés por desempeñar su trabajo con la mayor profesionalidad posible. También encontramos realidades y experiencias formativas de gran interés pedagógico que podríamos encuadrar dentro de movimientos contemporáneos en el plano de la instrucción. Experiencias que utilizan métodos globalizadores, que aprovechan elementos muy cercanos a la realidad productiva, en las que participan un conjunto de docentes que trabaja con un mismo grupo, que plantean sistemas de seguimiento y evaluación continua y sistemática con participación de todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

A pesar de ello, en su conjunto, la realidad mayoritaria de la FP en España se sitúa aún por detrás de lo que podríamos considerar como enfoques modernos en la pedagogía y la didáctica actuales. Es importante señalar la diferencia entre los planteamientos teóricos contemporáneos en cuanto a las explicaciones sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje y la didáctica, de un lado; y la realidad formada por el conjunto de escenarios formativos que componen la FP en España, de otro. Como en otros niveles de enseñanza, desde la infantil hasta la universitaria, aún existe bastante diferencia entre las ideas, principios teóricos y métodos que pueden denominarse “modernos o contemporáneos” y la realidad educativa mayoritaria en el conjunto de centros de FP en España.

Existe un gran número de centros de enseñanza reglada de Ciclos Formativos de Grado Medio, que albergan a gran cantidad de profesorado que interviene en ellos. Hay que diferenciar entre los modelos didácticos más modernos y la realidad formativa existente, puesto que, como es normal, no van de la mano. Los avances en estructuras tan grandes y diversas como son las instituciones escolares se producen de manera muy lenta. En el profesorado de FP además se cuenta con una serie de características particulares que hacen que los avances pedagógicos sean una cuestión sobre la que no recae la atención principal de este colectivo, hablando en términos globales.

### **3.2.2 Referentes del constructivismo en el aprendizaje**

El marco psicológico del constructivismo está delimitado por enfoques cognitivos (Coll, 2007) y consisten en un conjunto de teorías y explicaciones. Dentro de las más destacadas e influyentes a la hora de explicar los procesos internos del aprendizaje se encuentran las siguientes.

La teoría genética de Piaget, particularmente en la concepción de los procesos de cambio, así como las formulaciones estructurales clásicas del desarrollo operativo; La teoría del origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores de Vigotsky, en particular en lo que se refiere a la manera de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y la importancia de los procesos de interacción personal; La teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel; La teoría de asimilación de Mayer (Kohlberg y Mayer, 1972), especialmente dirigida a explicar los procesos de aprendizaje de conocimientos altamente estructurados; Las

teorías de esquemas de Anderson et al. (1977), las cuales postulan que el conocimiento previo es un factor decisivo en la realización de nuevos aprendizajes; La teoría de elaboración de Reigeluth y Merrill (1979), de la cual Coll dice que “constituye un intento loable de construir una teoría global de la instrucción” (citado en Chadwick, 2001, 114-115).

Aquí podemos ver cómo el propio Coll (2007) describe el constructivismo en el ámbito escolar y las principales teorías que definen y delimitan al mismo.

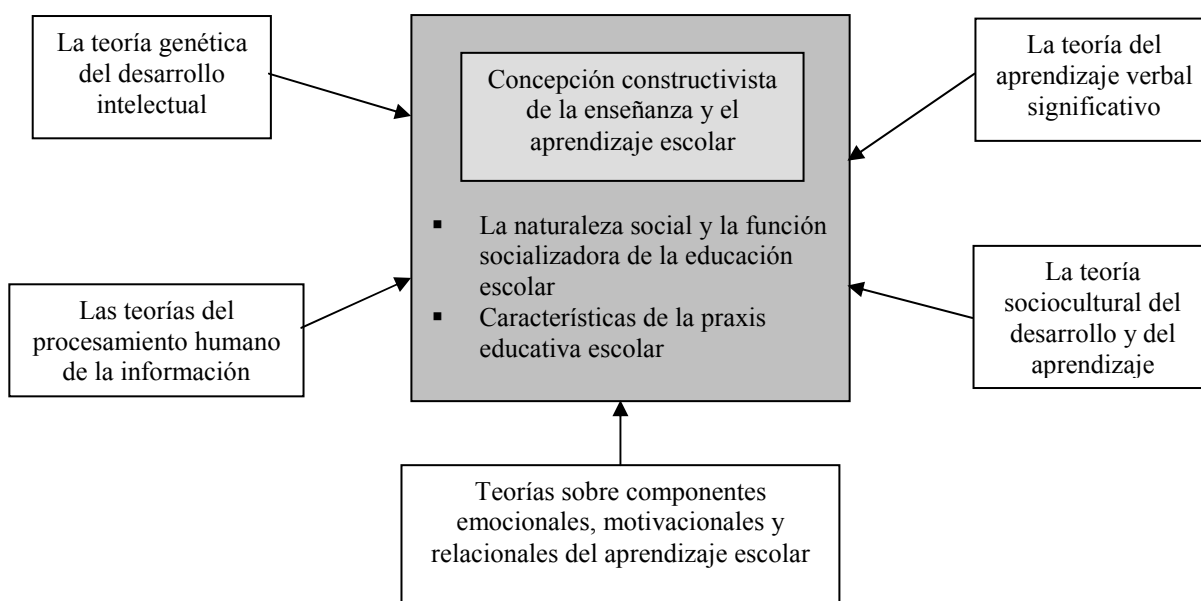


Figura 5. La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar

Cada uno de estos encuadres teóricos mantienen diferencias entre sí, debido fundamentalmente a la importancia que concede cada cual a algunas de las cuestiones que influyen en el aprendizaje (la psicogenética, el aspecto social, el aspecto verbal significativo, ...). Sin embargo, todos ellos comparten la idea común de la importancia que tiene la actividad mental constructiva del sujeto aprendiz en los aprendizajes formales. Esta idea es la que da el punto de confluencia de las distintas teorías que podemos englobar como constructivistas. De este modo, se contempla el proceso formativo en entornos reglados como un proceso de construcción de los conocimientos del individuo a partir de los esquemas mentales y las experiencias previas que cada persona presenta. Siguiendo este mismo esquema, la enseñanza se convierte en un proceso de ayuda y guía a este proceso de construcción. Un proceso que tiene una finalidad dirigida a que el alumnado desarrolle en él

una serie de competencias que le permitan desenvolverse con eficiencia en los contextos sociales y laborales futuros para los que el sistema educativo le está preparando.

Si tomamos como referencia las teorías psicocognitivas mencionadas para definir el enfoque constructivo del aprendizaje y las aplicamos a un contexto de aprendizaje formal reglado, se podrían definir unos principios educativos asociados que deben estar presentes en una metodología didáctica que se ordene partiendo de este punto de vista.

- a) Un rol eminentemente activo en el sujeto, que debe construir su propio conocimiento a partir de las interacciones entre lo que conoce y las estructuras que posee y los nuevos aspectos que, a través del proceso de aprendizaje, debe situar en su forma de ver e interactuar con el mundo (Schwartz y Pollishuke, 1995).
- b) Un método que tiene en cuenta cómo es el alumno o alumna, en aquellas cuestiones relevantes para afrontar los aprendizajes que se le van a plantear (Freire, 1992; Racionero y Valls, 2007; Ferrada y Flecha, 2008).
- c) Progresión en los aprendizajes que tiene en cuenta aquello que el alumnado va aprendiendo como base para futuros aprendizajes (Prieto, Blanco y Brero, 2002).
- d) Respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje de cada alumno o alumna, que permite gestionar de manera heterogénea las actividades, sin que se resienta el escenario formativo y sin perjuicios ni para el conjunto de alumnado ni para el profesorado (O'Brien y Guiney, 2003).
- e) El aprendizaje se facilita gracias a la interacción con otros, tiene un componente social y cooperativo que se ha de tener en cuenta para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en contextos escolares (Joyce y Weil, 2002; Martínez Seijo, 2012; Prieto, 2011).
- f) El aprendizaje implica un proceso de reconstrucción interna de esquemas, siendo beneficioso que pueda hacerse explícito por parte de los agentes que intervienen en el proceso educativo (alumnado y profesorado) (Chadwick, 2001).
- g) El método debe tener en cuenta que en el aprendizaje juegan un papel muy relevante aspectos afectivos, tales como: el autoconocimiento, el establecimiento de motivaciones y objetivos personales, el afán por aprender,

las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas (Alonso, 1991; García y Pintrich, 1994; García Bacete y Doménech, 2002; Pintrich y Schunk, 2006).

- h) El aprendizaje requiere contextualización y el método debe proporcionar situaciones auténticas y significativas, ayudando a resolver problemas con sentido para el alumnado (Rodríguez Palmero, 2004).
- i) El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos para los aprendices (Caballero, 2004).

Ahora bien, si una metodología didáctica busca la máxima eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe contemplar una visión reduccionista de los complejos y multifactoriales procesos que intervienen en dicho proceso. Una metodología unívoca no puede responder eficazmente a una realidad tan compleja.

Ausubel (2002), concibe al alumno como un procesador activo de la información y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Como derivación de este planteamiento y del marco teórico del aprendizaje verbal significativo definido por él, apuesta lógicamente por la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento, si bien considera que no es posible que todo el aprendizaje a realizar por el alumnado en el entorno del aula pueda realizarse de esta manera.

De este modo, este autor analiza el aprendizaje que tiene lugar en entornos formales de aprendizaje escolar, estableciendo dos dimensiones posibles del mismo, dentro de cada una de las cuáles establece dos modalidades.

La primera dimensión se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento. En ella existen dos modalidades de adquisición: por *recepción* si lo que se debe aprender es presentado al estudiante, o por *descubrimiento* si éste lo debe descubrir por sí mismo.

La segunda dimensión se refiere a la forma en la que el conocimiento es asimilado en las estructuras cognitivas del aprendiz. En esta existen otras dos modalidades: *memorista* si la asimilación se produce de una manera arbitraria y literal, careciendo de sentido para el propio

estudiante, *o significativa* si la asimilación provoca el enlace con ideas de anclaje pertinentes es la estructura cognitiva del estudiante.

Así, se establecen cuatro situaciones que se producen en el aprendizaje escolar, siguiendo la interacción de las dimensiones y modalidades:

- Recepción memorista
- Recepción significativa
- Descubrimiento memorista
- Descubrimiento significativo

Aún cuando esto sirve para esquematizar y explicar diferentes situaciones de aprendizaje en un contexto formal, no deben entenderse como compartimentos estancos y presentes de modo excluyente en la realidad de enseñanza-aprendizaje. Incluso debemos contemplar la posibilidad de que una realidad adquirida en una situación de recepción repetitiva se transforme en significativa por parte del alumnado bien por procesos mentales espontáneos o favorecidos por el profesorado.

De este modo, el profesorado debe ser plenamente consciente de esta realidad y de las bondades de utilizar diferentes escenarios de aprendizaje y juzgar la oportunidad de promover en el aula unos u otros. Todo ello en función de: las características propias de las competencias a desarrollar, los conocimientos a integrar, los contenidos a trabajar, las características personales de cada individuo, las características sociales de un grupo de ellos, el contexto sociolaboral para el que se prepara, las condiciones materiales con que cuenta un entorno formativo, etc.

Por ejemplo, una metodología didáctica que promueva una situación de aprendizaje memorista de las tablas de multiplicar para resolver operaciones matemáticas, y que posteriormente cree situaciones de descubrimiento significativo de las relaciones lógicas de esos productos, puede que sea más eficiente que un abordaje de estos aprendizajes realizados exclusivamente por descubrimiento.

El profesorado debe juzgar las situaciones de aprendizaje que crea en el entorno formativo, teniendo en cuenta los recursos materiales y temporales que definen su actuación y la de sus aprendices y aquellos resultados de aprendizaje que desea que su alumnado alcance. Siendo

consciente de ambas cuestiones deberá crear situaciones de aprendizaje diferentes buscando la máxima economía de los recursos utilizados para alcanzar el mayor grado de eficiencia posible.

El cuadro siguiente sintetiza las ideas de Ausubel acerca de las situaciones mencionadas

Tabla 10. Situaciones de aprendizaje en el contexto escolar

<b>Primera dimensión. Modo en que se adquiere la información</b>	
<b>Recepción</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El contenido se presenta en su forma definitiva</li> <li>▪ El aprendiz debe internalizarlo en su estructura cognitiva</li> <li>▪ Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal abstracto</li> <li>▪ Mayor utilidad en contenidos de carácter más conceptual</li> </ul>	<b>Descubrimiento</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El contenido principal de aprendizaje debe ser descubierto por él mismo ya que no le es presentado</li> <li>▪ Propio de la solución de problemas y la formación de conceptos</li> <li>▪ Propio de las etapas tempranas del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones</li> <li>▪ Útil en campos del conocimiento donde existen respuestas alternativas</li> </ul>
<b>Segunda dimensión. Modo en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz</b>	
<b>Significativo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La nueva información enlaza con la ya existente en la estructura cognitiva de forma lógica y con sentido, no arbitraria</li> <li>▪ El aprendiz mantiene una actitud o disposición favorable para asimilar el significado</li> <li>▪ El aprendiz posee los conceptos de anclaje pertinentes o conocimientos previos</li> <li>▪ Puede construir un entramado o red conceptual</li> <li>▪ Condiciones: Material potencialmente significativo Aprendiz significado psicológico</li> <li>▪ Puede promoverse mediante estrategias apropiadas (p. ej. mapas conceptuales, esquemas gráficos, organizadores anticipados, ...)</li> </ul>	<b>Memorista</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra</li> <li>▪ El aprendiz manifiesta una actitud con tendencia a memorizar la información</li> <li>▪ El aprendiz no tiene conocimientos previos sobre el contenido o no los “asocia” con ello</li> <li>▪ Establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva</li> </ul>

A continuación vamos a pasar a hablar de los dos agentes principales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que son los protagonistas de las situaciones de aprendizaje: el alumno o aprendiz y el profesor o enseñante. Va a definirse el rol que va a desempeñar cada cual en la propuesta metodológica que se plantea en esta investigación, desde la perspectiva teórica que sirve para ordenarla y estructurarla.

### 3.3 El alumno o aprendiz como protagonista

El enfoque constructivista entiende el aprendizaje como algo que el propio sujeto-aprendiz debe realizar a partir de aquello que ya es, para modificarlo asimilando nuevas cuestiones que le van a hacer ser un sujeto diferente integrando nuevos conocimientos, destrezas y habilidades. Esa construcción del conocimiento es diferente en cada sujeto, puesto que cada cual es diferente de los demás en sí mismo y ha vivido circunstancias y contextos sociales de modo diferente. Esta concepción del aprendizaje coloca el centro de este proceso en el sujeto que aprende (Peña, 2009). Esta idea supone un enfoque que da un rol central al aprendiz y le hace necesario protagonista de esta acción. Coll (1988, p. 132) lo resume claramente cuando dice que el “alumno es el agente y responsable último de su propio proceso de aprendizaje”. Esto sucede aún cuando el proceso de aprendizaje se produzca en un entorno de instrucción formal, como sucede en la FP. Un entorno en el que otro sujeto tiene la responsabilidad de la instrucción de los aprendices, el profesor o profesora, siendo responsable de estructurar el entorno de enseñanza- aprendizaje y servir de guía al alumnado en su proceso de aprendizaje.

#### 3.3.1 Activo y participativo

Una de las claves principales del proceso de enseñanza-aprendizaje es cómo afronta el alumno o aprendiz lo que debe aprender y su voluntad por participar en las actividades que se plantean en el entorno formal del centro formativo. Será fundamental que éste mantenga una postura activa y participativa, implicándose y reconociéndose a sí mismo como el verdadero protagonista del aprendizaje y siendo consciente de ello. Desde ese punto de vista se visualizará a sí mismo como el principal responsable de aquello que le suceda y podrá ser el propio timonel de su vida (Edel, 2003)

La actitud del profesor, las actividades de aprendizaje planteadas, la significatividad de las mismas, los recursos empleados; no sirven de nada si el alumno no afronta su aprendizaje desde una perspectiva de actividad física o mental ante aquello que tiene delante. “La actividad física implica cierto esfuerzo, persistencia y otras acciones manifiestas. La actividad mental incluye un abanico de acciones cognitivas como la planificación, ensayos mentales, organización, supervisión, toma de decisiones, resolución de problemas y evaluación de cada progreso” (Pintrich y Schunk 2006, p.6). Esa actividad es imprescindible para que se

produzca el aprendizaje. Si no existe actividad del alumno, de un modo u otro, no pueden llevarse a cabo los procesos internos necesarios para que exista una reconstrucción de sus esquemas mentales y una evolución personal.

### **3.3.2 Motivado**

Los estudios y textos de García, Pintrich, Schunk y Zimmerman realizados entre los años 1982 y 2006, se convierten en referentes cuando se habla de la motivación en relación con el aprendizaje, así como de la autogestión del mismo por parte del alumno. Gran parte de estas investigaciones (63 aproximadamente) quedan recogidas y sintetizadas en la obra “Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones” (Pintrich y Schunk, 2006).

Mantener una postura activa supone una predisposición voluntaria y por tanto decidida por la persona hacia aquello que aprende. Esto supone una orientación positiva hacia el logro de un objetivo. Eso es la motivación (Pintrich y Schunk, 2006). Un proceso que es otra de las claves del rol de un aprendiz eficaz. Mediante la motivación se mantiene y se instiga la actividad personal necesaria para que se produzca el aprendizaje, haciendo más eficiente el proceso. Además, otra de las claves del aprendizaje está en la relación que se establece entre éste, la motivación y la ejecución (Meece, 1991; Schunk, 1991). Son elementos que se retroalimentan positivamente. Cuando un alumno está motivado, se esfuerza en lograr unas metas y las alcanza, se percibe a sí mismo como capacitado para progresar y aprender. Esto le remotiva para plantearse otras metas superiores y desafiantes, haciendo que mantenga y continúe ejecutando actividades hacia el aprendizaje con un grado de rendimiento y esfuerzo positivo, que hace que tenga mayores probabilidades de lograr nuevos éxitos.

Es necesaria, por tanto una postura motivada del alumno para obtener éxitos en el proceso de aprendizaje. Si además esta motivación es de carácter intrínseco y consciente los resultados del aprendizaje pueden ser mejores. “Hay evidencia de que la motivación intrínseca puede promover el aprendizaje y el logro mejor que la motivación extrínseca” (Pintrich y Schunk 2006, p. 264). La primera lleva a la implicación del sujeto en una actividad por el propio valor que éste le concede, mientras que la segunda produce la implicación como un medio para conseguir un fin. Son dos tipos de motivaciones que no son excluyentes entre sí ni

permanentes. Puede ocurrir que ante una misma cuestión una persona manifieste una motivación extrínseca en un inicio y posteriormente ésta se transforme en intrínseca a lo largo del proceso de la actividad realizada y de las relaciones mentales establecidas en un contexto. También puede ocurrir a la inversa o incluso darse ambas simultáneamente.

En cualquier caso, nos interesa contar con un alumno motivado en alto grado, siendo preferible que lo esté en un modo intrínseco, porque ello le llevará a presentar mejores condiciones para el aprendizaje (postura activa y participativa, grado de esfuerzo y rendimiento, significatividad percibida). Así tendrá mayores posibilidades de éxito en los resultados de aprendizaje planteados como objetivos del proceso formativo reglado.

### **3.3.3 Crítico**

Mendoza (2003) cuando habla de las cinco cualidades que toda metodología didáctica debe reunir cita en primer lugar que sea crítica. Esta cualidad es trasladable al aprendiz. Si éste debe ser protagonista y elemento central del aprendizaje, desde una perspectiva de autoconstrucción del conocimiento es completamente coherente atribuir esta cualidad al propio sujeto. El aprendizaje implica confrontar esquemas y estructuras mentales que ya posee la persona con cuestiones que le son novedosas para asimilarlas y recrear estas estructuras. Éstas le conforman y le configuran como individuo en un contexto social concreto. Ese proceso requiere de un pensamiento propio. La elaboración de relaciones entre las ideas, clasificación, organización, juicios sobre ellas, etc. puede hacerse desde una postura de repetición dogmática, pero ese tipo de aprendizaje no encaja dentro de los modelos de la educación contemporánea, en lo que se refiere al ser humano. Pueden adquirirse ideas nuevas mediante situaciones de recepción memorista (Ausubel, 2002), pero la asimilación de éstas requiere un mínimo de integración de las mismas desde una postura crítica para ser aceptadas.

Es necesario, por tanto que el aprendiz se planteé el aprendizaje desde un punto de vista conscientemente crítico, que le sirva para analizar y valorar con los recursos a su alcance (incluida la ayuda del profesorado) aquello novedoso que se le presenta, como oportunidad de crecer y progresar como persona o futuro profesional.

Corzo (2007) habla acerca del planteamiento de la enseñanza desde el paradigma de la clonación. El enfoque que plantea al profesor como dueño de un saber reconocido y al alumno como alguien que ha de saber aquello que le es transmitido de igual manera que su profesor. Freire (1992) llamaba a esa parte de la realidad que se transmite al alumnado educación bancaria, porque está conformada por signos o señas ya sabidos y están acumulados en el banco de una cultura hecha. El alumnado es concebido como un recipiente que recibe unos depósitos de conocimiento, sin realizar ningún análisis sobre aquello que recibe. Sin embargo, desde un punto de vista humanista, enseñar únicamente esa parte de la cultura supone una voluntad de hacer clones, renunciando así al reconocimiento de la diversidad que inherentemente existe en la especie humana y en el crisol de culturas presente en todo el mundo.

Por otra parte, en la actualidad de este mundo globalizado, el desarrollo tecnológico vertiginoso a que se está viendo sometida la especie humana está provocando que se muestre inútil una enseñanza que no se plantee entre sus objetivos potenciar la creatividad, el pensamiento crítico o el análisis propio. De un lado, algunos saberes mostrados quedan obsoletos o desactualizados en pocos años y de otro, la sociedad necesita para avanzar y progresar, personas con competencia crítica y no desperdiciar lo que los individuos más creativos pueden aportar para el desarrollo común.

(Moya, 2009; Yániz et al., 2011)

Nos encontramos primero, con un planteamiento de educación centrado en la persona, que puede tener su reflejo en una educación generalista, que busca el desarrollo del ser humano como principal objetivo (formación básica o generalista). En segundo lugar contamos con otro tipo de formación orientada a preparar a individuos como parte de una realidad social, que puede tener su reflejo en la vertiente profesional de la formación reglada (Formación Profesional). Ambas perspectivas coinciden en la necesidad de formar individuos con perspectiva crítica.

### **3.3.4 Autónomo**

En toda enseñanza, instrucción o formación del ámbito formal se persigue que el alumnado desarrolle una serie de competencias con cierto grado de autonomía. Que tras el proceso

formativo realice una serie de procedimientos, disponga de una serie de conocimientos y saberes, y mantenga una serie de comportamientos que hagan que los resultados de aprendizaje planteados en el currículo sean desarrollados sin la necesaria ayuda de otros. Esto sucede desde la Educación Infantil; pasando por la Primaria; la Secundaria, que incluye la Formación Profesional de Grado Medio; y la Educación Superior, que incluye la de Grado Superior y la universitaria. El grado de autonomía con que se definen las competencias a alcanzar por el alumnado mantiene una progresión ascendente en este continuo del Sistema Educativo, pero permanece a lo largo de todo el proceso.

De hecho, el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC) (Comisión Europea, 2008, p. 11), documento de referencia para los Estados miembros de la Unión Europea en cuanto a la definición de las cualificaciones profesionales, determina que las competencias han de describirse en términos de responsabilidad y autonomía. Ello indica, por tanto que estas dos cuestiones son claves para definir el grado o nivel de control y desarrollo de una competencia.

Este documento sirve de referencia para que cada uno de los Estados Miembros de la Unión Europea defina su Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales. A partir de ello se estructura el Sistema de Formación Profesional con sus correspondientes currículos formativos. Es por tanto pieza clave a la hora de comprender la estructura del sistema y lo que en él queda reflejado. Queda patente por tanto la importancia que tiene el grado de autonomía y su definición en el proceso de aprendizaje.

Un planteamiento constructivista que sitúa al alumno como agente protagonista de su propio aprendizaje, necesariamente concibe la autonomía del individuo como una cualidad primordial. Ya no sólo con la finalidad de desarrollar una serie de competencias con un grado de autonomía suficiente en su desempeño, sino desde el punto de vista de agente consciente y gestor de su propio desarrollo. Este principio está relacionado con un planteamiento basado en la autorregulación del aprendizaje como elemento clave de la mejora del rendimiento escolar. García y Pintrich (1994) son unos de los máximos exponentes en el planteamiento que se realiza de la autogestión del aprendizaje como una cuestión clave en la pedagogía contemporánea. Desde su punto de vista, el alumno no es sólo visto como un sujeto al que se instruye para desarrollar unas competencias, sino que se plantea como idea fuerza el hecho de que este individuo realice el aprendizaje del modo más autónomo posible. Esto no quiere

decir aislado del mundo y del resto de agentes que participan en el proceso, sino de un modo en el que el individuo decide y autorregula una serie de acciones necesarias para realizar sus aprendizajes, con capacidad de decisión propia sobre ellas. La autorregulación está muy relacionada con la motivación, llegando incluso a confundirse con ésta en ocasiones. Aunque ambos constructos comparten algunos elementos, hay entre ellas importantes diferencias. La principal es que en la motivación no es estrictamente necesaria una elección personal consciente, mientras que en la autorregulación se requiere cierto grado de elección o selección intencional (Pintrich y Schunk, 2006, p. 171).

Se contempla por tanto la necesidad de que el alumno desarrolle un comportamiento autónomo, tanto en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje como en el grado de ejecución de las competencias que la formación reglada plantea para él como objetivos de aprendizaje.

Yániz et al. (2011) dicen que “aprender de forma autónoma implica reflexionar sobre la propia forma de aprender para mejorarla, evaluar el proceso y los resultados de aprendizaje logrados y conocerse como aprendiz”. Por ello, el logro de la autonomía como aprendiz y como técnico implica crear en el método momentos de reflexión autorizada: sobre la propia forma de aprender, sobre las actividades y tareas realizadas, con la finalidad de evaluar dichos procesos y los resultados logrados; así como sobre lo aprendido y las dificultades encontradas en el camino. Por tanto, será conveniente que el método incluya herramientas y materiales que promuevan el análisis sobre las tareas realizadas, con la intención de crear en el alumnado la intención de mejorar y progresar hacia un funcionamiento lo más autónomo posible y una mejora continua en los aprendices.

Según Suurla (2001) y Echeverría (2005) la gestión del conocimiento por parte del alumnado supone las siguientes dimensiones del aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a participar, aprender a ser uno mismo y aprender a elegir. Una autorregulación del aprendizaje por parte del alumno implica desarrollar la autonomía del sujeto y su capacidad para gestionar por sí mismo el conocimiento, lo cual nos lleva al aprendizaje sobre estas cinco dimensiones (Yániz y Villardón, 2011). Por consiguiente, la metodología a desarrollar deberá tener en cuenta el nivel de competencias de aprendizaje de cada alumno en cada una de ellas, para favorecer su desarrollo como aprendiz y como gestor del conocimiento. Deberá

posibilitar escenarios que lleven al alumnado a desarrollar estos aprendizajes si no cuenta con ellos en grado suficiente.

### 3.3.5 Responsable

“El alumno es el agente y responsable último de su propio proceso de aprendizaje” (Coll, 1988, p. 132).

Esa responsabilidad sobre su propio proceso conlleva una percepción de un “lugar de control” interno. Este término define una creencia generalizada sobre el grado en que el comportamiento propio influye en los resultados (éxitos o fracasos). Según Rotter (1966) que fue quien definió esta idea en su teoría del aprendizaje social, cuando un individuo cree que aquello que le sucede, está condicionado de modo principal por sus conductas y comportamientos, mantiene una creencia en un *lugar de control interno*. Sin embargo, si interpreta que aquello que le sucede tiene que ver más con cuestiones que le son ajenas (suerte, casualidad, destino, acción, acciones de quienes tienen más poder que uno o factores impredecibles) mantiene una creencia en un *lugar de control externo*.

“Se considera que el lugar de control afecta al aprendizaje, a la motivación y a la conducta” (Pintrich y Schunk, 2006, p. 247). Si bien el desarrollo teórico posterior de este concepto y su relación en las estructuras de aprendizaje y atribuciones causales se ha visto matizado entre otros por Weiner (1986) que establece que deben entenderse como dimensiones separadas – lugar y control- y no como un constructo único. Además introduce como un elemento clave el aspecto de intencionalidad a la hora de explicar su teoría sobre motivación y emoción, si bien reconoce que la intencionalidad no suele utilizarse como elemento definitorio en términos de causalidad.

De Charms (1968, 1984) habla sobre el papel de la causación personal en la motivación intrínseca. La causación personal se refiere a la iniciación de una conducta decidida por el propio individuo con el fin de alterar el entorno. De Charms creía que las personas se esfuerzan por ser agentes causales y hablaba de personas que se perciben como el *origen* de la acción y otras que son *marionetas*. Aún cuando señala que “esta distinción es continua, no discreta – una persona se siente más Origen en unas circunstancias y más Marioneta en otras.”

(Citado en Pintrich y Schunk, 2006, p. 247). Así, los *orígenes* poseen un fuerte sentimiento de causación personal, se sienten responsables y protagonistas de su conducta, se implican en actividades que valoran positivamente, creyendo que aquello que les va a suceder está condicionado por sus actuaciones. Los *marionetas*, por el contrario creen que las causas de su conducta escapan a su control y responden a fuerzas externas o en el comportamiento de los que les rodean. Esto hace que se sientan impotentes e ineficaces y que mantengan una baja motivación. Ello conlleva que traten de evitar las actividades que afrontan, manteniendo una baja implicación, lo cual provoca una tardanza en el desarrollo de destrezas y competencias en las que deba involucrarse personalmente el sujeto para su desarrollo.

Como complemento a estas teorías De Charms (1976, 1984) realizó investigaciones en las que estudió la influencia en las relaciones del profesorado y el alumnado desde estos puntos de vista, manteniéndose comportamientos propios de estas dos tipologías de personas. Fruto de estas investigaciones concluyó que “una forma de enseñar la responsabilidad personal es ayudar a los alumnos a poner más énfasis en su esfuerzo como causa de los resultados, a no culpar a otros cuando fracasan y a no creer que han tenido suerte si han tenido éxito. A medida que los estudiantes experimentan el éxito, deberían desarrollar un elevado sentido de autoeficacia y creer que tienen control sobre el logro de los resultados académicos” (Pintrich y Schunk, 2006, 249).

Por tanto, otra de las características que debe acompañar el rol del alumno en la metodología a desarrollar es la de una persona responsable y principalmente dueña de su destino (origen) o al menos consciente de su capacidad para afrontar y condicionar con sus actuaciones aquello con lo que se va encontrando a lo largo de su vida como ser humano.

Además de esta cuestión se recuerda que la responsabilidad también es otra de las cuestiones claves a la hora de definir las competencias a desarrollar según *El marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2008, p.11).

El alumno debe hacerse responsable de su propio proceso de aprendizaje y además trabajar la responsabilidad sobre sus actuaciones en cuanto al desarrollo de las competencias a desarrollar como resultado del aprendizaje en el contexto formal de la FP.

En síntesis, el alumno o aprendiz debe ser el protagonista principal de su propio aprendizaje y poseer o trabajar por adquirir las siguientes características en el propio proceso de aprendizaje:

- a) Activo y participativo
- b) Motivado
- c) Crítico
- d) Autónomo
- e) Responsable

Todo ello con la intencionalidad de autorregular su aprendizaje, dominando la forma de conocer, de hacer, de participar, de ser uno mismo y de elegir.

### **3.4 El profesor como guía y responsable**

El profesor es quien gestiona el proceso de enseñanza-aprendizaje en el entorno formal. Lo representa ante el alumnado, marca los tiempos, orienta a los jóvenes, potencia unos comportamientos u otros y se convierte en un referente para los aprendices.

Debe asumir y asimilar el método como algo de lo que es participe y afrontar su actividad docente como gestor del mismo ante el alumnado. Tiene la responsabilidad de concretarlo en una programación, que da orden y temporalidad a la propuesta formativa.

La figura del profesor se entiende desempeñando un rol principal de guía y facilitador de las actividades a realizar por el alumnado. “El profesor es un guía y un mediador” (Coll, 1988, p.140). Es la persona que acompaña y orienta a los aprendices en el proceso de construcción de su aprendizaje, de desarrollo de las competencias objeto de convertirse en resultados de aprendizaje. Les ayuda a reflexionar y a razonar para aprender, enfrentándose a las actividades que él les propone realizar, escuchando y valorando sus propuestas, evaluando y valorando sus actuaciones y los resultados de las mismas. Es quien acompaña al alumnado en su proceso de aprendizaje y se ocupa de facilitar el mismo y ayudar a resolver las dificultades que éste va encontrando en el camino.

El profesorado buscará siempre guiar al alumnado en la realización de las tareas, aunque tratará de no facilitarles la solución a un problema. Tratará de acompañarles en la reflexión sobre el problema hasta que, a través de sus propias herramientas y razonamientos, lleguen a una solución aplicando aquello que ya conocen.

“Se reconoce al docente como un actor del proceso educativo con habilidades para guiar y encauzar a los alumnos, para que ellos generen su propio aprendizaje ... labores como tutoría, enseñanza, guía, investigación, administración, certificación del aprendizaje, desarrollo e incorporación de nuevas estrategias que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje” (González García, 2005. Citado en Márquez et al., 2008, p. 68)

Así pues, contamos con un profesional de la instrucción y la formación, que posee un grado de conocimiento y dominio sobre aquellas competencias que debe desarrollar su alumnado y que además se sitúa conscientemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un guía que acompaña y orienta a los protagonistas de la actividad formativa.

Díaz Alcaraz (2011, pp. 77-79) cita ocho funciones principales a desarrollar por docentes para ser considerados buenos profesionales:

- a) Diagnóstico de necesidades y tratamiento de la diversidad
- b) Preparar las clases
- c) Motivar al alumno
- d) Evaluar los aprendizajes de los alumnos y la propia práctica docente
- e) Tutoría y ejemplo
- f) Investigar e innovar en el aula
- g) Trabajar y formarse colaborativamente
- h) Colaborar en la gestión del centro

Estas funciones recogen, con otro orden y agrupamiento, las 11 funciones docentes expresadas en la Ley Orgánica de Educación (LOE) en su artículo 91, abarcando algún que otro aspecto más que los que recoge la propia ley como es la atención a la diversidad y la participación en procesos de evaluación, no sólo del alumnado, sino de la propia práctica docente.

Un profesional domina la tecnología de su oficio y posee las competencias necesarias para desarrollar su trabajo en un entorno concreto y con un grado de responsabilidad y autonomía definido. En el caso del profesorado de FP su tecnología es doble. Por un lado dominarán la tecnología de la materia sobre la que instruyen a su alumnado, pero tanto o más importante que ésta es la tecnología del oficio de profesor o formador. A veces esta cuestión se olvida en el entorno de la Formación Profesional. El profesor debe ser un profesional de la enseñanza cuya materia de instrucción es un oficio o un aspecto de éste, y no únicamente un profesional de un oficio, que instruye. Su profesión es realmente la de enseñante y como tal ha de verse exigido. Así que podemos recoger la síntesis realizada por Díaz Alcaraz (2011, p. 76) sobre lo que a un profesor se le demanda en la época actual, como profesional de la enseñanza, adaptando lo expresado por el autor al contexto de la FP, que es el campo que nos ocupa:

- a) Planifica y programa, así como organiza la enseñanza en el aula/taller.
- b) Atiende y se adapta a todos y cada uno de los alumnos del grupo.
- c) Utiliza las TIC como recurso didáctico.
- d) Orienta a los alumnos, no sólo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también en los aspectos personales y vocacionales.
- e) Asume la interculturalidad, creando un clima pluricultural y de respeto a todas las personas.
- f) Propicia el trabajo en equipo y lo dinamiza, tanto en alumnos como en profesores, porque la educación es siempre una tarea de equipo.
- g) Informa del trabajo que realiza en el aula y en el centro: a los propios alumnos, a sus familias, a la Administración y a la sociedad en general.
- h) Mantiene un compromiso con la formación permanente como instrumento para hacer frente a los cambios que se producen en el entorno socioproductivo de referencia, en los propios centros y en las necesidades de formación.

A partir de estas competencias podríamos enumerar una serie de características con las que un profesor de FP debiera contar desde una perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje actual y moderno para desempeñar adecuadamente las funciones que se le exigen con las demandas de hoy en día.

- Competente
- Flexible

- Ilusionado e ilusionante
- Orientador y referente
- Innovador
- Afán por la actualización y la automejora
- Autopercepción de formar parte de un equipo

### **3.4.1 Competente**

Precisará del dominio suficiente sobre el oficio de docente en el marco de la FP, para desarrollar adecuadamente tanto las propias tareas del proceso de enseñanza-aprendizaje como aquellas cuestiones relacionadas con su oficio (administrativas, de cooperación con la gestión de su centro, con otros agentes del contexto educativo, etc...), tal y como dejan claro distintos autores que hablan sobre la figura del docente (Ferrández et al., 2000; Megía, 2008; Lucena, 2008; García y Quintanal, 2008).

Además deberá contar con el dominio suficiente de la tecnología propia de la titulación en la que desarrolla la docencia o, cuando menos, de la materia que imparte en el ciclo formativo. Si bien, se indica que este segundo nivel de dominio restringido no es el deseable.

### **3.4.2 Flexible**

Debe ser consciente de que la idea de un alumno tipo es un constructo abstracto y que cada individuo dentro del grupo de alumnos con el que un docente trabaja ha de ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Cada individuo es singular, diferente y diverso al resto (Escribano, 1998). Ante esta situación al profesor no le queda otra opción que ser flexible. Flexible para plantear una programación y unas actividades desde y para la diversidad y la diferencia. También flexible desde la necesidad de quien deja en manos de otros (el alumnado) el protagonismo del recorrido a realizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde ese punto de vista se deja de ser el timonel del barco (rol más atribuible a un punto de vista clásico de la enseñanza) y se pasa a ser el guía del mismo, dejando a otros mayor autonomía en la toma de decisiones en las actividades planteadas.

### **3.4.3 Ilusionado e ilusionante**

Hemos hablado ya del importante papel que juega en el proceso de aprendizaje la motivación. Pintrich y Schunk (2006) realizan un análisis excelente sobre la influencia de la motivación en contextos educativos desde la perspectiva teórica y poniendo el acento en el alumnado, protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, todos los aspectos relevantes para la motivación afectan también a la otra figura del proceso, el profesor. Para influir positivamente en la motivación y en el interés del alumnado es importante que esté ilusionado por desempeñar las tareas docentes del mejor modo posible. Sólo desde una perspectiva de ese tipo se puede contar con capacidad efectiva suficiente para ilusionar y motivar al alumnado para enfrentarse a los aprendizajes que debe realizar (Rodríguez et al., 2009; McLaughlin, 1988).

### **3.4.4 Orientador y referente**

El rol de guía que desempeña el docente en este modelo de aprendizaje hace que se convierta por necesidad en un orientador. Orientador de las actividades que realicen sus alumnos, orientador de las decisiones que vayan tomando en ellas y orientador del propio progreso y del metaaprendizaje que deban desarrollar los aprendices (Campo-Redondo y Labarca, 2009).

Para desarrollar esta característica de modo eficiente el profesor deberá mantener una actitud coherente en sus acciones ante el alumnado demostrando que hace y promueve aquello que dice y exige para los aprendices. “El profesor podrá ganarse la confianza de sus alumnos mediante las convicciones reflejadas en su labor docente, la autenticidad de sus mensajes y la congruencia entre lo que piensa, dice y hace” (Mendoza 2003, p. 40).

Ser una figura que orienta exige convertirse en un referente para el alumnado, con una autoridad reconocida por ellos, al menos, sobre aquellas cuestiones que son objetivo de los resultados de aprendizaje explicitados en el currículo correspondiente.

### **3.4.5 Innovador**

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el protagonismo recae en los alumnos y estos son diversos y diferentes entre sí, conformando un grupo heterogéneo. Cada uno tiene potencialidades diferentes, caracteres diversos, intenciones distintas, ...

Ante este escenario no sirve tener una misma receta didáctica siempre, porque las características de los aprendices, el contexto, la tecnología de la materia y otras cuestiones que determinan el aprendizaje son cambiantes. Así que es inevitable ser innovador si se quiere ser eficiente en el desempeño docente.

“Experimentar en el aula, buscando nuevas estrategias didácticas y nuevas posibilidades de utilización de los medios didácticos. Predisposición a innovar e investigar con los alumnos el desarrollo de nuevas actividades. Salir de la rutina y arriesgarse para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Fomentar el autoaprendizaje y desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo permanente. Conducir los aprendizajes, realizando un seguimiento de cada uno de los alumnos, solucionar sus dudas y guiar sus procesos de aprendizaje mediante las oportunas orientaciones. Fomentar la participación de los alumnos en el aula y el trabajo en pequeños grupos”  
(Díaz Alcaraz, 2011, p. 79)

### **3.4.6 Afán por la actualización y la automejora**

En una sociedad en la que la tecnología y el manejo de la información cambia a un ritmo vertiginoso es imprescindible tener afán por la actualización de las competencias y conocimientos propios, y de las competencias objeto de convertirse en resultados de aprendizaje del alumnado. Aún más si la instrucción que se realiza forma parte de la Formación Profesional, mediatizada e influida en mayor medida por el avance tecnológico.

El afán por la actualización está íntimamente relacionado con el afán por la mejora, ya que normalmente, el primero suele ser consecuencia del segundo. Contar con un afán por la

mejora lleva a visualizar la necesidad de actualización y a desarrollar conductas relacionadas con ello.

Fomentar y participar en procesos de formación personal y profesional y plantear sistemas de reflexión sobre la propia práctica docente hacen que el profesorado cuente con mayores posibilidades de desarrollar su tarea con mayores índices de calidad.

(De Miguel, 2003; Fernández March, 2004)

### **3.4.7 Autopercepción de formar parte de un equipo**

La labor docente no se realiza individualmente. Instruir, enseñar, formar, son cuestiones que se realizan en un contexto social en el que participan diferentes agentes (alumnado, docente, otros docentes que intervienen sobre un mismo grupo, director, jefe de estudios, secretario, familias, ...). Las acciones que realiza cada uno de estos individuos o agentes condicionan o forman parte de la realidad vivida por los protagonistas del proceso desde el punto de vista del aprendizaje, que no son otros que los alumnos. Ser consciente de esta realidad hace que la postura más eficaz es que el profesor perciba su actuación como parte de un equipo o incluso de varios. Es parte del equipo de docentes que intervienen en un mismo grupo de alumnos y como tal han de afrontarlo. Es parte del claustro del centro formativo, junto con otros docentes, el personal directivo y administrativo del mismo. Es parte del equipo que influye en el alumno y en su progreso, junto a sus familias y otros agentes sociales. Es parte del equipo que afronta los retos de aprendizaje, junto a sus alumnos.

“Coordinarse con los compañeros del centro y de otros centros para optimizar la respuesta educativa. Afrontar en equipo los problemas y necesidades que surjan en el aula y en el centro. Planificar y programar con el equipo docente y de ciclo, y formarse continuamente tomando como referencia el centro en el que se desarrolla el trabajo docente”

(Díaz Alcaraz, 2011, p. 79)

No se entiende en el mundo actual un trabajo que no se afronte desde la perspectiva de colaboración, cooperación y en red. Este planteamiento aporta una serie de ventajas y beneficios que no pueden soslayarse en el siglo XXI. Esta idea además está directamente

entroncada con las metodologías de aprendizaje cooperativo presentes en la pedagogía contemporánea representadas por Kagan (1994), Pliego (2011) y Slavin (1992), entre otros.

### **3.5 El contexto de instrucción**

El tercer elemento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje es el contexto. En él se sitúan diversos aspectos (físicos y de otra índole) que están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno formal o reglado y que condicionan la actividad y la relación entre los dos principales agentes del mismo, el profesor y el alumno.

Vigotsky concede gran importancia al entorno sociocultural en el que los individuos realizan su aprendizaje. “Parte de la idea de que todo organismo es activo, estableciendo una continua interacción entre las condiciones sociales, que son mutables, y la base biológica del comportamiento humano. Él observó que en el punto de partida están las estructuras orgánicas elementales, determinantes por la maduración. A partir de ellas se forman nuevas, y cada vez más complejas, funciones mentales, dependiendo de la naturaleza de las experiencias sociales del niño. En esta perspectiva, el proceso de desarrollo sigue en su origen dos líneas diferentes: un proceso elemental, de base biológica, y un proceso superior de origen sociocultural” (Lucci, 2006, p. 8).

Habría que añadir que el individuo construye las estructuras de su conocimiento en conexión con todo aquello que le rodea, no sólo en conexión con otros y la sociedad. Es por tanto, imprescindible hablar de las cuestiones más relevantes del contexto de la FP para construir una metodología que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje a realizar.

Usar el contexto como un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del cual se explica y cobra sentido el resto de elementos que intervienen en el mismo es una decisión que encontramos en diferentes experiencias didácticas a lo largo de todo el mundo, expresados de distintos modos: Aprendizaje basado en Problemas (PBL en inglés), Proyectos Integrados de Aprendizaje (PIAs), Centros de interés, Aprendizaje Servicio Solidario, ... En todos ellos se trata de crear un contexto para el cual se aprende y en el que se interrelacionan los saberes, conocimientos, destrezas, procedimientos, actitudes, que el sujeto debe poner en marcha para realizar tareas, tomando decisiones y resolviendo las dificultades que las propias

situaciones presentan. Esta forma de plantear la enseñanza se denomina como contextualizada o integradora de contenidos.

Alejo y García (2000, p. 34) señalan que la elección acertada del contexto es

el paso más trascendente en la enseñanza contextualizada, por lo que se hace necesario tener en cuenta un conjunto de elementos a la hora de elegir el contexto:

- El contexto debe ser lo suficientemente didáctico, o sea, permitir coherente y convincentemente la exposición del tema o temas seleccionados.
- El contexto debe ser lo suficientemente amplio para integrar varios temas, si no es así no será un contexto y se quedará solo en un marco motivacional, es decir, el contexto no es un experimento de cátedra ni siquiera una práctica de laboratorio, es algo que es capaz de usar todo y adicionalmente permitir la exposición de aspectos teóricos siguiendo un hilo conductor.
- El contexto debe ser autoconsistente para la exposición del tema o temas relacionados con él.
- El contexto por su propia definición debe tener relevancia al menos a alguno de estos niveles: asignatura, disciplina, especialidad o a escala social.

En este sentido, la Formación Profesional presenta un referente claro que orienta y da sentido a la instrucción y formación desarrollada en ella: el entorno sociolaboral. Así como en la formación básica generalista el objetivo es formar a una persona para serlo, en la Formación Profesional la formación adquiere una finalidad utilitaria concreta. Esta da sentido a las competencias que debe desarrollar el alumnado como resultado de aprendizaje en esta formación. Se forma a una persona para desempeñar una labor profesional en un *contexto* sociolaboral concreto. Esto confiere un sentido y determina los resultados de aprendizaje a lograr por el aprendiz. Les confieren una utilidad concreta, los limitan y les dan sentido (Gallart y Jacinto, 1995; Tejada; 2002; Marhuenda, 2012).

La FP prepara a sus aprendices para que ejerzan una serie de funciones en un contexto determinado, el laboral. Esta situación debiera mediatizar la organización de la propia formación y las actividades desarrolladas en ella. Existen múltiples razones por las que la formación debe reproducir lo más fielmente posible las condiciones de este contexto.

También existen múltiples ejemplos en los que se intenta realizar esta idea de varias maneras diferentes, aunque todas tienen el mismo fin. Por esta serie de razones y ejemplos el método a plantear debe tratar de reproducir al máximo posible la realidad del contexto para el que se prepara a los aprendices.

El contexto de aprendizaje debe tratar de reproducir y de funcionar con parámetros similares a los que el alumnado se va a encontrar en el mundo productivo profesional. Tratará de hacer reflexionar sobre cómo comportarse en él, las razones, la lógica y las claves que imperan en él, ayudando a que los aprendices razonen y piensen como individuos en cómo quieren situarse en dicho mundo en el futuro y qué deben hacer para realizarlo del mejor modo posible, según sus intereses.

Para ello debe evitar lo que es tan común en la escuela tradicional, tal y como afirman Brown, Collins y Duguid: *“La escuela habitualmente intenta enseñar a los educandos por medio de prácticas sucedáneas (artificiales, descontextualizadas, poco significativas), lo cual está en franca contradicción con la vida real”* (Citados en Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 9).

Coll (1988, pp. 138-139) nos apunta que *“el alumno construye, interrelacionando con una serie de cuestiones, el contexto en cuyo marco atribuye un sentido a lo que hace y construye unos significados, es decir, realiza unos aprendizajes con un determinado grado de significatividad”*.

En ninguna formación es más sencillo que en la Formación Profesional dotar de significatividad a los aprendizajes y elegir un contexto adecuado y pertinente desde el que interpretar las competencias a desarrollar. La propia realidad sociolaboral para la que se prepara a los aprendices se convierte en el contexto adecuado. Crear un contexto de aprendizaje que simule al máximo posible el contexto socioproductivo para el que se prepara al alumnado cobra todo su significado en esta enseñanza.

En la creación de ese contexto puede ser muy útil el otorgar diferentes roles a los agentes que intervienen en el proceso formativo equiparándolos al mundo profesional. El profesorado puede ejercer las figuras de autoridad presentes en el mundo laboral, otros agentes pueden ejercer roles de terceros (clientes, inspectores, ...), etc...

La introducción de proyectos de trabajo con una utilidad real se convierte también en un elemento fundamental para lograr reproducir, salvando ciertas distancias, el contexto profesional. Por ello cualquier intento que haga el centro y el profesorado en este sentido, facilitará la determinación de un contexto lo más parecido posible a en el que habrán de desenvolverse los aprendices en el futuro.

### **3.5.1 Los recursos físicos**

En la configuración del contexto, en cuanto a marco físico donde se desarrolla la relación educativa entre el alumnado y el profesorado, se deben contemplar los recursos físicos existentes. En lo que respecta a éstos, los propios requisitos exigidos por la Administración educativa competente para los centros formativos garantizan una serie de recursos mínimos suficientes en cuanto a espacios y equipamientos propios para cada ciclo formativo. A pesar de ello, conviene mantener una visión sobre la actualidad y el futuro de la familia profesional para introducir en las actividades recursos físicos que hagan posible una formación de calidad al alumnado. Sobre todo, teniendo en cuenta la rapidez en cuanto a avances tecnológicos que estamos viviendo en las últimas décadas. Esta necesidad cobra fuerza si se tiene en cuenta que los alumnos y alumnas serán técnicos profesionales en el futuro y no en el presente. Por tanto, cuanta más visión y preparación de futuro tengan y cuenten con los recursos físicos a emplear en el futuro en el campo profesional y en la sociedad, sus resultados de aprendizaje poseerán más durabilidad en el desempeño de su profesión.

A pesar de ello, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los recursos no serán, de todos los elementos que intervienen en él, el aspecto primordial. Cuando el resto de agentes y elementos presentan buenos niveles de calidad, un déficit de recursos puede ser paliado o minimizado en un adecuado contexto formativo. Sin embargo, aún no concediéndole la máxima prioridad en comparación con el resto de elementos, bien es verdad que contar con recursos adecuados y suficientes facilita mucho las labores de aprendizaje a realizar. También multiplica las posibilidades de un profesor eficiente de cara a gestionar las actividades de aprendizaje.

En cualquier caso, a este respecto recordamos que tanto o más importante será que el alumnado adquiera la capacidad de gestionar el conocimiento y de aprender a aprender de

manera continua, sobre el aprendizaje de una destreza ligada a una tecnología concreta. En un mundo profesional cambiante y evolutivo el primer tipo de aprendizajes garantizan una mayor cuota de éxito y estabilidad socioprofesional en el futuro, que un correcto dominio del segundo tipo de competencias tecnológicas concretas. Por lo tanto será más importante que el alumnado aprenda a buscar, gestionar y utilizar recursos novedosos cuando se presenten ante él a lo largo de su vida futura, que la mera instrucción de la utilización concreta de recursos físicos actuales.

Por otra parte, el desarrollo de la metodología a emplear derivará en la creación de otro tipo de recursos como son los materiales didácticos. Estos habrán de servir de apoyo a la actividad del alumnado y del profesorado. Ahora bien, teniendo en cuenta los principios planteados a lo largo de este capítulo, estos materiales no constituirán algo parecido a un libro de texto clásico, sino más bien a diferentes soportes (textuales, iconográficos, digitales, etc.), con la suficiente flexibilidad como para afrontar con garantías las actividades de aprendizaje planteadas.

Evidentemente, se contará con una serie de medios físicos en diversos soportes que harán posible el aprendizaje de las competencias por parte del alumnado y el trabajo docente del profesorado, pero serán elementos de apoyo que servirán al logro de un fin y que no necesariamente serán igual de efectivos para todos los alumnos. Por ello, en su realización el profesorado tendrá en cuenta la heterogeneidad del alumnado, las características de la metodología planteada, el contexto formativo en que se van a desarrollar y las competencias que se pretende lograr con el alumnado.

El uso de las TICs cobrará especial relevancia, por cuanto el contexto productivo, para el que se están formando los alumnos, es uno de los que está más mediatizado por el desarrollo de nuevas tecnologías. (Bustamante y Colina, 2010).

### **3.5.2 Otros recursos**

En lo referente a otro tipo de recursos (personales, económicos, legales) no es pertinente profundizar demasiado, por cuanto, el margen de actuación y decisión sobre ellos escapa en la mayoría de ocasiones al ámbito docente y la autonomía de los centros formativos a la hora de

contar con estos recursos depende en gran medida de los presupuestos y las políticas públicas en materia de formación y educación. Únicamente hay que señalar que dentro de la capacidad de cada agente que participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje está el reto de conseguir obtener el máximo de recursos posibles para gestionarlos inteligentemente de cara a mejorar la calidad potencial de la Formación Profesional que se desarrolle con el alumnado.

### **3.6 Los resultados de aprendizaje como elemento orientador del currículo**

El tipo de fines y objetivos planteados en la formación determina también las características de la misma y la metodología a emplear debe ajustarse a ellos lo mejor posible para resultar eficiente.

#### **3.6.1 Las finalidades de la Formación Profesional**

La Formación Profesional está compuesta por acciones que procuran una mejora de la situación de la persona, mediante el logro de aprendizajes relativos al entorno profesional. Esto tiene lugar independientemente de los sujetos o instituciones responsables de su organización e impartición, la condición laboral de sus destinatarios, la ubicación física de las mismas y la oficialidad de los reconocimientos que al individuo le aporte la consecución de las competencias objeto de estas acciones.

La finalidad oficial actual de la FP del sistema educativo en España presenta tres dimensiones:

- a) Cualificar a las personas para la actividad profesional y contribuir al desarrollo económico del país.
- b) Facilitar su adaptación a los cambios profesionales y sociales que puedan producirse durante su vida.
- c) Contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática, favoreciendo la inclusión y la cohesión social y el aprendizaje a lo largo de la vida.

(Ministerio de Educación, 2011a, art. 2).

Debido a este planteamiento, esa finalidad multidimensional ha de ser tenida en cuenta en la metodología. En coherencia con ésta, el currículo, las competencias a desarrollar por los aprendices y los aprendizajes a potenciar deben contribuir, no sólo a desarrollar una serie de competencias técnicas concretas, sino también y sobre todo, a preparar al alumnado para su inserción social y profesional en un mundo laboral cambiante. Eso implica dotar al alumnado de las competencias personales y profesionales para que realicen su actividad en un campo profesional concreto y para que estén en condiciones de mantener un aprendizaje y adaptación permanente. Esto les garantiza las mejores condiciones para asegurar una estabilidad profesional en el mercado de trabajo y una participación particular en las estructuras sociales. Además debe facilitar que el alumnado adquiera las competencias necesarias para desarrollarse como persona en una sociedad de carácter democrático.

“El mundo del trabajo cada vez se basa menos en tareas repetitivas y monótonas. Al contrario, se espera que los profesionales sean capaces de manejar información y de planificar su trabajo de forma independiente” (Yániz et al., 2011). Por ello el planteamiento del método debe reproducir también este escenario y preparar a los aprendices para funcionar de acuerdo a esta visión dinámica.

### **3.6.2 Los resultados de Aprendizaje concretados en las titulaciones**

Esa finalidad de la FP en España se concreta en una serie de *objetivos*, expresados en términos de *resultados de aprendizaje* a obtener por el alumnado, en función de la titulación oficial por él cursada. La Administración educativa es responsable de determinar oficialmente cuáles son esas titulaciones y cuáles son los resultados de aprendizaje para cada una de ellas.

Formalmente, estos resultados de aprendizaje se encuentran en cada uno de los Diseños Curriculares Básicos (DCBs) que la Administración facilita a los centros formativos reglados de FP para estructurar las diferentes titulaciones de Grado Medio y Grado Superior.

Atendiendo a lo sugerido por la Unión Europea en el Marco Europeo de Cualificaciones se plasma en esos documentos que determinan cada título dichos resultados de aprendizaje como “la expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un

proceso de aprendizaje; se define en términos de conocimientos, destrezas y competencia” (Comisión Europea, 2008, p. 11).

Se tomará como referencia esa terminología porque es la que va a determinar la construcción de los currículos formales de la Formación Profesional en Europa y más concretamente en el Estado Español y va a permitir operar con un vocabulario común y definido para toda la comunidad educativa de referencia de esta investigación. Así se recogerán también a continuación las definiciones aportadas en dicho marco para los conceptos clave de conocimiento, destreza y competencias.

- “conocimiento”: resultado de la asimilación de información gracias al aprendizaje; acervo de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con un campo de trabajo o estudio concreto; en el Marco Europeo de Cualificaciones, los conocimientos se describen como teóricos o fácticos;
- “destreza”: habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas; en el Marco Europeo de Cualificaciones, las destrezas se describen como cognitivas (fundadas en el uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos);
- “competencia”: demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal; en el Marco Europeo de Cualificaciones, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía.

(Comisión Europea, 2008, p. 11)

El enfoque de aprendizaje por competencias, presente hoy en día en la FP, constituye un avance conceptual muy relevante ya que a partir de él se traslada la idea de la importancia que tiene el uso de los conocimientos, destrezas y habilidades y la interrelación de todas ellas para la plasmación en acciones concretas. Así, no solamente es valorada la capacidad potencial del aprendizaje del alumnado en cuanto a los conocimientos y destrezas que éste posee. Es en la utilización y uso de los mismos, en su puesta en práctica con una finalidad, donde éstas cobran sentido. Las competencias se convierten así en el elemento clave de los resultados de aprendizaje. Ese enfoque por competencias debe ser coherente y quedar recogido en el

conjunto del método: en sus objetivos, en sus contenidos, en sus actividades, en los criterios de evaluación y en los materiales planteados para el trabajo por el alumnado (Villardón, 2006; González Bertolín et al., 2011; Tejada, 2011; Marhuenda, 2012).

### **3.6.3 Tipos de objetivos en función de las finalidades de la FP**

Se va a analizar el tipo de resultados de aprendizaje a trabajar con el alumnado en función de las finalidades de la FP. Recordamos que este fin era preparar al alumnado para la actividad profesional en una realidad que no es estática, que está sujeta a variaciones y modificaciones a lo largo del tiempo. Aunque también se contemplaba la vertiente personal en cuanto a la participación como ciudadano en una sociedad democrática.

En consecuencia con esta finalidad que presenta una doble orientación (personal y profesional) y con la necesidad de manejar un concepto dinámico. Se puede afirmar que los resultados de aprendizaje necesitan el desarrollo de la competencia que abarque una gestión autónoma del conocimiento por parte de los aprendices, ya que nos sitúa en un horizonte de aprendizaje permanente en el que el sujeto no finaliza su formación con su paso por el sistema educativo (Ministerio de Educación, 2011b). Incluso es parte de la finalidad de éste que el alumnado alcance una serie de competencias para desarrollar de manera autónoma en el futuro dicho aprendizaje, atendiendo a las diversas necesidades y situaciones que se encuentre a lo largo de su vida.

Esto implica las siguientes dimensiones del aprendizaje:

- Aprender a conocer (conocimiento básico, aprender a aprender, habilidad para especializarse)
- Aprender a hacer (habilidad para aplicar y adaptar el conocimiento)
- Aprender a vivir juntos (habilidad para aprender y trabajar en equipo)
- Aprender a ser (responsabilidad para desarrollarse como ser humano)
- Aprender a elegir (valores, visión, ...)

(Yániz et al., 2011).

Teniendo en cuenta todo ello podemos determinar que los resultados de aprendizaje presentes en la Formación Profesional deben abarcar dos tipos de aspectos:

- a) Profesionales: Asociados a la tecnología propia de la titulación
- b) Sociopersonales: Asociados al desarrollo de la persona en la sociedad en general y en el entorno sociolaboral en particular. Dentro de los cuáles se incluirán necesariamente algunos relacionados con la autogestión del aprendizaje y el conocimiento.

De cara a entender mejor la presencia y ausencia en el currículo de un tipo y otro de resultados de aprendizaje se va a explicar cómo la Administración educativa construye sus currículos.

A partir del Sistema Nacional de Cualificaciones y más concretamente del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, se determinan una serie de actividades profesionales agrupadas por familias profesionales. En cada cualificación se describe, en términos de Realizaciones Profesionales y Criterios de Realización, la actividad profesional desde el punto de vista tecnológico.

Esta base tecnológica se estructura en módulos profesionales, que son agrupaciones con una duración horaria determinada, que se concretan en: resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y contenidos agrupados por bloques. A esta formación tecnológico-profesional se añaden una serie de módulos transversales, que buscan completar la formación con competencias no asociadas particularmente a un perfil profesional concreto.

Debido fundamentalmente a esta forma de construir los títulos de FP partiendo de competencias exclusivamente técnicas, existe un déficit en las competencias sociopersonales, y se dan por supuestas aquellas relacionadas con la autogestión del aprendizaje y el conocimiento. Será necesario por tanto que la metodología a desarrollar compense esta situación incluyendo las competencias necesarias para que el conjunto de la finalidad de la FP se cumpla, analizando cuál es la realidad de cada alumno en cuanto a las competencias sociopersonales para valorar como trabajarlas, en caso de detectarse déficits en ellas.

Los equipos docentes deben realizar un análisis de las competencias y resultados de aprendizaje planteados en la titulación oficial y analizar la coherencia interna entre la finalidad de la FP y el tipo de competencias a desarrollar por los aprendices.

### **3.7 Los contenidos**

Los *contenidos* son los elementos utilizados en el proceso que se produce para alcanzar los resultados de aprendizaje de cada título de FP, por parte del alumnado. “Aunque los contenidos no se confunden con los objetivos, se relacionan con ellos, por cuanto son instrumentos adecuados para desarrollar las capacidades del alumno” (Gallego y Salvador, 2002, p.132).

Marijuán y Oskoz (2010, p. 16) dicen sobre ellos que “expresan los procedimientos, conocimientos y actitudes que han de ser adquiridos a lo largo del proceso de aprendizaje que se corresponden con los tipos o categorías que denominaremos como procedimentales, conceptuales y actitudinales, respectivamente”

Por lo tanto, los contenidos están condicionados por los resultados de aprendizaje. Aunque también, por el nivel de responsabilidad y autonomía con que éstos están definidos y por el nivel de cualificación para el que están diseñadas las titulaciones de FP. Así nos podemos encontrar con contenidos en una titulación de Grado Medio similares a los presentes en un Grado de ingeniería. Sin embargo las competencias a desarrollar en una y en otra formación harán que el grado de profundidad con que se trabajan éstos, en uno y en otro escenario, sea completamente diferente. De igual modo la utilidad que tengan los contenidos en su relación con las competencias a desarrollar condicionará también la forma de abordarlos y el nivel de exigencia que se plantee para cada uno de ellos.

En los Diseños Curriculares Base (DCBs) de la FP (KEI-IVAC, 2013) se encuentran una serie de contenidos agrupados en bloques, con una relación directa uno a uno con los resultados de aprendizaje, en la mayoría de las ocasiones. A cada resultado de aprendizaje recogido en cada módulo profesional o transversal le corresponde un bloque de contenidos. Es un criterio que sirve para presentarlos, pero no es, ni mucho menos, una secuenciación de los mismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dada la íntima relación entre los resultados de aprendizaje y los contenidos, lo más coherente será un planteamiento en el contexto formativo en que estas múltiples relaciones están presentes y sean visibles de modo claro para el alumnado. Por ello la metodología a desarrollar debe evitar caer en transformar la relación de contenidos presentes en un DCB en una secuenciación de actividades relacionadas con ellos. Ese planteamiento respondería a un enfoque clásico de la instrucción que pondría el foco principal del aprendizaje sobre el saber y el conocimiento (mayor relación con contenidos) y no sobre las competencias a desarrollar (resultados de aprendizaje).

Sin embargo, en el caso concreto de las titulaciones de Grado Medio, el nivel de desempeño para el que están construidas son principalmente manipulativas. Esto hace que el peso principal de las competencias lo tengan cuestiones procedimentales concretas y no tanto conceptuales abstractas. Esta cuestión deberá tenerse en cuenta a la hora de desarrollar la metodología y sus distintos elementos (las actividades, la evaluación, ...).

A día de hoy, si nos fijamos en los bloques de contenido éstos se clasifican en tres tipos:

- a) Conceptuales: Referidos al terreno de las ideas. Son conceptos, leyes, principios, generalmente y tienen que ver con el conocimiento más puro.
- b) Procedimentales: Referidos a formas ordenadas de ejecutar tareas concretas que comportan una acción física o mental activa.
- c) Actitudinales: Referidos al comportamiento y a la conducta mantenida por el individuo.

Esta tipología de contenidos la encontramos en el lenguaje curricular del sistema educativo desde la aparición de la LOGSE y la reforma que ésta supuso en el panorama del Estado Español. También podríamos establecer algún paralelismo entre estos tipos de contenidos y los cuatro pilares de la educación propuestos por Jaques Delors para el siglo XXI en su informe “La educación encierra un tesoro”, que la UNESCO tomó como base para determinar el modelo educativo para el siglo XXI (Delors et al., 1996). Éstos eran: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Así el aprender a conocer tendría que ver con los contenidos conceptuales, el aprender a hacer con los procedimentales y aprender a ser y a vivir juntos con los actitudinales. Esta clasificación se sigue utilizando en los documentos oficiales de la Administración educativa que definen el currículo de las

titulaciones de FP. Si bien hay que señalar que ello no implica una secuenciación ni una presentación separada de los mismos al alumnado, ya que eso queda bajo la responsabilidad de las decisiones a tomar en cuanto a la programación de las enseñanzas por parte de los docentes.

Por otra parte, los contenidos no son el eje central del proceso de instrucción, sino que lo son las competencias y es en el desarrollo de éstas por parte del alumnado donde se presentan las claves de la propuesta metodológica

Debido a ello no se cuestiona ni se plantea una alternativa a esta tipología de clasificación en los contenidos puesto que se considera válida como forma de recopilar de modo ordenado el conjunto de éstos que son necesarios para cada título de FP definido por la Administración Educativa.

### **3.8 Las actividades de aprendizaje**

Las actividades de aprendizaje que son planteadas por el profesorado son la concreción máxima y el verdadero sostén del proceso de enseñanza-aprendizaje. Toda la teoría sobre cómo se aprende, el rol del aprendiz y del profesor, cómo debe ser el contexto, qué resultados de aprendizaje conseguir, qué contenidos trabajar, qué recursos se emplean para ello y cómo se evalúa lo conseguido y el propio proceso, se concreta en las actividades de aprendizaje. Este es el principal elemento en el que el alumnado percibe lo que el profesor o guía le indica para su aprendizaje. Las condiciones que le plantea y sugiere para realizarlas han de resumir todo lo expresado hasta ahora y articularse de modo coherente con el conjunto de planteamientos expresados a lo largo de las páginas anteriores y posteriores a este apartado.

Las actividades deben construirse desde el principio de que el aprendizaje que realiza cada individuo es construido por cada cual a partir de un acercamiento a cuestiones novedosas que le hacen replantearse sus estructuras mentales. Esto se produce, bien por descubrimiento de lo desconocido o por confrontación y ajuste de lo que se creía, ante algo novedoso. Todo ello se realiza con el objetivo de que el sujeto desarrolle una serie de competencias a través de la realización de estas actividades de aprendizaje y de la convivencia que se establece en el contexto formativo.

Estas actividades deben ser reconocidas por el individuo como significativas para él, asignándoles un sentido dentro de su vida presente y futura, siendo percibido así de modo consciente por el sujeto. En ese sentido, será interesante que en ellas exista una relación fácilmente identificable entre lo que se aprende y el objetivo principal de la FP; que las actividades se sitúen en un entorno cercano de resolución por parte del sujeto; y que exista un orden de las mismas en función de las competencias adquiridas y desarrolladas por cada alumno, con visión de progreso.

Comenzar planteando qué cuestiones conoce el alumnado sobre el tema a abordar o relacionadas con él que le pueden ayudar a afrontar los aprendizajes a realizar. De esta manera el alumno construirá significados estableciendo relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que aprende y ya conoce, tal y como indica Ausubel (2002).

Será conveniente que se planteen tareas que son resueltas completamente por el propio sujeto, junto a otras en las que necesita ayuda para resolverlas, de manera que se favorezca el progreso y la toma de conciencia de dicho progreso y de la autonomía personal ganada. En ese sentido resultará útil y eficiente el planteamiento de retos de diferente alcance temporal como elemento motivador que fije objetivos a lograr por los aprendices. La posibilidad de que el alumnado constata sus logros por sí mismos, puede convertirse en un elemento que sirva de anclaje para una motivación positiva. Eso contribuirá a mantener el interés por continuar el progreso en la formación, realimentando una postura actitudinal adecuada de los aprendices en el contexto formativo.

A la hora de programar las actividades también será útil el planteamiento de una organización de la materia que tenga en cuenta la psicología del alumnado y sus diversas situaciones particulares al abordar los aprendizajes. Conocer y hacer aflorar los conocimientos previos que posee sobre los temas a tratar, tener en cuenta sus intereses y motivaciones potenciales para facilitar una postura óptima ante las actividades a realizar, visibilizar la utilidad y significatividad que para ellos tienen las competencias a desarrollar, etc.

Habrà de contemplarse de manera consciente por parte del profesorado, las diferentes situaciones del aprendizaje escolar definidas por Ausubel, para utilizarlas como elemento de optimización de las competencias a desarrollar en cada actividad.

Además, las actividades de aprendizaje deberán facilitar que, desde una postura protagonista en el desarrollo de las mismas, el alumnado desarrolle las características mencionadas en este capítulo: actividad y participación; motivación; crítica; autonomía y responsabilidad.

Las actividades deberán estar presentadas en un contexto en el que cobren sentido dentro de la FP, para que el alumno alcance una serie de resultados de aprendizaje. Ello le ha de permitir desarrollar, con un nivel determinado de responsabilidad y autonomía, las destrezas necesarias para desempeñar una actividad profesional dentro del campo a que se refiera el título de Grado Medio en que esté matriculado. Para ello se desarrollarán competencias de carácter profesional y sociopersonal, en un escenario que sea lo más parecido posible al entorno de trabajo correspondiente al título de Grado Medio particular que sea objeto de la formación.

En ellas estarán presentes los contenidos necesarios para el desarrollo de las competencias objeto del aprendizaje, utilizando los recursos más adecuados para ello.

En la medida de lo posible, la evaluación del alumnado estará integrada en las propias actividades de aprendizaje, aprovechando la información que a través de su realización el profesorado pueda recabar sobre los resultados de aprendizaje que vaya logrando cada alumno.

A través de las actividades de aprendizaje planteadas en el contexto educativo se materializan, principalmente, todos los principios teóricos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ellas también se combinan los distintos elementos que intervienen en dicho proceso, estableciéndose relaciones concretas entre ellos. Son, por tanto, estas actividades las que permiten visualizar la metodología didáctica planteada.

En la aplicación de métodos y estrategias concretas, es recomendable que se utilicen una variedad amplia de técnicas didácticas. Ello permitirá una mejor adecuación de las actividades a las características de las diferentes competencias a desarrollar por el alumnado. Además de facilitar un nivel de atención, interés y motivación elevado por parte del alumno o alumna, ya que la repetitividad en las acciones provoca costumbre y hábito y estos elementos son enemigos de la atención consciente, a medio plazo.

### 3.9 La evaluación

La evaluación del alumnado es otro elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como tal ha de tenerse en consideración para desarrollar el método didáctico. De una parte en todo contexto de educación formal se debe constatar el progreso y las competencias alcanzadas por cada alumno sobre los objetivos. Por otro lado, la evaluación comporta también un fin formativo en sí misma que complementa el resto de actividades desarrolladas en el contexto de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación de competencias como resultados de aprendizaje tiene una serie de implicaciones para la propia evaluación. En primer lugar, competencia supone la asimilación de conocimientos, habilidades y actitudes y por tanto, en la evaluación han de contemplarse las tres cuestiones. En segundo lugar, la competencia supone la interrelación de los tres tipos de cuestiones para responder eficazmente a una situación concreta operativa. Se requiere por tanto valorar la capacidad para organizar dichas cuestiones de manera que se resuelva satisfactoriamente una situación planteada y ésta ha de resultar “veraz” y real. En tercer lugar, la competencia se demuestra “haciendo”. No es sino a través de la acción y puesta en práctica como se ejecuta una competencia. Por tanto, la evaluación debe plantearse a través de la actividad que realiza el alumno o alumna, teniendo como referencia los criterios de lo que se espera que debería hacer y cómo. En cuarto lugar, hay que contemplar que el desarrollo de competencias es un proceso de aprendizaje en sí mismo. La propia evaluación de este proceso “permite aprovechar las potencialidades de la evaluación para favorecer el logro de los objetivos formativos” (Villardón, 2006, p. 61)

De tal modo, ajustando lo definido por Leclerq (2007) a nuestro contexto de referencia, la evaluación del alumnado debe cumplir las siguientes características:

- a) Precisión diagnóstica. Debe servir para identificar aquellas cuestiones relevantes para el aprendizaje de cada alumno o alumna, de manera que sirvan para ajustar el método a las características de cada sujeto para ganar en efectividad.
- b) Fin formativo. Debe utilizarse la evaluación como mejora y como elemento que contribuya a la adquisición de las competencias planteadas al alumnado

- c) Referencia criterial. Debe plantearse una serie de objetivos, el logro de unos umbrales de éxito en base a los mismos, y organizarse la recogida de evidencias en base a dichos criterios.
- d) Referencia normativa. Debe tomar como referencia la norma que regula la titulación oficial de Grado Medio que conforma el escenario normativo del proceso concreto de aprendizaje.
- e) Fin sancionante. Como toda evaluación en un proceso educativo formal, debe comportar la certificación de una serie de aprendizajes, en base a un protocolo legalmente establecido.
- f) Precisión sumativa. Debe ser consecuencia de un progreso establecido en unos límites temporales e ir recopilando los avances logrados por el alumnado hasta obtener una imagen final de lo alcanzado por ellos.

Todas estas características deben estar presentes en un proceso de evaluación completo en un proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto formal. Ahora bien, cada cual tiene su momento y su importancia predominante según cuál sea la finalidad particular de aquello que queremos evaluar. A propósito de ello el propio Leclerq (2007) nos plantea que el primer principio a cumplir sobre evaluación es que ésta debe combinar varios tipos diferentes en función de la finalidad concreta de cada actuación y de las características de aquello que se quiere evaluar. Es decir que ésta viene condicionada por el contexto en que se produce y el objetivo para el que se evalúa.

Así, la metodología a desarrollar deberá contemplar el ordenamiento de los tiempos, los procedimientos y los medios de evaluación del alumnado, teniendo en cuenta las diferentes finalidades particulares que persigamos en cada momento del proceso y las cuestiones que sean objeto de valoración.

Así entendida, la evaluación es otro de los elementos de la metodología y del proceso de enseñanza-aprendizaje y no es únicamente una consecuencia separada del mismo. Por ello deberá integrarse y ser coherente con el conjunto del método desarrollado y con las características y principios de base del mismo.

A este respecto es importante señalar que si planteábamos que el verdadero protagonista del aprendizaje es el alumno, ¿no debería éste ser consciente y participar activamente en su propia

evaluación? ¿Cómo puede perseguirse la finalidad de hacer responsable, autónomo y capaz de autogestionar su aprendizaje a un individuo a quien se le niega la reflexión sobre sus actuaciones y sobre los resultados de su actividad?

El alumno debe participar de su propia evaluación, si bien juega un rol diferente al profesorado en el entorno del sistema educativo formal. Por ello debe plantearse un sistema de autoevaluación que sirva de contraste al del profesorado, para que el alumno pueda compararlo e ir madurando los criterios más adecuados para juzgarse a sí mismo, a sus actuaciones y sus logros. Esa es una de las formas de concretar la finalidad formativa de la evaluación del alumnado. El profesor debe utilizar la autoevaluación para acompañar y guiar la reflexión de cada alumno sobre aquello que ha hecho y hace. Todo ello con la finalidad de que se analice a sí mismo desde posiciones racionales, extrayendo conclusiones que sirvan al individuo para mejorar como aprendiz y como persona.

En ese sentido resulta interesante el planteamiento que se ha abierto camino en la enseñanza en los últimos años (Gorroño y Buendía, 2004; Torres y Minerva, 2005; López Pastor y Barba, 2005; Cavas et al., 2010) y que ha llevado a plantear la evaluación del alumnado desde una perspectiva en la que ya no participan únicamente los docentes, sino que el alumno produce una evaluación sobre el mismo (autoevaluación) y también realiza una evaluación sobre otros compañeros (coevaluación). Estas evaluaciones entre iguales y sobre uno, son elementos muy interesantes de cara a ajustar los criterios de valoración que se utilizan para realizar las evaluaciones. Experiencias de este tipo complementan y enriquecen también la evaluación realizada por los docentes (heteroevaluación), optimizándola. (Díaz Alcaraz, 2002, pp. 300-303).

Inicialmente se ha centrado el foco discursivo en la evaluación del alumnado. Esto es porque la finalidad principal del acto de enseñanza-aprendizaje en la FP recae sobre los aprendices y aquellos resultados de aprendizaje que ellos logran mediante la formación. Sin embargo, puede abrirse el foco de la evaluación si se persigue desarrollar la optimización del conjunto de agentes y elementos que conforman la realidad de este tipo de formación (profesorado, currículo, realidad social y laboral, etc.) y se puede aportar mucho sobre este tipo de evaluación. A pesar de ello, y aunque se considera muy interesante la evaluación de todos estos aspectos, esta investigación únicamente se centrará en la evaluación de los dos agentes principales del acto formativo: el alumno y el profesorado. Y en el caso de los segundos lo

hará desde la perspectiva de quien es el responsable de la gestión y del planteamiento de la metodología de enseñanza-aprendizaje y le dedicará un capítulo particular, aportando una herramienta de evaluación de la práctica docente, que puede ser utilizado por éstos como medio para realizar una reflexión sobre su actuación para su mejora.

### **3.10 Una perspectiva globalizadora**

Poco a poco, la forma más tradicional de organización de los contenidos en la enseñanza, por medio de disciplinas o materias está dando paso a otras formas “nuevas” de organización que se caracterizan por plantear una perspectiva globalizadora. Desde esta perspectiva se busca presentar al alumnado las actividades de aprendizaje de manera que éste perciba las informaciones de la manera más cercana posible a como las encuentra en su realidad cotidiana. Esto provoca la existencia de una gran interdisciplinariedad en la presentación ante el alumnado, mejorando la comprensión de las interrelaciones entre diversas disciplinas del conocimiento, tal y como sucede en la realidad (Gallego y Salvador, 2002, p. 223).

La globalización y la interdisciplinariedad son “respuestas didácticas que tienen como finalidad permitir al profesorado organizar coherentemente los contenidos del conocimiento, para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar” (Gallego y Salvador, 2002, p. 224).

Esta perspectiva globalizadora e interdisciplinar se está abriendo camino y se está viendo reflejada en las últimas décadas en diferentes metodologías particulares: Proyectos Integrados de Aprendizaje, Análisis de casos, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP o PBL), Proyectos de Trabajo, Aprendizaje basado en simulación, Centros de Interés, Aprendizaje Servicio Solidario, Aprendizaje por retos, .... Éstas van contando con mayor presencia cada vez en los centros educativos en general, y en los centros de FP en particular.

Esta es una perspectiva que hunde sus raíces en el movimiento renovador de la Escuela Nueva, de principios del siglo XX, por cuanto los planteamientos pedagógicos y las experiencias educativas allí recogidas defendían una enseñanza centrada sobre los problemas, intereses y necesidades del alumno, exigiendo una respuesta global a dichos problemas, y no

varias respuestas atomizadas en función de la materia que el alumno deba estudiar en cada momento (Díaz Alcaraz, 2002, p. 200).

Adaptando al contexto de la FP las ideas de Gallego y Salvador (2002) al respecto se pueden resumir las condiciones que orientan la concreción de la perspectiva globalizadora en la organización del currículo escolar:

1. Situar al alumnado en contextos de aprendizaje que le impliquen directa y activamente
2. Ofrecer situaciones de aprendizaje que respondan a sus intereses y necesidades de formación profesional
3. Relacionar contenidos y aprendizajes de distintas áreas, en función del perfil profesional que articula cada título.
4. Proponer actividades o tareas parcialmente conocidas, para que “obliguen” al alumno a reorganizar sus propios esquemas de conocimiento.
5. Considerar el entorno como un instrumento potenciador de la actividad constructiva en el alumno.

El contexto de la Formación Profesional es muy apropiado para el desarrollo de una metodología organizada desde esta perspectiva. Las competencias a desarrollar en el alumnado cobran su significado en la concreción de una cualificación profesional real, que permite vertebrar el conjunto de elementos de aprendizaje en torno a un eje plenamente coherente y que permite establecer de manera natural las relaciones interdisciplinares entre las distintas disciplinas.

Esta perspectiva facilita al alumno la significatividad de los aprendizajes, debido a que a mayor globalización mayor potencial de significatividad y funcionalidad tendrá el mismo.

A pesar de ello, estos planteamientos aún chocan contra la organización curricular oficial de las titulaciones del sistema educativo español. Desde la Enseñanza Primaria hasta el Bachillerato y la FP, el currículo oficial continúa organizado en disciplinas con un planteamiento estanco. En el caso de la FP, las unidades se denominan Módulos Profesionales y aunque, conceptualmente, tras la reforma educativa de la LOGSE (1990) dichos módulos cuentan con un planteamiento teórico-práctico, continúan configurados desde una perspectiva antagónica a la globalizadora, la modular.

Por tanto, uno de los retos que tiene ante sí la FP en España es el de provocar un cambio en las metodologías didácticas que permita el avance de un planteamiento contemporáneo, eficiente y coherente con la realidad socioprofesional para la cual está preparando a su alumnado.

A este respecto han de reflejarse experiencias singulares de centros de FP en la CAPV que desarrollan experiencias con metodologías que contemplan esta perspectiva (CPES Peñasal, CPES Maristak, ...), alguno desde hace más de veinte años. Se ha de destacar la apuesta curricular por parte de la Administración Vasca por esta perspectiva metodológica para los programas de Iniciación Profesional y los PCPIs, aún cuando estos programas no formaban parte del sistema formal de la FP Reglada. Así como la línea de trabajo abierta por Tknika (Centro de innovación de la Formación Profesional), organismo dependiente de la Viceconsejería de Formación Profesional, para desarrollar paulatinamente proyectos didácticos en los centros de FP de Euskadi, desde este planteamiento.

### **3.11 Conclusiones del capítulo**

Este capítulo da respuesta al objetivo específico:

- Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la FP reglada desde un enfoque teórico contemporáneo.

En este capítulo se ha realizado un estudio teórico del proceso de enseñanza-aprendizaje, contextualizado en la FP, para el desarrollo de una metodología didáctica óptima destinada al nivel de Ciclos Formativos de Grado Medio. En él se han definido las características más relevantes del mismo y se han sentado los principios que caracterizan a dicho proceso.

Dicho análisis implica determinar las finalidades que orientan los objetivos para los que se establece el método; establecer los criterios por los que se explican las relaciones entre los elementos que intervienen en el proceso y el análisis contextualizado de esos elementos.

Lo primero que hay que destacar es el hecho de que la finalidad de la FP en España contempla tres vertientes: la cualificación profesional, la competencia personal de adaptación a los cambios a lo largo de la vida y el desarrollo de la persona como ciudadano miembro en una sociedad. La amplitud de las finalidades hace recomendable que el método se concrete en una variedad de estrategias docentes amplia y con gran flexibilidad. Por ello, se ha tomado la decisión de enunciar una serie de características con las que deba contar dicha metodología para que ésta sea adecuada y eficiente.

A la hora de definir los criterios desde los que se ordenan y relacionan los elementos presentes en el proceso analizado se ha considerado cómo es el planteamiento teórico desde el cual se concibe éste y los principios fundamentales que sirven para explicarlo.

La enumeración de dichos elementos se ha realizado agrupándolos en dos ámbitos diferenciados: el ámbito físico y el conceptual.

En lo relativo al primer ámbito se ha analizado el alumnado, el profesorado y el contexto. Se han tomado en primer lugar, los dos elementos en los que se fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de las relaciones que establecen entre ellos y posteriormente se ha analizado el contexto en el que esta relación cristaliza como elemento que la condiciona y contribuye a su configuración.

En el segundo ámbito se han incluido cuatro elementos que se encuentran en el terreno conceptual y de las ideas. Se caracterizan por estar presentes en situaciones de instrucción reglada en instituciones educativas y por definirse como partes fundamentales del currículo. Estos elementos son: los objetivos del aprendizaje, expresados en términos de resultados de aprendizaje y caracterizados como competencias a desarrollar por el alumnado; los contenidos; las actividades de aprendizaje; y el proceso de evaluación.

Por último, se ha abordado en el análisis la perspectiva globalizadora de la estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ser una de las tendencias más aceptadas en las investigaciones actuales sobre el contexto educativo y por su concordancia con el enfoque contemporáneo del aprendizaje.

Las conclusiones obtenidas en este capítulo se articulan en torno a las tareas desarrolladas.

- Definir Los principios teóricos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje en la FP.

La explicación del proceso de enseñanza- aprendizaje en el contexto de la FP se realiza desde un enfoque constructivista, por tratarse de un enfoque contemporáneo y coherente con los conocimientos científicos actuales en el campo educativo. En este enfoque se concibe el aprendizaje como un proceso por el cual el alumno reconstruye sus estructuras psicocognitivas mediante el replanteamiento de las mismas ante situaciones que le son novedosas. Esto provoca en ocasiones situaciones de desequilibrio en dichas estructuras y una búsqueda del restablecimiento de dicho equilibrio a través de la modificación de las estructuras pretéritas por otras que garantizan una situación estable. Así se asimilan de nuevo por parte del sujeto nuevos conocimientos, principios, hechos, así como las interrelaciones que permiten estructurar una forma de comprender y situarse en el mundo.

En este planteamiento ideológico están recogidas teorías sobre el aprendizaje tales como la teoría genética del desarrollo intelectual, la del aprendizaje verbal significativo, la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje, las teorías del procesamiento humano de la información y otras teorías sobre componentes emocionales, motivacionales y relacionales del aprendizaje escolar.

Tomando como referencia las teorías psicocognitivas mencionadas y aplicándolas a un contexto de aprendizaje formal reglado definimos una serie de principios que han de estar presentes en una metodología didáctica elaborada desde este punto de vista: Un rol eminentemente activo en el sujeto que debe construir su propio conocimiento; un método que tiene en cuenta cómo es el alumno o alumna, en aquellas cuestiones relevantes para afrontar los aprendizajes que se le van a plantear; una progresión en los aprendizajes que tiene en cuenta aquello que el alumno va aprendiendo como base para futuros aprendizajes; un respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje de cada alumno o alumna, que permite gestionar de manera heterogénea las actividades; el aprendizaje se facilita gracias a la interacción con otros, teniendo un componente social y cooperativo; el aprendizaje implica un proceso de reconstrucción interna de esquemas que es beneficioso que pueda hacerse explícito por parte de los agentes que intervienen en el proceso educativo; en el aprendizaje juegan un papel muy relevante aspectos afectivos (el autoconocimiento, el establecimiento de motivaciones y

objetivos personales, el afán por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas); el aprendizaje requiere contextualización y el método debe proporcionar situaciones auténticas y significativas, ayudando a resolver problemas con sentido para el alumnado; el aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos para los aprendices.

- Determinar una serie de características idóneas para cada uno de los elementos que intervienen en dicho proceso.

En ese proceso el alumno o aprendiz debe ser el protagonista principal de su propio aprendizaje y poseer, o trabajar por adquirir, las siguientes características en el propio proceso de aprendizaje: Activo y participativo, motivado, crítico, autónomo y responsable. Todo ello con la intencionalidad de autorregular su aprendizaje, dominando la forma de conocer, de hacer, de participar, de ser uno mismo y de elegir.

El profesor, como el otro agente principal del proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto formativo reglado es el responsable formal de la gestión del proceso desde la perspectiva de profesional de la enseñanza. Debe contar con las siguientes características: competente, flexible, ilusionado e ilusionante, orientador y referente, innovador, con afán por la actualización y la automejora y con autopercepción de formar parte de un equipo.

El tercer elemento clave en este proceso es el contexto, ya que sirve para concretar y caracterizar a la relación principal entre los dos agentes personales, el profesor y el alumno. El contexto debe ser lo suficientemente didáctico, o sea, permitir coherente y convincentemente, la exposición del tema o temas seleccionados. Ha de ser lo suficientemente amplio como para integrar varios temas, es algo que es capaz de usar todo y adicionalmente permitir la exposición de aspectos teóricos siguiendo un hilo conductor. Debe ser autoconsistente para la exposición del tema o temas relacionados con él y debe tener relevancia al menos a alguno de estos niveles: asignatura, disciplina, especialidad o a escala social.

En el caso de la Formación Profesional el contexto formativo debe reproducir del mejor modo posible el futuro contexto laboral donde las competencias a desarrollar por el alumnado se materializarán. Esa tendencia hará más sencillo dotar de significatividad a los aprendizajes,

desde una contextualización en la que se interpretan y cobran sentido y funcionalidad las competencias a desarrollarse.

En lo referente al estudio del contexto se atenderá también a los recursos físicos particulares, por cuanto contar con los adecuados para las finalidades perseguidas facilitará las labores de aprendizaje a realizar.

También hay que destacar la particularidad de preparar al alumnado, desde una perspectiva de aprendizaje permanente, por lo que para que esté dispuesto a desenvolverse adecuadamente en diferentes contextos futuros debe desarrollar una serie de competencias para gestionar el conocimiento y de metaaprendizaje.

A continuación se han analizado cuatro elementos clave presentes en el currículo que se caracterizan por ser constructos y situarse en el terreno de las ideas que sirven para determinar cómo es la instrucción en un entorno reglado: los resultados de aprendizaje, los contenidos, las actividades, y la evaluación.

Los resultados de aprendizaje a alcanzar en la FP comportan tanto la vertiente profesional como la personal y por tanto deben abarcar competencias de rango profesional y sociopersonal. Además quedarán definidas como competencias y en términos de responsabilidad y autonomía concretas, tal y como plantea la Comisión Europea en sus recomendaciones a los países miembros de este organismo. El enfoque de aprendizaje por competencias, presente hoy en día en la FP, constituye un avance conceptual muy relevante ya que a partir de él se traslada la idea de la importancia que tiene el uso de los conocimientos, destrezas y habilidades y la interrelación de todas ellas para la plasmación en acciones concretas.

En los resultados de aprendizaje deben quedar recogidos dos tipos de aspectos: profesionales y sociopersonales, ya que ambos son necesarios para lograr las finalidades pretendidas en la FP, si bien por cómo se construyen los currículos de las titulaciones en la actualidad, existe un déficit de presencia de los segundos en dichos currículos. Esto debe ser complementado por parte de los equipos docentes desde una perspectiva responsable de su labor.

En lo referente a los contenidos de la formación, se observa que estos son definidos en términos de conceptos, procedimientos y actitudes, si bien se señala el hecho de que la relación de los mismos en los currículos de las titulaciones de Grado Medio, no suponen una secuenciación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la FP.

Dada la íntima relación entre los resultados de aprendizaje y los contenidos es recomendable un tratamiento integrador de los mismos donde se haga visible y se puedan observar las distintas relaciones que existen entre ellos en las competencias a desarrollar por el alumnado, de la manera más cercana a la realidad posible.

En cuanto a las actividades de aprendizaje, la metodología les debe prestar especial atención, ya que es en ellas donde realmente se concretan a ojos del alumnado todos aquellos principios teóricos y planteamientos ideológicos anteriormente mencionados. Deberán ser reconocidas por el individuo como significativas. Para ello será interesante que posean las siguientes características: ser potencialmente significativas y con relación directa con la formación profesional; estar situadas en un entorno cercano de resolución por parte del sujeto; estar ordenadas en función de las competencias adquiridas y desarrolladas por cada alumno, con visión de progreso; comenzar planteando qué cuestiones conoce el alumnado sobre el tema a abordar o relacionadas con él que le pueden ayudar a afrontar los aprendizajes a realizar; abarcar tareas que son resueltas completamente por el propio sujeto, junto a otras en las que necesita ayuda para resolverlas; contemplar un planteamiento de una organización de la materia que tiene en cuenta la psicología del alumnado y sus diversas situaciones particulares al abordar los aprendizajes; plantear retos de diferente alcance temporal como elemento motivador que fije objetivos a lograr por los aprendices, facilitando la autogestión del progreso y la autopercepción; contemplar de manera consciente por parte del profesorado, las diferentes situaciones del aprendizaje escolar para optimizar las competencias a desarrollar en cada actividad. Por último hay que señalar que deberán facilitar que el alumnado desarrolle las características mencionadas en este capítulo.

Como último elemento del análisis se habla de la evaluación, tratándola como otro de los que configuran y conforman el método que estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se precisa que como evaluación de competencias debe contemplar tanto la asimilación de conocimientos, habilidades y actitudes; ha de servir para comprobar cómo el alumnado pone en relación estas tres cuestiones para resolver situaciones veraces y reales; debe plantearse a

través de la actividad que realiza el alumnado; y ha de incluir la evaluación del propio proceso de desarrollo de competencias en sí mismo.

En lo referido a sus características, se señala que ha de cumplir las siguientes: precisión diagnóstica, fin formativo, referencia criterial, referencia normativa, fin sancionante y precisión sumativa. En el proceso de evaluación del alumnado debe contarse con la intervención activa, tanto del profesorado como del alumnado, planteándose procesos de autoevaluación y coevaluación, además de la habitual heteroevaluación que se produce por parte del profesorado sobre el alumnado.

En cuanto a la evaluación del propio proceso y de la labor docente, considerándolo una parte relevante para la optimización de la metodología se le dedicará un capítulo aparte en la investigación.

Por último el análisis se hace eco de una perspectiva globalizadora a la hora de configurar el método. Este planteamiento se está abriendo camino paulatinamente a través de diversas experiencias innovadoras en el ámbito metodológico (Proyectos Integrados de Aprendizaje, Análisis de casos, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP o PBL), Proyectos de Trabajo, Aprendizaje basado en simulación, Centros de Interés...). Éstas se van plasmando en el contexto de la enseñanza en general, y de la FP en particular, la cual presenta un contexto muy apropiado para el desarrollo de una metodología organizada desde esta perspectiva. Las competencias a desarrollar en el alumnado cobran su significado en la concreción de una cualificación profesional real, que permite vertebrar el conjunto de elementos de aprendizaje en torno a un eje plenamente coherente y, por tanto, permite establecer de manera natural las relaciones interdisciplinares entre las distintas materias.

Esta perspectiva facilita al alumno la significatividad de los aprendizajes, debido a que a mayor globalización mayor potencial de significatividad y funcionalidad tendrá el mismo.

Este cambio de perspectiva se está produciendo a pesar de que la estructura formal del currículo está ordenada desde una perspectiva modular en unidades estancas, lo cual es muy destacable y nos sitúa ante uno de los retos que tiene ante sí la FP en la actualidad en España: provocar un cambio en las metodologías didácticas que permita el avance de un planteamiento

contemporáneo, eficiente y coherente con la realidad socioprofesional para la cual está preparando a su alumnado.



## **CAPÍTULO IV**

### **LA PRÁCTICA DOCENTE ACTUAL EN CENTROS DE FP DE EUSKADI (GRADO MEDIO)**



## **CAPÍTULO IV. LA PRÁCTICA DOCENTE ACTUAL EN CENTROS DE FP DE EUSKADI (GRADO MEDIO)**

Una vez identificados los elementos claves del proceso de aprendizaje y determinadas las características recomendables para cada uno de ellos desde la perspectiva de una metodología didáctica de calidad, en este capítulo se pasa a estudiar la percepción que tienen los docentes y jefes de departamento que desarrollan su tarea en Ciclos Formativos de Grado Medio sobre la metodología y la práctica docente que llevan a cabo en centros educativos de FP.

En esta investigación se pretende identificar criterios de calidad de una enseñanza que favorezca el aprendizaje en Ciclos Formativos de Grado Medio y que orienten el diseño del curriculum de estos ciclos. Para ello vamos a analizar cómo es la metodología desarrollada en la actualidad por los equipos docentes que imparten formación en la FP de Grado Medio en la Comunidad Autónoma del País Vasco, a partir de sus propias percepciones.

Para recabar datos sobre sus prácticas docentes vamos a utilizar dos medios. Por una parte vamos a realizar una serie de entrevistas a docentes que ostentan jefaturas de departamento, dentro de sus centros de FP sobre su percepción de las características de la enseñanza en su centro, y por otro lado vamos a plantear a los docentes una Escala sobre su propia enseñanza para que sea respondida de modo individual.

Con las entrevistas se obtendrá información a través de docentes que tienen una responsabilidad sobre equipos, además de su propio desempeño profesional. Esto permitirá expresar opiniones que trascienden a la práctica individual, expresadas desde un punto de vista de coordinación docente. La modalidad de entrevista permite interactuar con la persona que responde y aclarar ciertas cuestiones que puedan quedar inconcretas o desviarse de lo que se pretende recabar en la entrevista.

Con la Escala de se pretende conocer la opinión de los docentes sobre sus propias prácticas y para poder acceder en la recogida de datos a un número mayor de muestra, se plantean cuestiones con un método de respuestas más cerradas. Esto permitirá complementar los datos obtenidos a través de las entrevistas con otra serie de datos de carácter más estandarizado.

La combinación de ambas fuentes de datos ofrecerá un análisis de la metodología didáctica utilizada por los docentes de la FP con diferentes perspectivas para determinar los aspectos más relevantes de la misma, de cara a tenerlos en cuenta a la hora de alcanzar la finalidad de la presente investigación.

El objetivo específico a que da respuesta este capítulo es:

**Analizar la metodología utilizada por los equipos docentes en la FP en la CAPV, con la pretensión de identificar puntos de mejora**

Las tareas derivadas de éste son:

- Utilizar una herramienta que sirva para evaluar la metodología utilizada por los equipos docentes en la FP.
- Determinar los aspectos más relevantes de la metodología de enseñanza utilizada en los centros de FP de Euskadi, tal y como es percibida por los propios docentes, para la finalidad de la investigación.

<b>4.1. Entrevistas para el análisis de la metodología docente en la FP</b>
---

La actuación docente en la FP debe concebirse como una tarea que se organiza y planifica en equipo. Aunque haya docentes que mantienen un enfoque de su tarea marcadamente individual, cada uno de ellos está circunscrito en un departamento, que agrupa la docencia de más de un módulo profesional (asignatura) y que también sirve para agrupar y coordinar los criterios, las programaciones, la evaluación y el conjunto de tareas docentes de un colectivo de profesionales de la docencia que imparten clase en un mismo centro educativo.

Esta realidad departamental, con mayor presencia y efectividad según cómo esté organizado cada centro, condiciona la tarea individual de cada docente. Otorga capacidad para relacionarse en un ámbito concreto de enseñanza-aprendizaje con otros y otras docentes. Ayuda a realizar un contraste sobre la programación, la labor realizada por el docente y la evaluación del alumnado. Se establecen criterios comunes, o al menos, se confrontan con los de otros profesores y profesoras que desarrollan su labor profesional en escenarios de

aprendizaje que guardan importantes elementos comunes con el propio de cada cual (Jefatura del Estado, 2006, art. 130.2).

Por este motivo, se ha realizado una recogida cualitativa de datos utilizando el método de la entrevista personal con docentes que tienen a su cargo una jefatura de departamento y por ello una visión de la enseñanza desde el equipo. Esto tiene como consecuencia una responsabilidad mayor que la propia figura docente individual. Es un cargo que comporta mantener una visión de coordinación con otros profesionales de la enseñanza en la FP y liderar la misma sobre un ámbito particular de las titulaciones en las que se ejerce su labor.

La jefatura de departamento conlleva una visión más amplia de la actividad docente que la de un docente singular, ya que tiene la responsabilidad de velar por establecer criterios comunes entre el conjunto de profesores y profesoras que imparten docencia en módulos adscritos a ese departamento. Por lo tanto, además del conocimiento sobre la propia docencia, los jefes de departamento observan y tienen cierta responsabilidad sobre la docencia de otros compañeros. Esa perspectiva aporta a la investigación una visión sobre los métodos utilizados por un grupo de varios profesores y profesoras, así como sobre las actitudes y voluntades existentes por realizar un trabajo en equipo por parte de dichos docentes. Con esta visión grupal se complementa la visión individual recogida con la Escala para la evaluación del desempeño docente en la FP, instrumento que es una adaptación realizada en esta investigación para el contexto de la FP de las Escalas de autoevaluación docente elaboradas por Díaz Alcaraz (2011) para Educación Infantil y para Educación Primaria.

En lo referente al método de recogida de datos utilizado cabe decir que el propio entorno de una entrevista personal facilita la interacción entre el entrevistado y el entrevistador, permite observar posibles equívocos o dudas en la comprensión de los mensajes y resolverlos “in situ”. Esto puede servir para aclarar diferentes conceptos e ideas y ajustar mucho mejor las respuestas que la recogida de datos realizada a través de la escala de autorrespuesta. Así pues, las entrevistas realizadas y la Escala de autoevaluación docente se complementan para realizar un análisis de la metodología didáctica desarrollada en la FP.

### 4.1.1 Procedimiento de investigación

En la selección de la muestra para la realización de las entrevistas se ha realizado un análisis completo de la oferta de titulaciones de Grado Medio en Euskadi existente en el curso 2012/2103 (curso a partir del cual se comenzaron a realizar las entrevistas para esta investigación).

Se ha clasificado la población analizada teniendo en cuenta las siguientes variables:

- “Centro impartidor”. Se obtiene un resultado de 107 valores diferentes en Euskadi.
- “Titularidad”. Se asignan dos únicos valores: privada o publica
- “Titulación ofertada”. Se obtiene un resultado de 41 valores diferentes.
- “Grupo de titulación”. Las titulaciones se organizan en tres grupos (asignando un valor por cada uno de ellos), siguiendo el criterio utilizado por la Consejería de Educación de Gobierno Vasco para las opciones de las pruebas de acceso a Grado Superior (A, B o C), en función de las familias profesionales y titulaciones. En el grupo de titulación se tiene en cuenta el tipo de competencias trabajadas en cada familia profesional y su grado de relación con el resto. A las titulaciones que tienen que ver prioritariamente con el sector servicios se les denomina Grupo 1 (Opción A de la prueba). Grupo 2 a aquellas en las que las competencias de carácter tienen mayor peso en la titulación, desarrollándose en un ámbito industrial (Opción B). Por último el Grupo 3 incluye a aquellas titulaciones del sector primario y las de servicios en las que tienen importancia los contenidos relacionados con Biología y Química orgánica (opción C).

#### Clasificación familias profesionales según prueba acceso GS

##### *OPCION A. (Grupo 1)*

- familias profesionales que forman parte de la opción A:
  - 1. Administración y gestión
  - 6. Comercio y marketing
  - 16. Comunicación, imagen y Sonido (Producción de audiovisuales)
  - 11. Hostelería y turismo
  - 23. Servicios socioculturales y a la comunidad

### OPCION B. (Grupo 2)

- familias profesionales que forman parte de la opción B:
  - 9. Edificación y Obra Civil
  - 13. Informática y Comunicaciones
  - 10. Fabricación Mecánica
  - 16. Comunicación, Imagen y Sonido (excepto producción de audiovisuales)
  - 14. Instalación y Mantenimiento
  - 7. Electricidad y Electrónica
  - 18. Madera, Mueble y Corcho
  - 19. Marítimo-Pesquera (salvo el Ciclo de Producción Acuícola)
  - 4. Artes Gráficas
  - 25. Transporte y Mantenimiento de Vehículos
  - 24. Textil, Confección y Piel (excepto curtidos y procesos de ennoblecimiento)
  - 8. Energía y agua
  - 12. Industrias extractivas
  - 26. Vidrio y Cerámica

### OPCION C. (Grupo 3)

- familias profesionales que forman parte de la opción C:
  - 20. Química
  - 2. Actividades físicas y deportivas
  - 19. Marítimo-pesquera (producción acuícola)
  - 3. Agraria
  - 17. Industrias alimentarias
  - 21. Sanidad
  - 22. Seguridad y medio ambiente
  - 15. Imagen personal
  - 24. Textil, Confección y Piel (curtidos y procesos de ennoblecimiento)

(Departamento de Educación, política lingüística y Cultura. Gobierno Vasco. 2015b)

El tamaño de la población analizada es de N=307.

Atendiendo a estas variables se clasifica la oferta existente. El 64% de la oferta está ubicada en centros de titularidad pública (198) y el 36% en centros privados concertados (109).

La oferta clasificada por “Grupo de titulación” se sitúa en el 20% del grupo A, el 56% del grupo B y el 24% del grupo C.

En tabla 11 se observa la distribución mencionada.

Tabla 11. Oferta de FP por Titularidad y Grupo de titulación

	BRUTOS				PORCENTAJES			
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	
PRIVADO	25	55	29	<b>109</b>	41%	32%	40%	<b>36%</b>
PÚBLICO	36	118	44	<b>198</b>	59%	68%	60%	<b>64%</b>
<b>TOTALES</b>	61	173	73		20%	56%	24%	
	<b>307</b>				<b>100%</b>			

Siguiendo estos resultados se ha realizado una selección de la muestra para realizar las entrevistas respetando la proporción existente en la variable “Titularidad” y la variable “Grupo de titulación”. Así, de la lista completa de centros de FP de Euskadi que cuentan con oferta de Ciclos Formativos de Grado Medio se ha seleccionado una lista de centros y titulaciones en los que realizar las entrevistas buscando que la muestra final guardara similar proporcionalidad que la población total en la variable “Titularidad” (36% privado, 64% público) y en “Grupo de titulación” (20% grupo 1, 56% grupo 2, 24% grupo 3). Siguiendo estos criterios se han seleccionado nueve centros a los que se ha propuesto participar en la investigación, realizándose la entrevista a un jefe de departamento según una titulación determinada de aquellas que oferta dicho centro.

Seis de las entrevistas se han realizado en centros de titularidad pública (67%) y las otras tres en centros privados concertados (33%). Dos de ellas se han realizado en titulaciones del grupo 1 (22%), cinco del grupo 2 (56%) y otras dos del grupo 3 (22%).

Se han realizado nueve entrevistas con docentes que además ostentan la jefatura de un departamento. En algún caso han participado en la entrevista más de un docente de ese mismo departamento, en función de la oportunidad y de la opinión de la persona contactada por el investigador en cada centro. Esto ha hecho más rica alguna de las entrevistas, al contar con la opinión de más de un docente sobre una misma cuestión, produciéndose además un diálogo entre ellos a la hora de responder a las preguntas de la entrevista. Eso ha dado como resultado respuestas con mayor profundidad y matices que si hubiera habido una respuesta unipersonal.

Tabla 12. Relación de entrevistas

nº orden	Grupo de titulación	Titulación	Titularidad	Centro
01	1	Gestión administrativa	privado	Centro 01
02	1	Atención a personas en situación de dependencia	publico	Centro 02
03	2	Mecanizado	privado	Centro 03
04	2	Soldadura y calderería	publico	Centro 04
05	2	Instalación y amueblamiento	publico	Centro 05
06	2	Electromecánica de vehículos automóviles	publico	Centro 06
07	2	Instalaciones de producción de calor	privado	Centro 07
08	3	Cuidados auxiliares de enfermería	publico	Centro 08
09	3	Producción agroecológica	publico	Centro 09

Las entrevistas han tenido lugar entre mayo de 2013 y noviembre de 2014 en las instalaciones de los propios centros educativos donde los responsables de los departamentos desarrollan su labor docente de manera habitual.

El objetivo de las entrevistas era recabar información acerca de la metodología de enseñanza-aprendizaje desarrollada por los equipos docentes integrados dentro ese departamento y el grado de coordinación con otros profesores y profesoras que realizan su labor sobre grupos de alumnado compartidos. Para ello se ha planteado una conversación en la que ir recogiendo diferentes aspectos de la labor docente y de cómo ésta se organiza por parte del equipo de docentes. A lo largo de la conversación se pretende obtener datos acerca de los tres ámbitos de dicha práctica: la planificación de la enseñanza, el desarrollo de ésta y la evaluación. De hecho el análisis de los datos recogidos en las entrevistas se agrupa en torno a estos tres ámbitos. Esta estructura permitirá hacer una lectura compatible con los datos obtenidos con la Escala para la evaluación del desempeño docente en la FP, la cual también permite ordenar las respuestas en base a estos tres ámbitos.

Todas las entrevistas han sido grabadas en formato digital, con el consentimiento de los entrevistados.

El guión que ha servido de pauta para la realización de las entrevistas se adjunta como Anexo II.

#### **4.1.2 Análisis de datos e interpretación de resultados**

El procedimiento seguido para el análisis de datos ha consistido en la audición de las grabaciones y en la recogida de evidencias contenidas en los diálogos mantenidos en cada entrevista. Se han agrupado dichas evidencias en los tres ámbitos de la práctica docente, definiéndose cada una de ellas como una variable del análisis:

➤ **Planificación de la enseñanza.**

Está referido a las acciones preparatorias realizadas por el docente, en las que se plantea cómo va a intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje a realizar con el alumnado

➤ **Desarrollo de la enseñanza.**

Está referido a la práctica docente que constituye el elemento central del proceso de enseñanza- aprendizaje con el alumnado. Las actividades realizadas con el alumnado y otros agentes que intervienen en el contexto formativo de la FP

➤ **Evaluación.**

Está referido a los procesos que tienen que ver con el análisis de la situación y los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la identificación de los elementos más relevantes del mismo y las decisiones tomadas como consecuencia de estas cuestiones.

Se ha establecido otra variable que agrupa todas las evidencias definida como “Metodología docente”.

La recogida de evidencias se ha realizado mediante un traslado de las verbalizaciones significativas contenidas en la grabación a texto escrito. En ese traslado se ha buscado reordenar sintácticamente las ideas expresadas por los entrevistados, de tal modo que la lectura de la idea a expresar fuera lo más coherente posible. En caso de que para la comprensión de la idea o matices de la misma fuera útil completar las palabras expresadas en la entrevista con otras sustituidas oralmente por pronombres o referenciadas en otras partes lejanas de la conversación, éstas se han añadido por el investigador mediante su inclusión entre paréntesis. Por ejemplo:

“La típica clase de encerado de antes del profesor ya es imposible dar. Las metodologías activas son las únicas que dan... (resultado)”. (Entrevista01, min.1:23)

“Tienen que hacer ellos (el alumnado) casos, problemas, tienen que buscar en la red, ...” (Entrevista01, min.2:00)

Para el análisis de las evidencias recogidas se ha seguido un mismo criterio para las entrevistas a jefes de departamento y para la Escala para la evaluación del desempeño docente en la FP. La homogeneidad en el escalonamiento entre los datos de las entrevistas y de la Escala de autorrespuesta permite una complementariedad entre los datos recogidos a través de las dos vías.

Esto hará más operativa la definición de las conclusiones obtenidas por ambas fuentes de datos. Para ello, se han clasificado las respuestas en base a cuatro niveles ordenados progresivamente. En la identificación hay una intención de escalonamiento, de tal modo que la situación posterior supone un paso nuevo y de mejora respecto a la anterior e incluye a aquella.

Las evidencias clasificadas como A están referidas a una práctica docente basada en la rutina, con escasa o nula programación, con intervención en el aula/taller de corte tradicional, con un mensaje igual para todos los alumnos y alumnas, con una evaluación centrada fundamentalmente en controles y con un clima de aula/taller basado en la imposición de normas. Se tiene la concepción de que la responsabilidad del aprendizaje recae exclusivamente en el alumnado.

En las evidencias clasificadas como B, aunque también describen una intervención de corte tradicional, se tiende a adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje al grupo de alumnado, existe una mayor conciencia de los problemas que surgen en el contexto del aula/taller, se percibe cierta influencia del profesorado en los resultados de éxito o fracaso del alumnado y se administra un mayor control de la enseñanza.

Si bien las situaciones A y B describen una práctica docente de corte tradicional, la segunda está más perfeccionada.

Las evidencias clasificadas como C presentan una práctica docente de carácter innovador, los materiales curriculares están a disposición del docente, quien no depende de ellos de modo exclusivo. El docente está al tanto de las nuevas técnicas didácticas que aplica en el aula/taller y valora adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, dando las razones de su proceder en la actuación docente.

Las evidencias clasificadas como D suman a la anterior la circunstancia de que el docente investiga e innova en el aula/taller dentro de los parámetros de la pedagogía y didáctica actuales.

Tanto las situaciones C como las D, describen a docentes modernos e innovadores de la enseñanza, conscientes de su rol dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, reflexivos y capaces de dar cuenta de sus actuaciones.

Lo teóricamente ideal para la interpretación cuantitativa de las evidencias recogidas sería que si un entrevistado se sitúa en el nivel de desempeño más bajo todas sus respuestas se correspondan al nivel A, y si se sitúa en el nivel más alto todas sus evidencias correspondan al D. Sin embargo la realidad no es así en casi ningún caso, porque la práctica docente es compleja y cada profesional presenta diferentes habilidades dentro de su trabajo. Es decir, puede estar en el escalón A en algunas evidencias, en el C en otras, en el B en algunas y en el D en otras. Por tanto se hace necesario establecer una serie de criterios que nos lleven a operativizar la interpretación de los datos obtenidos.

Para ello vamos a asignar un valor numérico creciente a cada uno de los escalones de las evidencias recogidas. Así: A=1, B=2, C=3 y D=4. De esta manera obtendremos una puntuación directa en base a las evidencias recogidas en cada entrevista.

- Evidencias A: Mejorable. Valor cuantitativo: 1
- Evidencias B: Aceptable. Valor cuantitativo: 2
- Evidencias C: Competente. Valor cuantitativo: 3
- Evidencias D: Innovador / Excelente. Valor cuantitativo: 4

Como el número de evidencias recogidas en cada entrevista para cada uno de los ámbitos de la docencia será variable, se van a tratar los datos a través de promedios y no de las puntuaciones directas.

Se ha elaborado un baremo de referencia que puede utilizarse tanto a nivel global para el conjunto de cada entrevista, como para cada uno de los tres ámbitos de la docencia a que se ha asignado a cada evidencia registrada.

El baremo a aplicar para la interpretación cuantitativa analizaría los diferentes promedios de puntuaciones obtenidas según los siguientes rangos:

- MEJORABLE: Va de la puntuación mínima a la que representa un valor inferior al equivalente a un 60% de evidencias A y un 40% de evidencias B
- ACEPTABLE: Va de la puntuación mayor que la anterior a la que representa un valor inferior al equivalente a un 60% de evidencias B y un 40% de evidencias C
- COMPETENTE: Va de la puntuación mayor que la anterior a la que representa un valor inferior al equivalente a un 60% de evidencias C y un 40% de evidencias D
- INNOVADOR / EXCELENTE: Va de la puntuación mayor que la anterior al máximo.

Tabla 13. Baremo de referencia

MEJORABLE	De 1 a 1,4
ACEPTABLE	De 1,41 a 2,4
COMPETENTE	De 2,41 a 3,4
INNOVADOR / EXCELENTE	De 3,4 a 4

Este baremo ha sido el utilizado para analizar el nivel de cada uno de los ámbitos docentes en cada una de las entrevistas y en la variable general definida como Competencia Docente. El conjunto de los resultados de las entrevistas según este baremo de referencia se adjunta como Anexo III.

Sin embargo, con la intención de ponderar en el análisis individual de cada ámbito la incidencia de la proporcionalidad en la agrupación de las respuestas, se ha optado por realizar un análisis cualitativo de las evidencias recogidas. Para ello es necesario interpretarlas estableciendo previamente un criterio de análisis o punto de corte. Es conveniente que el centro o evaluador fije el criterio en cuestión en función del nivel de exigencia que se plantee. Éste debiera estar siempre por encima del 50%. En este caso el punto de corte establecido ha sido del 60%.

En base a este criterio diferenciaremos tres categorías:

Puntos fuertes o fortalezas de la metodología docente: Se consideran dentro de esta categoría el ámbito en el que más del 60% de las evidencias se hayan catalogado en los escalones C o D.

Puntos débiles o debilidades de la metodología docente: Se consideran dentro de esta categoría el ámbito en el que más del 60% de las evidencias se hayan catalogado en los escalones A o B.

Puntos indefinidos: Se encuentran en esta categoría aquellos ámbitos en los que existe un nivel elevado de heterogeneidad en las repuestas, existiendo cierto equilibrio en las evidencias recogidas según se las haya catalogado según los escalones A, B, C o D. No se supera el 60 % en las opciones A,B o C,D.

Los resultados de las entrevistas según la agrupación de las evidencias se adjuntan como Anexo IV

#### 4.1.2.1 Planificación de la enseñanza.

Este ámbito está referido a las acciones preparatorias realizadas por el docente, en las que se plantea cómo va a intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje que realizará con el alumnado.

El 67% de las entrevistas (dos tercios de la muestra) lo computan como DÉBIL. Este resultado es llamativo, por cuanto en él descansan las acciones preparatorias realizadas por el docente, en las que se plantea cómo va a intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje a realizar con el alumnado. Pues bien, como puede observarse en la tabla 14, en seis de las nueve entrevistas se agrupan las evidencias referidas a este ámbito en los escalones más bajos (A-B) en una proporción superior al 60%, alcanzado en cinco de ellas un valor del 100%.

Tabla 14. Resultados de entrevistas según agrupación de evidencias. Planificación

	<b>Planificación de la enseñanza</b>
Entrevista 01	INDEFINIDO
Entrevista 02	DÉBIL 100% A-B
Entrevista 03	DÉBIL 100% A-B
Entrevista 04	DÉBIL 100% A-B
Entrevista 05	FUERTE 67% C-D
Entrevista 06	DÉBIL 100% A-B
Entrevista 07	DÉBIL 67% A-B
Entrevista 08	DÉBIL 100% A-B
Entrevista 09	INDEFINIDO
<b>TOTALES</b>	<b>DÉBIL</b> <b>79% A-B</b>

Esta debilidad se ve constatada al analizar según el baremo de referencia las evidencias recogidas. Según éste se puede observar en la Tabla 15 cómo en ninguna entrevista se alcanza el grado de COMPETENTE, siendo el máximo el grado de ACEPTABLE. Incluso tres de ellas se sitúan en el nivel más bajo (MEJORABLE).

Tabla 15. Resultados de entrevistas según baremo de referencia. Planificación

	Planificación de la enseñanza
Entrevista 01	ACEPTABLE (2,00)
Entrevista 02	ACEPTABLE (1,5)
Entrevista 03	ACEPTABLE (2,00)
Entrevista 04	MEJORABLE (1,4)
Entrevista 05	ACEPTABLE (2,33)
Entrevista 06	MEJORABLE (1,40)
Entrevista 07	ACEPTABLE (2,33)
Entrevista 08	MEJORABLE (1,00)
Entrevista 09	ACEPTABLE (2,00)
<b>TOTAL</b>	ACEPTABLE (1,71)

El nivel promedio del conjunto de evidencias para el ámbito de Planificación de la enseñanza es de ACEPTABLE (1,71).

Este ámbito es una de las cuestiones claves a la hora de definir la propuesta metodológica a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la responsabilidad del equipo docente. A la administración educativa le corresponde definir las titulaciones, la estructura del currículo, los módulos profesionales, los objetivos expresados en resultados de aprendizaje a lograr por el alumnado, los criterios de evaluación a aplicar y los contenidos a trabajar, entre otras cuestiones (RD1147/2011 art. 8-10). Sin embargo, la gran responsabilidad de los centros y de los equipos docentes a la hora de describir y contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje es la programación, acción que queda encuadrada plenamente en este ámbito.

La programación (...) constituye el eje de la planificación didáctica y es el producto de la reflexión y el análisis de los resultados de aprendizaje a desarrollar en la acción formativa. A través de este análisis el profesor deberá prever y organizar las

actividades de enseñanza-aprendizaje, así como los materiales curriculares que le dan soporte para alcanzar dichos resultados... Se deberán definir, así mismo aquellas actividades e instrumentos de evaluación que garanticen la adquisición de los objetivos del módulo, explicitados por los resultados de aprendizaje. (Marijuán y Oskoz 2010, p. 5)

Estos resultados llaman la atención en un ámbito que es competencia exclusiva de los docentes, siendo como es un ámbito crucial para el desarrollo de una metodología didáctica.

Ninguna acción profesional actual se sostiene en el contraste con las normas de calidad si carece de una planificación minuciosa que expresa la intencionalidad pretendida con la misma, qué estrategias se van a seguir para lograr las metas planteadas, con qué recursos se va hacer este recorrido y cómo se llevará a cabo la evaluación que permita controlar y regular el proceso y verificar el logro de los resultados (Yániz, 2006).

“El concepto de *planificación* es considerado uno de los logros de la moderna tecnología educativa” (Gregorio y Casas, 2014), por ello es preocupante que el nivel promedio sea únicamente *Aceptable* (1,71). Más aún siendo los entrevistados, docentes con cargos de responsabilidad dentro de sus centros y con años de experiencia en sus puestos.

De las evidencias recogidas en este ámbito destacan las siguientes cuestiones:

Existe cierta confusión entre lo que es la Programación y lo que es el Diseño Curricular Base (DCB) de una titulación, expresada por más de uno de los entrevistados.

“La secuencia del DCB actual no es muy lógica. No tiene mucho sentido la secuenciación de los módulos (electricidad y aplicación en 1º). Tienes que explicar cosas que al chaval le quedan lejos todavía”. (Entrevista 06, min 3:15); “Tenemos hecha una programación para cada módulo, siguiendo el DCB (identifica programación con DCB)” (Entrevista 06, min 11:30); “(En) esa asignatura la programación viene impuesta por el Gobierno Vasco y nos regimos por ahí” (Entrevista 07, min 5:00).

Esta confusión hace que el DCB sea tomado como una Programación y esa labor imprescindible por parte del docente, no sea realizada debidamente. Se toma como secuenciación lo que no es más que una mera forma de presentar los Resultados de Aprendizaje y los Contenidos en cada Módulo Profesional (KEI-IVAC, 2013). Este equívoco impide al docente realizar libremente la reflexión acerca del orden en que abordar las actividades a realizar para plantear los aprendizajes al alumnado. Además, esto hace al docente mostrarse crítico con lo planteado por la Administración en el DCB, partiendo de una idea equivocada de lo que le presentan.

Salvando esta confusión, se aprecian casos en los que las programaciones de los distintos módulos se contrastan entre los profesores de una misma titulación. “Cada profesor hace la programación. Aunque entre nosotros hablamos de cómo lo hacemos para tener una línea coherente entre todos” (Entrevista 09, min 2:32). A pesar de este contraste no llega a hacerse un planteamiento global, conjunto y de equipo docente para la planificación.

Teniendo en cuenta esa tendencia individualizada en la programación de la enseñanza, es lógica la opción mayoritaria por plantear un abordaje de los aprendizajes a realizar en la titulación manteniendo la división modular planteada en los DCBs. (Entrevista 02, min 12:40); (Entrevista 04, min 7:15); (Entrevista 05, min 15:30); (Entrevista 06, min 5:15) y Entrevista 09, min 4:30).

No se ha recogido ninguna evidencia de planificaciones que trasciendan dicha estructura modular, así como tampoco se recogen evidencias en ninguna de las entrevistas de que se plantee una perspectiva globalizadora en el aprendizaje (Gallego y Salvador, 2002; Díaz Alcaraz, 2002; Torres, 2006; Méndez, 2013).

A pesar de ello, en algunos casos se reconoce la lógica interrelación entre unos y otros módulos y se realizan actividades que relacionan lo realizado por el alumnado entre más de un módulo profesional.

“Los módulos se van entrecruzando continuamente. Lo que se aprende en unos se aplica en otros” (Entrevista 04, min 9:00); “Planteamos actividades que abarcan más de un módulo. Proyecto yo y hacemos planitos, fabrica uno de los profes y monta el otro profesor” (Entrevista 05, min 16:00).

Esa relación intermodular, aparentemente esporádica o reflejada en actividades puntuales, parece que se hace más difícil todavía al tratar de conectar los módulos transversales con el resto de los que están asociados con el perfil profesional del título. “Nos coordinamos entre los profesores para relacionar las actividades entre los módulos, excepto con los módulos transversales”. (Entrevista 07, min 19:00); (Entrevista 05, min 16:00). En estos casos, se detecta un riesgo en disociar la parte técnico-profesional (representada por los módulos asociados al perfil) de la parte socio-laboral (transversales), cuando en realidad ambas cuestiones son complementarias y necesarias para poder alcanzar las finalidades pretendidas por la FP (Ministerio de Educación, 2011a).

Por otra parte, hay que destacar el hecho de que, salvo casos esporádicos (Entrevista 04, min 6:45), tampoco parece frecuente que exista una reflexión conjunta del profesorado como equipo docente, acerca de cuestiones metodológicas “No me consta que tengamos definida una metodología propia a la hora del aprendizaje” (Entrevista 03, min 12:10). Incluso, pudiendo existir, se plantea más bien como algo informal y de poco rigor, puesto que no está recogida documentalmente o está sujeto a muchas variaciones (Entrevista 01, min. 3:35; min. 18:00).

#### *4.1.2.2 Desarrollo de la enseñanza.*

El ámbito de Desarrollo de la enseñanza, en el que se recogen las actividades realizadas con el alumnado y otros agentes que intervienen en el contexto formativo de la FP, es el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El 67% de las entrevistas obtienen el grado de COMPETENTE, como puede observarse en la tabla 16. El porcentaje restante (33%) quedan calificadas con un grado inferior (ACEPTABLE).

Tabla 16. Resultados de entrevistas según baremo de referencia. Desarrollo de la enseñanza

	Desarrollo de la enseñanza
Entrevista 01	COMPETENTE (2,79)
Entrevista 02	ACEPTABLE (2,33)
Entrevista 03	COMPETENTE (2,43)
Entrevista 04	COMPETENTE (2,73)
Entrevista 05	COMPETENTE (3,29)
Entrevista 06	COMPETENTE (2,64)
Entrevista 07	ACEPTABLE (2,35)
Entrevista 08	ACEPTABLE (1,93)
Entrevista 09	COMPETENTE (3,00)
<b>TOTAL</b>	<b>COMPETENTE (2,55)</b>

A pesar de ello, únicamente puede calificarse el ámbito como una fortaleza en tres de las entrevistas realizadas, como puede verse en la tabla 17. En el 56% de las entrevistas, la dispersión de evidencias en los escalones hace que arroje un resultado calificado como indefinido.

De todos modos, éste ámbito es el que obtiene mejores resultados en las entrevistas realizadas, de los tres observados.

También es, de los tres ámbitos, en el que el nivel promedio del conjunto de evidencias obtiene mejor resultado: COMPETENTE (2,55). (Tablas 14, 16 y 18; Anexo III)

Tabla 17. Resultados de entrevistas según agrupación de evidencias. Desarrollo de la enseñanza

	<b>Desarrollo de la enseñanza</b>
Entrevista 01	<b>FUERTE</b> 64% C-D
Entrevista 02	INDEFINIDO
Entrevista 03	INDEFINIDO
Entrevista 04	INDEFINIDO
Entrevista 05	<b>FUERTE</b> 100% C-D
Entrevista 06	INDEFINIDO
Entrevista 07	INDEFINIDO
Entrevista 08	<b>DÉBIL</b> 89% A-B
Entrevista 09	<b>FUERTE</b> 63% C-D
<b>TOTALES</b>	<b>INDEFINIDO</b>

De las evidencias recogidas en este ámbito destacan las siguientes cuestiones:

Se detecta el uso de metodologías activas en las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas por el profesorado. Las actividades planteadas deben contar con la participación necesaria del alumnado para resolverse, lo cual hace que los aprendices cobren cierto protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Las metodologías activas son las únicas que dan... (resultado)” (Entrevista 01, min 1:23); “Tienen que hacer ellos (el alumnado) casos, problemas, tienen que buscar en la red, ... (Entrevista 01, min 2:00); (Entrevista 01, min 4:30); (Entrevista 07, min 30:30); (Entrevista 07, min 40:45); (Entrevista 08, min 10:25) y (Entrevista 09, min 1:10).

Se observa una voluntad clara para hacer que el alumnado piense y resuelva los problemas por sí mismo, enfrentándose a retos que se le plantean por parte del profesorado.

“Luego se les deja horas libres (de trabajo autónomo) para que ellos mismos puedan preparar lo que van a tener que realizar luego en el taller.” (Entrevista 03, min 13:05); “No quiero que se aprendan nada de memoria, yo quiero que aprendan. Yo les enseño a pensar, a resolver problemas. Quiero que lo entiendan.” (Entrevista 07, min 30:30); “Les animo a que investiguen, que busquen por sí mismos. (Que sean autónomos).” (Entrevista 07, min 32:30); “Una vez hecho eso bajamos al taller y les dejo que hagan una actividad y les voy dejando que lo hagan solos. Si veo que no pueden más, entonces les ayudo, pero si no, les animo a que se busquen la vida. Aprenden más que si se lo dices.” (Entrevista 07, min 40:45).

En esa tesitura el rol del profesor pasa a ser el de un guía, un colaborador en dicho proceso. Alguien que facilita las condiciones para el aprendizaje que debe realizar el alumnado, acompañándole en su proceso de aprendizaje (Mendoza, 2003; Coll, 2007; Corzo, 2007).

“El profesor hace pensar al alumno, le va dando pistas (para resolver las tareas). (Entrevista 06, min 25:55); “Estamos constantemente en el taller con los alumnos ayudándoles a pensar, a darles soluciones, ...” (Entrevista 04, min 38:10).

A pesar de ello, todavía está muy presente una concepción didáctica clásica, basada en un aprendizaje deductivo, y con gran peso de la teoría, tal y como queda reflejado en gran número de evidencias.

“Al principio suele ser más teoría y luego más aplicación práctica. (Entrevista 01, min 13:00); “Reproducimos un tipo de enseñanza clásica, que es la que hemos recibido nosotros. Hemos recibido "vomitona" de conocimientos. (Entrevista 02, min 9:00); (Entrevista 03, min 13:05); (Entrevista 03, min 25:10); (Entrevista 06, min 24:10); (Entrevista 07, min 4:20); (Entrevista 07, min 5:40); (Entrevista 07, min 40:45).

Llama la atención, en algún caso, la valoración positiva que se hace de la didáctica clásica, la cual no se aplica más no por convencimiento sino por dificultad. “La metodología clásica con Grados Medios es muy difícil, con Grado Superior sí me lo puedo permitir (Entrevista 01,

min 7:20). Se aprecia la idea de que una metodología didáctica clásica es percibida por algunos docentes como la ortodoxa, y que las variaciones sobre ese tipo de didáctica son alternativas que se realizan porque en este escenario ésta no se puede llevar a cabo con éxito. Se intuye cierta nostalgia por su utilización.

La presencia de materiales propios, elaborados por los equipos docentes es bastante habitual. Se utilizan materiales didácticos y soportes muy variados, con presencia de tecnologías contemporáneas. Aunque aún se detecta el uso de libros de texto clásico como elemento de referencia, en algún caso.

“Tenemos bastante material propio. Yo uso mucho moodle. (Entrevista 01, min 11:20); “Utilizamos todo tipo de medios (libros de texto, salidas, ferias, actividades prácticas, películas, charlas, prensa, materiales propios, ...) (Entrevista 02, min 25:30); (Entrevista 03, min 16:08); (Entrevista 04, min 17:10); (Entrevista 05, min 23:05); (Entrevista 07, min 24:35); (Entrevista 08, min 12:20); (Entrevista 09, min 9:38) y (Entrevista 04, min 13:20)

En la diversidad de medios didácticos utilizados se detecta una voluntad por buscar aplicaciones didácticas actuales y multisoportes, utilizando una amplia variedad de medios.

“maquetas didácticas (Alecop). También una plataforma multimedia enfocada a la automoción; libros técnicos y manuales de taller, propios de las marcas de los vehículos (TMV) . (Entrevista 06, min 21:20)

A la elaboración propia de materiales didácticos se añade, en algunos casos actuaciones que demuestran la voluntad de algunos docentes por acercar al máximo posible la realidad al alumnado. “Yo suelo traer huesos de casa, (órganos) para que vean lo que es un corazón.” (Entrevista 02, min 30:40). Actos de esta clase suponen una preocupación de los docentes por acercar al alumnado los aprendizajes a desarrollar y los contenidos relacionados con ellos, así como una búsqueda de alternativas a los medios didácticos tradicionales. En ese sentido existen, ocasionalmente, actividades singulares, con una mayor conexión con la realidad, que integran varios de los módulos profesionales de la titulación y que son valoradas como muy positivas, tanto por el equipo docente como por el alumnado.

“Por el tipo de centro hacemos reparaciones con ellos, es más quieren salir (quieren hacer cosas reales). Ven que lo que hacen sirve. (Entrevista 03, min 49:50); “Nosotros construíamos el coche que luego los ingenieros de Bilbao llevaban a competir en Silverstone. La estructura de lo que es el bólido. Hemos hecho durante dos años la estructura de las motos.” (Entrevista 03, min 52:07); “Hemos hecho una práctica real (instalación de parquet flotante en otro departamento). (Entrevista 04, min 46:20); “Tenemos una instalación que da servicio al centro, tiene carácter didáctico pero es real y funciona. Sirve para que ellos valoren positivamente”. (Entrevista 07, min 14:50).

Si bien, quizá es en la presentación de los temas al alumnado, donde se observan mayores intentos por conseguir conectar lo que se va a trabajar con el entorno cercano de los aprendices, buscando lograr una motivación y un interés positivos hacia los contenidos del aprendizaje. Esto se realiza utilizando diferentes estrategias por parte de los docentes (lluvia de ideas, preguntas dirigidas, presentación de objetos, etc.).

“Siempre preguntamos qué saben o qué no saben, intentamos motivar antes de comenzar algún tema. (Entrevista 01, min 27:00); “Hay que conectar con los intereses del alumnado, pero vamos pensando que son nuestros intereses. Hay que conectar con ellos. (Entrevista 02, min 29:38); (Entrevista 08, min 26:00); (Entrevista 08, min 27:20)

En la misma línea, también es habitual que se realicen actividades fuera del centro, buscando acercar al alumnado a la realidad productiva para la que le ha de preparar la titulación. “Visitamos empresas y hacemos alguna actividad fuera del centro y cuentan para la evaluación. (Entrevista 01, min 18:40); (Entrevista 03, min 39:10); (Entrevista 04, min 39:50).

En la realización de esas actividades externas existe cierta variedad de iniciativas: Ferias profesionales, concursos propios de FP, proyectos de movilidad europea, visitas a centros de producción, etc. (Entrevista 04, min 39:50); (Entrevista 06, min 27:40); (Entrevista 06, min 29:40); (Entrevista 03, min 39:10).

Destaca el dato aportado en este sentido en una entrevista sobre la posibilidad de realizar formación en alternancia en una empresa ligada al propio centro de formación

“El centro tiene una empresa en la que los alumnos que terminan limpio tienen la posibilidad de hacer segundo mientras están haciendo prácticas. Están contratados allí en el horario que el grupo no tiene clase. En esa dinámica maduran mucho. Una visita a los alumnos a esa empresa es obligatoria.”(Entrevista 03, min 39:10).

En lo referente a la gestión por parte del profesorado de los ritmos de aprendizaje del grupo de alumnos y alumnas predomina un patrón de avance y temporalización de las actividades de enseñanza-aprendizaje grupal, con poco espacio para la heterogeneidad del alumnado y la atención a la diversidad. “El ritmo de avance es grupal” (Entrevista 08, min 8:15); (Entrevista 09, min 8:51); (Entrevista 01, min 14:30); (Entrevista 07, min 36:15). De hecho el retraso en el ritmo de aprendizaje prefijado por el profesorado (Entrevista 03, min 19:36) es percibido, no como algo natural, propio de un grupo de alumnado diverso, sino como una limitación para el resto del grupo “El que más lento va te limita un poquito el funcionamiento del grupo.” (Entrevista 07, min 36:15). Incluso aquel alumnado con mayor experiencia o capacidad para desarrollar las competencias a trabajar, es visto como algo a no tener en cuenta en la atención y el diseño de las actividades “Aunque tengamos a alguien con experiencia, al ser muy heterogéneo el grupo no tenemos en cuenta lo que sabe. Intentas dar lo que te marca la programación.” (Entrevista 06, min 20:00).

Si se producen retrasos por parte del alumnado sobre el ritmo estándar prefijado se producen penalizaciones individuales “permitimos que recuperen tareas fuera de plazo si no entregan en lo previsto, aunque tienen penalizaciones y adaptaciones para adaptarse al ritmo de avance general” (Entrevista 01, min 14:30), o se realizan adaptaciones que afectan a todo el alumnado en global, aún cuando haya alumnado que no las precise. “Hacemos un refuerzo general si hay una carencia. A todos les viene bien. No vas a censurar a otro alumno que a lo mejor le viene bien recordarlo” (Entrevista 07, min 23:05)

Si bien, se detectan algunos casos, en los que se reconoce la diversidad y se presta algo de atención a aquel alumnado con mayores posibilidades que la media “Aparte del mínimo tengo preparados otros ejercicios aparte del mínimo, para que los que acaban antes aprovechen el tiempo de clase. Subiéndoles una décima por cada ejercicio extra que realicen”. (Entrevista

03, min 20:30). Aunque eso es visto como algo fuera de la norma “(A) la gente que va muy adelantada les buscas otra actividad que no está en la programación.” (Entrevista 05, min 21:00); (Entrevista 07, min 37:00).

También se realizan algunas actividades dirigidas a paliar las dificultades que presentan algunos alumnos y alumnas para seguir el ritmo promedio planteado por el profesorado. “Al alumnado que no pasa la prueba de la unidad didáctica 0 se le dan apoyos para que pueda continuar. (Entrevista 03, min 6:30) y aunque se plantean actividades de diferente nivel de complejidad para una misma competencia, se sigue insistiendo en la idea preconcebida de que todo el alumnado debe hacer todas. “En la propia unidad didáctica de cada módulo están establecidos unos ejercicios simples, algo más complicados y de "10" (diferente nivel de exigencia). Si bien intento que todo el alumnado hagan todos. (Entrevista 03, min 18:00).

En consonancia con lo anterior, persiste la idea, ligada a la didáctica clásica, de que la responsabilidad de ser diferente al alumno medio ideal es una cuestión que recae en cada alumno particular. El docente no es responsable de esa diferencia y por tanto su planteamiento didáctico no debe alterarse por esa diferencia.

“Luego está el típico alumno que no soporta la teoría, no puedes hacer nada con ese”. (Entrevista 07, min 7:00); “No me da tiempo por vuestro comportamiento. Muchos están aquí porque les han obligado. Ese freno que te ponen los propios alumnos hace que no puedas cumplir la programación entera.” (Entrevista 07, min 12:20); (Entrevista 07, min 36:15); (Entrevista 06, min 20:00)

Por último destacar que existen evidencias de cierta colaboración entre el conjunto del equipo docente a la hora de desarrollar la enseñanza. (Entrevista 01, min. 2:20; min. 5:30); (Entrevista 03, min. 15:32); (Entrevista 04, min. 3:19). Sin embargo se detecta la sensación de que no es suficiente y de que el trabajo en equipo de docentes debe ser uno de los aspectos a mejorar en el desarrollo de la enseñanza. “Somos demasiado individualistas ¿Cómo vamos a pedir a los alumnos que trabajen en equipo si los profesores no somos capaces de trabajar en equipo? Es imposible” (Entrevista 02, min. 13:50).

#### 4.1.2.3 Evaluación.

El tercer ámbito analizado de la metodología docente está referido a los procesos que tienen que ver con el análisis de la situación y los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la identificación de los elementos más relevantes del mismo y las decisiones tomadas como consecuencia de estas cuestiones.

En el 89% de las entrevistas éste se muestra como un ámbito DÉBIL, obteniendo un resultado que se muestra como una fortaleza dentro de la metodología docente en la única entrevista restante (84% escalones C-D), tal y como puede observarse en la tabla 18.

Tabla 18. Resultados de entrevistas según agrupación de evidencias. Evaluación

	<b>Evaluación</b>
Entrevista 01	DÉBIL 72% A-B
Entrevista 02	FUERTE 84% C-D
Entrevista 03	DÉBIL 67% A-B
Entrevista 04	DÉBIL 100% A-B
Entrevista 05	DÉBIL 100% A-B
Entrevista 06	DÉBIL 80% A-B
Entrevista 07	DÉBIL 67% A-B
Entrevista 08	DÉBIL 100% A-B
Entrevista 09	DÉBIL 100% A-B
<b>TOTALES</b>	<b>DÉBIL</b> <b>74% A-B</b>

Esta debilidad se constata en el análisis observado en la tabla 19. En él el 33% de las entrevistas quedan en el grado más bajo (MEJORABLE), de las restantes todas menos una mejoran en un grado el resultado en este ámbito (ACEPTABLE). Únicamente en una de las situaciones analizadas se alcanza el grado de COMPETENTE (2,83).

Tabla 19. Resultados de entrevistas según baremo de referencia. Evaluación

	Evaluación
Entrevista 01	ACEPTABLE (2,00)
Entrevista 02	COMPETENTE (2,83)
Entrevista 03	ACEPTABLE (1,83)
Entrevista 04	MEJORABLE (1,20)
Entrevista 05	MEJORABLE (1,25)
Entrevista 06	ACEPTABLE (2,00)
Entrevista 07	ACEPTABLE (2,00)
Entrevista 08	MEJORABLE (1,00)
Entrevista 09	ACEPTABLE (1,50)
<b>TOTAL</b>	ACEPTABLE (1,81)

El nivel promedio del conjunto de evidencias para el ámbito de Evaluación es de ACEPTABLE (1,81). Por tanto, estos datos arrojan unos resultados que pueden calificarse como susceptibles de mejora.

De las evidencias recogidas en este ámbito destacan las siguientes cuestiones:

En ningún caso se realiza una evaluación inicial para conocer si el alumnado cuenta con competencias relacionadas con la titulación que va a realizar. Varios de los entrevistados destacan que en los aprendizajes se parte de cero. Si bien hay que destacar que de cero no se puede partir por cuanto se exige un nivel de acceso a las titulaciones de FP Reglada (Graduado en ESO o equivalente, o bien haber superado una prueba de acceso específica). A pesar de ello en algún caso se reconoce la necesidad de contar con una evaluación de este tipo, aunque hay que destacar que la razón esgrimida para ello es la de concienciar al alumno de sus carencias, no la de identificarlas para que el docente pueda adaptar su actuación a ellas. “No hacemos ninguna evaluación (inicial) y sería necesario para identificar y advertirle de

problemáticas previas. Para hacerle ver a él los problemas que va a tener (Entrevista 07, min 22:02).

El papel protagonista en la evaluación del alumnado recae casi en exclusiva en el profesorado. Por lo recabado, en pocas ocasiones el alumnado participa realizando actividades que valoren sus propios resultados o el de sus compañeros (autoevaluación y coevaluación). (Gorroño y Buendía, 2004; Torres y Minerva, 2005; López Pastor y Barba, 2005; Cavas et al., 2010)

“Me resulta complicado que un chaval de 16-17 años (se autocontrole por sí sólo). No trabajamos ese concepto de trabajo-tiempo con ellos. (Entrevista 03, min 22:40); “Del control de lo que van haciendo nos encargamos los profesores. Les voy informando de cómo tienen que regularse para ello.” (Entrevista 04, min 35:22); (Entrevista 05, min 28:50); (Entrevista 07, min 39:30).

La evaluación del alumnado se basa en la recogida de evidencias a lo largo de diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyada en diferentes soportes (exámenes, trabajos, resultados de proyectos prácticos, valoración de actitudes). A pesar de ello el examen como prueba objetiva concreta y puntual sigue teniendo un papel estrella en la evaluación. Prueba de ello son las evidencias recogidas en ese sentido en la inmensa mayoría de entrevistas (Entrevista 01, min 8:40); (Entrevista 02, min 41:20); (Entrevista 03, min 21:25); (Entrevista 03, min 29:00); (Entrevista 06, min 7:00); (Entrevista 07, min 45:20); (Entrevista 07, min 48:15); (Entrevista 08, min 17:45); (Entrevista 09, min 12:40). Esta importancia llama la atención cuando la mayor parte de las competencias a desarrollar en los Ciclos Formativos de Grado Medio son de carácter procedimental y manipulativo. Parece que en la evaluación de la adquisición de las competencias del alumnado predomine el aspecto relacionado con el ámbito conceptual, que es el que mejor queda recogido en pruebas de evaluación de tipo examen clásico.

A pesar de ello, se verbaliza el hecho de que en la evaluación del alumnado se tienen en cuenta varios aspectos diferentes: conocimientos teóricos, desarrollo de competencias prácticas, actitudes mostradas, asistencia, ... En bastantes casos se cuenta con un método de ponderación organizado y consensuado por más de un docente.

“Usamos un sistema que pondera la asistencia y cuenta (positivamente) para la nota, además del tope permitido del 20% de faltas para poder aprobar.” (Entrevista 01, min 17:00); “También evaluamos la actitud en clase y eso influye en la nota final de cada módulo (digamos un 20%). La nota no sólo sale de las pruebas. Ese porcentaje está consensuado por el equipo de profesores.” (Entrevista 03, min 29:00); (Entrevista 04, min 28:00); (Entrevista 05, min 29:50); (Entrevista 06, min 6:20); (Entrevista 08, min 20:00); (Entrevista 09, min 12:40)

Sin embargo, hay que destacar que la forma de valorar las actitudes en más de un caso es a través de penalizaciones, en lugar de la valoración de comportamientos positivos. “Tenemos un cuaderno digital donde vamos tomando las notas actitudinales. En principio parten todos con un 10 y de ahí vamos quitando puntos (Entrevista 04, min 34:00); “Al principio de curso quedamos que lo actitudinal es un punto (sobre diez) (se les va restando por faltas de actitud). (Entrevista 08, min 20:00).

#### 4.1.2.4 Metodología docente

Cuando tomamos el conjunto de evidencias de cada entrevista para valorar la variable “Metodología docente”, que combina los tres ámbitos de la práctica docente analizados (Planificación de la enseñanza; Desarrollo de la enseñanza; y Evaluación) se observa un mayor equilibrio en los resultados atendiendo al baremo de referencia (Tabla 20).

Tabla 20. Resultados de entrevistas según baremo de referencia. Metodología docente

	<b>Metodología docente</b>
Entrevista 01	<b>COMPETENTE (2,48)</b>
Entrevista 02	<b>COMPETENTE (2,41)</b>
Entrevista 03	<b>ACEPTABLE (2,24)</b>
Entrevista 04	<b>ACEPTABLE (2,05)</b>
Entrevista 05	<b>COMPETENTE (2,50)</b>
Entrevista 06	<b>ACEPTABLE (2,22)</b>
Entrevista 07	<b>ACEPTABLE (2,27)</b>
Entrevista 08	<b>ACEPTABLE (1,68)</b>
Entrevista 09	<b>ACEPTABLE (2,40)</b>
<b>TOTAL</b>	<b>ACEPTABLE (2,02)</b>

Las peores valoraciones (MEJORABLE) de las entrevistas que obtenían dicha calificación en alguno de los ámbitos analizados, quedan compensadas por las obtenidas en el resto de los ámbitos. A pesar de esta situación la valoración global que se obtiene en esta variable únicamente es ACEPTABLE (2,02), por lo que no puede calificarse como un buen resultado.

#### 4.1.3 Síntesis de las entrevistas

Se ha realizado un análisis de las evidencias recogidas en las entrevistas a profesorado, que además de su labor docente, desempeñan un cargo de responsabilidad sobre un departamento en sus centros educativos. Debido a ese puesto, que comporta un rol de coordinación sobre la labor de un equipo de docentes, la visión que aportan estos profesionales está por encima de la perspectiva que tiene cada docente particular.

En esta fase de la investigación se han realizado nueve entrevistas en profundidad, manteniéndose en ellas una proporción de la muestra equivalente a la proporción existente en la población de referencia, atendiendo a las variables “Titularidad” y “Grupo de titulación”.

Las evidencias y las conclusiones apuntadas en esta parte de la investigación se han ordenado siguiendo una estructura alineada con la que se va a utilizar en la Escala para la evaluación del desempeño docente en la FP, agrupándose las evidencias en torno a tres ámbitos de la práctica docente: La Planificación de la enseñanza, el Desarrollo de la enseñanza, y la Evaluación.

Agrupadas en estos tres ámbitos se presentan a continuación las conclusiones más relevantes obtenidas en esta parte del análisis.

El ámbito de **Planificación de la enseñanza** es una de las cuestiones claves a la hora de definir la propuesta metodológica a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la responsabilidad del equipo docente. A la administración educativa corresponde definir las titulaciones, la estructura del currículo, los módulos profesionales, los objetivos expresados en resultados de aprendizaje a lograr por el alumnado, los criterios de evaluación a aplicar y los contenidos a trabajar, entre otras cuestiones (Ministerio de Educación, 2011a, art. 8-10). Sin embargo, la gran responsabilidad de los centros y los equipos docentes a la hora de definir el proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizándolo es la Programación.

El grado de competencia alcanzada en el conjunto de datos en éste ámbito es únicamente calificado como de ACEPTABLE. Incluso en tres de las entrevistas se sitúa en el nivel más bajo (MEJORABLE). Las entrevistas demuestran que éste es un aspecto débil, en cuanto a la metodología docente desarrollada.

Llama la atención, por tanto, estos resultados en un ámbito que es competencia exclusiva de los docentes. Más, siendo los entrevistados, docentes con cargos de responsabilidad y con años de experiencia en sus puestos.

Existe cierta confusión entre lo que es la Programación y lo que es el Diseño Curricular Base (DCB) de una titulación, expresada por más de uno de los entrevistados. Esta confusión hace que el DCB sea tomado como una Programación y esa labor imprescindible por parte del docente, no sea realizada debidamente. Se toma como secuenciación lo que no es más que una mera forma de presentar los Resultados de Aprendizaje y los Contenidos en cada Módulo Profesional. Este equívoco impide al docente realizar libremente la reflexión acerca del orden en que abordar las actividades a realizar para plantear los aprendizajes al alumnado. Además, esto hace al docente mostrarse crítico con lo planteado por la Administración en el DCB, partiendo de una idea equivocada de lo que le presentan.

Pasando por alto esta confusión, se aprecian realidades en los que las programaciones de los distintos módulos se contrastan entre los profesores de una misma titulación, aunque sin llegar a hacerse un planteamiento global, conjunto y de equipo docente. Dicho planteamiento tampoco aparece reflejado en lo relativo a cuestiones metodológicas. Incluso, pudiendo existir, se plantea más bien como algo informal y de poco rigor, puesto que no está recogido documentalmente o está sujeto a muchas variaciones. De hecho, se detecta la sensación explícita de que el trabajo en equipo por parte de los docentes no es suficiente, a pesar de que es visto como clave en el desarrollo de competencias en el alumnado.

Se observa una opción mayoritaria por plantear un abordaje de los aprendizajes a realizar en la titulación manteniendo la división modular planteada en los DCBs. No se ha recogido ninguna evidencia de planificaciones que trasciendan dicha estructura modular, así como tampoco se recogen evidencias en ninguna de las entrevistas de que se plantee una perspectiva globalizadora en el aprendizaje. A pesar de ello, en algunos casos se reconoce la lógica

interrelación entre unos y otros módulos y se realizan actividades que relacionan lo realizado por el alumnado entre más de un módulo profesional. Esa relación intermodular, aparentemente esporádica o reflejada en actividades puntuales, parece que se hace más difícil todavía al tratar de conectar los módulos transversales con el resto de los que están asociados con el perfil profesional del título. En estos casos, se apunta el riesgo existente riesgo en disociar la parte técnico-profesional de la parte socio-laboral, cuando en realidad ambas cuestiones son complementarias y necesarias para poder alcanzar las finalidades pretendidas por la FP, en su conjunto.

El ámbito de **Desarrollo de la enseñanza**, en el que se recogen las actividades realizadas con el alumnado y otros agentes que intervienen en el contexto formativo de la FP, es el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. De los tres observados, es el ámbito que obtiene mejores resultados en las entrevistas realizadas. Obteniendo el grado global de COMPETENTE. A pesar de ello, únicamente puede calificarse como una fortaleza en tres de las entrevistas realizadas.

Se detecta el uso de metodologías activas en las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas por el profesorado, observándose una voluntad clara por hacer que el alumnado piense y resuelva los problemas por sí mismo. En este escenario el rol del profesor es interpretado como el de un guía o un facilitador en dicho proceso, donde el protagonismo recae en el alumnado.

A pesar de ello, todavía está muy presente una concepción didáctica clásica, basada en un aprendizaje deductivo, y con gran peso de la teoría. De hecho es llamativa la valoración positiva expresa que se hace de la didáctica clásica. Se aprecia la idea de que una metodología didáctica clásica es percibida por algunos docentes como la ortodoxa, y que las variaciones sobre ese tipo de didáctica son alternativas que se realizan porque en este escenario no se puede llevar a cabo con éxito, aunque se intuye cierta tendencia e identificación profesional por este tipo de didáctica.

La presencia de materiales propios, elaborados por los equipos docentes es bastante habitual. Se utilizan materiales didácticos y soportes muy variados, con presencia de tecnologías contemporáneas, con una voluntad por la actualización de los recursos utilizados. A pesar de

ello, aún se detecta el uso de libros de texto clásicos como elementos de referencia, en algunos casos.

A este papel protagonista de los docentes en la creación de materiales didácticos propios, se añaden ciertas actuaciones que demuestran la voluntad de algunos docentes por acercar al máximo posible la realidad al alumnado. Ello indica una preocupación por acercar los aprendizajes a los aprendices y los contenidos relacionados con ellos, así como una búsqueda de alternativas a los medios didácticos tradicionales.

En ese sentido existen, ocasionalmente, actividades singulares, con una mayor conexión con la realidad, que integran varios de los módulos profesionales de la titulación y que son valoradas como muy positivas, tanto por el equipo docente como por el alumnado.

En la presentación de los temas es donde se observan mayores intentos por conseguir conectar lo que se va a trabajar con el entorno cercano de los aprendices, buscando lograr una motivación positiva y un interés positivo hacia los contenidos del aprendizaje.

En la misma línea, también es habitual que se realicen una gran variedad de actividades fuera del centro, buscando acercar al alumnado a la realidad productiva a la que responde el perfil profesional de cada titulación.

Destaca el dato aportado en este sentido en una entrevista sobre la posibilidad de realizar formación en alternancia en una empresa ligada al propio centro de formación

En lo referente a la gestión por parte del profesorado de los ritmos de aprendizaje del grupo de alumnos y alumnas predomina una concepción demasiado homogénea del alumnado como grupo. Como resultado, se deja poco espacio para la heterogeneidad y la atención a la diversidad. De hecho el retraso en el ritmo de aprendizaje prefijado por el profesorado es percibido, no como algo natural, sino como una limitación para el resto del grupo. Incluso aquel alumnado con mayor experiencia o capacidad para desarrollar las competencias a trabajar, es visto como algo a no tener en cuenta en la atención y el diseño de las actividades.

Si se producen retrasos por parte del alumnado sobre el ritmo estándar prefijado se producen penalizaciones individuales o se realizan adaptaciones que afectan a todo el alumnado en

global, aún cuando haya aprendices que no las precisen. Si bien, se detectan algunos casos, en lo que se reconoce la diversidad y se presta algo de atención a aquel alumnado con mayores posibilidades que la media, eso es visto como algo fuera de la norma.

También se realizan algunas actividades dirigidas a paliar las dificultades que presentan algunos alumnos y alumnas para seguir el ritmo promedio planteado por el profesorado y, aunque se plantean actividades de diferente nivel de complejidad para una misma competencia, se sigue insistiendo en la idea preconcebida de que todo el alumnado debe hacer todas.

En consonancia con lo anterior, persiste la idea, ligada a la didáctica clásica, de que la responsabilidad de ser diferente al alumno medio ideal es una cuestión que recae en cada alumno particular. El docente no es responsable de esa diferencia y por tanto su planteamiento didáctico no debe alterarse por ella.

El tercer ámbito analizado de la metodología docente es el de la **Evaluación**. El nivel promedio del conjunto de evidencias para el ámbito de evaluación sólo alcanza el grado de ACEPTABLE. En la gran mayoría de las entrevistas éste se muestra como un ámbito DÉBIL. Esta debilidad se constata al observar que el 33% de las entrevistas quedan en el grado más bajo (MEJORABLE), y de las restantes todas menos una mejoran en un grado el resultado en este ámbito (ACEPTABLE). Únicamente en una las entrevistas analizadas se alcanza el grado de COMPETENTE. Así pues, estos resultados indican que puede calificarse el ámbito de Evaluación como susceptible de mejora.

También es destacable, el hecho de la nula existencia de una evaluación inicial para conocer si el alumnado cuenta con competencias relacionadas con la titulación que va a realizar. Varios de los entrevistados destacan que en los aprendizajes se parte de cero. Si bien hay que destacar que de cero no se puede partir por cuanto se exige un nivel de acceso a las titulaciones de FP (Graduado en ESO o equivalente, o bien haber superado una prueba de acceso específica). A pesar de ello en algún caso se reconoce la necesidad de contar con una evaluación de este tipo, aunque hay que destacar que la razón esgrimida para ello es la de concienciar al alumno de sus carencias, no la de identificarlas para que el docente pueda adaptar su actuación a ellas.

La figura principal en la evaluación del alumnado es el profesorado, de un modo casi exclusivo. En pocas ocasiones el alumnado participa en los procesos de evaluación, tanto de sus propios resultados (autoevaluación) como en lo referente a sus iguales (coevaluación).

La evaluación del alumnado se basa en la recogida de evidencias a lo largo de diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyada en diferentes soportes (exámenes, trabajos, resultados de proyectos prácticos, valoración de actitudes). A pesar de ello el examen como prueba objetiva concreta y puntual sigue teniendo un papel muy relevante en la evaluación formal.

Este nivel de relevancia puede considerarse paradójico cuando la mayor parte de las competencias a desarrollar en los Ciclos Formativos de Grado Medio son de carácter procedimental y manipulativo (Ministerio de Educación, 2011a, Anexo I). No parece coherente que en la evaluación de la adquisición de las competencias del alumnado predomine un tipo de instrumento que encaja mejor en el ámbito conceptual, como es el caso del examen de tipo clásico.

A pesar de ello, se verbaliza el hecho de que en la evaluación del alumnado se tienen en cuenta varios aspectos diferentes: conocimientos teóricos, desarrollo de competencias prácticas, actitudes mostradas, asistencia, ... Contándose, en la mayoría de casos, con un método de ponderación organizado y consensuado por más de un docente. Sin embargo, hay que reflejar que la forma de valorar las actitudes en más de un caso es a través de penalizaciones, en lugar de la valoración de comportamientos positivos.

La variable “Metodología docente” que agrupa a todas las evidencias recogidas arroja un resultado de ACEPTABLE (2,02). Lo cual no puede considerarse un buen resultado, por cuanto de cuatro escalones que tiene el baremo de referencia (Tabla 13) situaría a los jefes de departamento entrevistados en el segundo más bajo.

De esta síntesis se concluye que las metodologías docentes observadas únicamente pueden calificarse como aceptables, presentando debilidades importantes en el ámbito de Planificación de la enseñanza y en el de Evaluación.

## 4.2 Evaluación del desempeño docente en la FP

Se pretende analizar la práctica docente en la FP de Euskadi, para extraer conclusiones que permitan identificar y que orienten el diseño del curriculum de estos ciclos. Este análisis pasa necesariamente por recabar información acerca de cómo los diferentes docentes desarrollan su labor en este contexto en la actualidad.

En el contexto de la formación reglada, el docente es el principal agente responsable de cómo se estructura el proceso de enseñanza- aprendizaje. Tiene un papel determinante en dicho proceso a causa de su responsabilidad profesional (Ferrández et al., 2000). El ejercicio de su profesión consiste, principalmente, en el desarrollo de esa tarea. Debe planificar y programar como va a plantear al alumnado las diferentes actividades que van a realizarse para que se produzcan los aprendizajes pretendidos; debe acompañar a todos y cada uno de los aprendices en su proceso de aprendizaje, interviniendo de la manera más eficiente para facilitar que cada cual alcance los objetivos curriculares; y debe evaluar el proceso desarrollado y los resultados obtenidos en él.

El análisis y el estudio de estas tareas es un elemento clave de cualquier intento coherente de mejora de la actividad docente y de la metodología desarrollada en ella. Con ello se trata de identificar las características que conforman la acción y se estudian de manera estructurada los elementos que la configuran desde un enfoque determinado que aporte ideas para proceder a una propuesta operativa de mejoras concretas. Es la base para el diseño y la mejora de una metodología adecuada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El docente es un elemento humano del proceso de enseñanza-aprendizaje, y además tiene una responsabilidad crucial en el mismo por el rol que desempeña en él. Se hace necesario y absolutamente pertinente recabar información directa sobre su práctica si se quiere analizar la misma. A través de las respuestas sobre su actividad es como mejor llegaremos a conocer la misma y las razones de sus decisiones a la hora de estructurarla.

Para ello se precisa una herramienta que permita recabar información sobre esta actividad de modo directo por parte de los docentes. Esta herramienta tratará de hacer que un docente se identifique con situaciones que le resulten familiares y pueda escoger aquella que le parece más representativa de su forma de actuar. Abarcarán diferentes aspectos de su actividad y

serán representativas de los ámbitos que conforman la práctica docente. La herramienta facilitará al profesorado un análisis de su labor docente y podrá ofrecerle pautas que identifiquen y orienten los elementos y el sentido donde pueda mejorarse dicha tarea.

La poca tradición investigadora en el ámbito educativo de la FP (Marhuenda, 2012) hace que existan pocas referencias de calidad en este sentido. Habiéndose realizado la búsqueda de una herramienta adecuada para utilizar en esta investigación ésta no ha dado resultados satisfactorios. No se ha encontrado ninguna que sea adecuada para lo pretendido. Esta situación es diferente a otras etapas educativas, en las que hay muchas más referencias y estudios en este sentido.

La práctica docente tiene muchos elementos comunes, independientemente de en qué etapas educativas se concrete (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, FP). El contexto concreto en que se desarrolla hace que algunos aspectos particulares se conviertan en elementos diferenciales, pero el tronco central de la tarea conserva elementos análogos. A causa de esta realidad se ha optado por localizar herramientas de calidad para la evaluación de la práctica docente diseñadas para su uso en otras etapas educativas. A partir de ellas se ha diseñará una específica para ser utilizada en el contexto de la FP, adecuada a la presente investigación.

Antes de continuar es relevante señalar que la intervención y el papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de contemplarse desde una perspectiva participada con otros docentes que intervienen simultáneamente en las actividades dirigidas al aprendizaje de un mismo grupo de alumnado. Esa realidad muestra a un equipo de profesionales en el contexto concreto de un centro educativo que configuran un escenario de enseñanza-aprendizaje. Además, esta acción se realiza para, al menos, un grupo determinado de alumnado participando en un programa educativo con unas características muy concretas.

Ese escenario hace que el desempeño de la acción docente de un profesor individual contemplada desde la singularidad sea visto como algo parcial, incompleto. El enfoque más eficiente es contemplar dicha acción individual como parte de una realidad que se completa con la intervención del resto de compañeros docentes sobre un mismo grupo de alumnado. Ese conjunto de acciones configuran una respuesta plural pero con múltiples interrelaciones entre las mismas que hacen un todo indivisible.

Sin embargo, la estructura formal en la FP (organización modular, asignación de docente-módulo, fracciones horarias rígidas, ...) no contribuye a entender la acción docente desde una perspectiva de labor en equipo, sino más bien desde un planteamiento individual. Queda pues en manos de los equipos de docentes, los responsables didácticos y los equipos directivos de los centros, desde la consciencia de lo que supone su labor, afrontar este reto desde una perspectiva plural de grupo de profesionales. Lo contrario supone un enfoque parcial e incompleto que deja de lado la perspectiva docente que incluye las interrelaciones de las acciones individuales de cada miembro del equipo y la percepción por parte de éstas del alumnado, que es el centro del proceso de instrucción que se produce en los centros reglados de FP.

Debido a esa estructura formal que sitúa al docente como elemento individual en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación de su práctica se hará de este modo, si bien se incluirán elementos en la herramienta de evaluación que permitan analizar la cooperación y el trabajo en equipo con otros docentes con los que cada uno de ellos comparta escenarios y alumnado.

#### **4.2.1 La herramienta. Escala para la evaluación del desempeño docente en la FP**

Con la finalidad de facilitar la tarea de análisis del desempeño de las tareas propias de la actividad docente se ha diseñado una herramienta de evaluación dirigida a su uso por los docentes de FP, específicamente pensada para aquellos que realizan su trabajo en Ciclos Formativos de Grado Medio. Dicha herramienta consiste en una escala de autorrespuesta tipo Thurstone. En cada uno de los ítems se contemplan diferentes tipos de conductas solicitando al docente que señale con cuál de ellas se siente más identificado.

Esta Escala es una adaptación de la *Escala para la autoevaluación de la práctica docente* de Díaz Alcaraz et al. (2011) que cuenta con una versión destinada a Educación Infantil y otra para Educación Primaria. Para la elaboración de este cuestionario los autores se basaron e integraron las aportaciones sobre la autoevaluación del profesorado de Nieto (1994); Solabarrieta (1996), que desarrolló un sistema de autoevaluación para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria; y Yániz (1998) que plantea un sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de Primaria.

La labor docente en contextos educativos reglados, presenta una serie de funciones y elementos comunes a todas las etapas educativas. En todas ellas el docente debe organizar, planificar y programar la acción con el alumnado; su tarea principal es el desarrollo o conjunto de actuaciones llevadas a cabo directamente con el alumnado objeto de su acción; y evaluar los resultados obtenidos y los procesos llevados a cabo en las tareas de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, estas funciones comunes y la semejanza de las tareas para ejercerlas justifica tomar de base un instrumento ya validado para un análisis de la acción docente, aunque haya sido elaborado destinado al análisis de otro nivel educativo diferente a la FP. Tal es el caso de la escala utilizada en este análisis, la cual ha sido adaptada a las características propias del proceso de enseñanza-aprendizaje en este nivel de la educación reglada.

La adaptación de la *Escala para la autoevaluación de la práctica docente* de Díaz Alcaraz ha consistido en una revisión de los indicadores planteados adaptándolos a las características de la FP (edad del alumnado, estructura curricular, finalidades de la etapa educativa, rol de la familia, etc.). Una vez definidos los indicadores se han reelaborado los ítems para ajustar la descripción de las situaciones a escoger al contexto de la FP de Grado Medio.

La escala utilizada consta de 29 indicadores, agrupados en siete dimensiones de análisis, relacionados con la práctica docente.

#### **4.2.2 Las dimensiones**

Díaz Alcaraz (2011) estructura su Escala en siete dimensiones, partiendo de un análisis basado en las características de la evaluación que propone, el perfil docente en la sociedad actual y los aspectos teóricos en los que se apoya. Además realiza un análisis de las propuestas de otros autores. Con todo ello se definen una serie de dimensiones que contemplan aquellos aspectos de los que el docente es responsable y le son exigibles en el momento actual.

Se ha analizado la pertinencia de las dimensiones de la escala original al compararlas con la labor docente en el contexto de la FP y se ha identificado una total relevancia de las mismas

para esta etapa educativa. Un docente de FP, al igual que aquellos que desarrollan su labor en etapas Infantil y Primaria, es necesario que planifique su enseñanza; plantee una metodología didáctica adecuada y contemporánea, utilizando variedad de recursos; atienda a la diversidad inherente a todo grupo de alumnado con el que trabaje; desarrolle una labor de orientación y tutorización de sus aprendices; evalúe a su alumnado; genere un buen clima en el aula o taller; y mantenga un interés por formarse y mejorar su propia actividad profesional. Estos son los aspectos recogidos en la herramienta de evaluación docente.

Las dimensiones de la Escala, reflejan estas necesidades y son las siguientes:

1. Programación de la enseñanza

La programación de aula o taller es uno de los elementos de calidad que se considera imprescindible para un desarrollo eficaz de la práctica docente. El profesor, como responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe elaborar su propia programación adaptada a su grupo de alumnos y utilizar diversos materiales curriculares de elaboración propia o ajena para desarrollarla.

2. Metodología y aprovechamiento de recursos

Las estrategias didácticas son un conjunto de acciones que ordenan y orientan el proceso de enseñanza/aprendizaje y definen un estilo concreto, una manera de vivir en el aula o taller. No hay un método mejor que otro; sin embargo, existen principios que optimizan el aprendizaje del alumnado en la FP y a los que debemos tender, tales como individualización, autonomía, significación, cooperación y descubrimiento.

Técnicas como motivación, actividades en grupo, resúmenes y síntesis, metaaprendizaje, utilización de los recursos del medio, debates y exposición, favorecen el aprendizaje de los alumnos.

3. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación del progreso del alumnado es un medio para ajustar la planificación de la enseñanza a las características de éstos, para orientar su aprendizaje y para controlar si han alcanzado los objetivos propuestos. Se deben fomentar las actividades de coevaluación y autoevaluación e informar cualitativamente al alumnado y a familias, en caso de que sea conveniente, trascendiendo el boletín de notas y la mera calificación.

#### 4. Formación y evaluación de la enseñanza

La formación en ejercicio es un recurso necesario para mejorar la práctica docente y para poner en marcha aspectos de innovación educativa. De la misma manera la evaluación de la enseñanza posibilita la reflexión sobre la práctica docente que se considera imprescindible para mejorar la prestación del servicio educativo. La formación en centros se considera como una de las mejores modalidades de formación porque proporciona respuestas concretas a las necesidades que plantea el centro.

#### 5. Tutoría

La acción tutorial debe ser coherente con el Proyecto Educativo de Centro establecido e ir encaminada a conocer las características individuales del alumnado y del grupo en general, con objeto de ayudarles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo de las sesiones de evaluación, el contacto directo con el alumnado y sus familias (si es preciso), así como el trabajo en equipo de los profesores se consideran mecanismos adecuados para una actuación tutorial eficaz.

#### 6. Atención a la diversidad

Se parte del principio de heterogeneidad del grupo de alumnos/as porque cada uno tiene estilos y ritmos de aprendizaje diferentes, así como intereses, actitudes y motivación. En este sentido, la elaboración de programas de recuperación, de profundización y las adaptaciones curriculares significativas, para aquellos que lo precisen, son instrumentos que posibilitan una optimización del servicio educativo y una aproximación a la enseñanza individualizada.

#### 7. Clima del aula

Es uno de los elementos que más influye en el rendimiento escolar y constituye una visión del estado de ánimo con el que se realiza la tarea formativa. La interacción horizontal y vertical, la autorregulación del comportamiento mediante normas consensuadas y la resolución de conflictos mediante el diálogo profesorado-alumnado-familias, favorecen el aprendizaje, así como un clima agradable y distendido.

### 4.2.3 Ámbitos de la práctica docente

Estas dimensiones pueden ordenarse en tres ámbitos que describen la práctica docente:

➤ Planificación de la enseñanza.

Abarca la dimensión 1 y está referido a las acciones preparatorias realizadas por el docente, en las que se plantea cómo va a intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje a realizar con el alumnado

➤ Desarrollo de la enseñanza.

Abarca las dimensiones 2, 5, 6 y 7 y está referido a la práctica docente que constituye el elemento central del proceso de enseñanza- aprendizaje con el alumnado. Las actividades realizadas con el alumnado y otros agentes que intervienen en el contexto formativo de la FP

➤ Evaluación.

Abarca las dimensiones 3 y 4 y está referido a los procesos que tienen que ver con el análisis de la situación y los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la identificación de los elementos más relevantes del mismo y las decisiones tomadas como consecuencia de estas cuestiones.

### 4.2.4 Ítems de la escala. Progresión

Los ítems de la Escala son descripciones que hacen referencia a situaciones posibles en las que el docente puede encontrarse identificado respecto al aspecto que se valora de su propia práctica docente.

En la definición de los ítems de la Escala se ha seguido el siguiente procedimiento:

Cada indicador se valora mediante cuatro ítems que presentan la misma estructura para facilitar una valoración homogénea de las distintas dimensiones que componen la Escala.

En la descripción de las situaciones hay una intención de escalonamiento, de tal modo que la situación posterior supone un paso nuevo y de mejora respecto a la anterior e incluye a

aquella. Debido a esta construcción el docente debe señalar una sola alternativa de las cuatro que se le presentan, aquella que más se identifique con su práctica docente.

Los ítems A están referidos a una práctica docente basada en la rutina, con escasa o nula programación, con intervención en el aula/taller de corte tradicional, con un mensaje igual para todos los alumnos y alumnas, con una evaluación centrada fundamentalmente en controles y con un clima de aula/taller basado en la imposición de normas. Se tiene la concepción de que la responsabilidad del aprendizaje recae exclusivamente en el alumno.

Los ítems B, aunque también describen una intervención de corte tradicional, se caracterizan por mostrar una tendencia a adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje al grupo de alumnado, existe una mayor conciencia de los problemas que surgen en el contexto del aula/taller, se percibe cierta influencia del profesorado en los resultados de éxito o fracaso del alumnado y se administra un mayor control de la enseñanza.

Si bien las situaciones A y B describen una práctica docente de corte tradicional, la segunda está más perfeccionada.

Los ítems C presentan una práctica docente de carácter innovador, los materiales curriculares están a disposición del docente, quien no depende de ellos de modo exclusivo. El docente está al tanto de las nuevas técnicas didácticas que aplica en el aula/taller y valora adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, dando las razones de su proceder en la actuación docente.

Los ítems D suman a la anterior la circunstancia de que el docente investiga e innova en el aula/taller dentro de los parámetros de la ciencia pedagógica y didáctica contemporánea.

Tanto las situaciones C como las D, describen a un profesor moderno e innovador de la enseñanza, consciente de su rol dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, reflexivo y capaz de dar cuenta de sus actuaciones.

Se presentan un número par de opciones en cada indicador (cuatro), para evitar la posibilidad de optar por un espacio de valoración intermedio, que podría ser una situación de compromiso en caso de presentarse un número impar de ítems. De igual modo si se hubiera tomado la

decisión de presentar únicamente dos escalones se hubieran polarizado demasiado las situaciones de la práctica docente, que no reflejan suficientemente la realidad del aula/taller, que suele presentar situaciones de mayor singularidad.

Los cuatro escalones reflejan de modo adecuado las posibles situaciones que pueden darse en la práctica docente y en ellas se recoge suficientemente la información necesaria para emitir juicios sobre dicha actuación.

Los indicadores de la escala son los siguientes:

1. Planificación del trabajo docente
2. La programación larga o de ciclo
3. La programación corta o de aula/taller
4. La contextualización
5. Coherencia entre la metodología desarrollada en el aula/taller y la expuesta en la programación
6. Motivación para el aprendizaje
7. Organización del proceso de enseñanza-aprendizaje
8. Globalización e interrelación de competencias y contenidos
9. Actividades desarrolladas y orientación del trabajo del alumnado
10. Utilización de los recursos del contexto
11. Evaluación inicial: instrumentos
12. Evaluación continua: instrumentos
13. Evaluación final: instrumentos
14. Coevaluación y autoevaluación
15. La calificación
16. La promoción
17. Información al alumnado y a sus familias (si es preciso)
18. Formación e innovación educativa
19. Evaluación de la práctica docente
20. Actuaciones tutoriales con estudiantes
21. Contenido de la tutoría
22. Coordinación con el equipo docente
23. La recuperación
24. Profundización y enriquecimiento

25. Atención a alumnos/as con más problemas de aprendizaje
26. Distribución del mobiliario y del material en el aula/taller
27. Interacción profesorado-alumnado
28. Trabajo en equipo de profesores
29. La resolución de conflictos en el aula/taller

La *Escala para la evaluación del desempeño docente en la FP* utilizada en esta investigación se presenta como anexo VI-01 en su versión en castellano y como anexo VI-02 en su versión en euskera. A los docentes se les ha facilitado ambas versiones para que respondiesen en la lengua oficial de la CAPV/Euskadi que estimasen oportuno.

En esta tesis se presenta en formato papel para facilitar su lectura dentro del cuerpo del texto, pero se cuenta con un formato digital para facilitar su respuesta por parte de docentes de modo telemático, que ha sido el medio de recogida de datos puesto empleado en la investigación.

#### **4.2.5 Recogida de datos**

La Escala se ha aplicado a profesorado de Ciclos Formativos de Grado Medio (GM) de Euskadi en el año 2014.

Para la recogida de datos se creó un formulario de autorrespuesta disponible a través de un enlace en internet en castellano y en euskera.

Se contactó a través de correo electrónico con el total de los centros que imparten FP de Grado Medio en Euskadi (107). En el mensaje se explicaba el motivo de la investigación, solicitándose que se trasladase dicha información a su profesorado o que se remitiesen las direcciones individuales de correo-e de sus docentes para realizar el envío del mensaje con las instrucciones y el formulario para su respuesta.

Posteriormente se llamó telefónicamente a los centros de los que no se obtuvo ninguna respuesta o las direcciones de correo-e mostraban algún problema técnico, tratando de que la información llegase a todos los centros.

Se intentó recabar el mayor número posible de direcciones de correo-e de docentes entre octubre de 2013 y abril de 2014.

Posteriormente se mantuvo abierta la posibilidad de responder al cuestionario durante 7 meses (abril – octubre 2014). Los primeros meses de este periodo coincidían con la bajada de actividad docente en los centros de FP, debido a que la mayor parte del alumnado de segundo curso se encuentra en prácticas formativas en empresas y, por tanto, el número de actividades lectivas para el profesorado decrece, por lo que es más fácil que encuentren tiempo para la respuesta de la escala. Se mantuvo abierto el plazo de respuesta durante los primeros meses del curso 2014/2015, porque había posibilidades de recabar algunas respuestas más.

La recogida de datos se realizó de manera anónima, para evitar respuestas condicionadas por el desconocimiento directo de quien recaba los datos y que las respuestas ofreciesen una situación más positiva que la realidad. Sin embargo, se incluyeron en la escala una serie de variables identificativas de los docentes que se detallan a continuación:

1. Tipo de centro
2. Familia profesional del ciclo
3. Edad
4. Años de experiencia docente
5. Titulación

Para el análisis de los datos los valores de estas variables se han codificado del siguiente modo:

1. Tipo de centro (Titularidad del centro)
  - Público
  - Privado Concertado
2. Familia profesional del ciclo (Agrupación de 26 familias profesionales ofertadas en Euskadi atendiendo a clasificación utilizada para el tipo de pruebas de acceso a GS, a la que se ha añadido otra categoría para los docentes que imparten asignaturas transversales). (pp. 192-193).
  - 1
  - 2

- 3
- 4

3. Edad

- Entre 18 y 35
- Entre 36 y 50
- Entre 51 y 65

4. Años de experiencia docente

- Entre 1 y 9
- Entre 10 y 19
- Entre 20 y 29
- Entre 30 y 39

5. Titulación

- Licenciatura científica
- Licenciatura humanística
- Diplomatura científica
- Diplomatura humanística
- Grado Superior científico
- Grado Superior humanístico
- Otros

#### **4.2.6 Baremos utilizados**

Dada la tipología de la Escala utilizada es posible la realización de una valoración cuantitativa de los datos a tratar. Se ha realizado dicha valoración con un planteamiento concordante al realizado para el análisis de las evidencias en las entrevistas, explicado en el punto 4.1.2 Análisis de datos e interpretación de resultados (pp. 197-200).

Para la valoración cuantitativa se han definido los escalones que representan las posibles respuestas recogidas en la Escala en base a los siguientes niveles de calidad de la práctica docente

- Respuestas A: Mejorable. Valor cuantitativo: 1
- Respuestas B: Aceptable. Valor cuantitativo: 2
- Respuestas C: Competente. Valor cuantitativo: 3
- Respuestas D: Innovador / Excelente. Valor cuantitativo: 4

Lo teóricamente ideal para la interpretación cuantitativa de la Escala sería que si un docente se sitúa en el nivel de desempeño más bajo señale todas las opciones A, y si se sitúa en el nivel más alto señale todas las opciones D. Sin embargo la realidad no será así, en casi ningún caso, porque la práctica docente es compleja y cada profesor o profesora presentan diferentes habilidades dentro de su trabajo. Es decir, puede estar en el escalón A en alguno de los indicadores de “Evaluación de los aprendizajes”, en el C en otros, en el B en alguno de “Programación de la enseñanza” y en el D en otros. Por tanto se hace necesario establecer una serie de criterios que nos lleven a operativizar la interpretación de los datos obtenidos.

Para ello vamos a asignar un valor numérico creciente a cada uno de los escalones de respuesta de la Escala. Así: A x 1, B x 2, C x 3 y D x 4. De esta manera obtendremos una puntuación directa en base a las opciones elegidas en la Escala.

Se ha elaborado un baremo de referencia (ver Tabla 13) que puede utilizarse tanto a nivel global para el conjunto de la escala si tomamos la variable Desempeño docente, como para cada una de las 7 dimensiones que componen el instrumento. Si bien la propuesta de interpretación de Díaz Alcaraz (2011) se realiza sobre puntuaciones directas es más conveniente que el análisis se realice utilizando promedios porque de este modo evitaremos la necesidad de crear un baremo diferente para cada dimensión que esté formada por un número desigual de indicadores de la Escala.

Se ha utilizado el baremo mencionado para analizar el nivel de desempeño de cada una de las dimensiones de la escala y en la variable general definida como Competencia Docente. Este baremo puede aplicarse también a cada indicador, si se quiere realizar un análisis individual de los promedios de cada uno de ellos.

Sin embargo, con la intención de ponderar en el análisis individual de cada indicador la incidencia de la proporcionalidad en la agrupación de las respuestas, en este análisis se ha optado para ello por realizar un análisis cualitativo de los datos recogidos. Para ello es

necesario interpretarlos estableciendo previamente un criterio de análisis o punto de corte. En este caso se ha establecido el mismo punto de corte que el utilizado en el análisis de las entrevistas, el 60%. En función de este punto de corte se han diferenciado tres categorías: puntos fuertes o fortalezas, puntos débiles o debilidades y puntos indefinidos, siguiendo el mismo criterio que en las evidencias de las entrevistas, con la diferencia que así como en las entrevistas el número de evidencias era abierto e ilimitado en la *Escala para la evaluación del desempeño docente en la FP* el número de registros es cerrado y limitado.

#### **4.2.7 Análisis de datos e interpretación de resultados**

Se han obtenido respuestas de 79 docentes que imparten clases en FP de Grado Medio de Euskadi. Eso constituye un 3,44% de la población total de docentes (2.297 en 2014, según datos de Inspección Central de la Consejería de Educación, Política lingüística y Cultura de Gobierno Vasco). Es una proporción baja de respuestas sobre el total de la población, a pesar de los esfuerzos realizados por el investigador para recabar el mayor número posible de participantes en la investigación, descrito en el apartado anterior.

Carecemos de las herramientas que lleven a desentrañar las razones de tan bajo nivel de participación al estudio planteado. Únicamente podemos plantearnos hipótesis sin posibilidad de contraste fiable. A pesar de ello, puede señalarse como algunas de las posibles causas las siguientes:

- La dirección o la administración de los centros no ha considerado relevante trasladar a los equipos docentes la información sobre el cuestionario.
- Los docentes no han tenido interés en responder al cuestionario debido a múltiples razones (no encuentran una utilidad directa con su labor a la respuesta del mismo, tienen otras prioridades en su agenda temporal que les impide dedicar atención a la demanda planteada, predomina en ellos una autopercepción de profesionales técnicos sobre su rol de docentes, etc.).

Estas posibilidades nos llevan a inferir la posibilidad de trazar una caracterización del perfil de docentes que han respondido al cuestionario, siendo conscientes de que no es algo que pueda demostrarse, sino que más bien queda en el terreno de la especulación. Así puede decirse que aquellos docentes que responden es probable que:

- Pertenezcan a centros en los que sus equipos directivos muestran interés por colaborar en investigaciones sobre la docencia o conceden importancia al modo en que sus docentes desempeñan su labor
- Muestren una autopercepción clara sobre su profesión de docentes y que la actividad principal de su profesión está relacionada con el proceso de aprendizaje de su alumnado.
- Encuentren lo suficientemente importante responder al cuestionario remitido como para dedicarle el tiempo suficiente entre sus tareas.

La fiabilidad del instrumento se ha calculado utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, arrojando un resultado estadístico de ,912, lo cual se interpreta como un nivel de fiabilidad muy alto.

La desviación típica en las respuestas varía entre un valor mínimo de 0,526 en el indicador *Utilización de los recursos del contexto* y un valor máximo de 1,356 en *La contextualización* (Anexo VII). La variable *Competencia Docente* que recoge el conjunto de las respuestas de la escala, arroja una desviación típica de 0,520 (Anexo VIII).

Para interpretar los resultados de las dimensiones de la escala se han establecido 4 niveles de desempeño docente en progresión ascendente:

1. Mejorable
2. Aceptable
3. Competente
4. Innovador / Excelente

Los resultados en las dimensiones de la escala y en la variable general *Competencia Docente*, que aglutina el conjunto de respuestas, han mostrado los siguientes valores promedio que según el baremo utilizado muestran los niveles de desempeño docente referenciados en la columna de la derecha:

Tabla 21. Resultados según las dimensiones de la Escala y global

	Media	Nivel
Programación de la enseñanza	<b>3,14</b>	<b>COMPETENTE</b>
Metodología y aprovechamiento de recursos	<b>2,97</b>	<b>COMPETENTE</b>
Evaluación de los aprendizajes	<b>2,70</b>	<b>COMPETENTE</b>
Formación y evaluación de la enseñanza	<b>2,98</b>	<b>COMPETENTE</b>
Tutoría	<b>2,66</b>	<b>COMPETENTE</b>
Atención a la diversidad	<b>2,33</b>	<b>ACEPTABLE</b>
Clima del aula	<b>3,07</b>	<b>COMPETENTE</b>
<b>COMPETENCIA DOCENTE</b>	<b>2,85</b>	<b>COMPETENTE</b>

Según estos resultados, los docentes demuestran un nivel de competencia suficiente en su tarea como conjunto, si bien no alcanzan en ninguna de las dimensiones analizadas el nivel de innovador/excelente.

Teniendo en cuenta el promedio de la muestra, los docentes no alcanzan la competencia suficiente, llegando únicamente al nivel “aceptable”, en la dimensión *Atención a la diversidad*, reflejada en los indicadores: En esta dimensión se incluyen la recuperación, la profundización y enriquecimiento, y la atención a alumnos/as con más problemas de aprendizaje.

Los resultados en los ámbitos de la escala, han mostrado los siguientes valores promedio que según el baremo utilizado muestran los niveles de desempeño docente referenciados en la columna de la derecha:

Tabla 22. Resultados según los ámbitos docentes de la Escala

	Media	Nivel
Planificación de la enseñanza	<b>3,14</b>	<b>COMPETENTE</b>
Desarrollo de la enseñanza	<b>2,77</b>	<b>COMPETENTE</b>
Evaluación	<b>2,84</b>	<b>COMPETENTE</b>

En el ámbito **Planificación de la enseñanza** los docentes muestran un nivel COMPETENTE (3,14), demostrando fortaleza en la planificación del trabajo docente, en la programación larga o de ciclo y en la programación corta o de aula/taller (Tabla 23, Anexo IX).

En el ámbito **Desarrollo de la enseñanza** los docentes muestran un nivel COMPETENTE (2,77), demostrando fortaleza en la coherencia entre la metodología desarrollada en el aula/taller y la expuesta en la programación, la motivación para el aprendizaje, la globalización e interrelación de competencias y contenidos, las actividades desarrolladas y orientación del trabajo del alumnado, la utilización de los recursos del contexto, la coordinación con el equipo docente, la distribución del mobiliario y del material en el aula/taller, la interacción del profesorado-alumnado, el trabajo en equipo de profesores y la resolución de conflictos en el aula/taller (Tabla 23; Anexo IX).

En el ámbito **Evaluación** los docentes muestran un nivel COMPETENTE (2,84), demostrando fortaleza en los instrumentos utilizados en la evaluación final, en la calificación, en la información al alumnado y a sus familias cuando es preciso, en la formación e innovación educativa y en la evaluación de la práctica docente. Muestran debilidad en el uso de instrumentos para la evaluación inicial y en la coevaluación y la autoevaluación (Tabla 23; Anexo IX).

Los resultados analizados según la agrupación de evidencias en la muestra por indicadores, que permite identificar las fortalezas, debilidades y puntos indefinidos en las respuestas obtenidas se muestran en la Tabla 23 en la página siguiente.

Tabla 23. Fortalezas y debilidades por indicadores de la Escala

Puntos fuertes o fortalezas	Puntos débiles o debilidades	Puntos indefinidos
1. Planificación del trabajo docente 2. La programación larga o de ciclo 3. La programación corta o de aula/taller 5. Coherencia entre la metodología desarrollada en el aula/taller y la expuesta en la programación 6. Motivación para el aprendizaje 8. Globalización e interrelación de competencias y contenidos 9. Actividades desarrolladas y orientación del trabajo del alumnado 10. Utilización de los recursos del contexto 13. Evaluación final: instrumentos 15. La calificación 17. Información al alumnado y a sus familias (si es preciso) 18. Formación e innovación educativa 19. Evaluación de la práctica docente 22. Coordinación con el equipo docente 26. Distribución del mobiliario y del material en el aula/taller 27. Interacción profesorado-alumnado 28. Trabajo en equipo de profesores 29. La resolución de conflictos en el aula/taller	11. Evaluación inicial: instrumentos 14. Coevaluación y autoevaluación 24. Profundización y enriquecimiento 25. Atención a alumnos/as con más problemas de aprendizaje	4. La contextualización 7. Organización del proceso de enseñanza-aprendizaje 12. Evaluación continua: instrumentos 16. La promoción 20. Actuaciones tutoriales con estudiantes 21. Contenido de la tutoría 23. La recuperación

A continuación se han realizado una serie de análisis de comparación de medias según las variables identificativas (tipo de centro, familia profesional del ciclo, edad, años de experiencia docente y titulación) utilizándose la T de Student o la Anova, en función del número de agrupaciones existentes en cada indicador. Los resultados de estos análisis muestran los siguientes resultados:

No existen diferencias significativas en ninguna de las dimensiones ni en el valor global de la escala entre los docentes:

- ni según el tipo de centro a que pertenecen (Anexo X).
- ni según los grupos de familias profesionales en que se encuentran adscritos (Anexo XI).
- ni según la edad de los mismos (Anexo XII).
- ni según la titulación de los mismos (Anexo XIV).

Existe una diferencia significativa en la dimensión *Evaluación de los aprendizajes* entre el grupo de docentes que tienen entre 1 y 9 años de experiencia docente y el que tiene entre 20 y 29 ( $F=4,524$ ;  $p=,006$ ). Ésta diferencia se produce obteniendo un mejor resultado el grupo de 20 a 29 años de experiencia (3,02) frente a los más noveles (2,26). (Anexo XIII-01 y Anexo XIII-02).

#### **4.2.8 Perfil promedio de la muestra**

Las respuestas de la muestra permiten describir un perfil promedio del desempeño docente del profesorado de FP de Grado Medio que ha respondido a la Escala. Para interpretar este perfil hay que tener muy en cuenta lo siguiente:

- el perfil que se describe muestra el desempeño docente de un profesor a partir de un constructo abstracto que se obtiene como resultado de una media aritmética de la muestra. No va a representar a ninguno de los profesores a título individual. Como todo grupo humano éste es heterogéneo, teniendo cada individuo una serie de características propias que lo hacen diferente al resto.

- La descripción del perfil se hace en función de los promedios de cada indicador, tomando como referencia el ítem de la Escala que describe la situación que queda identificada según el baremo de referencia (Tabla 13)
- Se presenta el perfil ordenando la descripción bajo el criterio de los ámbitos de la práctica docente.

El perfil que describe el desempeño docente de la muestra de docentes de FP de Grado Medio que desarrollan su labor en centros de la CAPV/Euskadi es el siguiente:

#### *4.2.8.1 Planificación de la enseñanza*

Los docentes elaboran una programación propia utilizando el libro de texto como recurso didáctico. La secuencia de competencias/contenidos elaborada prevé un tiempo adecuado para cada Unidad Didáctica, teniendo en cuenta repasos y evaluación, así como los objetivos/contenidos mínimos, relevantes y significativos. Las programaciones incluyen Unidades Didácticas propias en las que se recogen algunos elementos como resultados de aprendizaje (competencias a alcanzar), contenidos, criterios de evaluación, aunque sin establecerse relaciones entre ellos.

#### *4.2.8.2 Desarrollo de la enseñanza*

Los docentes tienen en cuenta algunas de las pautas metodológicas y didácticas establecidas en la programación que han sido consensuadas por el equipo docente del ciclo. Comunican al alumnado la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad (utilidad) y su aplicación real. Suelen organizar los contenidos básicos mediante algún tipo de esquema, mapa conceptual... y al finalizar cada sesión realizan síntesis y resúmenes para concretar lo que se debe aprender. Habitualmente realizan propuestas metodológicas que permiten al alumnado alcanzar diferentes grados de desempeño y ejecución.

Se coordinan con otros profesores y tienen en cuenta lo que se está trabajando en otros módulos, tratando de conectarlo y aprovecharlo para el desarrollo de las competencias a lograr por el alumnado. Suelen proponer a su alumnado actividades variadas, verificando que hayan comprendido lo que tienen que hacer y apoyando a aquellos que no pueden realizar las actividades por su cuenta. Normalmente, consideran adecuado el tiempo utilizado en el desarrollo de las actividades por parte del alumnado, no existiendo una gran diferencia entre lo previsto en la programación y la realidad.

Utilizan gran variedad de medios y soportes didácticos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (pizarra, libro de texto, láminas informativas, presentaciones, croquis, planos, gráficas, tablas, materiales técnicos y materiales de prensa, recursos multimedia). También utilizan los diferentes espacios con que cuenta el centro formativo y suelen visitar con el alumnado lugares de su ámbito geográfico (fábricas, ferias y palacios de exposiciones, comercios y centros tecnológicos) para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cumplimentan documentos administrativos correspondientes a la docencia del alumnado del grupo/clase al finalizar el curso, pero además dicen conocer los intereses, motivaciones, actitudes, aptitudes y grado de integración (cohesión) de los/as estudiantes en el grupo y suelen trabajar actitudes y normas con el alumnado, favoreciendo la convivencia y utilizando para ello algunas técnicas específicas de trabajo en grupo.

En lo relacionado con la acción tutorial que ejercen sobre su grupo de alumnos suelen incluir contenidos relacionados con ésta en las programaciones de los módulos (temas transversales), trabajándolos junto al desarrollo de éstos. Es frecuente la utilización de materiales concretos, que le suelen proporcionar otros profesionales, para el desarrollo de los contenidos de la tutoría.

Realizan funciones de mediación, tanto con familias como con profesores/as, cuando se produce algún conflicto con algún/a estudiante, reuniéndose periódicamente con el equipo docente para recoger y dar información sobre el grupo de estudiantes y realizando un diagnóstico de la situación del grupo, adoptando medidas para mejorar las relaciones y el rendimiento, cuando se participa en las sesiones de evaluación trimestral.

Ante un conflicto surgido en el aula suelen hablar a solas con el/la alumno/a al terminar la clase/taller para que le den razones de su comportamiento y utilizan la ayuda de su familia y de otros profesionales especialistas para resolver la situación, favoreciendo la posibilidad de que el alumnado haga propuestas para resolver los conflictos.

Evalúan, junto con otros profesionales, el nivel de competencia curricular de los/as estudiantes con dificultades en competencias fundamentales, ayudando al alumno/a a recuperarlas, o indicando a otros profesores lo que tienen que recuperar en cada caso.

Suelen disponer el mobiliario del aula en forma de U o formando rectángulos para facilitar el trabajo en grupo y la participación. En cuanto al espacio del taller lo disponen para facilitar este funcionamiento. En ese sentido el material didáctico o de taller existente está accesible al alumnado, que lo utiliza cuando lo cree necesario, aunque no suele estar suficientemente organizado por categorías y usos.

Los docentes fomentan el respeto y la colaboración entre el alumnado, aceptando sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de la clase/taller como para las actividades de aprendizaje. Es habitual la existencia de normas de aula/taller escritas y acordadas por todos.

Existe confianza y colaboración mutua entre el equipo docente. Cada profesor/a puede expresar sus opiniones libremente y se suelen tener en cuenta.

#### *4.2.8.3 Evaluación*

Normalmente a principios de curso y al inicio de cada Unidad Didáctica o bloque de contenido nuevo, los docentes se fijan en si el alumnado cuenta con competencias suficientes en aquellos aspectos que son fundamentales para abordar los temas a trabajar en el módulo, utilizando los diálogos en clase/taller.

Para evaluar al alumnado suelen utilizar sistemáticamente varios instrumentos de recogida de información (observación, diálogos, análisis de trabajos y pruebas escritas) con objeto de registrar en una ficha de seguimiento las competencias conseguidas por ellos. Utilizan una ficha de seguimiento continuo para determinar si los aprendices han conseguido las competencias programadas y para conocer la situación de cada alumno/a en relación con los objetivos previstos.

En la calificación del alumnado que se realiza en cada sesión de evaluación, se tiene en cuenta las competencias conseguidas con arreglo a unos mínimos establecidos. La calificación final es una síntesis de las calificaciones parciales del conjunto de tareas realizadas.

En las decisiones sobre promoción del alumnado, a la hora de emitir la calificación final, escuchan la opinión del resto del equipo docente y se interesan también por la opinión del

alumno y de su familia (si es conveniente), procurando utilizar la repetición como un mecanismo de mejora en el proceso de aprendizaje.

Informan al alumnado y a sus familias (si es necesario) sobre el rendimiento académico y el comportamiento, indicándoles las pautas a seguir para mejorarlos. Así mismo, comunican las ausencias y se interesan por los motivos de las mismas.

En lo referente a la formación y evaluación de la enseñanza suelen realizar sistemáticamente cursos y seminarios de formación porque les ayudan a mejorar su práctica docente y les permiten introducir algún aspecto de innovación educativa en el aula/taller. Es habitual que realicen una autoevaluación de su actuación, dejando constancia escrita de los aspectos positivos y mejorables tras cada Unidad Didáctica, para tenerlos en cuenta en la próxima.

#### **4.2.9 Síntesis de la Escala**

En la investigación realizada utilizando la *Escala para la evaluación del desempeño docente en la FP* se han recogido datos sobre una muestra de 79 docentes de Grado Medio de Euskadi.

El grado de representatividad de la muestra sobre el total de la población hace probable que los docentes que han respondido al cuestionario pertenezcan a centros en los que sus equipos directivos muestran interés por colaborar en investigaciones sobre la docencia o conceden importancia al modo en que sus docentes desempeñan su labor; muestren una autopercepción clara sobre su profesión de docentes y que la actividad principal de su profesión está relacionada con el proceso de aprendizaje de su alumnado; y encuentren lo suficientemente importante responder al cuestionario remitido como para dedicarle el tiempo suficiente entre sus tareas.

Se ha realizado un análisis de los datos recogidos y se presentan las evidencias y las conclusiones apuntadas en esta parte de la investigación, siguiendo una estructura alineada con la que utilizada en el análisis de las entrevistas. Se agrupa la síntesis en torno a tres ámbitos de la práctica docente: La Planificación de la enseñanza, el Desarrollo de la enseñanza, y la Evaluación.

No se encuentran diferencias significativas en la muestra ni según el tipo de centro a que pertenecen, ni según los grupos de familias profesionales en que se encuentran adscritos, ni según la edad de los mismos, ni según la titulación de los mismos. Únicamente existe una diferencia significativa en la dimensión *Evaluación de los aprendizajes* entre el grupo de docentes que tienen menos años de experiencia docente y aquellos que tienen entre 20 y 29 años de experiencia, siendo mejor el resultado de estos últimos.

En la mayoría de indicadores (62%) se alcanza un nivel de fortaleza docente suficiente (Anexo IX).

Sin embargo en los siguientes indicadores la población analizada muestra mayor debilidad:

- Evaluación inicial: instrumentos
- Coevaluación y autoevaluación
- Profundización y enriquecimiento
- Atención a alumnos/as con más problemas de aprendizaje

Estos indicadores son cuestiones claves en la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el establecimiento de criterios propios por parte del alumnado para autoanalizar y autogestionar su actuación. Ello lleva a señalar la necesidad existente en la FP por introducir mejoras docentes que hagan que el alumnado alcance mayores cotas de autogestión de su aprendizaje y a flexibilizar los procesos planteados, fomentando una mejor respuesta de los centros de FP y del profesorado a la diversidad de su alumnado.

En ese sentido a la hora de plantear puntos de mejora estos cuatro aspectos se convierten en los más relevantes de cara a reforzar las pautas de calidad que servirán para identificar las mejoras a introducir en la FP.

Por último, es conveniente señalar el potencial que tiene la Escala utilizada para provocar la reflexión por parte de un docente o equipo de profesorado sobre su propia práctica y sus metodologías de aprendizaje. El instrumento facilita un análisis estructurado para plantearse sus fortalezas y debilidades e indicarle puntos de mejora. El potencial principal del instrumento utilizado para autoevaluarse y coevaluarse reside en una actuación analítica y

reflexiva de los datos obtenidos con una intención de mejora personal, en primer lugar, y grupal en un segundo momento.

### 4.3 Conclusiones del capítulo

Este capítulo da respuesta al objetivo específico:

- Analizar la metodología utilizada por los equipos docentes en la FP en la CAPV, con la pretensión de identificar puntos de mejora

Para analizar la práctica docente en la FP de Grado Medio de Euskadi se han realizado una serie de nueve entrevistas con profesores y profesoras que ostentan en sus respectivos centros educativos un cargo de responsabilidad dentro de un departamento. La recogida de evidencias mediante este método se ha visto completada mediante la respuesta directa de otros 79 docentes que ejercen su labor en el contexto objeto de la investigación a través de la *Escala para la evaluación del desempeño docente en la FP*, diseñada específicamente para la ocasión adaptando la Escala de autoevaluación docente de Díaz Alcaraz (2011).

Los resultados de la Escala arrojan niveles superiores a los registrados en las entrevistas. Al ser anónima la respuesta de la Escala no puede compararse lo realizado por los mismos sujetos en ambos registros. Para explicar estas diferencias únicamente se pueden plantear algunas hipótesis que sirvan para comprenderlas, teniendo en cuenta las condiciones de recogida de los datos.

La Escala se ha respondido de absolutamente voluntaria y sin ninguna interacción directa con el investigador. Esto hace probable que quienes han respondido desarrollen su labor en centros en los que se muestre interés en la innovación metodológica o presten atención al modo en que sus profesores desempeñan su tarea docente; posean una autoimagen clara sobre su profesión de docentes comprendiendo que su labor principal está relacionada con facilitar el proceso de aprendizaje a su alumnado; y encuentren suficientemente importante responder al cuestionario como para dedicarle el tiempo suficiente entre sus tareas profesionales.

Por otra parte, en las entrevistas, el investigador ha tenido una relación directa con los docentes que han respondido, produciéndose un diálogo en las respuestas emitidas. Eso hace que el nivel de exigencia en la respuesta aumente en caso de que el investigador perciba ciertas dudas o malentendidos sobre aquello que se está preguntando. Esta exigencia crece también al alcanzar mucho más detalle y profundidad en las repuestas mediante este método.

Estas diferencias serán tenidas en cuenta a la hora de extraer las conclusiones sobre los datos recogidos mediante uno y otro método.

En esta fase de la investigación se han realizado las siguientes tareas:

- Contar con una herramienta que sirva para evaluar la metodología utilizada por los equipos docentes en la FP.
- Determinar los aspectos más relevantes de la situación metodológica actual en los centros de FP de Euskadi para la finalidad de la investigación.

La presentación de las conclusiones relativas a la segunda tarea realizada se presentan agrupadas en torno a los tres ámbitos de la práctica docente: La Planificación de la enseñanza, el Desarrollo de la enseñanza y la Evaluación.

En el ámbito de **Planificación de la enseñanza** los docentes muestran un nivel COMPETENTE en la respuesta espontánea, demostrando buenos niveles en la planificación del trabajo docente, en la programación larga o de ciclo y en la corta o de aula/taller. Sin embargo en las respuestas dialogadas el nivel registrado es más bajo (ACEPTABLE).

Existe entre los docentes cierta confusión entre lo que es Programación y lo que es el Diseño Curricular Base (DCB) propio de cada titulación. Esta confusión necesariamente dificulta que el trabajo de planificación y programación de la enseñanza sea realizado debidamente por el profesorado.

Se percibe poca experiencia de elaboración de programaciones en equipos docentes, apreciándose una práctica más individual de cada docente en esta tarea. En esto influye la estructura modular planteada en la FP y la asignación de la responsabilidad docente siguiendo esta organización. De hecho no se ha recogido en la investigación evidencias de un

planteamiento globalizador del aprendizaje, que pudiera provocar una mayor perspectiva de tarea conjunta y de equipo en el ámbito de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por todo ello, se sugieren como puntos de mejora en este ámbito:

- Abordar la planificación de la enseñanza desde una perspectiva colegiada, cuando menos, por parte del conjunto de los docentes que vayan a intervenir en un mismo grupo de alumnado;
- Realizar la planificación desde una perspectiva globalizadora del aprendizaje, superando la estructura modular planteada en la titulación, facilitando la significatividad del aprendizaje y aumentando la calidad del proceso;
- Realizar la programación de la titulación partiendo del análisis colegiado de la propuesta curricular del título, y buscando adaptar ésta al contexto y a las características particulares del centro docente donde vaya a desarrollarse;
- Recoger en la programación los diferentes elementos curriculares (al menos: objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y proceso de evaluación), mostrando cómo se relacionan entre sí a lo largo de una secuencia temporal concreta;
- Complementar las competencias a desarrollar por el alumnado definidas por la administración por otras de carácter sociopersonal y técnicoprofesional que el equipo docente considere necesarias para alcanzar las finalidades de la FP;
- Realizar un tratamiento integrador de los contenidos y los resultados de aprendizaje en la programación;
- Plantear las actividades de aprendizaje desde la perspectiva de que en ellas el alumnado desempeñe una actuación protagonista y activa en su realización, planteando una progresividad en los aprendizajes a desarrollar por los aprendices;
- Contemplar la evaluación como un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje y reflejarlo así en la programación;
- Plantear la intención de reproducir lo más fielmente posible el contexto sociolaboral para el que se está preparando al alumnado en la realidad de aprendizaje.

En el ámbito de **Desarrollo de la enseñanza** los docentes muestran un nivel COMPETENTE, tanto en la Escala como en las entrevistas. De hecho en este ámbito es donde los niveles reflejan mayor igualdad (Escala: 2,77 y Entrevistas: 2,55).

Los docentes muestran un importante uso de metodologías activas en las actividades de enseñanza-aprendizaje, utilizando una amplia variedad de recursos didácticos, contándose habitualmente con algunos confeccionados por los propios docentes.

Se detecta la aparición de diferentes modelos de organizar la formación, destacando la aparición de formación en alternancia. Modelo que combina la práctica laboral con la formación.

Se demuestra interés por motivar al alumnado desarrollando diferentes tipos de estrategias (actividades singulares con gran conexión con la realidad, búsqueda de actividades alternativas, utilización adecuada de recursos del contexto, correcta interacción del profesorado-alumnado,...). Donde se aprecian mayores intentos por lograr una motivación positiva es en la presentación de los temas al grupo de aprendices.

A pesar de todo ello, predomina una concepción didáctica clásica, con predominio de la transmisión de conocimientos y basada en el aprendizaje deductivo. Llama la atención la percepción positiva de los docentes de este tipo de didáctica. Esto hace difícil la transición hacia metodologías de enseñanza-aprendizaje contemporáneas y coherentes con los principios que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza reglada.

El mayor déficit en este ámbito hace referencia a algo que no encaja bien en un modelo clásico de enseñanza, la atención a la heterogeneidad del alumnado. El modelo clásico de instrucción está dirigido a un alumno promedio tipo y aquellos que se encuentran más alejados de este promedio abstracto encuentran desajustes en el aprendizaje. Tanto si se produce por niveles superiores como por inferiores. De hecho, tanto en las entrevistas como en la Escala este aspecto es el que presenta mayores problemas, tanto en lo referente al planteamiento de actividades de profundización y enriquecimiento como en la atención a alumnos/as con más problemas de aprendizaje.

Por todo ello, se sugieren como puntos de mejora en este ámbito:

- Contemplar en el desarrollo del proceso la flexibilidad necesaria sobre la planificación realizada, de manera que puedan aprovecharse al máximo las situaciones coyunturales de la actualidad que posibiliten hacer el proceso lo más enriquecedor, significativo y útil posible;

- Utilizar una metodología didáctica que potencie la autorregulación del proceso de aprendizaje por parte del alumnado, facilitando que éste mantenga una postura activa, participativa, motivada, crítica, autónoma y responsable;
- Mantener un predominio del aprendizaje por descubrimiento sobre uno de carácter dogmático o transmisivo en las actividades de aprendizaje a realizar
- Situarse como docentes en una postura de guía y facilitador del proceso de aprendizaje del alumnado, desde una competencia profesional adecuada, mostrando la flexibilidad necesaria para adaptarse a la heterogeneidad que presente su alumnado y las condiciones contextuales en las que se desarrolle la actividad, estando ilusionado por su profesión y con capacidad de ilusionar a sus aprendices, y con talante innovador;
- Plantear actividades de aprendizaje potencialmente significativas y que contemplen acciones para recoger la situación particular de partida de cada alumno o alumna en lo relacionado con ellas.

En el ámbito de **Evaluación** los docentes muestran un nivel COMPETENTE en la respuesta espontánea, demostrando buenos niveles en los instrumentos utilizados en la evaluación final, en la calificación, en la información al alumnado y a sus familias cuando es preciso, en la formación e innovación educativa y en la evaluación de la práctica docente. Sin embargo en las respuestas dialogadas el nivel registrado es más bajo (ACEPTABLE).

Los aspectos de la evaluación menos relacionados con la calificación académica formal son aquellos que presentan peores resultados. En ellos destaca la poca relevancia que se concede a la evaluación inicial, así como la baja participación del alumnado en el proceso evaluativo, tanto de sus propios resultados (autoevaluación) como en lo referente a sus iguales (coevaluación).

Se detecta también la relevancia que aún tiene en el proceso de evaluación formal el examen clásico, aún cuando la evaluación en la FP es definida como continua.

Los indicadores que presentan peores registros son aspectos claves en la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la autogestión por parte del alumnado. Ello hace necesario que en la FP se introduzcan mejoras en la metodología didáctica para que los aprendices se hagan dueños conscientes de su propio proceso de aprendizaje y se dé una mejor respuesta a la diversidad del alumnado.

Por todo ello, se sugieren como puntos de mejora en este ámbito:

- La integración de la evaluación como un elemento más de la planificación de la enseñanza, de manera que las actividades relacionadas con la evaluación se integren de manera natural en todas o en la gran mayoría de actividades de aprendizaje que desarrolle el alumnado;
- Abarcar la evaluación de conocimientos, habilidades y actitudes, comprobando como el alumnado pone en relación estos tres tipos de cuestiones para resolver situaciones veraces y reales;
- Contar con precisión diagnóstica, fin formativo, referencia criterial y normativa, fin sancionante y precisión sumativa;
- Utilizar procedimientos de evaluación inicial o diagnóstica en diferentes momentos del desarrollo de la titulación (inicios de curso, inicios de unidades didácticas o proyectos, ...);
- Plantear la participación del alumnado en los procesos de evaluación de sus competencias, mediante procesos de autoevaluación y coevaluación;
- Diversificar los métodos de evaluación del alumnado, haciendo que el examen clásico pierda peso en el proceso, buscando plantear la recogida de evidencias en función de las características intrínsecas que posean los aprendizajes a desarrollar por el alumnado.

Por último se ha de indicar que no se encuentran diferencias significativas en la muestra estudiada de docentes ni según el tipo de centro, ni según los grupos de familias profesionales, ni según su edad, ni según su titulación. Únicamente existe una diferencia significativa en lo referente a la *Evaluación de los aprendizajes* entre el grupo de docentes con menos años de experiencia y aquellos que cuentan con entre 20 y 29 años de experiencia, presentando mejor resultado estos últimos.

# **CONCLUSIONES Y PROPUESTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES**



## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

### CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad de la investigación denominada *Metodología didáctica en la Formación Profesional de Grado Medio* era identificar criterios de calidad de una enseñanza que favorezca el aprendizaje en Ciclos Formativos de Grado Medio y que orienten el diseño del curriculum de estos ciclos.

La investigación tenía carácter descriptivo y estaba estructurada para dar respuesta a los siguientes objetivos:

#### Objetivo general

- Conocer los enfoques y características de la metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada en la Formación Profesional de Grado Medio en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV).

#### Objetivos específicos

- Conocer las características fundamentales de las fases históricas de la FP Reglada en España.
- Conocer la evolución metodológica de la FP reglada en España, a través del análisis de textos utilizados en los centros educativos.
- Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la FP reglada desde un enfoque teórico contemporáneo.
- Analizar la metodología utilizada por los equipos docentes en la FP en la CAPV, con la pretensión de identificar puntos de mejora.

Para lograr la finalidad pretendida se ha dado respuesta al objetivo general a través del cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos. Bajo este criterio se presentan las conclusiones de la investigación siguiendo el orden en que se ha dado respuesta a estos objetivos específicos.

Cada uno de los objetivos específicos ha sido tratado en cada uno de los cuatro capítulos de la tesis, habiéndose recogido una serie de conclusiones al final de cada capítulo. Debido a esta forma de proceder, en este apartado final se tratará sintetizar lo más relevante de lo ya expresado en cada uno, yendo a lo nuclear de lo que ya se ha presentado. Teniendo en cuenta la finalidad de la investigación se completarán las conclusiones, cuando las características de lo tratado así lo posibiliten, con criterios de calidad de la enseñanza.

### **Objetivo 1: Conocer las características fundamentales de las fases históricas de la FP Reglada en España**

La FP reglada en España comienza como tal en el año 1928 y desde entonces hasta ahora se pueden establecer cuatro etapas diferenciadas que coinciden con diferentes leyes de importante entidad que han servido para regular la FP. Una primera etapa que va desde 1928 hasta 1954 en la que aparece la FP como un sistema reglado; Una segunda etapa que comienza en 1955 y llega hasta 1969, en la que se persigue dotar de homogeneidad estatal a la FP; Una tercera etapa que va desde 1970 hasta 1989 en el que la FP está marcada por la generalización de la enseñanza en el Estado Español; y una última época desde 1990 hasta la actualidad (2015) en la que la FP trata de responder a la necesidad de cualificación profesional en un mundo cambiante y en un entorno de libre circulación de personas a nivel de la Unión Europea.

Puede comenzarse a hablar de Formación Profesional a partir de la revolución industrial y de la aparición de una conciencia sobre el término “profesión”. Hoy en día la Formación Profesional es entendida como un beneficio para los individuos de una sociedad; es considerada un medio de adaptación e inserción social, así como un medio de mejora de las condiciones de la propia sociedad. En este sentido la Formación Profesional se define como:

Acciones que procuran una mejora de la situación de la persona, mediante el logro de aprendizajes relativos al entorno profesional (aunque no por ello deban ser restrictivamente de carácter técnico), independientemente de los sujetos o instituciones responsables de su organización e impartición, la condición laboral de sus destinatarios, la ubicación física de las mismas y la

oficialidad de los reconocimientos que al individuo le aporte la consecución de las competencias objeto de estas acciones.

Esta investigación se circunscribe a las acciones de este tipo que tienen lugar en el entorno reglado del sistema educativo en España y están dirigidas a la población en edad escolar. Esta Formación Profesional se conoce como Inicial, Reglada o del Sistema Educativo y en esta investigación se la nombra como FP.

A lo largo del periodo analizado (1900-2015) las principales leyes que han dado forma a la FP en España han sido el Estatuto de Formación Profesional de 1928, la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955, la Ley General de Educación de 1970 y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990. Leyes que han servido para configurar las diferentes condiciones en que se ha organizado la FP en nuestro país y que permiten definir cuatro épocas diferenciados en la FP en España:

*La aparición de la FP (1928-1954).*

En esta época, se inicia lo que hoy podríamos considerar como FP, una formación institucionalizada, bajo responsabilidad de la administración pública y orientada a que algunos jóvenes alcanzasen una preparación suficiente para desarrollar tareas profesionales en el mundo productivo.

*La regulación uniforme en la FP (1955-1969).*

En esta época aumenta la rigidez de los planes de estudio, buscando dotar de uniformidad al funcionamiento de este tipo de enseñanza para todo el país. Además se pretende dar respuesta con ella a la creciente industrialización que vive el país en esos años..

*La FP en el contexto de la generalización de la escolaridad (1970-1989).*

En esta época la FP pasa a formar parte de la enseñanza general. Este cambio se produjo asociado a la reforma general del sistema educativo español. Bajo esta reforma la FP se concibió como un nexo entre los distintos niveles del sistema educativo y el mundo del empleo. Sin embargo esta enseñanza terminó convirtiéndose en una formación de segundo nivel con respecto al camino reglado para el alumnado con éxito académico, y tampoco respondía a las necesidades formativas del mundo del empleo.

*La FP actual dentro de un sistema integrado basado en cualificaciones y competencias profesionales (1990-2015).*

En esta época la FP se caracteriza por contemplarse como una parte de un sistema integrado más amplio que abarca otras acciones de formación profesional dirigida a otros colectivos (adultos desempleados y trabajadores en activo), tratando de responder a las necesidades formativas de los ciudadanos y a las necesidades económicas de un escenario productivo globalizado, cambiante y mediatizado por la rapidez de los avances tecnológicos. En este escenario adquiere especial relevancia la pertenencia de España a la Unión Europea, ya que este organismo condiciona con regulaciones a nivel supranacional las decisiones político-organizativas de la Educación y la FP en cada Estado miembro.

*La evolución de la FP (1900-2015).*

Desde un plano cronológico y atendiendo a ciertos aspectos clave para definir la FP en la época 1900-2015 en España, se puede hacer una lectura que permite caracterizar la evolución seguida por este tipo de enseñanza.

Inicialmente la finalidad de la FP era dar respuesta al sistema económico industrial. Poco a poco fue transformándose hasta convertirse en un medio mediante el cual las personas se preparan para la actividad laboral, con la flexibilidad y amplitud suficiente como para poder adaptarse a los cambios que puedan sufrir en este ámbito productivo a lo largo del resto de su vida activa, contribuyendo con ello al desarrollo económico del país.

Las bases teóricas sobre las que se ha organizado la evolución de la FP han sido similares a las de la educación en general en esta época. Se ha pasado por diferentes referencias teóricas para su articulación. Desde un modelo conductista, a un paradigma cognitivo, para llegar a un enfoque constructivista que, en los últimos años, desarrolla la enseñanza bajo un modelo basado en competencias.

En lo que respecta a los centros donde se imparte la FP se ha pasado de una serie de experiencias singulares en el ámbito educativo y con poca conexión entre ellas a principios del siglo XX, a conformarse una extensa red estructurada de centros educativos, tanto de iniciativa pública como privada.

En lo correspondiente a su estructura interna, la FP comenzó dirigiéndose al sector industrial, aunque a lo largo del tiempo ha terminado abarcando toda suerte de sectores profesionales. Siempre ha contado con más de un nivel, estableciéndose relación con los niveles laborales para los que se preparaba al alumnado, y siendo la duración formativa de cada uno de estos niveles de dos o tres años. Se comenzó con una organización de los planes de estudio que buscaban dar respuestas particulares al entorno dónde la formación se desarrollaba. Sin embargo, posteriormente se estandarizaron los currículos para todo el Estado. En la actualidad existe un catálogo de titulaciones organizadas en una serie de familias profesionales y planteadas para tres grados formativos (profesionales básicos, técnicos y técnicos superiores). El nivel inferior es de tan reciente implantación que aún no existe alumnado titulado en él.

En referencia a la presencia y a la valoración social de la FP, puede afirmarse que es uno de los factores en los que ha sufrido una evolución más importante. Ha pasado de la casi inexistencia social que se daba en el año 1900, a una extensión muy importante en cuanto a población escolar matriculada en la actualidad. También el reconocimiento y la percepción que la propia sociedad tiene de la FP ha evolucionado mucho. La última reforma de calado realizada (1990) ha puesto en valor, de modo muy importante, al alumnado participante en estos programas formativos; a los centros formativos; y a los demás agentes participantes. Esto es consecuencia de una regeneración de las enseñanzas y de los medios utilizados en los propios centros de FP, con la voluntad de mantener una actualización periódica lo suficientemente ágil como para evolucionar en función de lo que haga el mercado laboral.

La evolución de la FP se ha producido bajo el impulso de la administración pública y aunque en la mayor parte de este periodo ha sido responsabilidad de la administración educativa, ha habido momentos en los que la administración laboral también ha estado involucrada en ella. Tanto es así que la aparición seria de este tipo de enseñanzas se produjo bajo responsabilidad del Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria.

Esta evolución nos ha llevado hasta la época actual, en la cual la FP se caracteriza por:

- contemplar como finalidad de la FP la preparación de su alumnado para el ejercicio de una actividad laboral y social en un futuro mercado productivo cambiante, contribuyendo con ello al desarrollo del país;
- estar basada en un modelo de desarrollo de competencias como resultados de aprendizaje

- ser competencia de las Administraciones públicas, que regulan su funcionamiento, teniendo en cuenta directrices de la Unión Europea, y siendo impartida en una red estructurada de centros educativos, tanto de iniciativa pública como privada;
- estar estructurada a partir de un catálogo de titulaciones organizadas en una serie de familias profesionales y planteadas para tres niveles formativos (profesionales básicos, técnicos y técnicos superiores), definiéndose para cada titulación una propuesta organizativa curricular por parte del Ministerio de Educación y del conjunto de las Comunidades Autónomas, según el reparto competencial en materia educativa;
- ser percibida socialmente como un itinerario de peor calidad que el conducente a estudios universitarios por la vía del bachillerato, aunque se observa una mejora progresiva en este aspecto desde la reforma educativa de 1990, sobre todo en la Comunidad Autónoma del País Vasco, donde se ha hecho una apuesta muy importante en esta época por regenerar las enseñanzas y los medios utilizados, acercándolos al sector productivo;
- contar con una cantidad de alumnado importante, aunque aún insuficiente para las necesidades de empleo del país.

## **Objetivo 2: Conocer la evolución metodológica de la FP reglada en España, a través del análisis de textos utilizados en los centros educativos**

El análisis de textos utilizados a lo largo de la historia de la FP en España ha permitido determinar una serie de características particulares de la metodología didáctica utilizada en cada etapa. Así entre 1928 y 1954 primaban los métodos de enseñanza de tipo científico tradicional; desde 1955 hasta 1969 los métodos didácticos tradicionales fueron los que caracterizaron la metodología desarrollada en esa etapa; en la siguiente (1970-1989) se generalizó el uso del libro de texto como principal método didáctico; Por último en la etapa actual (1990-2015) se visualiza un cambio en los métodos utilizados, observándose una transición hacia una metodología con mayor protagonismo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas conclusiones son consecuencia del estudio de carácter histórico evolutivo realizado a través de textos legales y académicos. Se ha completado con un análisis de textos utilizados en el contexto didáctico en la FP a lo largo del periodo 1928-2015, alcanzando la cifra de 75

documentos analizados. Ello ha permitido comprender mejor las características de la evolución de la metodología didáctica en la FP.

Para alinear esta síntesis con los resultados de los estudios realizados en esta investigación de cara a conocer la metodología actual utilizada por los equipos docentes en la FP en la CAPV/Euskadi, se presentan las conclusiones en base a dos ámbitos de la práctica docente:

- Planificación de la enseñanza.
- Desarrollo de la enseñanza.

Hay que señalar que la investigación contempla un tercer ámbito, la evaluación, pero en este punto no se ha contado con material suficiente para valorarlo ya que los textos analizados no recogían actividades de evaluación, salvo casos puntuales.

#### *Planificación de la enseñanza*

Los documentos analizados tienen un carácter eminentemente didáctico y han sido elaborados para su utilización específica en la FP. Únicamente en la primera época hay mayor presencia de textos que, aun estando dirigidos a profesionales, son utilizados por el profesorado en el contexto de la enseñanza en esa época. La FP de esta época se caracterizaba por estar ubicada en centros con mucha autonomía y con poca homogeneidad en sus propuestas curriculares, lo cual dificulta la existencia de una producción editorial sólida propia de la FP.

De esta evolución histórica se puede concluir que en los profesionales de la FP ha ido poco a poco configurándose la autoimagen de docentes, de profesionales de la enseñanza. Los textos de las primeras épocas reflejan una imagen de profesionales que dominan y transmiten el conocimiento de un oficio, pero paulatinamente la imagen del rol que desempeñan en los centros va cambiando hacia una mayor conciencia de la responsabilidad profesional que desempeñan en el sistema educativo como profesionales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto al elemento nuclear de los documentos observados, existe una progresión cronológica que va desde el contenido hasta las actividades. Esto permite visibilizar el cambio conceptual que supone situar en el eje del aprendizaje a los contenidos o a las actividades. En el primer caso se otorga la centralidad del proceso al contenido y a la ciencia; y en el segundo

lo central son las acciones que debe realizar, principalmente el alumnado, con lo cual se confiere a éste un papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A lo largo de todas las épocas analizadas, el criterio sobre el que se ordena el índice de los textos ha sido de tipo conceptual. Esto refleja el peso que los conceptos tienen en las propuestas didácticas planteadas en la FP en España hasta nuestros días, a pesar de que a nivel teórico la propuesta de aprendizaje está basada en el desarrollo de competencias, en las que cobran mayor protagonismo que en otras épocas los aspectos procedimentales.

#### *Desarrollo de la enseñanza*

En todas las épocas ha existido gran presencia de texto iconográfico en los documentos analizados. Esto refleja la característica que posee la FP como enseñanza que aborda aprendizajes de carácter manipulativo, y no únicamente de tipo conceptual, por lo que es necesario representar una realidad física no sólo con palabras y cifras, sino también con imágenes y otro tipo de grafías.

La función del texto predominante en los documentos analizados ha sido la expositiva, aunque siempre ha habido cierta presencia de documentos con una función descriptiva. Esto refleja la característica de métodos didácticos clásicos que tienen como finalidad principal la transmisión del conocimiento.

El modelo de razonamiento predominante en los textos es el deductivo, lo cual se muestra coherente con la predominancia de lo conceptual en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de ello, también existe una presencia importante de una metodología planteada desde un modelo de razonamiento analógico o comparativo. Esto transmite la importancia que lo manipulativo tiene en la FP y la herencia de un tipo de aprendizaje artesanal, característico del aprendizaje de un oficio en épocas anteriores a la revolución industrial.

La organización de los conocimientos presenta una perspectiva especializada, planteándose un aprendizaje por disciplinas, sin que existan conexiones prácticas entre ellas a la hora de presentarlas al alumnado. Esto es consecuencia del modelo estructural de la FP, que siempre ha respondido a este planteamiento, desde su aparición en el ámbito institucional a partir de 1928 hasta la actualidad. La existencia de un planteamiento globalizado o integrador, es meramente anecdótico. Esta opción está condicionada por ir a contracorriente de la

organización curricular de la propia FP, que siempre ha estado dividida en materias con criterios de especialización científica.

En ese sentido, también es natural que exista una predominancia aplastante de un enfoque que parte de la propia disciplina científica, frente a otro enfoque que tiene en cuenta la psicología del alumnado. En ese sentido, es evidente que la propia materia ha jugado y juega un papel más importante que el alumnado en el planteamiento metodológico planteado en la FP a lo largo de la historia.

Especialmente destacable es la progresión sufrida por el tipo de actividades planteadas. Han pasado de caracterizarse por ser pasivas a plantearse en la actualidad como todo lo contrario. Las actividades en las que el alumnado juega un papel protagonista a través de una actuación necesariamente propia y personal, se han convertido en uno de los ejes de la FP. Este aspecto de la metodología es uno de los que presentan una mayor evolución, desde principios del siglo XX hasta el momento actual.

Por último, en lo que afecta al planteamiento de fondo mediante el cual se entiende cómo ha de realizar el alumnado el proceso de asimilación de lo aprendido, está claro que el planteamiento *dogmático* es el predominante a lo largo de todo el periodo estudiado. A pesar de ello hay que destacar que, de un modo lento pero progresivo, el enfoque heurístico o de descubrimiento ha ido ganando peso en los métodos planteados, lo cual ha de tenerse en cuenta de cara a la futura evolución metodológica a realizar en este tipo de formación.

Tras el análisis realizado podemos decir que en el periodo 1928-2015 la metodología didáctica en la FP en la CAPV ha pasado por las siguientes fases:

- El primer periodo (1928-1954) se caracterizaba por utilizar métodos científicos tradicionales. En ellos la transmisión del conocimiento ortodoxo al alumnado era una de las claves del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En una segunda época (1955-1969) priman los métodos didácticos tradicionales, aún cuando se busque desarrollar aprendizajes aumentando el carácter procedimental y competencias para realizar tareas concretas. Comienzan en esa época a tener fuerza la utilización de los manuales didácticos
- La tercera época estudiada (1970-1989) se caracteriza por la generalización de la enseñanza y la eclosión de la utilización de libros de texto. Poco a poco se va abriendo

paso la idea de conceder mayor protagonismo al alumnado en el proceso educativo y en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

- En el periodo más reciente (1990-2015) se observa un movimiento de transición hacia la utilización de metodologías basadas en la realización de actividades con protagonismo del alumnado, con reducción de la exposición por parte del profesorado y con materiales didácticos elaborados con una mayor participación docente.

Nos encontramos, en este año 2015, en un momento clave en la evolución de la metodología didáctica en la FP. Eso indican hechos tales como los recogidos en el Decreto 86/2015 que regula la FP Básica en Euskadi (2015a), dedicando un artículo completo, con siete puntos, a tratar el tema, algo poco habitual en ese nivel legislativo; y las iniciativas innovadoras promovidas en Euskadi por diferentes organismos de la Administración educativa (KEI-IVAC y Tknika).

Se debe contribuir a reforzar y orientar al conjunto de personas responsables de la FP, para que este cambio que se está produciendo se consolide en la dirección apropiada, desde una perspectiva contemporánea del proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en algo inherente a la forma de desarrollar la profesión por parte de los docentes implicados.

### **Objetivo 3: Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la FP reglada desde un enfoque teórico contemporáneo**

El proceso de enseñanza-aprendizaje se ha observado desde un enfoque constructivista que lo explica y donde sitúa al alumno o aprendiz como protagonista y al profesor como guía y responsable de la caracterización del mismo en un entorno concreto de instrucción profesional reglada. En ese escenario los resultados de aprendizaje son el elemento principal del currículo, los contenidos se relacionan con éstos y se concretan en las actividades de aprendizaje realizándose una evaluación multifactorial. Es conveniente desarrollar el proceso bajo el planteamiento de una perspectiva globalizadora del aprendizaje.

En la investigación se ha realizado un estudio teórico del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la FP, para el desarrollo de una metodología didáctica de calidad destinada al nivel de Ciclos Formativos de Grado Medio.

Dicho análisis ha posibilitado determinar las finalidades que orientan los objetivos para los que se establece el método; establecer los criterios por los que se explican y se ordenan las relaciones entre los elementos que intervienen en el proceso y realizar un análisis contextualizado de las características que deben poseer estos elementos.

Lo primero que hay que señalar es que la finalidad de la FP en España contempla tres vertientes: la cualificación profesional, la competencia personal de adaptación a los cambios a lo largo de la vida y el desarrollo de la persona como ciudadano miembro en una sociedad.

Esta amplitud de finalidades hace recomendable que el método se concrete en una amplia variedad de estrategias docentes y con una dosis importante de flexibilidad. Por ello, se ha tomado la decisión de enunciar una serie de características con las que deba contar dicha metodología para que ésta sea adecuada y eficiente. Para ello se ha considerado cómo es el planteamiento teórico desde el cual se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje y los principios fundamentales que sirven para explicarlo.

Desde dicho planteamiento teórico se observa que ha de plantearse el proceso desde un enfoque constructivista, que comprende y debe integrar teorías sobre el aprendizaje tales como: la teoría genética del desarrollo intelectual, la del aprendizaje verbal significativo, la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje, las teorías del procesamiento humano de la información y otras teorías sobre componentes emocionales, motivacionales y relacionales del aprendizaje escolar.

A partir de la aplicación de estas teorías al contexto de la FP pueden señalarse una serie de principios que han de caracterizar a la metodología didáctica: Un rol eminentemente activo en el alumno; un método que tiene en cuenta cómo es éste en aquellas cuestiones relevantes para afrontar los aprendizajes que se le van a plantear; la existencia de una progresividad en los aprendizajes, que tenga en cuenta lo que el alumno va aprendiendo; respeto por la diversidad en los ritmos de aprendizaje; facilitar el aprendizaje gracias a la interacción con otros, mediante un componente social y cooperativo; la explicitación de los aprendizajes que van teniendo lugar; la atención sobre aspectos afectivos (el autoconocimiento, el establecimiento de motivaciones y objetivos personales, el afán por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas); la contextualización del aprendizaje,

proporcionando situaciones auténticas y significativas y ayudando a resolver problemas con sentido para el alumnado.

En un segundo momento se ha abordado el análisis de los elementos que forman parte de este proceso, los cuáles se han agrupado en torno a dos ámbitos: el físico y el conceptual.

En el ámbito físico se han analizado tres elementos:

- el alumnado,
- el profesorado,
- el contexto.

Esto responde a la conceptualización de que los dos elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza reglada son el alumnado y el profesorado. El proceso se basa en las relaciones que establecen entre ellos. Posteriormente se ha analizado el contexto en el que esta relación cristaliza como elemento que la condiciona y que contribuye a su configuración.

En el ámbito conceptual, se han analizado cuatro elementos, caracterizados por estar presentes en situaciones de instrucción reglada en instituciones educativas y por definirse como partes fundamentales del currículo:

- los objetivos del aprendizaje, expresados en términos de resultados de aprendizaje y caracterizados como competencias a desarrollar por el alumnado;
- los contenidos;
- las actividades de aprendizaje;
- el proceso de evaluación.

Por último, se ha abordado en el análisis la perspectiva globalizadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ser una de las tendencias más reconocidas en las investigaciones actuales sobre el contexto educativo y por su concordancia con el enfoque contemporáneo del aprendizaje.

Como resultado del análisis realizado se da respuesta al objetivo específico referido en este apartado teniendo en cuenta la finalidad de la investigación. Así presentan criterios de calidad para plantear un proceso de enseñanza-aprendizaje en la FP, atendiendo a un enfoque teórico

que tiene en cuenta el estado actual del conocimiento sobre dicho proceso. Se hace de manera organizada en base a los ámbitos de la práctica docente: la Planificación de la enseñanza, el Desarrollo de la enseñanza y la Evaluación. Si bien los tres están íntimamente interrelacionados y en la práctica no suceden de manera estanca.

### *Planificación de la enseñanza*

Este ámbito debe ser abordado desde una perspectiva colegiada por parte de un equipo docente que intervenga, cuando menos, sobre un mismo grupo de alumnado. Esa tarea consistirá, principalmente, en estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje que ha de tener lugar en la FP para que el verdadero protagonista del mismo, el alumnado, desarrolle las competencias pretendidas como resultado del aprendizaje. Este planteamiento ha de realizarse de este modo si se pretende utilizar una perspectiva globalizadora de la enseñanza, la cual aporta calidad y significatividad al aprendizaje. Esa perspectiva, consecuentemente supone la superación del ordenamiento basado en una estructura modular y un trabajo basado en proyectos, retos, problemas u otras unidades de aprendizaje globalizadoras. Esta perspectiva aporta un abordaje de situaciones multidisciplinares, de manera que presenta mayores similitudes con la realidad para la que se está preparando al alumnado.

La planificación debe partir de un análisis de la propuesta curricular de un título y de las finalidades pretendidas en la FP. Tras este análisis, realizado de manera dialogada por el equipo docente, ha de comenzar a construirse la planificación de la enseñanza, plasmándose en una programación para un título concreto. Esa es una responsabilidad ineludible por parte del profesorado que, a través de ella, define cómo se plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje en su contexto concreto.

En la programación deben recogerse los distintos elementos curriculares del proceso y mostrarse cómo se relacionan entre sí a lo largo de una secuencia temporal definida. Cuando menos deben reflejarse los objetivos o resultados de aprendizaje, los contenidos, las actividades de aprendizaje, y el proceso de evaluación. Además se puede hacer referencia a condiciones del contexto y a cómo intervienen en el proceso los dos agentes principales del mismo, el alumnado y el profesorado.

En cuanto a los objetivos y resultados de aprendizaje que deben contemplarse en la planificación se ha de poner especial atención en que estos estén definidos como

competencias y en términos de responsabilidad y autonomía concretas. Se han de recoger todos aquellos presentes en el currículo elaborado por la administración, y completarse con competencias de carácter socio-personal definidas por el propio equipo docente, así como otras de carácter técnico-profesional que el equipo docente considere adecuadas en su contexto geográfico particular. La finalidad es contribuir a alcanzar las finalidades de la FP de manera más eficiente.

Dada la íntima relación entre los resultados de aprendizaje y los contenidos es recomendable un tratamiento integrador de los mismos, donde se visualicen las distintas relaciones que existen entre ellos en las competencias a desarrollar por el alumnado, de la manera más cercana posible a la realidad.

En lo referente a la planificación de las actividades de aprendizaje éstas deben plantearse desde la perspectiva de que el alumnado juegue en ellas un rol eminentemente activo y protagonista; permitan individualizar el proceso de aprendizaje de manera natural utilizando la información con que se cuente de cada alumno particular; posibiliten respetar los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado; estén planteadas contemplando una opción preferente por el aprendizaje cooperativo; permitan recoger evidencias para facilitar una evaluación integrada en el proceso de aprendizaje de manera continua; haya una amplia diversidad de distintos tipo de actividades que faciliten mantener el interés y la motivación ante el aprendizaje por parte del alumnado a lo largo del tiempo que dura el conjunto de la formación; y posibiliten mantener el equilibrio adecuado entre lo novedoso para el alumnado y lo familiar para éste, de manera que sea fácil para él la construcción de puentes cognitivos entre ambas dimensiones.

La planificación debe contemplar la evaluación como un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje a la hora de elaborar la programación y recoger aquellas actividades a realizar para definir lo relacionado con este proceso de manera integrada en la metodología didáctica a desarrollar, siendo plenamente consciente de la influencia que éste aspecto tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la FP.

En la secuenciación ha de plantearse una progresión en los aprendizajes que tenga en cuenta aquello que el alumno va aprendiendo como base para futuros aprendizajes.

En lo referente al contexto, la planificación debe contemplar la intención de reproducir del mejor modo posible del futuro contexto laboral, que es donde los aprendizajes realizados por el alumnado deberán materializarse. Esta tendencia hará más sencillo dotar de significatividad a los aprendizajes, desde una contextualización en la que se interpretan y cobran sentido y funcionalidad las competencias a desarrollarse.

#### *Desarrollo de la enseñanza*

En este ámbito es donde cobra sentido todo el trabajo docente de planificación. Es donde la actividad de enseñanza-aprendizaje se realiza mediante las relaciones establecidas entre los distintos agentes que participan en el proceso. Por ello cuanto mejor hecho esté el trabajo de planificación el desarrollo de la enseñanza será más fiel al mismo. Esto en sí mismo será un indicativo de calidad de la metodología didáctica, aunque no único ni unidireccional. A la vez debe contemplarse una gran flexibilidad para aprovechar las situaciones coyunturales que pueden hacer más enriquecedor, significativo y útil el aprendizaje al variar la secuencia de la programación realizada, en caso de percibirse oportunidades de este tipo por el contexto.

La metodología utilizada debe potenciar en el alumnado el desarrollo de una postura activa y participativa, motivada, crítica, autónoma y responsable. Todo ello con la intencionalidad de que autorregule su aprendizaje, dominando la forma de conocer, de hacer, de participar, de ser uno mismo y de elegir.

En este sentido lo más coherente es que exista un predominio del aprendizaje heurístico o por descubrimiento sobre el dogmático, en las actividades de aprendizaje a desarrollar.

El profesor o profesora, en un modelo de estas características, se convierte en un guía o acompañante cuyo rol principal es la facilitar los procesos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos o alumnas. Para ello es importante que desarrolle su actividad: desde su propia competencia como profesional docente; mostrando flexibilidad para adaptarse a la heterogeneidad de su alumnado y a las situaciones cambiantes de la realidad contextual; estando ilusionado por su tarea y siendo capaz de ilusionar al alumnado para el desarrollo de la suya; convirtiéndose en un orientador y un referente para los aprendices; con talante innovador, buscando con afán elementos que actualicen la enseñanza el aprendizaje y su autoaprendizaje; y con autopercepción de realizar su tarea como parte de un equipo de profesionales, con los que comparte objetivos comunes.

Las actividades de aprendizaje a desarrollar deben ser reconocidas por los aprendizajes como significativas. Para lo cual será interesante que posean las siguientes características: sean potencialmente significativas y posean una relación directa con la formación profesional; se sitúen en un entorno cercano de resolución por parte del aprendiz; abarquen tareas que son resueltas completamente por el propio sujeto, junto a otras en las que necesita ayuda para resolverlas; estén orientadas en función de las competencias adquiridas y desarrolladas por cada alumno o alumna, con visión de progreso; comiencen planteando qué cuestiones conoce el alumnado sobre el tema a abordar o relacionadas con él que le pueden ayudar a afrontar los aprendizajes a realizar; contemplen un planteamiento de una organización de la materia que tiene en cuenta la psicología del alumnado y sus diversas situaciones particulares al abordar los aprendizajes; planteen retos de diferente alcance temporal como elemento motivador que fije objetivos a lograr por los aprendices, facilitando la autogestión del progreso y la autopercepción; y contemplen de manera consciente por parte del profesorado, las diferentes situaciones del aprendizaje escolar para optimizar las competencias a desarrollar en cada actividad.

### *Evaluación*

Este ámbito de la metodología se ha visto parcialmente recogido en los otros dos, por cuanto una postura de calidad es aquella que contempla la evaluación del proceso como un elemento más de la planificación de la enseñanza, así como su integración en el propio desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, con predominio de ser realizada de manera natural, a través de las actividades que realiza el alumnado.

Una evaluación de competencias debe contemplar la asimilación de conocimientos, de habilidades y actitudes; ha de servir para comprobar cómo el alumnado pone en relación estas tres cuestiones para resolver situaciones veraces y reales; y ha de incluir la evaluación del propio proceso de desarrollo de competencias en sí mismo.

En lo referido a sus características, se señala que ha de cumplir las siguientes: precisión diagnóstica, fin formativo, referencia criterial, referencia normativa, fin sancionante y precisión sumativa.

En lo referente a la precisión diagnóstica es importante su utilización tanto en el inicio del conjunto del proceso de enseñanza aprendizaje como en el inicio de las diferentes unidades didácticas, proyectos de trabajo o conjuntos que se presentan al alumnado. Esto se hace, bien a través de actuaciones concretas o a través de elementos de continuidad que van recogiendo de manera permanente datos sobre la situación particular de cada alumno o alumna (métodos como portafolios u otros similares).

En lo relativo a la intervención activa del alumnado en el proceso de evaluación de sus aprendizajes, será importante que se planteen procesos de autoevaluación y coevaluación, además de la habitual heteroevaluación que se produce por parte del profesorado sobre el propio alumnado.

También será interesante diversificar los métodos de evaluación, haciendo que el examen clásico pierda relevancia en las prácticas docentes. Debiera buscarse una diversidad de métodos que permitiesen la recogida de evidencias de una manera adecuada a cada una de las características intrínsecas de los aprendizajes a desarrollar por el alumnado.

**Objetivo 4: Analizar la metodología utilizada por los equipos docentes en la FP en la CAPV, con la pretensión de identificar puntos de mejora.**

El análisis realizado ha permitido identificar una serie de puntos de calidad metodológica ordenados en base a tres ámbitos de la práctica docente: la planificación de la enseñanza, el desarrollo de la enseñanza y la evaluación. En la planificación de la enseñanza destacan: el abordaje desde una perspectiva docente colegiada globalizadora la contextualización de la propuesta del título a un entorno concreto, una programación flexible en la que se relacionan los distintos elementos curriculares y se completa con competencias necesarias para alcanzar las finalidades de la propia FP, permite la individualización del aprendizaje y busca reproducir del mejor modo posible el contexto sociolaboral. En el desarrollo de la enseñanza destacan: la cristalización a través de actividades de aprendizaje potencialmente significativas de los principios clave del ámbito teórico para lograr que el alumnado alcance las finalidades de la FP. Por último, en la evaluación destacan: su integración de manera natural en el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje, la adecuación a la comprobación del desarrollo de competencias por parte del alumnado, la participación activa del mismo en el

proceso evaluador, la presencia de una evaluación inicial o diagnóstica, y la necesidad de diversificar los métodos de evaluación, haciendo que contemple una abanico de características de interés (precisión diagnóstica, fin formativo, referencia criterial y normativa, fin sancionante y precisión sumativa).

Para dar respuesta a este objetivo específico se han realizado una serie de entrevistas con jefes de departamento de centros de FP y se ha utilizado la *Escala para la evaluación del desempeño docente en la FP*, mediante la cual se ha recogido la opinión de una muestra de docentes que ejercen su labor en la FP de Grado Medio en la CAPV.

Los resultados de la Escala arrojan niveles superiores a los registrados en las entrevistas. Estas diferencias han sido tenidas en cuenta a la hora de extraer las conclusiones sobre los datos recogidos mediante uno y otro método.

Hay que indicar que no se encuentran diferencias significativas en la muestra estudiada de docentes ni según el tipo de centro, ni según los grupos de familias profesionales, ni según su edad, ni según su titulación. Únicamente existe una diferencia significativa en lo referente a la *Evaluación de los aprendizajes* entre el grupo de docentes con menos años de experiencia y aquellos que cuentan con entre 20 y 29 años de experiencia, presentando mejor resultado estos últimos.

La presentación de las conclusiones relativas a este análisis se presentan agrupadas en torno a los tres ámbitos de la práctica docente: La Planificación de la enseñanza, el Desarrollo de la enseñanza y la Evaluación.

#### *Planificación de la enseñanza*

En este ámbito los docentes demuestran buenos niveles en la planificación de su trabajo, en la programación larga o de ciclo y en la corta o de aula/taller. Sin embargo el nivel registrado en las entrevistas es más bajo que en los resultados recogidos en la Escala.

Los docentes elaboran una programación propia utilizando el libro de texto como recurso didáctico, incluyendo Unidades Didácticas propias en las que se recogen algunos elementos como resultados de aprendizaje (competencias a alcanzar), contenidos, criterios de evaluación, aunque sin establecerse relaciones entre ellos.

Llama la atención la confusión detectada entre lo que es Programación y lo que es el Diseño Curricular Base (DCB) propio de cada titulación. Esta confusión dificulta que el trabajo de planificación y programación de la enseñanza sea realizado debidamente por los docentes, que consideran indistintamente las orientaciones y las prescripciones, y toman el orden de presentación de los contenidos como si fuera el orden de impartición de la materia. Esta situación provoca que utilicen escasamente su margen de autonomía para tomar decisiones y adaptar los planes a los diferentes contextos.

Se percibe poca experiencia de elaboración de programaciones en equipos docentes, siendo más común la programación individual de cada docente. Queda patente la influencia de la estructura modular planteada en la FP y la asignación de la responsabilidad docente siguiendo esta organización. De hecho no se recogen en la investigación evidencias de un planteamiento globalizador del aprendizaje, que pudiera provocar una mayor perspectiva de tarea de equipo en este ámbito.

Este ámbito debe ser abordado desde una perspectiva colegiada por parte de un equipo docente que intervenga, cuando menos, sobre un mismo grupo de alumnado. Esa tarea consistirá, principalmente, en estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje que ha de tener lugar en la FP Reglada para que el verdadero protagonista del mismo (el alumnado) desarrolle las competencias pretendidas como resultado del aprendizaje. Este planteamiento ha de realizarse de este modo si se plantea utilizar una perspectiva globalizadora de la enseñanza, la cual aporta calidad y significatividad al aprendizaje. Esa perspectiva, consecuentemente supone la superación del ordenamiento basado en una estructura modular y un trabajo basado en proyectos, retos, problemas u otras unidades de aprendizaje globalizadoras. Esta perspectiva aporta un abordaje de situaciones multidisciplinares, de una manera que cuenta con mayores similitudes con la realidad para la que está preparando al alumnado.

La planificación debe partir de un análisis de la propuesta curricular de un título y de las finalidades pretendidas en la Formación Profesional del Sistema Educativo. Tras este análisis, realizado de manera dialogada por el equipo docente, ha comenzado a construirse la planificación de la enseñanza, plasmándose en una programación para un título concreto. Esa es una responsabilidad ineludible por parte del profesorado que, a través de ella define cómo se plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje en su contexto concreto. No debe confundirse

el Diseño Curricular base de un título, que nos dice qué debe aprender un alumno y ofrece algunas orientaciones metodológicas con la propia programación, donde deben recogerse las decisiones sobre cómo estructurar todo el proceso por parte de un equipo docente que trabaja en un mismo centro educativo en el contexto de una titulación de FP concreta.

En la programación deben recogerse los distintos elementos curriculares del proceso y mostrarse cómo se relacionan entre sí a lo largo de una secuencia temporal definida. Cuando menos deben reflejarse: los objetivos o resultados de aprendizaje, los contenidos, las actividades de aprendizaje, y el proceso de evaluación. Además se puede hacer referencia a condiciones del contexto y a cómo intervienen en el proceso los dos agentes principales del mismo: el alumnado y el profesorado.

En cuanto a los objetivos y resultados de aprendizaje que deben contemplarse en la planificación se ha de poner especial atención en que estos estén definidos como competencias y en términos de responsabilidad y autonomía concretas. Se han de recoger todos aquellos presentes en el currículo elaborado por la administración, y completarse con competencias de carácter sociopersonal definidas por el propio equipo docente y por aquellas de carácter técnicoprofesional que el equipo docente considere como adecuadas en su contexto geográfico particular. Esto debe perseguir la contribución a alcanzar las finalidades de la FP de manera más eficiente.

Dada la íntima relación entre los resultados de aprendizaje y los contenidos es recomendable un tratamiento integrador de los mismos, donde se visualicen las distintas relaciones que existen entre ellos en las competencias a desarrollar por el alumnado, de la manera más cercana a la realidad posible.

En lo referente a la planificación de las actividades de aprendizaje éstas deben plantearse desde la perspectiva de que el alumnado juegue en ellas un rol eminentemente activo y protagonista; permitan individualizar el proceso de aprendizaje de manera natural utilizando la información con que se cuente de cada alumno particular; posibiliten respetar los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado; estén planteadas contemplando una opción preferente por el aprendizaje cooperativo; permitan recoger evidencias para facilitar una evaluación integrada en el proceso de aprendizaje de manera continua; haya una amplia diversidad de distintos tipos de actividades que faciliten mantener el interés y la motivación ante el

aprendizaje por parte del alumnado a lo largo del tiempo que dura el conjunto de la formación; y posibiliten mantener el equilibrio adecuado entre lo novedoso para el alumnado y lo familiar para éste, de manera que sea fácil para él la construcción de puentes cognitivos entre ambas dimensiones.

La planificación debe contemplar la evaluación como un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje a la hora de elaborar la programación y recoger aquellas actividades a realizar para definir lo relacionado con este proceso de manera integrada en la metodología didáctica a desarrollar, siendo plenamente consciente de la influencia que éste aspecto tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la FP.

En la secuenciación ha de plantearse una progresión en los aprendizajes que tenga en cuenta aquello que el alumno va aprendiendo como base para futuros aprendizajes.

En lo referente al contexto la planificación debe contemplar la intención de reproducir del mejor modo posible del futuro contexto laboral, que es donde los aprendizajes realizados por el alumnado deberán materializarse. Esta tendencia hará más sencillo dotar de significatividad a los aprendizajes, desde una contextualización en la que se interpretan y cobran sentido y funcionalidad las competencias a desarrollarse.

#### *Desarrollo de la enseñanza*

En este ámbito los docentes muestran un buen nivel, tanto en la Escala como en las entrevistas, siendo el que refleja mayores similitudes entre las respuestas de las entrevistas y de la Escala.

Los profesores consensuan ciertos aspectos del desarrollo de la enseñanza con otros docentes, teniendo en cuenta lo que se está trabajando en otros módulos diferentes al suyo, tratando de conectarlo y aprovecharlo para el desarrollo de las competencias a lograr por el alumnado. Comunican al alumnado la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad y su aplicación real. Suelen organizar los contenidos básicos mediante algún tipo de esquema, mapa conceptual o similar, siendo habitual que realizan síntesis y resúmenes al final de cada sesión o tema.

Los docentes muestran un importante uso de metodologías activas en las actividades de enseñanza-aprendizaje, con una amplia variedad de recursos didácticos, siendo frecuente la utilización de materiales elaborados por ellos mismos.

Suelen disponer el mobiliario del aula y el taller para facilitar el trabajo en grupo y la participación.

Los docentes suelen incluir contenidos de acción tutorial de modo transversal en el desarrollo de los módulos, realizando funciones de mediación con otros agentes ante conflictos con algún/a estudiante, intercambiando información con el resto de docentes sobre un grupo sobre el que se comparte la docencia, y favoreciendo la posibilidad de que el alumnado haga propuestas para resolverlos. También fomentan el respeto y la colaboración entre el alumnado, aceptando sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de la clase/taller como para las actividades de aprendizaje. Es habitual la existencia de normas de aula/taller escritas y acordadas por todos.

Dicen conocer los intereses, motivaciones, actitudes, aptitudes y grado de integración (cohesión) de los/as estudiantes en el grupo y suelen trabajar actitudes y normas con el alumnado, favoreciendo la convivencia y utilizando para ello algunas técnicas específicas de trabajo en grupo.

Se recogen evidencias de diferentes modalidades de desarrollar la FP, entre los que destaca la formación en alternancia, que combina la práctica laboral con la formación.

Se demuestra interés por motivar a los aprendices desarrollando diferentes tipos de estrategias, siendo en la presentación de los temas donde se aprecian mayores intentos por lograr una motivación positiva en ellos.

A pesar de todo, aún predomina una concepción didáctica clásica, caracterizada por la transmisión de conocimientos y basada en el aprendizaje deductivo. Es llamativa la sensación de que persiste una percepción positiva de este tipo de didáctica. Esta sensación, recogida a través de las evidencias de las entrevistas dificulta la transición hacia metodologías de enseñanza-aprendizaje contemporáneas coherentes con los principios que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza reglada.

En este ámbito es donde cobra sentido todo el trabajo docente de planificación. Es donde la actividad de enseñanza-aprendizaje se realiza mediante las relaciones establecidas entre los distintos agentes que participan en el proceso. Por ello cuanto mejor hecho esté el trabajo de planificación el desarrollo de la enseñanza será más fiel al mismo. Esto en sí mismo será un indicativo de calidad de la metodología didáctica, aunque no único ni unidireccional. A la vez debe contemplarse una gran flexibilidad para aprovechar las situaciones coyunturales que pueden hacer más enriquecedor, significativo y útil el aprendizaje al variar la secuencia de la programación realizada, en caso de percibirse oportunidades de este tipo por el contexto.

La metodología utilizada debe potenciar en el alumnado el desarrollo de una postura activa y participativa, motivada, crítica, autónoma y responsable. Todo ello con la intencionalidad de que autorregule su aprendizaje, dominando la forma de conocer, de hacer, de participar, de ser uno mismo y de elegir.

En este sentido lo más coherente es que exista un predominio del aprendizaje heurístico o por descubrimiento sobre el dogmático, en las actividades de aprendizaje a desarrollar.

El profesor o profesora, en un modelo de estas características, se convierte en un guía o acompañante cuyo rol principal es la facilitar los procesos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos o alumnas. Para ello es importante que desarrolle su actividad: desde su propia competencia como profesional docente; mostrando flexibilidad para adaptarse a la heterogeneidad de su alumnado y a las situaciones cambiantes de la realidad contextual; estando ilusionado por su tarea y siendo capaz de ilusionar al alumnado para el desarrollo de la suya; convirtiéndose en un orientador y un referente para los aprendices; con talante innovador, buscando con afán elementos que actualicen la enseñanza el aprendizaje y su autoaprendizaje; y con autopercepción de realizar su tarea como parte de un equipo de profesionales, con los que comparte objetivos comunes.

Las actividades de aprendizaje a desarrollar deben ser reconocidas por los aprendizajes como significativas. Para lo cual será interesante que posean las siguientes características: sean potencialmente significativas y posean una relación directa con la formación profesional; se sitúen en un entorno cercano de resolución por parte del aprendiz; abarquen tareas que son resueltas completamente por el propio sujeto, junto a otras en las que necesita ayuda para

resolverlas; estén orientadas en función de las competencias adquiridas y desarrolladas por cada alumno o alumna, con visión de progreso; comiencen planteando qué cuestiones conoce el alumnado sobre el tema a abordar o relacionadas con él que le pueden ayudar a afrontar los aprendizajes a realizar; contemplen un planteamiento de una organización de la materia que tiene en cuenta la psicología del alumnado y sus diversas situaciones particulares al abordar los aprendizajes; planteen retos de diferente alcance temporal como elemento motivador que fije objetivos a lograr por los aprendices, facilitando la autogestión del progreso y la autopercepción; y contemplen de manera consciente por parte del profesorado, las diferentes situaciones del aprendizaje escolar para optimizar las competencias a desarrollar en cada actividad.

Debido a los datos recogidos en la práctica docente en la FP de Euskadi, tanto en las entrevistas como en la Escala, cobra especial relevancia el potenciar la individualización de los procesos de aprendizaje y la atención a la heterogeneidad del alumnado. Este aspecto es el que presenta mayores problemas entre la práctica docente analizada, tanto en la atención al alumnado con mayores posibilidades como a aquellos con mayores dificultades. Un correcto tratamiento de la individualización aportará un nivel de calidad mayor a la metodología didáctica. Contemplar distintas posibilidades de realización de actividades y tareas en función de las posibilidades de cada individuo es un rasgo de alta calidad docente. Ello hace necesario que en la FP se introduzcan mejoras en la metodología didáctica para que los aprendices sean capaces de autogestionar su propio proceso de aprendizaje y se dé una mejor respuesta a la diversidad del alumnado.

### *Evaluación*

En este ámbito los docentes muestran un nivel adecuado en la respuesta espontánea, demostrando buenos niveles en los instrumentos utilizados en la evaluación final, en la calificación, en la información al alumnado y a sus familias cuando es preciso, en la formación e innovación educativa y en la evaluación de la práctica docente. Sin embargo en las respuestas dialogadas el nivel registrado es más bajo.

Normalmente a principios de curso y al inicio de cada Unidad Didáctica o bloque de contenido nuevo, los docentes utilizan preguntas para conocer si el alumnado cuenta con competencias suficientes para abordar los temas a trabajar.

En la evaluación del alumnado suelen utilizar varios instrumentos de recogida de información con objeto de registrar las competencias conseguidas por ellos. Aunque los aspectos de la evaluación menos relacionados con la calificación académica formal presentan peores resultados. Se concede poca importancia a cuestiones tales como la evaluación inicial, o a la participación del alumnado en el proceso evaluativo.

Se detecta también la importancia que aún tiene un examen de tipo clásico (prueba escrita de carácter puntual) en el proceso de evaluación formal, a pesar de que la evaluación en la FP tiene carácter continuo.

En las sesiones de evaluación del alumnado se toman en consideración la adquisición de competencias en función de unos mínimos establecidos. La calificación final es una síntesis de las calificaciones parciales del conjunto de tareas realizadas. Aunque en las decisiones sobre promoción se escucha la opinión del resto del equipo docente, interesándose también por la opinión del alumno y de su familia. Se procura utilizar la repetición como un mecanismo de mejora en el proceso de aprendizaje.

En lo referente a la formación docente y a la evaluación de la enseñanza los docentes suelen realizar sistemáticamente cursos y seminarios de formación porque les ayudan a mejorar su práctica docente y les permiten introducir algún aspecto de innovación educativa en el aula/taller.

Este ámbito de la metodología se ha visto parcialmente recogido en los otros dos, por cuanto una postura de calidad es aquella que contempla la evaluación del proceso como un elemento más de la planificación de la enseñanza, así como su integración en el propio desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, con predominio de ser realizada de manera natural, a través de las actividades que realiza el alumnado.

Una evaluación de competencias debe contemplar la asimilación de conocimientos, la de habilidades y actitudes; ha de servir para comprobar cómo el alumnado pone en relación estas tres cuestiones para resolver situaciones veraces y reales; y ha de incluir la evaluación del propio proceso de desarrollo de competencias en sí mismo.

En lo referido a sus características, se señala que ha de cumplir las siguientes: precisión diagnóstica, fin formativo, referencia criterial, referencia normativa, fin sancionante y precisión sumativa.

Atendiendo a los resultados recogidos en el análisis de la práctica docente en la FP de Euskadi, parece relevante señalar como elementos potenciales de mejora de la calidad en este ámbito la utilización de elementos de evaluación inicial o diagnóstica y la participación del alumnado en los procesos evaluadores.

En lo referente a la precisión diagnóstica es importante su utilización tanto en el inicio del conjunto del proceso de enseñanza aprendizaje como en el inicio de las diferentes unidades didácticas, proyectos de trabajo o conjuntos que se presentan al alumnado, bien a través de actuaciones concretas o a través de elementos de continuidad que van recogiendo de manera permanente datos sobre la situación particular de cada alumno o alumna (métodos como portafolios u otros similares).

En lo relativo a la intervención activa del alumnado en el proceso de evaluación de sus aprendizajes, será importante que se planteen procesos de autoevaluación y coevaluación, además de la habitual heteroevaluación que se produce por parte del profesorado sobre el propio alumnado.

También será interesante diversificar los métodos de evaluación, haciendo que el examen clásico pierda relevancia en las prácticas docentes. Debieran buscarse una diversidad de métodos que permitiesen la recogida de evidencias de una manera adecuada a cada una de las características intrínsecas de los aprendizajes a desarrollar por el alumnado.

Es habitual que realicen una autoevaluación de su actuación, dejando constancia escrita de los aspectos positivos y mejorables tras cada Unidad Didáctica, para tenerlos en cuenta en la próxima. En este sentido, se indica como un elemento de calidad metodológica el establecimiento de un sistema que evalúe el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y la labor docente dentro del mismo. Para ello la investigación aporta una herramienta muy interesante, la *Escala para la evaluación del desempeño docente en la FP*. Los equipos docentes de FP, a través de la utilización de esta escala podrán reflexionar sobre sus prácticas

de manera sistemática y tomar decisiones para optimizar la metodología didáctica que desarrollan en sus centros educativos.

## LIMITACIONES Y PROPUESTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

La realización de esta investigación ha contado con una serie de limitaciones que han hecho centrar la atención en algunos aspectos del tema investigado y dejar sin atender con la misma profundidad otra serie de cuestiones que pueden ser de interés para ser abordadas por futuras investigaciones relacionadas con ésta. Las más relevantes se citan a continuación.

1. Validar un diseño a través de la planificación y desarrollo para una titulación de Grado Medio concreta, basada en los criterios expuestos en la presente investigación sobre metodología didáctica, con un estudio empírico sobre su puesta en práctica en un grupo de alumnado contextualizado en un centro educativo de FP.
2. Diseñar la planificación y programación para una titulación de FP Básica, basada en los criterios expuestos en la presente investigación sobre metodología didáctica, con una posible prueba empírica sobre su puesta en práctica en un grupo de alumnado contextualizado en un centro educativo de FP, con la finalidad de valorar la aplicación didáctica de las propuestas metodológicas planteadas en coherencia con la presente tesis.
3. Diseño de planes concretos a desarrollar en el contexto de la FP, basados en los criterios expuestos en la presente investigación, con posibilidad de pruebas empíricas:
  - 3a Sistema de planificación de la enseñanza con equipos docentes
  - 3b Sistema de individualización de la enseñanza
  - 3c Sistema de desarrollo de competencias socio-personales en la FP
  - 3d Sistema para potenciar la autogestión del aprendizaje en el alumnado
  - 3e Sistema para el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía en el alumnado
  - 3f Sistema de evaluación del alumnado

4. Evaluación de desempeño docente en la FP en una muestra representativa con intención de hacer un estudio extensivo cuyos resultados se puedan generalizar.

La investigación de esta tesis doctoral ha contado con una muestra docente limitada, por los motivos explicados en el capítulo IV. Aunque se ha visto completado con la realización de entrevistas a jefes de departamento. Por un lado la finalidad principal no era reflejar la realidad de la práctica docente, por otro, consideramos muy interesante realizar un estudio representativo de la población docente de un territorio específico. Como aspecto central de la propia investigación se recomienda especialmente contar con la implicación de la administración educativa responsable del territorio en el que se vaya a realizar el estudio, ya que su concurso se antoja imprescindible para alcanzar un nivel de muestra suficiente para ello.

5. Estudios descriptivos sobre una población determinada en el contexto de la FP atendiendo a factores concretos.

5a Niveles de motivación hacia el aprendizaje del alumnado en relación con metodología didáctica empleada

5b Niveles de competencias socio-personales en el alumnado

5c Niveles de competencias en acceso y de salida de ciclos formativos de FP

6. Estudio prospectivo sobre factores de empleabilidad relacionados con titulaciones de FP.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



<b>Referencias bibliográficas</b>
-----------------------------------

- Acero, E. (1992). *Crónica de la Formación Profesional Española*. Madrid: Ediciones Técnicas y profesionales.
- Aguayo, F. y Lama J. R. (1998). *Didáctica de la tecnología*. Madrid: Tebar.
- Alejo, J. A. y García, A. (2000). La significación del contexto y sus relaciones didácticas en el proceso de enseñanza- aprendizaje. *Ingeniería electrónica, Automática y Comunicaciones. Vol. XXI, nº4*. 33-36.
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Aloy, M. (1987). *Historia de la Formación Profesional en la Comunidad Autónoma Vasca en el siglo XX*. Bilbao: UPV/EHU.
- Anderson, R., Spiro, R. J. y Montague, W. E. (1977). *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. New Jersey: Erlbaum.
- Annoni, P. y Kozovska, K. (2010). *EU Regional Competitiveness Index 2010*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Asamblea Nacional Francesa (1789). *Derechos del hombre y del ciudadano*. Recuperado de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/30/pr/pr23.pdf>.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona. Paidós.
- Ballas, D., Lupton, R., Kavroudakis, D. Hennig, B., Yiagopoulou, V., Dale, R. y Dorling, D. (2012). *Mind the gap: Education inequality across EU Regions*. Bruselas. European Union.
- Barcia, M. (2007). Niveles de concreción curricular. En R. Navarro (Ed.). *Didáctica y curriculum para el desarrollo de competencias* (pp. 185-210). Madrid: Dykinson.
- Berg, M. (1987). *La era de las manufacturas, 1700-1820*. Barcelona: Crítica.
- A. Blanco (s. f.). Pervivencia y crisis gremial [Artículo en página web]. Recuperado de <http://www.artehistoria.com/v2/contextos/2049.htm>
- Blanco, M.A. y Gangoso, M. P. (2008). Principios metodológicos de la acción educativa. En J. C. Sánchez Huete (Ed.). *Compendio de didáctica general*. (pp. 527-555). Madrid: CCS.
- Baztán, A. (1995). El contexto educativo como sistema social. En J. B. Llera (Ed.). *Psicología de la Educación (Vol. 18)*. (pp. 626-638). Barcelona: Marcombo.

- Bustamante, S. y Colina, L. (2010). El cambio tecnológico e imagen del mundo: Una descripción necesaria para su análisis. *Ágora-Trujillo*, Vol.13(25), 159-176.
- Caballero, M. C. (2004) La progresividad del aprendizaje significativo de conceptos. En M. L. Rodríguez Palmero (Ed.). *Teoría del aprendizaje significativo* (pp. 162-197). Barcelona: Octaedro.
- Cabrera, L. (1997). La FP en España antes de la Ley General de Educación de 1970. *Revista de Educación*, (312), 173-190.
- Campo-Redondo, M. S. y Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (60), 41-54.
- Cano, J. M. (1996). La enseñanza de la ingeniería industrial en España entre 1850 y 1868: la Escuela Industrial de Sevilla. *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, 19(36), 27-50.
- Capitán, A. (2002). *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carretero, M. (1994). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Carretero, M. (2011). Didáctica general. Recuperado de <http://www3.unileon.es/dp/ado/MIGUEL/DIDACTICA/didactica.htm>
- Cartelle, E. M. (2000). De la Antigüedad a la Edad Media: Medicina, magia y astrología latinas. *Cuadernos del CEMYR*, (8), 53-72.
- Castañeda, R. (2008). *Análisis de objetos y lenguaje gráfico: Una relación de mutuo beneficio en la educación en tecnología*. (Tesis de Magister). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Castellanos, B., Livina U. y Fernández, A. M. (2003). La gestión de la actividad de Ciencia e innovación tecnológica y la competencia investigativa del profesional de la Educación. *Pedagogía 2003*. Curso 18.
- Cavas, M., Chicano, J. F., Luna, F. y Molina, L. (diciembre, 2010). *La autoevaluación y la coevaluación como herramientas para la evaluación continua y la evaluación formativa en el marco del espacio europeo de educación superior*. IV Jornadas de innovación educativa y enseñanza virtual en la Universidad de Málaga. Málaga: UMA. Recuperado de [http://www.uma.es/formacionpdi/new\\_ieducat/IV\\_Jornadas\\_Comunicaciones/Mesa\\_EvaluacionEstudiantes.pdf](http://www.uma.es/formacionpdi/new_ieducat/IV_Jornadas_Comunicaciones/Mesa_EvaluacionEstudiantes.pdf).
- Chadwick, C. B. (2001). La psicología del aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXI, 4. 111-126.

- Chávez, A. (2007). *El paradigma cognitivo en la psicología educativa*. Recuperado de <http://comenio.files.wordpress.com/2007/09/cognitivo.pdf>.
- Cimmino, F. (2002). *Vida cotidiana de los egipcios*. Madrid: EDAF.
- Climent, J. B. (2010). Reflexiones sobre la educación basada en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21 (1). 91-106.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 1988, 41. 131-142.
- Coll, C. (2007). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza editorial.
- Comisión Europea (2008). *El marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Comunidades europeas.
- Confebask (15 de abril de 2015). Re: La industria vasca apuesta por el desarrollo de la formación profesional para dar nuevo impulso a su competitividad [Noticia en grupo de noticias]. Recuperado de <http://www.confebask.es/corporativa/default.aspx?1f9ts00xbgpsZMcAQSay2A90785678d90785678d>.
- Cortes Generales (1978). *Constitución Española*. Madrid: Estado español.
- Corzo, J. L. (2007). *Educar es otra cosa. Manual alternativo*. Madrid: Editorial Popular.
- De Ayala, C. (2007). *Las órdenes militares hispánicas en la Edad Media (siglos XII-XV)*. Madrid: Marcial Pons Historia
- De Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- De Charms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- De Charms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. En R. Ames y C. Ames (Eds.) *Research on motivation in education* (Vol. 1, pp. 275-310). New York: Academic Press.
- De Miguel, M. (2003). Evaluación y mejora de la actividad docente del profesorado universitario. *Educación médica*, 6(3), 22-25.
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje: segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (57), 71-92.
- De Vega, M. (1984) *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.

- Del Río, R. (2010). La Transición del feudalismo al capitalismo: ¿Una transición urbana o básicamente rural? *HMiC: història moderna i contemporània*, (8), 179-198.
- Delgado, B. (Ed.) (1994). *La educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: SM.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2015a). *Decreto 86/2015 de ordenación e implantación de la Formación Profesional Básica en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: BOPV.
- Departamento de Educación, política lingüística y Cultura. Gobierno Vasco (2015b). *Pruebas de acceso a ciclos formativos*. de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-20621/es/contenidos/informacion/zisapro/es\\_5807/aukerak.html](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-20621/es/contenidos/informacion/zisapro/es_5807/aukerak.html).
- Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz Alcaraz, F., Blázquez, P. J., Casse, J. L., Escudero, J., Martínez López, A. M., Peña, F. y Sánchez Serrano, G. (2011). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México DF: McGraw-Hill.  
Recuperado de <http://mapas.eafit.edu.co/rid%3D1K28441NZ-1W3H2N9-19H/Estrategias%20docentes%20para-un-aprendizaje-significativo.pdf>.
- Droz, J., Debouzy, M. y González Casanova, J. A. (1983). *Historia general del socialismo*. Barcelona: Destino.
- Duque de Rivas (1836). *Plan General de Instrucción pública*. Recuperado de <http://www.filosofia.org/mfa/fae836a.htm>.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>.
- Echeverría, B. (2005) *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC Editorial.
- Equipo ICE (s. f.). Aprender a través de los juegos de simulación. Universitat de Lleida. Recuperado de [http://www.kei-ivac.com//upload/fondos/documentos/210/aprender\\_a\\_traves\\_de\\_los\\_juegos\\_de\\_simulacion.pdf](http://www.kei-ivac.com//upload/fondos/documentos/210/aprender_a_traves_de_los_juegos_de_simulacion.pdf).

- Escribano González, A. (1998). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa, Vol. 3, n° 1*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>.
- Fernández, M., García Sánchez, J. N., de Caso, A., Fidalgo, R. y Arias, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de educación, (341)*, 397-418
- Fernández, S. y González, A. (1975). Apuntes para una historia de la Formación Profesional en España. *Revista de Educación, 239, 6*. Recuperado de <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=38145323>.
- Fernández March, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar. 127-142*.
- Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 34(1)*, 41-61.
- Ferrández, A., Tejada, J., Jurado, P., Navío, A. y Ruiz Bueno, C. (2000). *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Gallart, M. A., y Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín de la red Latinoamericana de Educación y Trabajo, 6(2)*, 13-18.
- Gallego, J.L. y Salvador, F. (2002). Enfoque didáctico para la globalización y la interdisciplinariedad. En A. Medina. y F. Salvador (Eds.) *Didáctica General*. (pp. 221-245). Madrid: Pearson Educación.
- García, B. y Quintanal, J. (2008). El profesor que investiga: La investigación en el aula como proceso de mejora de la enseñanza. En J. C. Sánchez Huete (Ed.). *Compendio de didáctica general*. (pp. 242-270). Madrid: CCS.
- García Bacete, F. J. y Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista española de motivación y emoción, 1(11)*, 55-65.
- García Castresana, L. Á. (2002). Contribución de las empresas industriales en la formación de mano de obra especializada y de cuadros técnicos en Vizcaya. *Quaderns d'història de l'enginyeria, 5*.

- García Montero, R. (2015). ¿Qué puede aportar el Grado Medio a las empresas que no pueda aportar el Grado Superior? *Respirando FP 2015*. Recuperado de [http://issuu.com/hetel/docs/lharnastuz\\_2015](http://issuu.com/hetel/docs/lharnastuz_2015)
- Garcia, T., y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman, (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-154). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Garrido, F. (1952). Consideraciones sociológicas sobre Enseñanza Laboral. *Revista de Educación n° 1*. 3-9.
- Gobierno de España. (1945). *Ley sobre educación primaria*. Madrid: BOE.
- Gobierno de España. (1949). *Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional*. Madrid: BOE
- González Betancor, S. M. (2003). *Inserción Laboral, Desajuste Educativo y Trayectorias Laborales de los Titulados en Formación Profesional Específica en la isla de Gran Canaria (1997-2000)*. (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Las Palmas de Gran Canaria.
- González Bertolín (Ed.) (2011). *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria*. Valencia: Brief Ediciones.
- Gorroño, M., y Buendía, R. (2004). La autoevaluación y la coevaluación en el aprendizaje autónomo y cooperativo (u otra forma de plantear la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de condición física). En J. L. Hernández Álvarez y D. Alonso (Eds) *La evaluación en Educación Física: investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 293-322). Barcelona: Graó.
- Gregorio, A. y Casas D. (2014). La planificación de la actividad docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Traducción y derecho. *Historia y comunicación social, 19, n°Esp*, 525-538.
- Hernández, G. (1997). *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas)*. México: ILCE- OEA.
- Iyanga, A. (2000). *Historia de la universidad en Europa*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Jefatura del Estado (1990). *Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: BOE.
- Jefatura del Estado (2002). *Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Madrid: BOE.

- Jefatura del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006 de Educación*. Madrid: BOE.
- Jefatura del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa*. Madrid. BOE
- Joyce, B. y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente: CA: Kagan Publishing.
- Kamii, C. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 17, 3-32.
- KEI-IVAC (2013). El D.C.B. de la Formación Profesional Reglada: Finalidad y utilidad. (Aplicación de software). Recuperado de <http://www.kei-ivac.com/es/fondos/guias-metodologicas/>
- Kohlberg, L., y Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard educational review*, 42(4), 449-496.
- Krebs, R. (2006). *Breve historia universal (hasta el año 2000)*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Leclercq, D. (marzo, 2007). *Cinco problemáticas de la Evaluación de las Competencias*. Seminario de Evaluación de Competencias. Chile: MECESUP.
- Limorte, J. A. Y. (2011). La libertad de industria en las Cortes de Cádiz. En Colomer Viadel, (Ed.) *Las Cortes de Cádiz, la Constitución de 1812 y las independencias nacionales en América* (pp. 265-279). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- López Barahona, V. y Nieto, J. A. (Eds.). (1996). *El trabajo en la encrucijada. Los artesanos urbanos en la Europa de la Edad Moderna*. Madrid: Libros de la catarata.
- López Pastor, V. M.y Barba, J. J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem*, (17). Recuperado de [http://www.researchgate.net/profile/Victor\\_Pastor/publication/39211979\\_La\\_participacin\\_del\\_alumnado\\_en\\_la\\_evaluacin\\_la\\_autoevaluacin\\_la\\_coevaluacin\\_y\\_la\\_evaluacin\\_compartida/links/5481a0d00cf263ee1adfd046.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Victor_Pastor/publication/39211979_La_participacin_del_alumnado_en_la_evaluacin_la_autoevaluacin_la_coevaluacin_y_la_evaluacin_compartida/links/5481a0d00cf263ee1adfd046.pdf)
- Lozano, J. (1998). Proyectos integrados de aprendizaje como respuesta educativa a la diversidad. *Enseñanza*, 16. Recuperado de <http://rca.usal.es/index.php/0212-5374/article/viewFile/3992/4014>
- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygostky: La psicología socio-histórica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2. 1-11. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL2.pdf>.

- Lucena, R. (2008). El profesor que programa: La programación como instrumento de trabajo. En J. C. Sánchez Huete (Ed.). *Compendio de didáctica general*. (pp. 207-241). Madrid: CCS.
- M. A. Lujua (24 de julio de 2014). Redoblar la apuesta por la FP, garantía de desarrollo económico y social [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://blogpresidente.confebask.es/index.php/2014/07/24/redoblar-la-apuesta-por-la-fp-garantia-de-desarrollo-economico-y-social/>
- Maglen, L. (1996). *VET and the University. Inaugural Professional Lecture. Department of Vocational Education and Training. Working Paper Series nº 1. Melbourne*. University of Melbourne.
- Marhuenda, F. (2012). *La Formación Profesional*. Madrid: Síntesis.
- Marijuán, V. y Oskoz, J.M. (2010). *Guía metodológica. Proceso y método para la programación y diseño de unidades didácticas y entornos de aprendizaje de un módulo profesional*. Bilbao: KEI-IVAC.
- Márquez, F., López, L. y Pichardo, V. (2008). Una propuesta didáctica para el aprendizaje centrado en el estudiante. *Apertura, año 8, núm. 8 (nueva época), noviembre de 2008*. 66-74.
- Marrou, H. I. (2004). *Historia de la educación en la antigüedad* (Vol. 80). Madrid: Ediciones AKAL.
- Martín, E. (1983) Jugando a hacer Historia: los juegos de simulación como recurso didáctico. *Infancia y aprendizaje*, 6(24), 69-88.
- Martínez Geijo, P. (2008). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista Complutense de educación*, 19(1), 77-94.
- Martínez Salanova, E. (2011). Metodología y didáctica en la educación. Recuperado de <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/000didactica.htm>.
- Martínez Seijo, M. L. (2012). Trabajar y aprender contigo: aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 2. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-mtnezseijo.html>.
- Marx, K. y Engels, F. (1975) (1ª1848). *El Manifiesto Comunista*. Madrid: Ayuso.
- McLaughlin, M. (1988). Ambientes institucionales que favorecen la motivación y la productividad de los profesores. En A. Villa (Ed.). *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 143-152). Madrid: Narcea Ediciones.
- Medina, A. y Salvador, F. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.

- Meece, J. (1991). The classroom context and students' motivational goals. En M. L. Maerh y P. Pintrich. *Advances in motivation and achievement (7)*. (pp. 261-286). Greenwich, CT: JAI Press.
- Megía, C. (2008). El profesor que enseña: La práctica docente. En J. C. Sánchez Huete (Ed.). *Compendio de didáctica general*. (pp. 153-182). Madrid: CCS.
- Méndez, A. R. (2013). Apuntes sobre el valor didáctico de la interdisciplinariedad. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (33).
- Mendia, R. (2015). *Proyectos Integrados de Aprendizaje (PIAs)*. Recuperado de <http://www.kei-ivac.com/es/fondos/metodologias-de-ensenanza-aprendizaje-pag-3.html>.
- Mendia, R., y Altuzarra, P. (1995). Los programas de garantía social. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 89-92.
- Mendoza, G. J. (2003). *Por una didáctica mínima. Guía para facilitadores, instructores, orientadores y docentes innovadores*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación (2011a). *Real Decreto 1147/2011 por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*. Madrid: BOE.
- Ministerio de Educación (2011b). *El aprendizaje permanente en España*. Madrid: Catálogo de publicaciones del Ministerio.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1955). *Ley de Formación Profesional Industrial*. Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa. (Libro Blanco de la Educación)*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1976). *Decreto sobre Ordenación de la Formación Profesional*. Madrid: BOE.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia educación y formación 2020. Informe español 2013*. Madrid. MEC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015a). *Evolución del alumnado de FP entre los cursos 2007/2008 y 2014/2015*. Recuperado de <http://www.todofp.es/todofp/sobre-fp/informacion-general/sistema-educativo-fp/nueva-fp.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015b). *Currículos de las Comunidades Autónomas*. Recuperado de <http://www.todofp.es/todofp/que-como-y-donde-estudiar/que-estudiar/nuevos-titulos/curriculos-ccaa.html>.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). *Real Decreto 395/2007 por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo*. Madrid: BOE.

- Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria (1928). *Estatuto de Formación Profesional*. Recuperado de [http://conc.ccoo.cat/dona/docs\\_lleis/real\\_decreto\\_21\\_12\\_28.pdf](http://conc.ccoo.cat/dona/docs_lleis/real_decreto_21_12_28.pdf).
- Montero-Pedrerá, A. M. (1998). Origen y desarrollo de las Escuelas de Artes y Oficios en España. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (17), 319-330.
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13(1), 145-157.
- Morales de Casas, M. E. (2003). Enfoque tradicional vs. Enfoque contemporáneo de la didáctica. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos14/enfoq-didactica/enfoq-didactica.shtml>.
- Moya, A. M. (2009). Las nuevas tecnologías en la educación. *Innovación y experiencias educativas*, 24 (noviembre). Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_24/ANTONIA\\_M\\_MOYA\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/ANTONIA_M_MOYA_1.pdf).
- Navarro, R. (Ed.). (2007). *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*. Madrid: Dykinson.
- Nieto, J. M. (1994) *La autoevaluación del profesor*. Madrid: Escuela Española.
- O'Brien, T., y Guiney, D. (2003). *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje: principios y práctica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Otero, C.; Muñoz, A. y Marcos, A. (2000). *El sistema de Formación Profesional en España*. Tesalónica: CEDEFOP.
- Palmade, G (1964). *Los métodos en pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Peña, P. (2009). El alumno protagonista de la educación. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 2009, (60), 145-157.
- Pérez Gómez, A. (1988). *Currículum y enseñanza: Análisis de componentes*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Piaget, J. (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique*. París: Presses Univ. De France.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos*, año IV, núm. 8, abril 2011. 63-75. Recuperado de [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3746890.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3746890.pdf).
- Porlán, R. (2000). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada.
- Prieto, L. (2011). *El aprendizaje cooperativo*. Boadilla del Monte: PPC.

- Prieto, T., Blanco, A. y Brero, V. (2002). La progresión en el aprendizaje de dominios específicos. *Enseñanza de las Ciencias (Vol. 20)*, 3-14.
- Pronko, M. (2005). *Recomendación 195 de OIT. Cuestiones históricas y actuales de la formación profesional*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Puelles, M. (1986). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Labor.
- Racionero, S., y Valls, R. (2007). Dialogic learning: A communicative approach to teaching and learning. En J. L. Kincheloe y R. A. Horn (Eds) *The praeger handbook of education and psychology*, 3 (pp. 548-557). Westport: Praeger.
- Ramírez, A. V. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. *Anales de la Facultad de Medicina de Lima*, 70, 3. Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832009000300011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832009000300011&script=sci_arttext)
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: RAE.
- ReferNet Spain (2013). *Spain. VET in Europe- Country report*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- Reigeluth, C. M., y Merrill, M. D. (1979). Classes of Instructional Variables. *Educational Technology*, 19(3), 5-24.
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R. y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7.
- Rodríguez Palmero, M. L. (Ed.) (2004). *Teoría del aprendizaje significativo*. Barcelona: Octaedro.
- Román, M., y Díez, E. (1990). *Currículum y aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la Reforma*. Madrid: Itaka.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1, nº609).
- Sáez, S. (s. f.) *Aspectos de la vida cotidiana en el antiguo Egipto I*. Recuperado de [http://www.egiptologia.cl/areas\\_estudio/areas\\_de\\_estudio.html](http://www.egiptologia.cl/areas_estudio/areas_de_estudio.html).
- Sánchez Huete, J. C. (Ed.). (2008). *Compendio de didáctica general*. Madrid: CCS.
- Sarasola, L. (1996). *Cualificación y Formación Profesional*. Bilbao: UPV/EHU.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist* (26), 207-231.
- Schwartz, S., y Polishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo: una organización de la clase centrada en el alumnado* (Vol. 134). Madrid: Narcea Ediciones.

- Slavin, R. E. (1992). Aprendizaje cooperativo. En C. Rogers y P. Kutnich (1992). *Psicología social de la escuela primaria*. (pp. 242-270). Barcelona: Paidós.
- Solabarrieta, J. (1996). Modelos de autoevaluación del profesor. En F. J. Tejedor y J. L. Rodríguez (Eds.) *Evaluación educativa II. Evaluación institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Salamanca, IUCE.
- Solé, I., y Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. *El constructivismo en el aula*, 7-23.
- Suárez, C. O., Contreras, Dusú, R. y Sánchez, M. T. (2007). Las capacidades y las competencias: su comprensión para la formación del profesional. *Acción Pedagógica*, 16(1), 30-39.
- Suurla, R. (2001). Fishing for Pearls –Openings to Knowledge Management. Final Report. Finnish Parliament's Committee for the future. *Technological Scenarios No. 6*. Parliamentary Office Publication 1/2001. Edita.
- Tejada, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar*. 91-118.
- Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación* (354). 731-745.
- Thompson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Crítica
- Titone, R. (1974). *Metodología didáctica*. Madrid: RIALP.
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres, M., y Minerva, C. (2005). Formas de participación en la evaluación. *Educere*, 31, 487-496.
- Viceconsejería de Formación Profesional (2015). *IV Plan Vasco de Formación Profesional*. Vitoria-Gasteiz. Gobierno Vasco.
- Vigostky, L. (1978) (1ª1934). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio. Siglo XXI*, 24-2006. 57-76. Recuperado de <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/view/153/136>.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Yániz, C. (1998). *Un sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de Educación Primaria*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

- Yániz C, (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio. Siglo XXI, 24-2006*. 17-34. de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/151/134>.
- Yániz C, Villardón, L. (2011). La autogestión del aprendizaje y la autonomía e iniciativa personal. En varios III Congreso internacional UNIVEST´11 “La autogestión del aprendizaje” Girona: Universidad de Girona.
- Yániz, C., Villardón, L., Elexpuru, I. Álvarez, M., Torres, V. De Blas, C. A. y Martínez, M. (2011). Value development via the self-management of learning in higher education: knowledge orientation. *ICERI2011 Proceedings*, 2497-2502.

## Textos analizados en Capítulo II

- Alcalde, P. (2008). *Calidad*. Madrid: Thomson Paraninfo
- Alecop (1968) Máquinas eléctricas. Manual de prácticas. Mondragón: Alecop
- Álvarez, C. (1976). *Prácticas de taller 1º FPI. Rama metal*. Barcelona: Bruño - Edebé
- Álvarez Pérez, A. (1956). *Enciclopedia. Iniciación Profesional*. Valladolid: Miñón. Rapp
- Arana, J. (1963) Electrotecnia industrial. Bilbao: Urmo
- Asensio, E. y Vázquez, B. (2009). *Empresa e iniciativa emprendedora*. Madrid: Thomson Paraninfo
- Berck, C. E. (1942). *Manual moderno del fresador mecánico*. Barcelona: José Montesó.
- Biblioteca Profesional Salesiana (1960). *Tecnología mecánica*. Barcelona: Librería Salesiana.
- Bruño, G. M. (1979). *Elementos de dibujo lineal 2º cuaderno*. Madrid: Bruño
- Caballero Tomé, D. (1960) *Dibujo*. Rama metal 3º. Valencia: Caballero Tomé
- Carreras, T. (1924). *Dibujo industrial*. Barcelona: Imprenta Elzeviriana y Librería Camí.
- Casado, R. (1981). *Tecnología electricidad 2*. Barcelona: Edebé
- Cassignol, E. J. (1968) *Teoría y práctica de los circuitos con semiconductores*. Madrid: Paraninfo
- CEAC (1977). *Técnicas del taller mecánico*. Barcelona: CEAC
- CEMTYS (1966) *Análisis experimental de los transmisores y receptores de AM*. Madrid: Cemtys
- Danowsky, H. (1963) *Manual práctico de tecnología mecánica*. Barcelona: Gustavo Gili
- Delattre, F.(1967) *Soldadura de los aceros inoxidables*. Bilbao: Urmo.
- De Miro Ramonacho, M.(1966) *Curso de soldabilidad de los metales*. Madrid: CENIM
- Dominguez Garrido, U. (1970) *Metrología industrial*. Bilbao: Urmo.
- Elorriaga, S.; Balbuena, J. y Flores, J. (1977). *Prácticas de taller 1.1*. Barcelona: Bruño – Edebé
- Elorriaga, S.; Balbuena, J. y Valderrama, M. (1979). *Prácticas electricidad 2*. Barcelona: Bruño - Edebé
- Ena, B.; Delgado, S.; Ena, T. y Martín, B. (2010). *Formación y orientación laboral*. Madrid: Thomson Paraninfo
- Equipo EPS Zaragoza (1977a). *Tecnología electrónica 1.1*. Barcelona: Bruño - Edebé
- Equipo EPS Zaragoza (1977b). *Tecnología electrónica industrial 2.1*. Barcelona: Bruño - Edebé
- Equipo EPS Zaragoza (1978). *Electrónica industrial 2.2*. Barcelona: Bruño – Edebé

- Equipo EPS Zaragoza (1980). *Electrónica industrial 2.3*. Barcelona: Bruño – Edebé
- Equipo EPS Zaragoza (1981). *Tecnología electricidad 1*. Barcelona: Edebé
- Equipo ETP (1979). *Esquema. Técnicas de expresión gráfica electrónica. 2ºFPI*. Barcelona: Vicens Vives
- Equipo Técnico Edebé (1976). *Tecnología del metal 1.1*. Barcelona: Bruño - Edebé
- Equipo Técnico Edebé (1979). *Prácticas de taller 2º FPI. Rama metal*. Barcelona: Bruño - Edebé
- Escuela Profesional Jesús Obrero. (1960) *Resistencia de materiales*. Vitoria: Jesús Obrero
- Feu Pérez, A. (1976). *Electrónica. La televisión en color*. Madrid: Didascalía
- Fdez de Retana, J. y Sodupe, J. R. (1966) *Ensayos y tratamientos de materiales*. Vitoria: Jesús Obrero
- Frost, J. S. (1970) *Electrónica aplicada*. México: Limusa Wiley
- García, G. y Lázaro, E. (1984). Física y química. 1º FPI. León: Everest
- García, G. y Lázaro, E. (1985). Física y química. 2º FPI. León: Everest
- Gómez-Cornejo, L. y Herrero, I. (1976). *Electricidad. Instalaciones eléctricas*. Madrid: Didascalía
- Gómez-Cornejo, L. y Herrero, I. (1977). *Electricidad. 2*. Madrid: Didascalía
- Gonzalo Gonzalo, J. (1988). *Prácticas de dibujo técnico 2. Cortes, secciones y roturas*. San Sebastián: Donostiarra
- INEM (1987). *Trazado y desarrollos básicos de calderería*. Madrid. INEM.
- Institución de formación del profesorado de enseñanza laboral (1967) *Prácticas de taller. Rama eléctrica. Rama electrónica 1º* Madrid: MEC
- Institución de formación del profesorado de enseñanza laboral (1968) *Prácticas de taller. Rama eléctrica. Bobinador montador 2º-3º* Madrid: MEC
- KEI-IVAC (2009a) *Formación y orientación laboral. Programación*. Vitoria: Gobierno Vasco
- KEI-IVAC (2009b) *Empresa e iniciativa emprendedora. Programación*. Vitoria: Gobierno Vasco
- KEI-IVAC (2009c) *Soldadura en atmósfera natural. Programación*. Vitoria: Gobierno Vasco
- KEI-IVAC (2009d) *Metrología y ensayos. Programación*. Vitoria: Gobierno Vasco
- Kiver, Milton S. (1967) *Fundamentos de la TV en color*. Barcelona: Marcombo
- Larburu Arrizabalaga, N. (1970) *Prácticas de taller. Rama metal. Calderería 2º - 3º*. Madrid: Paraninfo

- Larburu Arrizabalaga, N. (1979). *Calderería técnica 2*. Madrid: Paraninfo
- López Navarro, V. (1960) *Dibujo. 1º Aprendizaje industrial*. Madrid: López Navarro
- Martín, A. (1977). *Tecnología electrónica 1.2*. Barcelona: Bruño - Edebé
- Mata, J.; Álvarez, C. y Vidondo, T. (1981). *Dibujo mecánica 2 FPI*. Barcelona: Edebé
- Ocariz, J. (1962). *Teoría y cálculo de los bobinados eléctricos*. Bilbao: Vagma.
- OTI-EPS (1965a) *Afilado. Método de ejercicios prácticos. Maestría industrial*. Barcelona: Don Bosco
- OTI-EPS (1965b) *Fresa. Método de ejercicios prácticos. Aprendizaje industrial*. Barcelona: Don Bosco
- OTI-EPS (1974) *Dibujo. Aprendizaje industrial. Ramas Metal, minera y textil.. Curso II*. Barcelona: Don Bosco
- Ramírez, A. (1975) *Curso de dibujo técnico industrial*.
- Rapp, J. (1963). *Tratado práctico de electrotecnia*. Bilbao: Vagma.
- Ricca, L. (1953). *Apuntes del técnico forjador*. Buenos Aires: Editorial Vallardi Americana.
- Rodríguez de Abajo, F. J. (1968) *Dibujo. 3º Oficialía*. San Sebastián: Donostiarra
- Rodríguez de Abajo, F. J. y Artero Pujol, F. (1969) *Dibujo. 2º Maestría industrial*. San Sebastián: Donostiarra
- Ramirez Vilches, A. (1974). *Técnico auxiliar de construcciones metálicas. FPI. Guía didáctica*. Madrid: Ministerio de trabajo.
- Rey, J. (2001) *Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa*. Barcelona: Edebé
- Rubio Moreno, A. (1970) *Dibujo. Rama eléctrica 2º*. Madrid: Rubio Moreno.
- Ruiz, J. L. (1977). *Prácticas de laboratorio electrónico 1.2*. Barcelona: Bruño - Edebé
- Schuster, K. (1987). *Constitución de la materia*. Barcelona: Marcombo
- Servicio de Extensión de Enseñanzas Técnicas de la Diputación Provincial de Barcelona. (1941). *Geometría descriptiva*. Barcelona: Editorial y escuela por correspondencia.
- Simó, J. M.; Oller, V. y Puig, L. (1977). *Mandril. Máquinas herramientas / Tecnología. 1º FPII*. Barcelona: Vicens Vives
- Solar González, C. (1969) *Tecnología. Rama del metal. Ajustador 3º*. León: Everest.
- Solar González, C; Ruiz Sánchez, J. (1971) *Tecnología. Rama del metal. Soldador-Chapista 3º*. León: Everest.
- Solar González, C (1971) *Tecnología. Rama del metal y textil 2º*. León: Everest.
- Solar, Z. C. (1964) *Problemas de teconología del torno*. Gijón: Solar, Z. C.

- Tiberio, F. (1965) *Pruebas sobre máquinas eléctricas*. Barcelona: Vicens Vives
- Val, S. y Valtueña, J. (2003). *Calidad*. Madrid: McGrawHill
- Zbar, P. B. (1974). *Prácticas de electrónica industrial*. Barcelona: Marcombo



## **ANEXOS**



### Anexo I. Subtotales del análisis de textos utilizados en la FP (1928-2015)

Época	Finalidad	Tipo texto	Función texto	Núcleo	Criterio índice	Modelo razonamiento	Organización conocimientos	Organización materia	Tipo actividades	Asimilación aprendizaje
1928-1954	Técnica	Alfanumérico	Expositiva	Contenido	Conceptual	Inductivo	Globalizado o integrador	Disciplina científica	Pasivas	Dogmático
	Didáctica	Iconográfico	Descriptiva	Actividades	Procedimental	Deductivo	Especializado	Psicología alumnado	Activas	Heurístico
		Mixto	Otra	Mixto		Analógico o comparativo				
	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>		<b>2</b>				
	<b>75%</b>	<b>50%</b>	<b>50%</b>	<b>100%</b>	<b>75%</b>	<b>50%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>75%</b>	<b>100%</b>
1955-1969		<b>2</b>	<b>23</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>33</b>	<b>21</b>	<b>31</b>
		<b>31</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>33</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>2</b>
		<b>13</b>	<b>0</b>	<b>0</b>		<b>14</b>				
		<b>94%</b>	<b>39%</b>	<b>70%</b>	<b>76%</b>	<b>76%</b>	<b>52%</b>	<b>100%</b>	<b>64%</b>	<b>94%</b>
1970-1989		<b>2</b>	<b>19</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>28</b>	<b>5</b>	<b>25</b>
		<b>29</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>17</b>	<b>27</b>	<b>1</b>	<b>24</b>	<b>4</b>
		<b>25</b>	<b>0</b>	<b>0</b>		<b>7</b>				
		<b>100%</b>	<b>86%</b>	<b>66%</b>	<b>62%</b>	<b>66%</b>	<b>59%</b>	<b>93%</b>	<b>83%</b>	<b>86%</b>
1990-2015		<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>6</b>
		<b>9</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>3</b>
		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>		<b>1</b>				
		<b>100%</b>	<b>67%</b>	<b>44%</b>	<b>56%</b>	<b>78%</b>	<b>44%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>67%</b>

Nota: Se muestran los porcentajes de la categoría predominante.

## **Anexo II. Guión de las entrevistas**

### PRESENTACIÓN - PRELIMINARES

#### 0.1 Presentación estudio

Estudio sobre la metodología de aprendizaje en la FP. Grado Medio en particular

#### 0.2 Propósito entrevista

Recabar información sobre las metodologías de enseñanza aprendizaje aplicadas en diferentes centros que ofertan titulaciones de Grado Medio en Euskadi

#### 0.3 Tratamiento de los datos

Datos recabados no nominativos (No es relevante el centro en sí, ni va a figurar datos del centro ni del profesorado participante). No van a figurar reseñas sobre los participantes en el estudio ni en sus conclusiones.

Eso nos da la ventaja de poder hablar con total libertad y sinceridad. (No es una evaluación externa ni de inspección académica)

#### 0.4 Permiso grabación

Solicitar permiso para grabar la entrevista. Razones a favor:

- Permite al entrevistador estar más atento al mensaje
- Hace el diálogo más ágil e interactivo
- Permite ser más fiel a lo que el entrevistado expresa

### INTRODUCCIÓN

1. ¿Qué importancia crees que tiene la metodología de aprendizaje en la FP?
2. ¿Qué metodologías utilizáis, tenéis algo compartido por todos los profesores?
3. ¿Qué tipo de actividades realizáis?

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS - PREGUNTAS

4. ¿Tenéis alguna metodología particular o singular que estéis aplicando en vuestros grupos de alumnado? (Proyectos integrados de aprendizaje, PBL, Simuliempresa, ...) Explica brevemente en qué consiste.
5. ¿La organización del aprendizaje es por módulos (siguiendo la estructura del DCB) o se plantea al alumnado actividades globalizadas (abarcando más de un módulo en las actividades a realizar)?

6. ¿Cuándo planteáis las actividades de aprendizaje de un módulo se tienen en cuenta las competencias de otros módulos que puedan estar relacionadas y puedan ser trabajadas con esta actividad?
7. ¿Se realizan pruebas de evaluación al alumnado cuando éste se incorpora para definir qué sabe acerca de aspectos relacionados con la titulación?  
¿Os sirve esa información para organizar vuestra actividad docente?
8. ¿En qué tipo de materiales didácticos os apoyáis?
  - Libros de texto editados
  - Materiales propios
  - Libros o materiales técnicos
  - Papel o Multimedia (TICs)
  - Otros

Posibilidad de solicitar muestra o referencia para análisis posterior.

9. ¿Cómo está secuenciada / ordenada la programación? ¿Cuáles son los temas y su orden?
10. ¿Podrías explicar algo más cómo avanza el alumnado sobre esos temas?

(Apoyos)

- Ritmo (grupal, individual o mixto)
  - Individualización actividades (¿diferentes según nivel y necesidades de cada alumno?)
11. ¿Tenéis algo pensado para que el propio alumnado controle lo que va haciendo y aprendiendo? ¿cómo es?
  12. ¿Podrías describir alguna actividad característica de aprendizaje empleada con vuestros grupos de alumnado? (Concreción sobre algún módulo de su titulación)

(Apoyos)

- Planteamiento o presentación
- Objetivo y núcleo de la actividad
- Tipo de ejercicios
- Materiales didácticos utilizados
- Elementos de control y evaluación en la actividad
- Rol del profesor y papel del alumnado en ella
- Aprendizajes a realizar por el alumnado con dicha actividad
- Significatividad para el alumnado de la actividad
- Atención al grado de motivación del alumnado (¿estructurado?)

13. ¿Cómo está organizada la evaluación de alumnado?

(Apoyos)

- Evidencias de sustento. Tipología (exámenes, controles, recogida de trabajos, valoración de actividades, ...)

¿La evaluación que realizáis os sirve para mejorar lo que hacéis con el alumnado?

14. ¿Se realizan actividades con el alumnado fuera del centro? Pon algún ejemplo

(Apoyos)

- Tienen objetivos de aprendizaje
- Se evalúan
- Se preparan antes y se concluyen después en el propio centro

15. ¿Se tratan noticias, sucesos, cambios legislativos en las actividades de aprendizaje que puedan afectar al alumnado como futuros profesionales?

16. Contáis con alguna dinámica explícita para trabajar la autonomía en el alumnado.

### CIERRE

17. ¿Existe alguna cuestión más relacionada con la metodología de aprendizaje que consideras relevante y no se haya tocado en esta entrevista? (En caso afirmativo) Habla sobre ella

### Anexo III. Resultados de entrevistas según baremo de referencia

	Planificación	Desarrollo	Evaluación	Metodología docente
Entrevista 01	ACEPTABLE 2,00	COMPETENTE 2,79	ACEPTABLE 2,00	<b>COMPETENTE</b> <b>2,48</b>
Entrevista 02	ACEPTABLE 1,5	ACEPTABLE 2,33	COMPETENTE 2,83	<b>COMPETENTE</b> <b>2,41</b>
Entrevista 03	ACEPTABLE 2,00	COMPETENTE 2,43	ACEPTABLE 1,83	ACEPTABLE 2,24
Entrevista 04	MEJORABLE 1,4	COMPETENTE 2,73	MEJORABLE 1,20	ACEPTABLE 2,05
Entrevista 05	ACEPTABLE 2,33	COMPETENTE 3,29	MEJORABLE 1,25	<b>COMPETENTE</b> <b>2,50</b>
Entrevista 06	MEJORABLE 1,40	COMPETENTE 2,64	ACEPTABLE 2,00	ACEPTABLE 2,22
Entrevista 07	ACEPTABLE 2,33	ACEPTABLE 2,35	ACEPTABLE 2,00	ACEPTABLE 2,27
Entrevista 08	MEJORABLE (1,00)	ACEPTABLE 1,93	MEJORABLE (1,00)	ACEPTABLE 1,68
Entrevista 09	ACEPTABLE 2,00	COMPETENTE 3,00	ACEPTABLE 1,50	ACEPTABLE 2,40
<b>TOTAL</b>	ACEPTABLE 1,71	COMPETENTE 2,55	ACEPTABLE 1,81	ACEPTABLE 2,02

### Anexo IV. Resultados de entrevistas según agrupación de evidencias

	Planificación de la enseñanza	Desarrollo de la enseñanza	Evaluación
Entrevista 01	INDEFINIDO	FUERTE 64% C-D	DÉBIL 72% A-B
Entrevista 02	DÉBIL 100% A-B	INDEFINIDO	FUERTE 84% C-D
Entrevista 03	DÉBIL 100% A-B	INDEFINIDO	DÉBIL 67% A-B
Entrevista 04	DÉBIL 100% A-B	INDEFINIDO	DÉBIL 100% A-B
Entrevista 05	FUERTE 67% C-D	FUERTE 100% C-D	DÉBIL 100% A-B
Entrevista 06	DÉBIL 100% A-B	INDEFINIDO	DÉBIL 80% A-B
Entrevista 07	DÉBIL 67% A-B	INDEFINIDO	DÉBIL 67% A-B
Entrevista 08	DÉBIL 100% A-B	DÉBIL 89% A-B	DÉBIL 100% A-B
Entrevista 09	INDEFINIDO	FUERTE 63% C-D	DÉBIL 100% A-B
<b>TOTALES</b>	<b>DÉBIL 79% A-B</b>	<b>INDEFINIDO</b>	<b>DÉBIL 74% A-B</b>

## Anexo V. Evidencias en las entrevistas

### Entrevista 01

Ámbito	Escalón	Evidencia	Referencia
<b>Planificación</b>	A	Las cuestiones metodológicas no están recogidas documentalmente. No hace falta llevarnos muchos años trabajando el mismo equipo y tenemos mucha confianza	min 3:35
	C	Nos moldeamos y nos adaptamos todo lo que podemos. Lo que no vale es la programación exactamente. El papel es muy bonito, pero luego en clase haces lo que puedes	min 18:00
	C	La típica clase de encerrado de antes del profesor ya es imposible dar. Las metodologías activas son las únicas que dan... (resultado)	min 1:23
	C	Tienen que hacer ellos (el alumnado) casos, problemas, tienen que buscar en la red, ...	min 2:00
	C	Entre los profesores tenemos hablado cómo hacer. Algunas semanas se les plantea un caso. Están por grupos trabajando ese caso que se les ha planteado	min 2:20
	C	Utilizamos más bien problemas en grupo. Casos, aunque la metodología no tiene nombre específico	min 4:30
	C	La metodología nos lleva a interactuar entre los módulos del ciclo. Ya tenemos rodadas muchas cosas entre los profesores (para aprovecharnos unos de otros)	min 5:30
	B	La semana de análisis de caso paramos las clases (estructura horaria). Hacemos uno por año. Si no si nos ceñimos al horario normal	min 6:45
	D	La metodología clásica con Grados Medios es muy difícil, con Grado Superior <b>si me lo puedo permitir</b>	min 7:20
	B	Tenemos bastante material propio. Yo uso mucho moodle. En estas edades les faltan hábitos de trabajo y eso les obliga y lo tienen todo ahí. Depende del módulo que impartes también hacemos con libros, aunque no muchos	min 11:20 min 12:30
<b>Desarrollo</b>	B	Al principio suele ser más teoría y luego más aplicación práctica	min 13:00
	A	El ritmo es grupal, pero permitimos que recuperen tareas fuera de plazo si no entregan en lo previsto, aunque tienen penalizaciones y adaptaciones para adaptarse al ritmo de avance general	min 14:30
	D	Visitamos empresas y hacemos alguna actividad fuera del centro y cuentan para la evaluación	min 18:40
	D	Aprovechamos noticias o sucesos de la actualidad relacionados con la materia, qué remedio...	min 20:00
	C	Intentamos trabajar la autonomía a través de lo que les exigimos. En el tratamiento del caso es una de las partes que buscamos trabajar. Es el momento de mirar mucho eso.	min 20:30
	B	Siempre preguntamos qué saben o qué no saben, intentamos motivar antes de comenzar algún tema	min 27:00
	A	No hacemos evaluación inicial, salvo en algún módulo concreto (inglés). Los que empiezan de cero (no se presuponen conocimientos previos necesarios) no se les hace eso.	min 8:15
	B	Hacemos examen y hacemos trabajos. Tienen que aprobar las dos cosas para aprobar el módulo	min 8:40
	C	Si se nos apunta gente mayor tenemos en cuenta el perfil y la experiencia que tienen	min 10:50
	A	Usamos un sistema que pondera la asistencia y cuenta (positivamente) para la nota, además del tope permitido del 20% de faltas para poder aprobar	min 17:00
<b>Evaluación</b>	B	El profesor tiene que ser firme pero cercano, teniendo autoridad. Es difícil ser así pero se debe ser así	min 23:45
	B	El profesor debería orientar el aprendizaje. Hay alumnos a los que les orientas y van ellos aprendiendo. Hay alumnos a los que les tienes que tirar, a veces porque no son autónomos o nos están motivados, ni tienen interés en eso que están estudiando	min 24:15
	C	Con las familias tenemos mucho contacto. Todo el día con los padres, por e-mail, por teléfono, presenciales. Sirve para tener mejor a los chavales o para ser coinescentes de lo que hacen (padres o ellos)	min 25:30

**Entrevista 02**

Ámbito	Escalón	Evidencia	Referencia
<b>Planificación</b>	B	Tenemos organizada la formación por módulos, pero deberíamos hacer actividades interdisciplinariamente. Llevamos unos años planteando el módulo de proyecto globalmente, pero nos encontramos ciertas resistencias. Tenemos que superar ese individualismo del profesorado	min 12:40
	A	El avance está secuenciado en función del aprendizaje del alumnado, cerrándome a mi módulo. Y al currículo. Hay unas competencias y unos contenidos.	min 32:00
	A	Cada (profesor) trabaja desde la individualidad. Cada uno desde su módulo trata de reflexionar en la metodología que utiliza, pero desde la individualidad	min 4:54
	C	Estamos iniciando reflexiones. Nos falta conectarlo con análisis de casos, retos (problemas). Somos conscientes de que nos falta el componente pedagógico. Estamos poniendo en entredicho lo que hemos estado haciendo hasta ahora.	min 06:15
	A	Reproducimos un tipo de enseñanza clásica, que es la que hemos recibido nosotros. Hemos recibido "vomitona" de conocimientos.	min 9:00
	A	Somos demasiado individualistas ¿Cómo vamos a pedir a los alumnos que trabajen en equipo si los profesores no somos capaces de trabajar en equipo? Es imposible	min 13:50
	B	Como hay solapes dentro del propio currículo, se plantean quién trabaje qué, pero respetando siempre unos a otros. Ahora, no hay planteamientos conjuntos (discrepancias). Creo que pocas veces se hace eso. La iniciativa no parte del profesorado, más bien parte del alumnado "pero si eso lo hemos visto con Mikel". (Según unos ciclos se hace, en otros no)	min 15:45
	D	Utilizamos todo tipo de medios (libros de texto, salidas, ferias, actividades prácticas, películas, charlas, prensa, materiales propios, ...)	min 25:30
	C	Hay que conectar con los intereses del alumnado, pero vamos pensando que son nuestros intereses. Hay que conectar con ellos	min 29:38
	D	Yo suelo traer huesos de casa, (órganos) para que vean lo que es un corazón.	min 30:40
	B	Algo específico para trabajar la autonomía no tenemos, otra cosa es que les mandes un trabajo, les guíes y algunos son autónomos (entender las preguntas, buscar información, transcribir la información). Pero estoy pensando ahora, ¿y eso cómo se hace?	min 46:40
	A	Parto de cero. No les hago una evaluación previa. Al inicio de cada tema les hago dos o tres preguntas, para que les sirvan de motivación para el tema o de planteamiento del mismo	min 21:05
	<b>Evaluación</b>	C	Cada vez más profes incluyen la autoevaluación, pero hay profes que si y profes que nada. Se van haciendo cosillas (diarios, evaluaciones unos a otros, ...). Que le dedican un tiempo a una acción tutorial, hablar individualmente, ver dónde se ha fallado, qué ha salido bien, ...
D		La evaluación se basa en muchas cosas. La nota no depende de un examen. El tema actitudinal se está trabajando "bonitamente". Si no se ha aprobado no se hace media, por ejemplo. En todas las programaciones todos los aspectos tienen que estar superados para hacer media. Si no no apruebas la evaluación. Eso lo llevamos bien. Eso está consensuado.	min 41:20
C		Cada vez hay más autoreflexión de lo que estamos haciendo (los profesores) para mejorar nuestra práctica. A algunos les sale espontáneamente y a otros hay que estimularle para que salga. Después hay una especie de contagio, también. Eso los nuevos que llegan al seminario lo absorben.	min 51:40
C		Aquí se pasa un cuestionario al final al alumnado de cada profesor y hay gente que en cuanto se ven esos resultados les ha movilizado para cambiar cosas, aunque algunos, los menos, no se mueven nada	min 53:55
C		La necesidad de contar con un master de formación del profesorado para entrar en la pública es un punto a favor, porque incita una reflexión pedagógica	min 54:50

**Entrevista 03**

Ámbito	Escalón	Evidencia	Referencia
<b>Planificación</b>	B	No me consta que tengamos definida una metodología propia a la hora del aprendizaje	min 12:10
	C	Gela-Ekipoa. Solemos hacer un par o tres de reuniones formales mínimo por cada evaluación (trimestre), pero estamos a diario comentando cosas sobre la marcha del grupo	min 07:30
	B	Al alumnado que no pasa la prueba de la unidad didáctica 0 se le dan apoyos para que pueda continuar	min 06:30
	A	Nos juntamos y vamos concretando métodos para poder, no dar las clases sino hacerles frente a ellos (utilización de los móviles hoy en día, expulsiones de los chavales, retrasos a las clases, ...). Aspectos centrados en conflictividad	min 08:30
		Cada chaval es responsable de una máquina o zona en el taller. Tiene que preocuparse de que está operativa, están todas las herramientas a mano, quién la ha utilizado la última vez y verificar que la ha dejado bien para volver a utilizar y las zonas de limpieza. El que no lo hace bien definimos una serie de faltas y con ello se le puede bajar la nota e incluso tendría que venir unas tardes a recuperar.	min 10:42
	C	En las clases más teóricas se adelanta y se explican las aplicaciones que van a realizar en el taller. Luego se les deja horas libres (de trabajo autónomo) para que ellos mismos puedan preparar lo que van a tener que realizar luego en el taller.	min 13:05
	C	Está todo enfocado a las clases de taller	min 14:14
	D	El último trimestre se hace algún trabajo en común (entre varios módulos) para que vean que todo está "enganchado" entre sí. En 1º terminan haciendo una serie de proyectos (globales)	min 14:20
	B	Organizamos en el equipo docente la secuenciación de las actividades (intermodular)	min 15:32
	C	Tenemos elaborados por nosotros los materiales didácticos. Poco a poco, hemos ido haciéndonos nuestros propios libros o apuntes, usamos diferentes referencias (algún libro editado, materiales que elabora un profesor, ...)	min 16:08
<b>Desarrollo</b>	C	En la propia unidad didáctica de cada módulo están establecidos unos ejercicios simples, algo más complicados y de "10" (diferente nivel de exigencia). Si bien intento que todo el alumnado hagan todos	min 18:00
	A	El profesorado determina cuándo tiene que terminar un tema, cuándo tiene que empezar el otro, aunque siempre es muy variable para adaptarse a las necesidades del grupo, sin parar a dormirnos	min 19:36
	B	Aparte del mínimo tengo preparados otros ejercicios aparte del mínimo, para que los que acaban antes aprovechen el tiempo de clase. Subiéndoles una décima por cada ejercicio extra que realicen.	min 20:30
		Se les explican las diferentes máquinas que vayan a ver y se les explican todas las piezas que van a producir. Luego, previo han tenido que conocer la teoría. Una vez que la han visto se les exige hoja de proceso (que hacen ellos) antes de ponerse a ejecutar el proceso en el taller y revisada por el profesor. Si no lo tienen no pueden entrar al taller. A continuación el profesor les da el tocho (material) para que puedan empezar a producir. Una vez terminada la pieza tienen una hoja de evaluación para que ellos mismos comprueben unas medidas y las registren en una hoja, que luego el profesor va a comprobar con la pieza. Si la pieza es válida adelante, si no se queda suspendida. Como la evaluación es continua se les permite continuar con la siguiente pieza. Y si la realizan bien quedan recuperadas las piezas anteriormente suspendidas	min 25:10
	A	Se les da una introducción del tema, haciendo un par de ejemplos en la pizarra, se les deja tiempo para hacer unos ejercicios, pudiendo preguntar al profesor dudas. Cada 2-3 horas se van corrigiendo esos ejercicios en la pizarra por parte del profesor o de algún alumno.	min 27:33
	D	Goierri Eskola tiene una empresa "Ikaslan" en la que los alumnos que terminan limpio tienen la posibilidad de hacer 2º mientras están haciendo prácticas. Están contratados allí en el horario que el grupo no tiene clase. En esa dinámica maduran mucho. Una visita a los alumnos a esa empresa es obligatoria. También vamos a otras empresas (Ampo, Irizar y otras empresas (pequeñas) de 6 trabajadores, ...)	min 39:10
	A	Unidad didáctica 0 con exámenes capacidad para seguir el curso	min 05:30
	A	Les pongo como obligación que tengan hecho el trabajo de clase para que puedan hacer el examen	min 21:25
	A	Ellos saben lo que tienen que entregar para el final del tema. No se les "obliga" a hacer un planning, pero el profesor les va recordando dónde va y qué les falta. Me resulta complicado que un chaval de 16-17 años (se autocontrole por sí sólo). No trabajamos ese concepto de trabajo-tiempo con ellos.	min 22:40
	C	El primer trimestre se van recogiendo evidencias y la nota final es la nota media de cada pieza o cada tema. Al final de cada tema se hace un examen. También evaluamos la actitud en clase y eso influye en la nota final de cada módulo (digamos un 20%). La nota no sólo sale de las pruebas. Ese porcentaje está consensuado por el equipo de profesores	min 29:00
<b>Evaluación</b>	C	Tenemos mucho contacto con familias. No estamos obligados a avisar si son mayores de edad, pero creemos que conviene trabajar con ellos. La mayoría son menores de edad y sólo por ese hecho contactamos sobre todo en el primer trimestre y tenemos una reunión con cada padre y con el joven. Que den su opinión, que nos digan cosas importantes. Luego suelen ir satiendo más reuniones.	min 33:20
	B	Suele haber muchas bajas en este ciclo. Unas 8-10 bajas sobre 25 alumnos. La mayoría por motivos de limitaciones y actitudinales. Es "una pasada"	min 35:30
		Las visitas no se evalúan. Si se trae a alguien a dar una charla igual si se les pasa un cuestionario que se tiene en cuenta	min 42:45

**Entrevista 04**

Ámbito	Escalón	Evidencia	Referencia
<b>Planificación</b>	A	En todos los módulos empezamos de cero. Evidentemente tienen que tener unos conocimientos, pero partimos de cero y vamos construyendo a partir de ahí. Luego se van complementando unos módulos con otros para hacer un proyecto final	min 1:10
	B	A partir del DCB nosotros hemos elaborado nuestras propias programaciones y nuestras propias metodologías	min 6:45
	A	Nuestra estructura (horaria y organizativa) sigue la del DCB	min 7:15
	B	Los módulos se van entrecruzando continuamente. Lo que se aprende en unos se aplica en otros	min 9:00
	A	Cambios legislativos, noticias, etc.. no solemos introducir en el programa	min 46:30
	B	La metodología es compartida por todos los profesores. De hecho en algún módulo estamos dos profesores con un grupo. Somos un equipo de trabajo	min 3:19
<b>Desarrollo</b>		Depende los módulos utilizamos un tipo de materiales u otros. En uno utilizan un libro editado, pero el resto de asignaturas utilizamos un libro para los dos años para todas las asignaturas (el manual del soldador de CESOL). Es como el catecismo de la soldadura. Luego también utilizamos materiales elaborados por nosotros, mejorándolos poco a poco. La mejora continúa	min 13:20
		Todos los chavales son completamente diferentes unos de otros. Pero al final unos tiran de otros, y todos consiguen llegar a la meta	min 17:10
		Les decimos que en esta especialidad se trabaja mucho en equipo. En algunos módulos les ponemos a hacer algunas piezas en grupo o en pareja (una por evaluación).	min 18:10
		Los que venimos de la empresa privada tenemos muy pendiente los valores. Tienen que venir con la mente superabierta, tratar de aprender lo más posible y la mira puesta en la empresa.	min 24:45
		No podemos volver loco a un alumno porque con uno tenga un sistema de evaluación o de control de actitud y con otro profesor otro.	min 34:40
		Estamos constantemente en el taller con los alumnos ayudándoles a pensar, a darles soluciones, ...	min 38:10
		Hacemos actividades fuera del centro. Vamos a ver cuestiones (proyección térmica) que en el centro es muy difícil ver. Vamos a ferias profesionales. A los concursos de FP (Euskoskills). Al alumnado les hacemos realizar una tarea sobre ello.	min 39:50
		Con los módulos transversales (FOL y Empresa) vienen a preguntarnos a nosotros (técnicos) cuestiones para ello. Nos coordinamos más o menos una vez al mes	min 45:00
		Por el tipo de centro hacemos reparaciones con ellos, es más quieren salir (quieren hacer cosas reales). Ven que lo que hacen sirve	min 49:50
		Nosotros construimos el coche que luego los ingenieros de Bilbao llevaban a competir en Silverstone. La estructura de lo que es el bólido. Hemos hecho durante dos años la estructura de las motos.	min 52:07
<b>Evaluación</b>	A	Partimos de cero. Aunque hay cosas que deberían saber, se les explica. (Por lo tanto no realizamos una evaluación inicial para detectar qué saben)	min 11:00
	B	La evaluación tenemos tres aspectos a tener en cuenta: actitudinales, procedimentales y conceptuales. Las actitudes son un 20% de la nota	min 28:00
	A	En las asignaturas todas tienen una parte teórica y ahí les hacemos exámenes. Les damos un 50% a procedimientos y un 30% al conceptual. (Los porcentajes) Se puede variar en cada evaluación pero suspendiendo una de las partes no van a aprobar. También pueden variar en función del módulo y del profesor.	min 29:35
	A	Tenemos un cuaderno digital donde vamos tomando las notas actitudinales. En principio parten todos con un 10 y de ahí vamos quitando puntos	min 34:00
	A	Del control de lo que van haciendo nos encargamos los profesores. Les voy informando de cómo tienen que regularse para ello.	min 35:22

**Entrevista 05**

Ámbito	Escalón	Evidencia	Referencia
<b>Planificación</b>	A	La estructura horaria responde a los módulos del DCB	min 15:30
	C	Planteamos actividades que abarcan más de un módulo. Proyecto yo y hacemos planitos, fabrica uno de los profes y monta el otro profesor	min 16:00
	C	Los tiempos que establece (en la programación) no valen, porque todos los años los grupos son distintos.	min 26:20
		Yo me divierto mucho dando clase y creo que ellos lo notan y es muy distinto a que tú seas el típico tío serio, rígido. Hay que tener cierto grado de complicidad con ellos	min 1:50
		Me han contado cosas que no han contado ni a sus padres. Eso es muy importante porque a la hora de pedirle lo que yo quiero que aprenda tengo más confianza para hacerlo	min 2:30
		Es muy importante la implicación directa del profesor con el alumno	min 3:15
		La metodología (que utilizamos) está consensuada por los profesores, sobre todo desde que han empezado los ciclos. Procuramos coordinarnos	min 5:10
	C	Tengo la especialidad mejor que hay en la FP. Yo me lo creo y como me lo creo lo vendo así y procuro que los chavales lo entiendan así	min 8:55
		La materia prima nuestra son chavales, son personas y vivimos nuestra vida por los valores. (Los valores son muy importantes y quizá están un poco dejados)	min 10:52
	C	(A) la gente que va muy adelantada les buscas otra actividad que no está en la programación	min 21:00
<b>Desarrollo</b>	C	A veces el que va más adelantado le echa una mano al otro. Eso es muy bueno	min 21:20
	D	Utilizamos materiales propios, fotocopias de algún libro. Tienes que coger cosas de muchos sitios. Les damos referencias de varios textos. No hay un libro que englobe todo	min 23:05
		Tenemos que meterles en la cabeza que el hombre vive de responsabilidades y hay que ir cogiéndolas	min 32:50
		El último trimestre, cuando he visto toda la teoría les hago un proyecto. Les doy cuatro directrices y tienen que realizar un proyecto que implica a todos. Entre todos juntamos un algo. Es bueno que trabajen en grupos y dependan unos de otros, como en la vida laboral	min 35:20
	C	Siempre concienciamos al taller a la práctica (ejemplos y referencias a cómo debiera hacerse y por qué el nivel de exigencia requerido)	min 40:20
	C	Hacemos alguna visita a empresas, pero no demasiado	min 40:36
	D	Hemos hecho una práctica real (instalación de parque flotante en otro departamento) y no entienden eso. Luego lo ven en la empresa, pero hasta entonces no lo ven	min 46:20
	A	No hacemos una evaluación inicial, pero enseña a los alumnos a ir viendo cosas por donde anda cada uno	min 18:35
	A	En la evaluación yo les indico el tiempo que tienen, porque eso les hace ser más ordenados, más metódicos	min 28:00
	A	El profesor controla lo que van haciendo y al final de curso se lo transmitimos. Hombre si hay algún chaval que puede dar más de sí se sienta uno con el y se le dice.	min 28:50
<b>Evaluación</b>	B	Tengo un 20% (10% de procedimientos y 10% de actitudes) y el resto de conceptos. En el módulo práctico es al revés, tengo 40% de eso. Al principio de curso les informamos del sistema de evaluación	min 29:50

**Entrevista 06**

Ámbito	Escalón	Evidencia	Referencia
<b>Planificación</b>	A	Hay un poco de desfase entre lo que está programado y lo que hacemos. Es muy poco tiempo para asimilar todo lo que tenemos que ver.	min 2:00
	A	La secuencia del DCB actual no es muy lógica. No tiene mucho sentido la secuenciación de los módulos (electricidad y aplicación en 1°).	min 3:15
	A	Tienes que explicar cosas que al chaval le quedan lejos todavía.	min 5:15
	A	Nuestra organización es por módulos, el taller lo organizamos en función de la programación	min 11:30
	A	Tenemos hecha una programación para cada módulo, siguiendo el DCB (identifica programación con DCB)	min 5:30
	C	Nosotros hacemos reparaciones si están dentro de la programación. No somos un taller somos una escuela (TMV)	min 7:40
	A	Las faltas de asistencia están reguladas y se valoran por evaluación (trimestre). Del resto de actitudes es cada profesor el que lo va regulando.	min 10:30
	A	A nivel de departamento no tenemos una metodología propia particular. La metodología que se utiliza es darles al principio algo de teoría, explicándoles lo que van a hacer y luego ya pasan al taller a aplicar eso que han aprendido.	min 13:35
	C	Intentamos que sea el mismo profesor el que da módulos que puedan estar muy relacionados entre sí, para amoldarnos mejor a lo que estamos enseñando. (A veces modificamos la secuenciación horaria modular por semanas para secuenciar de forma más lógica).	min 20:00
	A	Aunque tengamos a alguien con experiencia, al ser muy heterogéneo el grupo no tenemos en cuenta lo que sabe. Intentas dar lo que te marca la programación. Uno, el que controla mucho, se va a quedar que podía haber hecho más, y otro no va a llegar	min 21:20
D	Usamos libros de texto; maquetas didácticas (alecop). También una plataforma multimedia enfocada a la automoción; libros técnicos y manuales de taller, propios de las marcas de los vehículos (TMV)	min 24:10	
<b>Desarrollo</b>	A	Por ejemplo: en clase explicamos qué es un alternador, los conceptos y las operaciones que tienen que hacer en él. Luego vamos al taller y van haciendo esas operaciones in situ. Van apuntando los valores que toman en una hoja, que después tienen que entregar al profesor	min 25:55
	D	El profesor hace pensar al alumno, le va dando pistas (para resolver las tareas).	min 27:40
	D	Estamos trabajando en movilidad europea (proyectos Leonardo). Nos movemos tanto los profesores como los alumnos. Para ellos es un aliciente para los que van bien. Todos dicen, tras una encuesta, que volverían a hacer (otra experiencia similar)	min 29:40
	D	Hacemos visitas a centros de producción (Volkswagen, Mercedes). Son actividades obligatorias planteadas como una visita para observar.	min 31:30
	D	Luego al volver comentamos lo que hemos visto allí.	min 34:55
	B	Estamos pendientes de innovaciones o legislaciones que nos afectan que aparecen. Ahora, hay tan poco tiempo para trabajar todo....	min 38:40
	B	Las empresas valoran mucho (cuando piden a alguien) la actitud, no tanto lo técnico. Es algo que intentamos inculcarles pero lo hacemos más de modo informal, (a través de la relación con el profesor)	min 44:05
	B	Intentamos ir regulando el nivel de autonomía poco a poco. Al principio estás más encima de ellos. Vamos viendo cada uno como va, si necesita más apoyo	min 1:50
	C	Intentamos que el castigo no sea punitivo sino rehabilitador. Por ejemplo: ante un hecho castigable se quedan fuera de hora haciendo laborales comunitarias. Se sigue un poco el criterio de recuperar al alumno.	min 6:20
	B	Cuando vienen a hacer la preinscripción les explicamos un poquito qué se van a encontrar y a qué se están apuntando, porque algunos creen que van a encontrarse algo diferente.	min 7:00
<b>Evaluación</b>	B	Tenemos unificado el valor que damos a cada parte (45% procedimientos, 45% conceptos y 10% actitudes)	min 18:36
	A	(Para evaluar) Se hacen exámenes teóricos y prácticos también.	min 40:20
	A	No hacemos ninguna evaluación inicial. Partimos de cero. Se supone que a Grado Medio llegan con una formación de la ESO	min 42:40
		Hay un montón de dinero, proyectos, que se hacen en función de si hay un profesor que se mueva (o tiene iniciativa) y se entera.	
	D	Nosotros estamos metidos en un proyecto para formarnos periódicamente (este año en julio). Es una estructura piramidal. Luego se hace una puesta en común y a través de Tknika se difunde a otros profesores.	

**Entrevista 07**

Ámbito	Escalón	Evidencia	Referencia
<b>Planificación</b>	A	(En) esa asignatura la programación viene impuesta por el Gobierno Vasco y nos regimos por ahí	min 5:00
	B	Nos coordinamos entre los profesores para relacionar las actividades entre los módulos, excepto con los módulos transversales.	min 19:00
	D	Utilizo la programación pero voy saltando de un tema a otro, porque está todo relacionado. Lo hago en función de las necesidades	min 27:45
		El método de enseñanza influye más bien poco, es el interés de la persona (el factor clave)	min 1:50
	A	En asignaturas más técnicas hay una explicación teórica, pura y dura de pizarra	min 4:20
	D	Explicación teórica en pizarra con apuntes, con libros, proyecciones	min 5:40
<b>Desarrollo</b>	A	Es imprescindible la parte teórica. Una vez que ellos han cogido el concepto teórico bien y lo han interiorizado luego cuando vayan a la parte práctica van a ser mucho más capaces de realizar	min 6:30
	A	Luego está el típico alumno que no soporta la teoría, no puedes hacer nada con ese	min 7:00
	A	No me da tiempo por vuestro comportamiento. Muchos están aquí porque les han obligado. Ese freno que te ponen los propios alumnos hace que no puedas cumplir la programación entera.	min 12:20
	A	Las asignaturas transversales tienen menor importancia y con el profesorado de esos módulos hay bastante descoordinación. Hacen un poco lo que les parece. La exigencia no es igual en cuanto a la programación y en cuanto a lo que se espera del alumno	min: 13:28
	D	Tenemos una instalación que da servicio al centro, tiene carácter didáctico pero es real y funciona. Sirve para que ellos valoren positivamente	min 14:50
	A	Hacemos un refuerzo general si hay una carencia. A todos les viene bien. No vas a censurar a otro alumno que a lo mejor le viene bien recordarlo	min 23:05
	B	No tenemos libros de texto tecnológicos. Aquí todos son libros técnicos. Los que te puedes encontrar en una ingeniería en su despacho	min 24:00
	D	Utilizamos diferentes materiales muy diversos. Me hago mi propio libro utilizando catálogos y documentación técnica, presentaciones, ...	min 24:35
	D	No quiero que se aprendan nada de memoria, yo quiero que aprendan. Yo les enseño a pensar, a resolver problemas. Quiero que lo entiendan	min 30:30
	D	Les animo a que investiguen, que busquen por sí mismos. (Que sean autónomos)	min 32:30
<b>Evaluación</b>	A	El ritmo de avance es grupal. El que más lento va te limita un poquito el funcionamiento del grupo	min 36:15
	C	A aquel alumno que puede no le voy a frenar. Va a hacer actividades de un nivel superior. No le voy a castrar (No todos hacen lo mismo).	min 37:00
		Les explico la teoría, con catálogos técnicos, vemos modelos de cómo hacer bien las operaciones. Una vez hecho eso bajamos al taller y les dejo que hagan una actividad y les voy dejando que lo hagan solos. Si veo que no pueden más, entonces les ayudo, pero si no, les animo a que se busquen la vida. Aprenden más que si se lo dices. Finalmente lo comprobamos y vemos si funciona	min 40:45
	C	A veces paro la clase y les cuento vivencias o experiencias más relacionadas con el sector	min 55:00
	A	No tenemos ninguna dinámica estructurada para trabajar la autonomía	min 56:00
	D	Yo me sigo formando y los pdfs que me dan los aplico luego con los alumnos	min 6:00
	A	No hacemos ninguna evaluación (inicial) y sería necesario para identificar y advertirte de problemáticas previas. Para hacerle ver a él los problemas que va a tener	min 22:02
	A	El profesor tiene que estar controlando los continuamente y comprobando qué ha aprendido y qué no ha aprendido (no se autocontrolan)	min 39:30
	A	Hago exámenes parciales. Luego corrijo el examen con ellos. En el examen de evaluación al que tiene algo suspendido le hago una recuperación. Tienen que aprobar todo, cada examen	min 45:20
	A	La práctica no me vale (para aprobar), siempre y cuando que hayan aprobado todo. Aunque la valore en función del porcentaje de importancia que tenga en la materia	min 48:15
D	Estoy al día. Tengo la información actualizada totalmente de cambios legislativos que afectan a mi práctica (tecnológicos). Además me estoy formando continuamente. No puedo desligarme de los avances tecnológicos	min 50:00	

**Entrevista 08**

Ámbito	Escalón	Evidencia	Referencia
<b>Planificación</b>	A	La programación está ordenada según la disciplina de la materia	min 10:00
	B	Mis asignaturas son teóricas, pero me planteo hacer cosas prácticas. Ahora, según la respuesta que me da el alumnado a veces puedo hacerlo o no. Lo vas viendo, según el tipo de alumnado.	min 1:00
	B	Es verdad que si estás dando la teoría y les estás mostrando a la vez con practicidad, el por qué y el para qué de la teoría llega más	min 3:40
<b>Desarrollo</b>	A	Cada profesor se plantea su módulo. A veces valoramos alguna unidad didáctica que se ha trabajado en otro módulo.	min 4:25
	A	Tenemos organizado el ciclo según los módulos del DCB	min 5:10
	B	No planteamos trabajos conjuntos. Llegamos a un consenso de quién da una unidad didáctica (si tienen coincidencias entre dos módulos) y ahí queda eso.	min 6:15
	A	El ritmo de avance es grupal	min 8:15
	B	A veces planteamos una actividad práctica y luego ya les das la teoría (otras veces a la inversa)	min 10:25
	C	Utilizamos materiales variados (pizarra digital, videos, ...), aunque como es un ciclo en euskera hay bastante menos material	min 12:20
	A	Su actividad está mediatizada por el examen. No es qué utilidad tendrá, para qué voy a aprender...	min 16:55
	C	Si vemos que el alumnado puede comportarse o madurez nos lanzamos a hacer alguna actividad fuera. Una salida implica un esfuerzo y supone más disgustos que otra cosa	min 22:45
	D	Introducimos noticias de actualidad relacionadas con el tema, si es pertinente	min 24:30
	B	Les doy un papel en blanco y les pido que apunten algo sobre el tema. Hacemos una puesta en común y a partir de ahí empiezo con el tema.	min 26:00
<b>Evaluación</b>	B	Comienzo mostrando objetos y hablando a partir de ahí hablo de las diversas cuestiones del tema. Al final se hace una especie de resumen para que ellos se den cuenta de algunas cosas que nos interesan, para que ellos estructuren la información	min 27:20
	A	En mis asignaturas veo un hándicap, pocas horas destinadas a lo procedimental, de desdoble. Se trabaja mejor con menos (alumnos)	min 32:30
	A	No hacemos ninguna evaluación inicial. Observación informal. La primera semana ya tenemos bastante información	min 7:30
		El principal interés del alumno es aprobar el examen y sacar el título no tanto aprender. Un título que la mayoría no tienen claro para qué les va a valer	min 14:00
		Los jóvenes es cuando vuelven de las prácticas cuando se han sentido útiles, están más contentos. Luego quieren seguir estudiando, haciendo alguna otra cosa	min 15:35
	A	Estamos continuamente haciendo exámenes. Hacen uno, recuperan, luego la parte oral...	min 17:45
	A	Evaluamos 3 aspectos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Al principio de curso quedamos que lo actitudinal es 1 punto (se les va restando por faltas de actitud)	min 20:00
	A	Dentro del mismo módulo no todas las unidades didácticas tienen el mismo peso en la nota	min 22:06

**Entrevista 09**

Ámbito	Escalón	Evidencia	Referencia
<b>Planificación</b>	B	Partiendo del DCB, cada profesor hace la programación. Aunque entre nosotros hablamos de cómo lo hacemos para tener una línea coherente entre todos	min 02:32
	C	La programación sigue un criterio que mezcla la parte práctica con la teoría	min 11:00
	A	El reparto de horas de módulos sigue la estructura del DCB	min 04:30
	B	Los módulos tienen su parte teórica y luego su aplicación práctica	min 00:30
	C	A veces se parte de la práctica y luego se consolida en el aula	min 01:10
			Es una formación integral
<b>Desarrollo</b>	B	Intentamos evitar solapes entre los módulos, hablando entre nosotros (profesores)	min 05:10
	D	A veces organizamos actividades comunes entre más de un módulo, por ejemplo una visita	min 05:50
		En los CFGM se mezclan chavales que vienen de la ESO con otros que vienen de trabajar y se nota mucha diferencia en madurez, motivación, ...	min 07:00
	A	El avance es grupal	min 08:51
	D	Tenemos apuntes que solemos preparar como material didáctico, excepto algún módulo (FOL, Empresa) que tienen un libro	min 09:38
	D	En las actividades de fuera del centro se trabajan y se evalúan como las que se realizan dentro (tienen que hacer informes, ...)	min 14:25
	D	El profesor está pendiente de introducir cuestiones que saltan (en la actualidad) y las metemos en la dinámica formativa	min 15:10
	A	No tenemos ningún apoyo ni ninguna evaluación inicial	min 08:00
	B	El profesor hace exámenes, ejercicios, trabajos que se les pide, y así va obteniendo información de los conocimientos que el alumno va adquiriendo	min 12:05
	B	La evaluación es continua y vamos recogiendo evidencias. Los exámenes en la nota final cuenta un 45%, las prácticas 30-35% y el resto trabajos que se les pide. Actitudes en torno a un 10%. Los porcentajes los determina cada profesor	min 12:40
A	Los criterios de evaluación se le dan al alumno	min 14:00	

## Anexo VI-01. Escala para la Evaluación del Desempeño Docente en la FP.

### Versión castellano

#### DIMENSIÓN 1. PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

La programación de aula o talleres uno de los factores de calidad que se considera imprescindible para un desarrollo eficaz de la práctica docente. El profesor, como responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe elaborar su propia programación adaptada a su grupo de alumnos y utilizar diversos materiales curriculares de elaboración propia o ajena para desarrollarla.

<b>Indicador 1. Planificación del trabajo docente</b>	
A	La planificación la marca el libro de texto. Los temas se distribuyen a lo largo del curso
B	Se asume la planificación realizada por los autores del libro de texto de referencia, aunque se analiza y se adapta al alumnado
C	Se elabora una programación propia y se utiliza el libro de texto como recurso didáctico
D	Se elabora una programación propia y se utilizan varios libros (de texto y de otro tipo), además de otros materiales de elaboración personal, para desarrollarla

<b>Indicador 2. La programación larga o de ciclo</b>	
A	No se realiza la distribución de competencias (objetivos) y contenidos por ciclos porque es una tarea que no nos corresponde y la realizan otros organismos administrativos
B	Se ha determinado una secuencia propia de competencias, contenidos y criterios de evaluación en el ciclo, enunciados en términos genéricos
C	Se ha definido una secuencia de competencias, contenidos y criterios de evaluación en el ciclo en términos concretos y operativos. Los contenidos se han organizado en Unidades Didácticas
D	La secuencia de competencias/contenidos elaborada prevé un tiempo adecuado para cada Unidad Didáctica, teniendo en cuenta repasos y evaluación, así como los objetivos/contenidos mínimos, relevantes y significativos

<b>Indicador 3. La programación corta o de aula/taller</b>	
A	La programación larga no se concreta en programaciones cortas o de aula/taller (semanales, quincenales o mensuales) porque no se considera necesario
B	Las programaciones cortas desarrollan la establecida para el ciclo. Se concretan semanal o diariamente las actividades del alumnado como mecanismo de desarrollo del libro de texto
C	Las programaciones incluyen Unidades Didácticas propias en las que se recogen algunos elementos como resultados de aprendizaje (competencias a alcanzar), contenidos, criterios de evaluación, aunque sin establecerse relaciones entre ellos
D	Se elaboran Unidades Didácticas diseñadas que incluyen todos los elementos: resultados de aprendizaje concretos y evaluables, criterios y procedimientos de evaluación, mínimos, metodología y recursos didácticos a utilizar, temporalización, diferentes tipos de actividades (trabajo individual, pequeño grupo, grupo clase...) además de contenidos y actividades relativos a temas transversales (seguridad, medioambiente, ...)

<b>Indicador 4. La contextualización</b>	
A	Todo el alumnado realiza las mismas actividades. En las programaciones cortas no se tienen en cuenta los diferentes ritmos de maduración y aprendizaje del grupo/clase
B	Se prevén diferentes tipos de objetivos didácticos y actividades para alumnos/as con dificultades de aprendizaje o con ritmo de aprendizaje lento
C	Se han previsto, como mínimo, tres niveles de ejecución en la programación para dar respuesta a alumnos con ritmo lento, normal y rápido de aprendizaje.
D	Además de prever diferentes niveles de aprendizaje, se adapta la programación a los intereses y necesidades de los/as alumnos/as del grupo y se planifica la actividad educativa en coordinación con el resto del equipo docente del ciclo. Se prevén recursos externos al aula/taller

## **DIMENSIÓN 2. METODOLOGÍA Y APROVECHAMIENTO DE RECURSOS**

Las estrategias didácticas son un conjunto de acciones que ordenan y orientan el proceso de enseñanza/aprendizaje y definen un estilo concreto, una manera de vivir en el aula o taller. No hay un método mejor que otro; sin embargo, existen principios que optimizan el aprendizaje del alumnado en la FP y a los que debemos tender, tales como individualización, autonomía, significación, cooperación y descubrimiento.

Técnicas como motivación, actividades en grupo, resúmenes y síntesis, metaaprendizaje, utilización de los recursos del medio, debates y exposición, favorecen el aprendizaje de los alumnos.

<b>Indicador 1. Coherencia entre la metodología desarrollada en el aula/taller y la expuesta en la programación</b>	
A	En la programación de aula/taller utilizo las estrategias metodológicas o didácticas que se contemplan en el libro de texto seleccionado, no necesito planificar otras
B	Cuando estoy en el aula/taller utilizo estrategias metodológicas y didácticas diferentes a las planteadas en la programación escrita
C	Tengo en cuenta algunas de las pautas metodológicas y didácticas establecidas en la programación porque han sido consensuadas por el equipo docente del ciclo
D	Utilizo estrategias metodológicas idénticas a las propuestas en la programación porque, además, se han establecido unos principios metodológicos coherentes para el conjunto de los módulos del ciclo, por parte del profesorado, y se han recogido en un documento

<b>Indicador 2. Motivación para el aprendizaje</b>	
Cuando inicio una nueva Unidad Didáctica:	
A	Presento el tema que se va a tratar, antes de iniciar la explicación
B	Realizo un recordatorio de lo anterior para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, planteando situaciones introductorias previas al tema a tratar: (diálogos, lecturas...)
C	Comunico también al alumnado la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad (utilidad) y aplicación real
D	Presento un plan de trabajo, explicando su finalidad y entrego un listado de las competencias que deben alcanzar los/as alumnos/as al término de la Unidad Didáctica

<b>Indicador 3. Organización del proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	
A	Durante las explicaciones procuro que el alumnado entienda la estructura de conocimientos que les presento
B	Presento los contenidos de una manera organizada, evitando la fragmentación, y los conecto con los conocimientos previos del alumnado y con situaciones de la profesión, con objeto de favorecer el aprendizaje significativo
C	Además, organizo los contenidos básicos mediante algún tipo de esquema, mapa conceptual... y al finalizar cada sesión realizo síntesis y resúmenes para concretar lo que se debe aprender. Realizo propuestas metodológicas que permiten al alumnado alcanzar diferentes grados de desempeño y ejecución
D	También les enseño a controlar su aprendizaje, habituándolos a distinguir lo que saben, lo que están en proceso de aprender y lo que les falta (metaaprendizaje). Facilito la autonomía para aprender

<b>Indicador 4. Globalización e interrelación de competencias y contenidos</b>	
A	Las competencias se trabajan organizadas según la estructura modular planteada por la administración educativa para cada módulo profesional que compone el ciclo
B	En alguna ocasión, tengo en cuenta el proceso seguido en algún otro módulo con el que el mío guarda más relación lógica y trato de aprovechar posibles sinergias temporales en las actividades que plantea al grupo/clase
C	Me coordino con otros profesores y tengo en cuenta lo que se está trabajando en otros módulos, tratando de conectarlo y aprovecharlo para el desarrollo de las competencias a lograr por el alumnado
D	Trabajo, junto con otros profesores, por proyectos intermodulares que confieren a las actividades de enseñanza aprendizaje un planteamiento globalizador

<b>Indicador 5. Actividades desarrolladas y orientación del trabajo del alumnado</b>	
A	Las actividades que planteo en cada Unidad Didáctica suelen ser las que propone el libro de texto y las de evaluación (pruebas)
B	Después de cada exposición planteo actividades individuales y, en algunas ocasiones, trabajo cooperativo para consolidar los aprendizajes de los contenidos. Suelo dar instrucciones al alumnado para la realización de dichas actividades
C	Propongo a mi alumnado actividades variadas, verifico que haya comprendido lo que tiene que hacer y apoyo a aquellos que no pueden realizar las actividades por su cuenta. Considero adecuado el tiempo utilizado en el desarrollo de las actividades que realiza el alumnado
D	Además, asigno actividades para que cada estudiante trabaje de manera independiente y fomento que aquellos de más nivel ayuden a sus compañeros/as (ayuda entre iguales). Promuevo el trabajo cooperativo y los procesos de transferencia. Propongo alguna vez la participación de otras personas en actividades que se llevan a cabo en el aula/taller.

<b>Indicador 6. Utilización de los recursos del contexto</b>	
A	Utilizo sólo la pizarra y el libro de texto durante las explicaciones, para el intercambio de información entre el alumnado y el profesor
B	Además me ayudo de láminas informativas, presentaciones, croquis, planos, gráficas, tablas, materiales técnicos y materiales de prensa
C	También utilizo recursos multimedia durante la exposición (audiovisuales y ordenador), así como los espacios con que cuenta el centro formativo
D	También visito con el alumnado lugares de nuestro ámbito geográfico (fábricas, ferias y palacios de exposiciones, comercios, centros tecnológicos...) para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje

### **DIMENSIÓN 3. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

La evaluación del progreso del alumnado es un medio para ajustar la planificación de la enseñanza a las características de éstos, para orientar su aprendizaje y para controlar si han alcanzado los objetivos propuestos. Se deben fomentar las actividades de coevaluación y autoevaluación e informar cualitativamente al alumnado y a familias, en caso de que sea conveniente, trascendiendo el boletín de notas y la mera calificación.

<b>Indicador 1. Evaluación inicial: instrumentos</b>	
A	A principios de curso me fijo en si el alumnado cuenta con competencias suficientes en aquellos aspectos que son fundamentales para abordar los temas a trabajar en el módulo
B	Además lo hago al inicio de cada Unidad Didáctica o bloque de contenido nuevo, utilizando los diálogos en clase/taller
C	En la evaluación inicial que realizo a principios de curso utilizo además pruebas específicas y los resultados los recojo en una ficha-registro que servirá para ajustar la programación al grupo/clase
D	Realizo evaluación inicial al principio de curso y al inicio de cada Unidad Didáctica o bloque de contenido, utilizando pruebas específicas e informes de otros profesores del equipo docente. Todo ello lo registro para ajustar la programación y para valorar el progreso del alumnado

<b>Indicador 2. Evaluación continua: instrumentos</b>	
A	La evaluación continua la llevo a cabo mediante las pruebas escritas o pruebas de taller que realizo periódicamente
B	Además, reviso de manera inmediata todos los trabajos y tareas que realiza el alumnado, para conocer sus logros y dificultades
C	Utilizo sistemáticamente varios instrumentos de recogida de información (observación, diálogos, análisis de trabajos y pruebas escritas) con objeto de registrar en una ficha de seguimiento las competencias conseguidas por el alumnado
D	Además, el resultado de la evaluación continua me sirve para orientar el aprendizaje del alumnado, para conocer los “nudos” de aprendizaje y para introducir modificaciones en la práctica docente

<b>Indicador 3. Evaluación final: instrumentos</b>	
A	Con la información recogida a lo largo del curso a través de las pruebas específicas realizadas por el alumnado evalúo los aprendizajes adquiridos
B	Con la información recogida a lo largo del curso mediante diferentes instrumentos y el conocimiento de las actitudes que tengo de cada alumno/a evalúo los aprendizajes adquiridos
C	Utilizo una ficha de seguimiento continuo para determinar si el alumnado ha conseguido las competencias programadas y para conocer la situación de cada alumno/a en relación con los objetivos previstos
D	La información recogida me sirve para reorientar y mejorar el proceso de aprendizaje introduciendo modificaciones en la programación para el próximo curso; así como para detectar necesidades específicas de aprendizaje del alumnado. Además, informo a los profesores que trabajen con el mismo grupo de alumnos/as en el siguiente curso, si fuera el caso

<b>Indicador 4. Coevaluación y autoevaluación</b>	
A	La evaluación de los aprendizajes del alumnado la realizo yo porque tengo más capacidad y competencia para ello
B	En algunas ocasiones promuevo actividades en el grupo/clase para valorar trabajos propios o de sus compañeros (autoevaluación y coevaluación)
C	Realizo sistemáticamente actividades de coevaluación con el alumnado. Primero para valorar sólo lo positivo y después para valorar las dificultades y deficiencias surgidas
D	He conseguido que el alumnado evalúe sus tareas y trabajos, así como el grado de consecución de las competencias que han alcanzado, utilizando criterios adecuados. El alumnado tiene conciencia de su nivel de aprendizaje (autoevaluación)

<b>Indicador 5. La calificación</b>	
A	Tengo en cuenta los resultados de las pruebas o controles, como elemento fundamental, para la calificación de cada evaluación
B	Matizo la calificación de las pruebas específicas de evaluación en función del esfuerzo, participación, cumplimiento de tareas, comportamiento...
C	Califico al alumnado, en cada sesión de evaluación, en relación con las competencias conseguidas, teniendo en cuenta los mínimos establecidos. La calificación final es una síntesis de las calificaciones parciales del conjunto de tareas realizadas
D	Después de cada sesión de evaluación informo al alumnado y a sus familias (si es preciso) de las competencias conseguidas y al finalizar el curso emito la calificación en función de los resultados de aprendizaje conseguidos y los mínimos establecidos (evaluación criterial)

<b>Indicador 6. La promoción</b>	
A	Se promociona a los/as alumnos/as de curso en función de los resultados independientes de cada uno los módulos aprobados
B	A la hora de emitir la calificación final tengo en cuenta, además, la opinión del resto del equipo docente
C	Me intereso también por la opinión del alumno y de su familia (si es conveniente) y procuro utilizar la repetición como un mecanismo de mejora en el proceso de aprendizaje
D	En la promoción tengo en cuenta, además de las competencias generales del ciclo, el beneficio que puede reportar al alumno/a la repetición o la promoción al siguiente curso, desde la perspectiva académica y de progreso personal

<b>Indicador 7. Información al alumnado y a sus familias (si es preciso)</b>	
A	Después de cada sesión de evaluación informo al alumnado y a sus familias (si es preciso) del rendimiento alcanzado mediante un informe y amplío la información si me lo solicitan
B	La información incluye rendimiento académico y aspectos sobre la asistencia, actitudes, comportamiento y motivación
C	Informo al alumnado y a sus familias (si es necesario) sobre el rendimiento académico y el comportamiento, indicándoles las pautas a seguir para mejorarlos. Así mismo, comunico las ausencias y me intereso por los motivos
D	Elaboro informes individualizados y cualitativos sobre el logro de las competencias del ciclo o módulo e indico, tras cada evaluación, el plan a seguir para recuperar o profundizar, según los casos

#### **DIMENSIÓN 4. FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA**

La formación en ejercicio es un recurso necesario para mejorar la práctica docente y para poner en marcha aspectos de innovación educativa. De la misma manera la evaluación de la enseñanza posibilita la reflexión sobre la práctica docente que se considera imprescindible para mejorar la prestación del servicio educativo. La formación en centros se considera como una de las mejores modalidades de formación porque proporciona respuestas concretas a las necesidades que plantea el centro.

<b>Indicador 1. Formación e innovación educativa</b>	
A	La práctica docente diaria es la que más enseña, por lo que no suelo realizar ninguna actividad de formación
B	Cuando hay un curso o seminario de formación que me interesa, suelo acudir aunque no tenga relación directa con mi práctica docente
C	Realizo sistemáticamente cursos y seminarios de formación porque me ayudan a mejorar mi práctica docente y me permiten introducir algún aspecto de innovación educativa en el aula/taller
D	Además, formo parte de proyectos de formación en centros y participo en los proyectos de innovación propios o los que convoca la Consejería de Educación u otros organismos (Ikaslan, Hetel, Tknika, ...) para mejorar la práctica docente y para desarrollar elementos de innovación educativa

<b>Indicador 2. Evaluación de la práctica docente</b>	
A	No suelo reflexionar sobre mi práctica docente al finalizar el curso ni al finalizar cada unidad didáctica
B	En algunas reuniones del departamento o del claustro suelo contrastar opiniones con los compañeros sobre la actuación docente y al finalizar el curso incluyo en un informe algunos aspectos sobre la práctica docente
C	Realizo una autoevaluación de mi actuación y dejo constancia escrita de los aspectos positivos y mejorables, tras cada Unidad Didáctica para tenerlos en cuenta en la próxima
D	Llevo un cuaderno o diario de clase donde reflejo las incidencias sobre mi práctica docente a lo largo del curso, que me sirve para autorregular mi actuación. Al finalizar el curso sintetizo la información y saco conclusiones para el próximo

### **DIMENSIÓN 5. TUTORÍA**

La acción tutorial debe ser coherente con el Proyecto Educativo de Centro establecido e ir encaminada a conocer las características individuales del alumnado y del grupo en general, con objeto de ayudarles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo de las sesiones de evaluación, el contacto directo con el alumnado y sus familias (si es preciso), así como el trabajo en equipo de los profesores se consideran mecanismos adecuados para una actuación tutorial eficaz.

<b>Indicador 1. Actuaciones tutoriales con estudiantes</b>	
A	Cumplimento los documentos administrativos correspondientes a la docencia del alumnado del grupo/clase al finalizar el curso
B	Además, conozco los intereses, motivaciones, actitudes, aptitudes y grado de integración (cohesión) de los/as estudiantes en el grupo
C	Trabajo actitudes y normas con el alumnado y favorezco la convivencia, utilizando algunas técnicas de grupo (foro, torbellino de ideas, Philipp 66, debate...)
D	Además, preparo la evaluación, explorando los condicionantes del aprendizaje, los métodos didácticos empleados y las características de los/as estudiantes

<b>Indicador 2. Contenido de la tutoría</b>	
A	En general, no desarrollo ningún tipo de contenido tutorial por no tener ni materiales ni horario específico para trabajarlos
B	Incluyo los contenidos de la tutoría en las programaciones de los módulos (temas transversales...) y los trabajo junto al desarrollo de éstos
C	Utilizo materiales concretos, que me suele proporcionar el Jefe de Estudios u orientador (en caso de contar con él), para el desarrollo de los contenidos de la tutoría, que llevo a cabo en horario específico
D	Los contenidos de la tutoría se trabajan mediante los programas relacionados con aprender a ser persona, a ser profesional, a comportarse, a pensar y a tomar decisiones, en sesiones específicas

<b>Indicador 3. Coordinación con el equipo docente</b>	
A	Realizo funciones de mediación, tanto con familias como con profesores/as, cuando se produce algún conflicto con algún/a estudiante
B	Me reúno periódicamente con el equipo docente para recoger y dar información sobre el grupo de estudiantes
C	Además, realizo un diagnóstico de la situación del grupo, adoptando medidas para mejorar las relaciones y el rendimiento, cuando participo en las sesiones de evaluación trimestral
D	Se establecen reuniones con el equipo docente de manera sistemática, para adoptar criterios sobre formas de agrupamientos, procedimiento de evaluación, , tareas para casa, normas de clase/taller y comportamiento

### **DIMENSIÓN 6. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Se parte del principio de heterogeneidad del grupo de alumnos/as porque cada uno tiene estilos y ritmos de aprendizaje diferentes, así como intereses, actitudes y motivación. En este sentido, la elaboración de programas de recuperación, de profundización y las adaptaciones curriculares significativas, para aquellos que lo precisen, son instrumentos que posibilitan una optimización del servicio educativo y una aproximación a la enseñanza individualizada.

<b>Indicador 1. La recuperación</b>	
A	Entiendo que los/as estudiantes con dificultades tienen que trabajar por su cuenta los déficits que tienen para que no interfieran en la dinámica normal de aprendizaje de la clase, aunque les ayudo sugiriéndoles actividades adaptadas a sus características
B	Preparo actividades adaptadas a los/as estudiantes que no siguen el ritmo medio de la clase, sobre todo en competencias fundamentales y oriento su proceso de aprendizaje
C	Junto con otros profesionales, evalúo el nivel de competencia curricular de los/as estudiantes con dificultades en competencias fundamentales, y ayudo al alumno/a a recuperarlas, o indico a otros profesores lo que tienen que recuperar en cada caso
D	Después de cada evaluación elaboro un programa de refuerzo individualizado que entrego al alumno/a para que lo desarrolle dentro del aula/taller. Solicito la colaboración de las familias si lo creo conveniente

<b>Indicador 2. Profundización y enriquecimiento</b>	
A	A los/as estudiantes más adelantados les propongo que lean algún libro, texto o realicen otra actividad mientras terminan la tarea sus compañeros/as
B	Propongo trabajos de investigación o de profundización al alumnado que tiene facilidad en el aprendizaje
C	Evalúo el nivel de competencia curricular de los/as estudiantes más adelantados/as, junto con otros profesionales del centro, y propongo medidas organizativas en los ámbitos que corresponda para el desarrollo de sus capacidades (grupos flexibles, programa de ampliación, adelanto de programa...)
D	Después de cada evaluación elaboro un programa de enriquecimiento del currículo ordinario para que lo desarrolle el alumnado con las indicaciones del profesorado. Solicito la colaboración de las familias si lo creo conveniente

<b>Indicador 3. Atención a alumnos/as con más problemas de aprendizaje</b>	
A	El alumnado con más dificultades de aprendizaje debe realizar un esfuerzo particular por adaptarse al módulo y al ciclo, sin recibir una atención o apoyo especial
B	Colaboro con el resto del equipo docente en la elaboración y seguimiento de adaptaciones curriculares para alumnado con más problemas de aprendizaje
C	Coopero en el proceso de enseñanza/aprendizaje de alumnado con más problemas de aprendizaje de mi grupo, con la colaboración de profesionales especializados (especialistas, orientador, ...) definiendo criterios para proponer a un/a estudiante como con problemas de aprendizaje, elaborando alternativas curriculares, organizando apoyos, ...
D	En colaboración con el resto del profesorado y otros profesionales especializados elaboro un plan de desarrollo curricular que se llevará a cabo dentro y fuera del aula, en coherencia con lo que se propone en el Plan de Atención a la Diversidad. Coordino el proceso y pido la colaboración de las familias

### **DIMENSIÓN 7. CLIMA DEL AULA/TALLER**

Es uno de los factores que más influye en el rendimiento escolar y constituye una visión del estado de ánimo con el que se realiza la tarea formativa. La interacción horizontal y vertical, la autorregulación del comportamiento mediante normas consensuadas y la resolución de conflictos mediante el diálogo profesorado-alumnado-familias, favorecen el aprendizaje, así como un clima agradable y distendido.

<b>Indicador 1. Distribución del mobiliario y del material en el aula/taller</b>	
A	Las mesas o el espacio del alumnado están separadas y en fila, para evitar la distracción y favorecer el trabajo individual. La mesa o el espacio del profesor ocupa un lugar destacado. El material didáctico del aula o en el taller no suele estar disponible para el alumnado.
B	Dispongo el mobiliario en fila, pero en mesas de dos para fomentar el trabajo por parejas y posibilitar la ayuda mutua. El material didáctico o de taller está accesible al alumnado, pero lo custodia el profesor
C	En el aula el mobiliario está dispuesto en forma de U o formando rectángulos para facilitar el trabajo en grupo y la participación, y en el taller el espacio se dispone para facilitar este funcionamiento. El material didáctico o de taller existente está accesible al alumnado, que lo utiliza cuando lo cree necesario, aunque no está suficientemente organizado por categorías y usos
D	La disposición del mobiliario y del espacio es flexible y está en función de la actividad a desarrollar (individual, en pequeño grupo, grupo clase...). El material didáctico o de taller está perfectamente organizado y todos los/as estudiantes pueden acceder a él cuando lo consideran oportuno para su trabajo

<b>Indicador 2. Interacción profesorado-alumnado</b>	
A	Establezco relaciones cordiales con mi alumnado, pero hay que mantener la disciplina mediante el cumplimiento de las normas que se dictan
B	Me preocupo por que mis alumnos/as expresen sus ideas y sentimientos libremente y participen activamente en la clase/taller, siempre que cumplan con las normas impuestas. Las relaciones profesorado-alumnado y alumnado-alumnado son correctas, fluidas y no discriminatorias
C	Fomento el respeto y la colaboración entre el alumnado y acepto sus sugerencias y aportaciones, tanto para la organización de la clase/taller como para las actividades de aprendizaje. Existen normas de aula/taller escritas y acordadas por todos
D	Favorezco las relaciones de compañerismo y de amistad verticales y horizontales en el aula/taller. El clima se basa en las normas acordadas por el alumnado que aparecen escritas en diversos lugares del centro. Procuro que los/as estudiantes aprendan a autorregular su conducta

<b>Indicador 3. Trabajo en equipo de profesores</b>	
A	Las relaciones entre los/as profesores/as del equipo docente son correctas. Ocasionalmente nos reunimos para intercambiar información sobre el grupo/clase
B	Las relaciones entre el equipo docente se basan en el compañerismo. Las reuniones sistemáticas realizadas han facilitado este tipo de relaciones
C	Existe confianza y colaboración mutua entre el equipo docente. Cada profesor/a puede expresar sus opiniones libremente y se suelen tener en cuenta
D	El conjunto de profesores trabaja como un verdadero equipo, Cada profesor/a sabe lo que hace el resto, siendo la coordinación satisfactoria para todos/as

<b>Indicador 4. La resolución de conflictos en el aula/taller</b>	
A	Cuando se produce un conflicto o incumplimiento grave de una norma de clase/taller suelo decir al alumno/a que salga fuera previa amonestación pública, porque quiero que sirva de ejemplo para el resto del grupo
B	Ante un conflicto o falta grave de un/a alumno/a lo suelo llevar al Jefe de Estudios para que lo amoneste y llame a su familia, si es preciso
C	Si un alumno altera sistemáticamente la convivencia en el aula llamo a su familia para que me ayude a resolver el conflicto
D	Ante un conflicto surgido en el aula hablo a solas con el/la alumno/a al terminar la clase/taller para que me dé razones de su comportamiento y utilizo la ayuda de su familia y de otros profesionales especialistas para resolver la situación. Favorezco la posibilidad de que el alumnado haga propuestas para resolver los conflictos.

## Anexo VI-02. Escala para la Evaluación del Desempeño Docente en la FP.

### Versión euskera

#### 1 DIMENTSIOA. HEZIKETAREN PROGRAMAZIOA

Ikasgela edo lantegiko programazioa kalitatearen faktoreetako bat da eta ezinbestekoa hartzen da, hezitzaile praktika eraginkorra izan daiten. Irakaslea, heziketa-irakasketa prozesuaren arduraduna den aldetik, bere programazioa osatu behar du, bere ikasle taldea kontuan izanda eta hori garatzeko berak edo beste batzuek egindako material curricularrak erabiliz.

<b>1 adierazlea. Heziketa lanaren planifikazioa.</b>	
A	Planifikazioa testuliburuak markatzen du. Gaiak ikasturtean zehar banatzen dira.
B	Oinarri hartu den testuliburuaren egileen planifikazioa onartzen da, nahiz eta ikasleen neurriaz aztertu eta egokitzen den.
C	Programazio propioa egiten da, eta testuliburu baliabide didaktiko moduan erabiltzen da.
D	Programazio propioa egiten da eta testuliburu ezberdinak erabiltzen dira (testukoa eta beste era batekoak) , horrez gain irakasgaia garatzeko, material propioak ere erabiltzen dira.

<b>2. adierazlea. Programazio luzea edo ziklokoa.</b>	
A	Gaitasunen banaketa (helburuak) eta edukiak zikloka ez dira egiten gure lana ez delako, eta beste erakunde administratibo batzuek egiten dutelako.
B	Zikloan gaitasunen, eduki eta ebaluaketarako irizpide propio batzuk zehaztu dira, era generikoan izendatuak.
C	Zikloan gaitasun, eduki eta ebaluaketarako irizpide batzuk mugatu dira, era zehatz eta operatiboan. Edukiak unitate didaktikoetan antolatu dira.
D	Egindako gaitasun/edukien sekuentzia, unitate didaktiko bakoitzarentzako denbora zehatz bat aurreikusten du, erreposoa eta ebaluaketa kontuan izanda. Horrez gain, gutxienezko helburu/eduki aipagarri eta adierazgarrienak ahaztu gabe.

<b>3. adierazlea. Programazio laburra edo gela/lantegikoa.</b>	
A	Programazio luzea ez da programazio laburretan edo gela/lantegiko programazioetan (asterokoan, hamabosterakoan edo hilerokoan) zehazten, beharrezkoa uste ez delako.
B	Programazio laburrak ziklorako zehaztutakoa garatzen dute. Astero edo egunero, ikasleen jarduerak zehazten dira, testuliburu garatzeko mekanismo bezala.
C	Programazioak unitate didaktiko propioak dituzte, horietan ikasketaren emaitzak (lortu nahi diren gaitasunak), edukiak, ebaluazio irizpideak daude, nahiz eta euren arteko erlazioak ez izan.
D	Elementu guztiak dituzten unitate didaktikoak egiten dira: ikasketaren emaitza zehatzak eta aztertuak izan daitezkeenak, gutxienezko ebaluaketarako irizpide eta prozedurak, erabiliko diren metodologia eta baliabide didaktikoak, tenporalizazioa, jarduera ezberdinak (bakarkako lana, talde txikia, gelako taldea,...), horrez gain zeharkako gaiekin (seguritatea, ingurugiroa,..) edukiak eta aktibitateak ere.

<b>4. adierazlea. Testu ingurua.</b>	
A	Ikasle guztiek jarduera berdinak egiten dituzte. Programazio laburretan, talde/gelaren heldutasuna eta ikasketaren erritmo ezberdinak ez dira kontuan hartzen.
B	Ikasketarako arazoak edo ikasketan geldoago doazen ikasleentzako, helburu eta aktibitate didaktiko ezberdinak aurreikusten dira.
C	Programazioan, hiru maila ezberdin aurreikusten dira, gutxienez. Ikasketan ikasleek erritmo geldo, normal edo azkar batean ikasten dutenei erantzuna emateko.
D	Ikasketarako maila ezberdinak aurreikusiz gain, programazioa taldeko ikasleen interesei eta beharrezan moldatzen da, eta heziketa-jarduerak zikloko beste irakasleen koordinazioarekin planifikatzen dira. Gelaz/lantegiz kanpoko baliabideak kontuan hartzen dira.

## **2. DIMENTSIOA. METODOLOGIA ETA BALIABIDEEN BALIAPENA**

Estrategia didaktikoak, jarduera multzo bat dira eta irakaskuntza-ikastaldi prozesua ordenatzen eta orientatzen dute, baita estilo zehatza, eta ikasgela-lantegi bizitzeko era definitzen dute. Metodo bat ez da bestea baino hobea, hala ere, Lanbide Heziketa ikasleen ikasketak optimizatzeko printzipioak eta abiarazi behar genituzkeen joerak, hurrengoak dira; indibidualizazioa, autonomia, adierazgarritasuna, lankidetzeta eta aurkikuntza.

Motibazioa, taldeko-lanak, laburpenak eta sintesiak, metaikasketak, inguruguneko baliabideen erabilerak, eztabaidak eta erakusketak eta horrelako baliabideek, ikasleen ikasketeei laguntzen diete.

<b>1 adierazlea. Gela/lantegian garatutako metodologia eta programazioan aurkeztutakoaren arteko koherentzia.</b>	
A	Gela/lantegiko programazioan, aukeratutako liburuan agertzen diren estrategia metodologiko edo didaktikoak erabiltzen ditut, beste batzuk, ez ditut planifikatu beharrik.
B	Gela/lantegian nagoenean, idatzitako programazioan ditudan estrategia metodologiko eta didaktiko ezberdinak erabiltzen ditut.
C	Programazioan jarritako eredu metodologiko eta didaktikoak kontuan ditut, zikloko irakasle-taldeak adostuak direlako.
D	Programazioan jarritako estrategia metodologiko berdinak erabiltzen ditut, zikloko moduluen taldearentzako oinarri metodologiko koherenteak izateaz gain, irakasle taldeak adostu dituelako eta dokumentu batean idatziak izan direlako.

<b>2. adierazlea. Ikasketarako motibazioa.</b>	
Unitate-didaktiko berri bat hasten denean:	
A	Azalpena eman baino lehen, gairi buruzko aurkezpena egiten dut
B	Azken egunean emandakoari errepassoa egiten diot, heziketa-irakasketa prozesua errazteko, aurkeztuko dudun gaiari aurre sarrera eginez (elkarrizketak, irakurketak,...)
C	Ikasleei ikasketaren helburua, garrantzia, funtzionalitatea (erabilera) eta benetako aplikazioa azaltzen diet.
D	Lan-plan bat aurkezten dut helburuekin eta ikasle bakoitzak unitate didaktikoa amaitzerakoan, lortu behar dituen gaitasunekin.

<b>3. adierazlea. Irakaskuntza-ikasketa prozesuaren antolaketa.</b>	
A	Azalpenetan ikasleek ezagutzen estructuresa uler ditzatela saiatzen naiz.
B	Edukiak modu organizatua aurkezten ditut, ebakuntzak saihestuz, eta ikasleek aurrez ikasitako ezagutzekin eta lanbidearen egoerekin erlazionatzen ditut, adierazgarriak diren ikaspenak ezagutzeko asmoz.
C	Horrez gain, oinarrizko edukiak eskema, mapa kontzeptual, .. bidez antolatzen ditut, eta sesio bakoitza amaitzerakoan, sintesi eta laburpenak egiten ditut, ikasi behar dena zehazteko. Proposamen metodologikoak egiten diet, ikasleek eginkizun eta gauzatzeko gradu ezberdinak izan ditzaten.
D	Ikasketa kontrolatzen laguntzen diet, horrela dakitena, ikasten ari direna eta ikasteko faltatzen zaiena (metaikasketa) bereiztera, ohitzen dira. Ikasketarako autonomia errazten dut.

<b>4. adierazlea. Gaitasun eta edukien globalizazio eta elkarrekiko erlazio.</b>	
A	Gaitasun antolatuak lantzen dira, Hezkuntza Administrazioak jarritako egitura modularren arabera, ziklo bakoitzerako dagoen lanbide moduluak kontuan hartuta.
B	Noizbait, kontuan dut beste modulu batean jarraitutako prozesua, nirearekin erlazio logikoagoa duena eta talde/gelako jardueri ekar diezaiokeen aldi baterako sinergiak aprobetxatzen saiatzen naiz.
C	Beste irakasle batzuekin koordinatzen naiz eta beste modulu batzuetan landu dutena ere kontuan dut, horrela ikasleak lortu behar dituen gaitasunekin konektatzen eta baliatzen ditut.
D	Beste irakasle batzuekin elkarlanean aritzen naiz, intermodulatzailer proiektuengatik, heziketa-ikasketa jardueri planteamendu globalizatzailea ematen diotenek.

<b>5. adierazlea. Garatutako jarduerak eta ikaslearen orientazio lana.</b>	
A	Unitate didaktiko bakoitzean planteatzen ditudan jarduerak, testuliburuak proposatutakoak eta ebaluaziokoak (probetakoak) izaten dira.
B	Esposizio bakoitzaren ondoren, jarduera indibidualak planteatzen ditut, eta batzuetan, lankidetzak lanak, edukien ikasketak sendotzeko. Jarduera horiek lantzeko ikasleei argibideak ematen dizkiet.
C	Nire ikasleei era askotako jarduerak proposatzen dizkiet, egin behar dutena egiaztatzen dut eta jarduerak bakarrik egin ezin dutenei laguntza eskaintzen diet. Ikasleek jardueren garapenean erabilitako denbora egokia iruditzen zait.
D	Gainera, ikasle bakoitzari, era indibidualean lantzeko lana ematen diot eta maila gehiago dutenek bere taldekideei lan diezazkiela (berdinen arteko laguntza) sustatzen dut. Lanen arteko lankidetzak eta transferentzia-prozesuak bultzatzen ditut. Ikasgelako/lantegiko jardueretan, noiz behinka, beste pertsona batzuen parte-hartzea planteatzen dut.

<b>6. adierazlea. Testuinguruko baliabideen erabilpena.</b>	
A	Azalpenetan soilik arbela eta testuliburua erabiltzen ditut, ikasle eta irakasleen arteko informazioa trukatzeko.
B	Gainera, orri informatzaile, aurkezpen, krokis, plano, grafikoa, taula, material tekniko eta prentsa materialez laguntzen naiz.
C	Erakusketetan, errekurso multimedia (ikus-entzunezkoak eta ordenagailua) erabiltzen ditut, baita heziketa-zentroak dituen espazioak baliatzen ditut.
D	Ikasleekin ere gure gune geografikoko lekuak (fabrikak, azokak eta erakusketa jauregiak, dendak, zentro teknologikoak) ikusten ditut, heziketa-ikasketa prozesua indartzeko.

### **3. DIMENTSIOA. IKASKETEN EBALUAZIOA**

Ikasleen aurrerakuntzen ebaluazioa, ikasketen planifikazioa hauen ezaugarrietara egokitzeko baliabidea duzu, ikasketak orientatzeko eta jarritako helburuak lortu diren kontrolatzeko. Koebaluazio eta auto-ebaluazio jarduerak sustatu behar dira eta ikasleak eta familiak kualitatiboki informatu, egokia dela uste bada, noten buletina eta kalifikazio hutsa gaindituz.

<b>1. adierazlea. Hasierako ebaluazioa: tresnak.</b>	
A	Ikasturtearen hasieran, ikasleentzako funtsezkoak diren gaietan, arreta jartzen dut, moduluen landuko diren gaietan gaitasun nahikorik duten.
B	Gainera, unitate-didaktiko bakoitzaren edo eduki berriko blokearen hasieran egiten dut, gela/lantegiko elkarrizketa erabiliz.
C	Ikasturtearen hasieran egiten dudana hasierako ebaluazioan proba espezifikokoak egiten ditut eta emaitzak fitxa-erregistro baten jasotzen ditut, talde/gelaren programazioa egokitzeko.
D	Ikasturtearen, Unitate-didaktiko bakoitzaren edo eduki blokeen hasieran, hasierako ebaluazioa egiten dut, proba espezifikokoak eta irakasle-taldeko beste irakasleen txostenak erabiliz. Hori dena erregistratzen dut, programazioa egokitzeko eta ikasleen aurrerapenak balioesteko.

<b>2. adierazlea. Ebaluazio jarraitua: tresnak.</b>	
A	Idatzitako proben edo aldizka egiten dudana lantegiko proben bitartez, ebaluazio jarraitua burutzen dut.
B	Gainera, ikasleek egiten dituzten lan eta zeregin guztiak berehala ikuskatzen ditut, haien lorpen eta zailtasun guztiak ezagutzeko.
C	Hainbat informazio bilketa tresna (behaketak, elkarrizketak, lanetako eta idatzitako probetako analisia) sistematikoki erabiltzen ditut, fitxa batean erregistratuz, ikasleek lortu dituzten gaitasunak jarraitzeko asmoz.
D	Gainera, ebaluazio jarraituaren emaitzek ikasleen ikasketak orientatzeko, ikasketaren "korapiloak" ezagutzeko eta irakaskuntzan aldaketak sartzeko, baliatzen ditut.

<b>3. adierazlea. Azkeneko ebaluazioa: tresnak.</b>	
A	Ikasleek ikasturtean zehar egindako proba espezifikoaren bitartez, lortutako ikasketak aztertzen ditut.
B	Ikasturtean zehar jaso dudako informazioarekin, tresna ezberdinen bidez eta ikasleentzako jarrera ere ezagututa, jasotako ikasketak aztertzen ditut.
C	Ikasleentzako jarritako gaitasunak lortu dituen, eta ikasle bakoitzaren egoera aurrez jarritako helburuei dagokienez ezagutzeko, jarraipen jarraituko fitxa erabiltzen dut.
D	Jasotako informazioa, ikasketa prozesua berrorientatzeko eta hobetzeko balio dit, datorren ikasturteko programazioan aldaketak sartzeko., horretaz gain, ikasleentzako ikasketaren espezifikoak diren beharrak antzemateko. Gainera kasu balitz, datorren urtean talde horrekin egongo diren irakasleei informazio ematen diet.

<b>4. adierazlea. Koebaluazioa eta auto-ebaluazioa.</b>	
A	Ikasleentzako ikasketen ebaluazioa nik egiten dut, ahalmen eta gaitasun gehiago ditudalako.
B	Batzuetan talde/gelan jarduerak sustatzen ditut berezko lana edo bere taldekideentzako (auto-ebaluazio eta koebaluazio) balioesteko.
C	Ikasleekin sistematikoki koebaluazio jarduerak egiten ditut. Lehenik, positiboa soilik balioesteko eta gero zailtasunak eta agertutako hutsak balioesteko.
D	Ikasleek, haien zereginak eta lanak, eta gaitasunetan zein maila lortu duten irizpide egokiak azter ditzaten, lortu dit. Ikasleek, ikasketa mailaren (autoebaluazioaren) neurria dute.

<b>5. adierazlea. Kalifikazioa.</b>	
A	Ebaluazio bakoitzaren kalifikaziorako, proben edo kontrolen emaitzak, funtsezko elementua bezala, kontuan ditut.
B	Ebaluaziorako proba espezifikoaren kalifikazioa ahaleginaren, parte-hartzearen, zereginen betebeharren, portaeraren arabera nabarmentzen dut.
C	Ikaslea ebaluazio saio bakoitzean kalifikatzen dut, lortutako gaitasunen arabera, ezarritako gutxienekoak kontuan izanez. Azkeneko kalifikazioa egindako zereginetako multzoaren kalifikazio partzialen sintesi bat da.
D	Ebaluazio-saio bakoitzaren ondoren ikasleak eta familiak (beharrezkoa bada), lortutako gaitasunaz informatzen ditut eta ikasturtea bukatzerakoan kalifikazioa, lortutako ikasketa emaitzen arabera eta ezarritako gutxienekoak kontuan hartuta (ebaluazioa criterial-a) igortzen dut.

<b>6. adierazlea. Promozioa.</b>	
A	Ikasleek kurtsoa gainditzeko, bakoitzak gainditutako moduluen emaitza independenteen arabera bultzatzen da.
B	Azkeneko kalifikazioa igortzerakoan gainerako irakaskuntzaren iritzia kontuan dut.
C	Ikaslearen eta bere familiaren (egokia bada) iritziagatik ere, interesa agertzen dut eta ikasketa-prozesuan errepikapena erabiltzen ahalegintzen naiz, hobekuntza-mekanismo bat bezala.
D	Promozioan, zikloko gaitasun orokorrean gain, hurrengo ikasturtean ikasleari errepikatzea edo kurtsoa gainditzea, ikuspegi akademikotik eta aurrerabide pertsonalengatik, sor diezaiokkeen onurak, kontuan ditut.

<b>7. adierazlea. Ikasle eta familiei (beharrezkoa bada) informazioa.</b>	
A	Ebaluazio-saio bakoitzaren ondoren ikasleek eta familiek (beharrezkoa bada) lortutako errendimenduaz, txosten baten bidez, informatzen ditut, eta eskatuz gero informazio handitzen dut.
B	Informazioan, errendimendu akademikoa eta asistentzia, jarrera, portaera eta motibazioaren gaineko alderdiak, ematen ditut.
C	Ikasleak eta bere familiak (beharrezkoa bada) errendimendu akademikoari eta portaerari buruz informatzen ditut, horiek hobetzeko jarraibideak haiei emanaz. Halaber, klasera ez etorri izana komunikatzen dut eta arrazoiengatik interesatzen naiz.
D	Bereizitako txosten kualitatiboak lantzen ditut ziklo edo moduluko gaitasunen lorpenaren arabera eta ebaluazio bakoitzaren ondoren, berreskuratzea edo sakontzeko plana ematen diet, kasu bakoitzaren arabera.

#### **4. DIMENTSIOA. HEZIKETAREN PRESTAKUNTZA ETA EBALUAZIOA**

Formakuntza lanean zauden bitartean, beharrezko baliabidea da irakaskuntzaren praktika hobetzeko eta heziketa-berrikuntzak abiarazteko. Era berean, heziketaren ebaluazioak posible egiten du ezinbesteko den heziketa-zerbitzuaren prestazioa hobetzeko hartzen den heziketaren praktikari buruzko gogoeta. Zentroetako formazioa, zentroak dituen beharretarako erantzun zehatzak ematen dituelako, modalitaterik onena dela onartzen da.

<b>1 adierazlea. Prestakuntza eta heziketa-berrikuntza.</b>	
A	Irakaskuntzaren eguneroko praktikak gehien erakusten duena da, horregatik ez dut prestakuntza jarduerarik egiten.
B	Interesatzen zaidan ikastaro edo prestakuntza mintegi bat dagoenean joaten naiz, nire eguneroko irakuskantzarekin erlazio zuzena ez izanda ere.
C	Ikastaroak eta prestakuntza mintegiak sistematikoki egiten ditut, nire irakaskuntza hobetzen dutelako eta gela/mintegian heziketa-berrikuntzak sartzeko aukera ematen didatelako.
D	Gainera, prestakuntza-proiektuen parte naiz eta berrikuntza-proiektuetan parte hartzen dut, bai berezkoak bai Hezkuntza Sailak edo beste erakunde batzuetakoak (Ikaslan, Hetel, Tknika, ...) antolatzen dituenetan, irakaskuntzaren praktika hobetzeko eta heziketa-berrikuntza elementuak garatzeko.

<b>2. adierazlea. Irakaskuntza praktikaren ebaluazioa.</b>	
A	Ez dut nire irakaskuntzaren praktikaren gainean hausnartzen, ez ikastaroa bukatzerakoan, ezta unitate-didaktiko bakoitza bukatzerakoan.
B	Departamentuaren edo klaustroko bilera batzuetan, irakaskuntza praktikari buruzko iritziak irakaskideekin egiaztatzen ditut, eta ikasturtea bukatzerakoan horiei buruz jasotako alderdi batzuk txosten baten sartzen ditut.
C	Unitate-didaktiko bakoitzaren ondoren nire jokaeraren autoebaluazioa egiten dut, eta alderdi positiboak eta hobe daitezkeenak idatzita uzten ditut, hurrengoan kontuan izateko.
D	Ikasturtean zehar, nire irakaskuntza praktikari buruzko eraginak, koaderno edo klase-egunkaria baten daramazkit, nire ikasturteko ibilbidea neurtzeko. Ikasturtea bukatzerakoan, informazio guztiaren laburpena egiten dut eta datorren urterako konklusioak ateratzen ditut.

## 5. DIMENTSIOA. TUTORETZA

Jarduera-tutorialak ezarritako Zentroko Heziketa-Proiektuarekin koherente izan behar du, ikaslearen ezaugarri indibidualak eta orohar taldearenak ezagutzera bideratu behar dira, horrela irakaskuntza-ikasketa prozesuan laguntzeko asmoz. Ebaluazio-saioak, ikasleekiko zuzeneko kontaktua eta hauen familiarekin (beharrezkoa bada) garapena, baita irakasleen talde-lana ere, jarduera-tutorial eraginkor baterako, tresna egokiak dira.

<b>1 adierazlea. Ikasleekiko jarduera-tutorialak.</b>	
A	Talde/klasearen ikasleen irakaskuntzari buruzko dokumentu administratiboak, ikasturtea bukatzerakoan betetzen ditut.
B	Gainera, ikasleek taldean duten interesak, motibazioak, jarrerak, gaitasunak eta integrazio gradua (kohesioa), ezagutzen ditut.
C	Ikasleekin jarrerak eta arauak lantzen ditut, baita bizikidetza ere, talde-teknika batzuk erabiliz (foroak, ideia-zurrunbiloak, Philipp 66-a, eztabaidak...) lantzen ditut.
D	Gainera, ebaluazioa prestatzen dut, ikasketaren baldintzak, erabilitako metodo didaktikoak eta ikasleen ezaugarriak miatuz.

<b>2. adierazlea. Tutoretzaren edukiak.</b>	
A	Orohar, ez dut inongo eduki tutorialik garatzen, ez materialik ezta haiek lantzeko ordutegi zehatzik ez ditudalako.
B	Tutoretzaren edukiak moduluen programazioetan (zeharkako gaietan...) sartzen ditut eta hauen garapenaren ondoan lantzen ditut.
C	Ikasketa-buruak edo orientatzaileak (hura izatekotan) ematen didaten material zehatzak, tutoretzaren edukien garapenerako, erabiltzen ditut, hori dena ordutegi zehatz batean burutzen dut.
D	Tutoretzaren edukiak, pertsona izatearekin, profesionala izatearekin, portaerarekin, pentsaerarekin eta erabakiak hartzearekin zerikusia duten programa erlazionatuekin bitartez lantzen dira.

<b>3. adierazlea. Irakasle-taldearekin koordinazioa.</b>	
A	Ikasle batekin arazoren bat gertatzen denean, bitartekotza lanak, bai familia bai irakasleekin egiten ditut.
B	Irakasle-taldearekin aldiro batzen naiz, ikasle taldeari buruzko informazioa jaso eta emateko.
C	Gainera, taldearen egoeraren buruzko diagnostikoa egiten dut, erlazioak eta errendimendua hobetzeko neurriak hartuz, hiru hilabeteko saioetan parte hartzen dudanean.
D	Irakasle-taldearekin bilerak era sistematikoki ezartzen dira, taldeak egiteko erak, ebaluazio-prozedurak, etxeko-lanak, ikasgela/lantegiko arauak, portaerari buruzko irizpideak, hartzeko.

## 6. DIMENTSIOA. ANIZTASUNERAKO ARRETA

Ikasle taldearen heterogeneotasun printzipiotik abiatzen da, bakoitzak estilo eta ikasketa-erritmo ezberdinak, baita interesak, jarrerak eta motibazioak berdinak ez direlako ere. Zentzu honetan, errekupeazio-programak, sakontzekoak eta egokitzapen kurrikularadierazgarrienetakoak, behar dutenentzako, heziketa-zerbitzuaren optimizazioa eta berezitateko irakaskuntzaren hurbiltzera posible egiten duten tresnak dira.

<b>1. adierazlea. Errekuperazioa.</b>	
A	Zailtasunak dituzten ikasleak, haien defizitak bere kabuz landu behar dituztela ulertzen dut, horrela ikasketa prozesu normala ez dutelako oztopatzen, nahiz eta laguntzen diet bere ezaugarriei egokitutako jarduerak iradokiz.
B	Ikasgelako erritmo ertainari jarrai ez dezaketean ikasleentzako egokitutako jarduerak prestatzen ditut, batez ere funtsezko gaitasunetan eta ikasketa prozesua orientatzen dut.
C	Beste profesional batzuekin batera zailtasunak dituzten ikasleen curriculum-gaitasun maila neurtzen dut, eta errekupeatzerara laguntzen diet, edo beste irakasle batzuei errekupeatu behar dutena, esaten diet.
D	Ebaluazio bakoitzaren ondoren, ikasgelan/lantegian garatzeko berezitateko indartze-programa lantzen dut eta ikasle bakoitzari ematen diot. Familien laguntza eskatzen dut, egokitzat ikusten badut.

<b>2. adierazlea. Sakontzea eta aberastea.</b>	
A	Aurreratuago doazen ikasleek, libururen, testuren bat irakurtzeko edo beste zeregin bat egiteko gomendatzen diet, bere ikaskideek amaitzen duten bitartean.
B	Ikasketan erraztasuna duten ikasleei, inbestigazio edo sakontzeko lanak proposatzen dizkiet.
C	Aurreratuago doazen ikasleen curriculum-gaitasunen maila neurtzen dut zentroko beste profesional batzuekin batera, eta antolatzeko neurriak proposatzen ditut garapenerako (talde malguak, neurri antolatzaileak, handitzeko-programak, aurrerapen-programak, ..) dagoen eremuetan.
D	Ebaluazio bakoitzaren ondoren, curriculum arrunteko aberasteko programa bat lantzen dut, irakasleen iradokizunekin ikasleek gara dezaten.

<b>3. adierazlea. Ikasketarako zailtasun gehiago duten ikasleentzako arreta.</b>	
A	Ikasketarako zailtasun gehiago duten ikasleek, modulu edo ziklora moldatzeko ahalegin berezia egin behar dute, arreta edo laguntza berezia jaso gabe.
B	Ikasketarako zailtasun gehiago duten ikasleentzako, curriculum-egokitzapena egiten eta horien jarraipenean, beste irakasle-taldearekin laguntzen dut.
C	Nire taldeko, ikasketarako arazo gehien duten ikasleen heziketa/ikasketa prozesuan laguntzen dut, beste profesional adituen laguntzarekin (adituak, orientatzaileak,...) ikasketarako arazoak dituen ikasle moduko batentzako irizpideak zehaztuz, alternatiba kurrikularrak eginez, laguntzak antolatuz,.....
D	Gainerako irakasle eta profesional adituen laguntzarekin curriculum-garapen plana lantzen dut, plan hori ikasgela barruan eta kanpoan egingo da, Aniztasunerako Arreta Planarekin koherentzia gordez.

## 7. DIMENTSIOA. IKASGELA/LANTEGiko GIROA

Eskola-errendimenduan gehien eragiten duen faktoreetako bat da eta formakuntza zeregina zelako aldarte ikuspegiarekin egiten den seinale. Interakzio horizontala eta bertikala, portaeraren autorregulazioa adostutako arauen bitartez eta gatazken-irtenbidea irakasle-ikasle-familia elkarrizketaren bitartez erabakitzea, ikasketari laguntzen diote baita giro atsegina eta lasaia sortzen dute.

<b>1. adierazlea. Ikasgelan/lantegian altzarien eta materialen banaketa.</b>	
A	Mahaiak edo ikasleen espazioa bananduta eta ilaran daude, arreta falta saihesteko eta lan indibiduala laguntzeko. Mahaiak edo irakaslearen espazioak leku nabaria du. Ikasgelako edo lantegiko material didaktikoa ez dago irakasleen esku.
B	Altzariak ilaran jartzen ditut, baina biko mahaietan binakako lana sustatzeko eta elkarrekiko laguntza posible egiteko. Material didaktikoa edo lantegikoa irakasleen esku dago, baina irakasleak zaintzen du.
C	Altzariak ikasgelan U era dute edo laukizuzenetan daude jarrita talde-lana eta partizipazioa errazteko, eta lantegian espazio horrela jartzen da funtzionamendua errazteko. Material didaktikoa eta lantegikoa ikasleen esku dago eta beharrezkoa dela uste dutenean erabiltzen dute, nahizeta kategoria eta erabilerak oso ondo antolatuta ez egon.
D	Altzarien eta espazioaren antolamendua malgua da eta garatzeko jardueraren arabera (indibiduala, talde txikian, talde, ikasgela, ...) dago antolatuta. Material didaktikoa edo lantegikoa guztiz antolatuta dago eta ikasle guztien esku dago bere lanerako beharrezkoa denean erabil ditzakete.

<b>2. adierazlea. Irakasle-ikasleen arteko interakzioa.</b>	
A	Nire ikasleekin erlazio adeitsuak ditut, baina diziplina mantendu behar da jartzen diren arauak betearaziz.
B	Nire ikasleek euren ideiak eta sentipenak aske erakus eta ikasgela/lantegian aktiboki parte har ditzaten, arduratzen naiz, baldin eta inposatutako arauekin konplitzen badute. Irakasle-ikasleen eta ikasleen arteko harremanak egokiak, arinak eta ez diskriminatzaileak dira.
C	Ikasleen arteko errespetua eta laguntza sustatzen ditut, eta haien iradokizunaketa ekarpenak onartzen ditut bai ikasgela/lantegiko antolaketarako bai ikasketa-jarduetarako. Ikasgela/lantegian arau idatziak eta denon artean hitzartutakoak daude.
D	Ikasgela/lantegian adiskidetasunerako, laguntasunerako erlazio bertikal eta horizontalak laguntzen ditut. Giroa ikasleekin adostutako arauetan oinarritzen da, zentroko leku ezberdinetan idatzita agertzen direnak. Ikasleek bere portaera autoregulatzera ikas dezaten saiatzen naiz.

<b>3. adierazlea. Irakasleen talde-lana.</b>	
A	Irakasle-taldearen arteko erlazioak egokiak dira. Batzuetan, talde/ikasgelaren arteko informazioa trukatzeko, elkartzen gara.
B	Irakasle-taldearen arteko erlazioak adiskidetasunean oinarritzen dira. Egindako bilera sistematikoek erlazio-era hori, erraztu dute.
C	Irakasle-taldearen artean konfiantza eta elkarrekiko laguntza dago. Irakasle bakoitzak bere iritziak aske adieraz ditzake eta kontuan hartzen dira.
D	Irakasle-taldeak benetako talde moduan lan egiten du. Irakasle bakoitzak besteek zer egiten duten daki, denentzako koordinazioa egokia izanik.

<b>4. adierazlea. Ikasgela/lantegian gatazken-konponbidea.</b>	
A	Ikasgelako/lantegiko arauren baten gatazka edo ez betetze larria gertatzen denean, ikaslea ikasgelatik ateratzen dut, aldez aurretik ohartarazpen publikoa eginez, gainerako taldearentzako adibidetzat balio izatea nahi dudalako.
B	Gatazka baten edo falta larri baten aurrean, ikaslea Ikasketa-buruarengana eramaten dut ohartaraz dezala eta familiari dei diezaiola, beharrezkoa bada.
C	Ikasle batek sistematikoki ikasgelaren bizikidetzat nahasten badu, bere familiari deitzen diot gatazka konpontzen lagun diezadan.
D	Ikasgelan agertutako gatazkaren aurrean, klasea/lantegia bukatzerakoan, ikaslearekin bakarka hitz egiten dut, bere portaeraren arrazoiak eman ditzan, eta arazoa konpontzeko, bere familia eta beste profesional adituena laguntza erabiltzen dut. Gatazka konpontzeko, ikasleei proposamenak egiteko aukera, ematen diet.

## Anexo VII. Estadísticos descriptivos según indicadores de la Escala

	N	Media	Desv. típ.	Varianza
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
Planif_docen	78	3,17	,590	,348
Prog_larga	78	3,44	,766	,587
Prog_corta	79	3,39	,898	,806
Contextual	79	2,57	1,356	1,838
Coher_metod	78	3,09	,668	,446
Motiv_aprend	79	2,71	,908	,824
Org_proc_apren	78	2,77	,911	,829
Globa_interrel	78	2,79	,917	,840
Activ_orient_alum	77	3,00	,811	,658
Util_rekurs_contex	75	3,44	,526	,277
Eval_inicial	72	2,18	1,053	1,108
Eval_continua	77	2,78	1,059	1,122
Eval_final	78	3,01	1,026	1,052
Coeval_autoeval	75	2,23	1,047	1,097
Calificacion	78	2,85	,854	,729
Promocion	75	2,97	1,162	1,351
Inform_alum_famil	73	2,74	,928	,862
Form_innov_educ	78	2,88	,868	,753
Eval_pract_docen	77	3,06	,922	,851
Actua_tutor_estu	76	2,68	,983	,966
Conten_tutoria	74	2,53	1,219	1,486
Coordin_equipo	71	2,80	,980	,961
Recuperacion	77	2,56	1,045	1,092
Profund_enriquec	72	2,08	1,017	1,035
Atenc_alum_prob	75	2,35	,846	,716
Distrib_mobil	75	3,19	,982	,965
Interac_prof_alum	77	2,90	,912	,831
Trabaj equip_prof	77	2,82	,942	,888
Resol_conflic	78	3,40	,972	,944

### Anexo VIII. Estadísticos descriptivos según dimensiones de la Escala

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
PROGRAMACION	79	1,75	4,00	3,1392	,53936	,291
METOD_RECUR	79	1,83	4,00	2,9717	,51593	,266
EVAL_APREND	78	1,29	4,00	2,6954	,72669	,528
FORM_EVA_ENS	78	1,50	4,00	2,9808	,65188	,425
TUTORIA	77	1,00	4,00	2,6623	,81424	,663
ATENC_DIVERS	77	1,00	4,00	2,3333	,76806	,590
CLIMA_AULA	78	1,50	4,00	3,0737	,64326	,414
<b>COMP_DOCENT</b>	79	1,76	4,00	2,8527	<b>,51964</b>	,270
N válido (según lista)	77					



## Anexo X. T de Student por “Tipo de centro”

### T Student Tipo de centro. Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error ttp. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
								Inferior	Superior	
PROGRAMACION	3,288	,074	-1,629	77	,107	-,19930	,12232	-,44288	,04427	
			-1,723	76,372	,089	-,19930	,11569	-,42969	,03109	
METOD_RECUR	4,244	,043	-,105	77	,917	-,01250	,11900	-,24946	,22446	
			-,112	76,964	,911	-,01250	,11121	-,23394	,20894	
EVAL_APREND	3,001	,087	-,284	76	,777	-,04798	,16915	-,38487	,28892	
			-,300	74,284	,765	-,04798	,16013	-,36702	,27106	
FORM_EVA_ENS	4,517	,037	-,034	76	,973	-,00515	,15182	-,30752	,29722	
			-,036	75,380	,971	-,00515	,14207	-,28815	,27785	

TUTORIA	Se han asumido varianzas iguales	2,932	,091	-,511	75	,611	-,09724	,19013	-,47601	,28152
	No se han asumido varianzas iguales			-,536	73,087	,594	-,09724	,18154	-,45903	,26455
ATENC_DIVERS	Se han asumido varianzas iguales	4,941	,029	,603	75	,549	,10799	,17923	-,24905	,46504
	No se han asumido varianzas iguales			,642	74,644	,523	,10799	,16829	-,22728	,44327
CLIMA_AULA	Se han asumido varianzas iguales	4,291	,042	-1,623	76	,109	-,23902	,14728	-,53235	,05431
	No se han asumido varianzas iguales			-1,715	74,305	,091	-,23902	,13940	-,51675	,03872
COMP_DOCENT	Se han asumido varianzas iguales	6,642	,012	-,635	77	,527	-,07592	,11955	-,31397	,16214
	No se han asumido varianzas iguales			-,696	75,858	,489	-,07592	,10907	-,29315	,14131

## Anexo XI. Anova por “Familia profesional del ciclo”

ANOVA FAMILIA PROFESIONAL DEL CICLO

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PROGRAMACION	Inter-grupos	,708	2	,354	1,345	,268
	Intra-grupos	16,594	63	,263		
	Total	17,302	65			
METOD_RECUR	Inter-grupos	,569	2	,284	1,138	,327
	Intra-grupos	15,748	63	,250		
	Total	16,317	65			
EVAL_APREND	Inter-grupos	,842	2	,421	,929	,400
	Intra-grupos	28,538	63	,453		
	Total	29,380	65			
FORM_EVA_ENS	Inter-grupos	2,075	2	1,038	2,725	,073
	Intra-grupos	23,989	63	,381		
	Total	26,064	65			
TUTORIA	Inter-grupos	,581	2	,291	,459	,634
	Intra-grupos	39,252	62	,633		
	Total	39,833	64			
ATENC_DIVERS	Inter-grupos	,776	2	,388	,667	,517
	Intra-grupos	36,057	62	,582		
	Total	36,833	64			
CLIMA_AULA	Inter-grupos	,324	2	,162	,409	,666
	Intra-grupos	24,993	63	,397		
	Total	25,318	65			
COMP_DOCENT	Inter-grupos	,026	2	,013	,053	,948
	Intra-grupos	15,412	63	,245		
	Total	15,438	65			

**Anexo XII. Anova por “Edad”****ANOVA EDAD**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PROGRAMACION	Inter-grupos	,984	2	,492	1,716	,187
	Intra-grupos	20,926	73	,287		
	Total	21,910	75			
METOD_RECUR	Inter-grupos	,366	2	,183	,671	,514
	Intra-grupos	19,890	73	,272		
	Total	20,255	75			
EVAL_APREND	Inter-grupos	1,666	2	,833	1,601	,209
	Intra-grupos	37,976	73	,520		
	Total	39,641	75			
FORM_EVA_ENS	Inter-grupos	,164	2	,082	,187	,830
	Intra-grupos	32,004	73	,438		
	Total	32,168	75			
TUTORIA	Inter-grupos	2,024	2	1,012	1,539	,222
	Intra-grupos	47,341	72	,658		
	Total	49,365	74			
ATENC_DIVERS	Inter-grupos	1,479	2	,739	1,231	,298
	Intra-grupos	43,242	72	,601		
	Total	44,721	74			
CLIMA_AULA	Inter-grupos	,811	2	,406	,965	,386
	Intra-grupos	30,677	73	,420		
	Total	31,488	75			
COMP_DOCENT	Inter-grupos	,294	2	,147	,529	,592
	Intra-grupos	20,316	73	,278		
	Total	20,610	75			

### Anexo XIII-01. Anova por “Años de experiencia docente”

ANOVA AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PROGRAMACION	Inter-grupos	,310	3	,103	,346	,792
	Intra-grupos	21,518	72	,299		
	Total	21,827	75			
METOD_RECUR	Inter-grupos	1,150	3	,383	1,500	,222
	Intra-grupos	18,410	72	,256		
	Total	19,561	75			
EVAL_APREND	Inter-grupos	6,012	3	2,004	<b>4,524</b>	<b>,006</b>
	Intra-grupos	31,894	72	,443		
	Total	37,906	75			
FORM_EVA_ENS	Inter-grupos	2,937	3	,979	2,468	,069
	Intra-grupos	28,563	72	,397		
	Total	31,500	75			
TUTORIA	Inter-grupos	4,166	3	1,389	2,225	,093
	Intra-grupos	44,310	71	,624		
	Total	48,476	74			
ATENC_DIVERS	Inter-grupos	,396	3	,132	,212	,888
	Intra-grupos	44,324	71	,624		
	Total	44,721	74			
CLIMA_AULA	Inter-grupos	1,575	3	,525	1,299	,281
	Intra-grupos	29,110	72	,404		
	Total	30,685	75			
COMP_DOCENT	Inter-grupos	1,694	3	,565	2,252	,090
	Intra-grupos	18,056	72	,251		
	Total	19,750	75			

### Anexo XIII-02. Scheffé por “Años de experiencia docente”

Comparaciones múltiples					
Scheffé					
Variable dependiente	(I) Años_docen_reco	(J) Años_docen_reco	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
EVAL_APREND	1	2	-,45306	,20607	,194
		3	-,76714*	,21288	,007
		4	-,62589	,27437	,168
	2	1	,45306	,20607	,194
		3	-,31409	,18886	,435
		4	-,17284	,25618	,928
	3	1	,76714*	,21288	,007
		2	,31409	,18886	,435
		4	,14125	,26169	,961
	4	1	,62589	,27437	,168
		2	,17284	,25618	,928
		3	-,14125	,26169	,961

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

### Anexo XIV. Anova por “Titulación”

ANOVA TITULACIÓN

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PROGRAMACION	Inter-grupos	2,451	5	,490	1,742	,136
	Intra-grupos	19,701	70	,281		
	Total	22,152	75			
METOD_RECUR	Inter-grupos	1,922	5	,384	1,453	,216
	Intra-grupos	18,522	70	,265		
	Total	20,444	75			
EVAL_APREND	Inter-grupos	2,999	5	,600	1,137	,349
	Intra-grupos	36,397	69	,527		
	Total	39,396	74			
FORM_EVA_ENS	Inter-grupos	2,143	5	,429	1,017	,414
	Intra-grupos	29,077	69	,421		
	Total	31,220	74			
TUTORIA	Inter-grupos	3,618	5	,724	1,097	,370
	Intra-grupos	44,858	68	,660		
	Total	48,476	73			
ATENC_DIVERS	Inter-grupos	3,732	5	,746	1,256	,293
	Intra-grupos	40,428	68	,595		
	Total	44,161	73			
CLIMA_AULA	Inter-grupos	1,957	5	,391	,913	,478
	Intra-grupos	29,585	69	,429		
	Total	31,542	74			
COMP_DOCENT	Inter-grupos	1,652	5	,330	1,225	,307
	Intra-grupos	18,877	70	,270		
	Total	20,530	75			







Universidad de Deusto  
Deustuko Unibertsitatea