

Análisis desde la perspectiva de los docentes del Ciclo Formativo de Grado Superior (C.F.G.S.) de Administración y Finanzas en dos Institutos de Educación Secundaria (IES) de la Comunidad Autónoma de Andalucía

Analysis from the perspective of teachers in the Higher Level Training Course (C.F.G.S.) Administration and Finance into two Secondary Schools (IES) of the Autonomous Community of Andalusia

María Jesús Martínez Labella*

Javier Rodríguez Moreno*

Eufrasio Pérez Navío*

*Universidad de Jaén, Jaén, España

Abstract

In this paper, it has been proposed with the primary objective of meeting the vision they have teachers who teach in the Training Programme Higher Level Administration and Finance two Institutes of Andalusia.

The methodology of this work was based on the use of descriptive techniques through a questionnaire. With this, we wanted to know the point of view of four raised dimension, such as: Curriculum Management, Teaching and Mentoring, Evaluation, and finally, Training and Labour Market. The results show that the teacher gives much importance to issues such as methodology, needs and characteristics of students ... but instead, a little tutoring.

Keywords: teacher, perspective, training, higher education

Resumen

En el presente artículo, se ha planteado con el objetivo principal de conocer la visión que tienen los profesores que imparten docencia en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas de dos Institutos de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

La metodología de este trabajo se basó en la utilización de técnicas descriptivas a través de un cuestionario. Con ello, hemos querido conocer el punto de vista de cuatro dimensiones planteadas, como son: la Gestión Curricular, la Docencia y Tutoría, la Evaluación y, por último, la Formación y Mercado Laboral. Los resultados ponen de manifiesto que el profesorado le otorga mucha importancia a aspectos como la metodología, las necesidades y características del alumnado... pero en cambio, poca a las tutorías.

Palabras clave: docente, perspectiva, formación, educación superior

Introducción

Detrás de los futuros profesionales -nuestros actuales alumnos/as- de Ciclos Formativos, están invertidas muchas horas de dedicación teórica y práctica, talento, esfuerzo, valores... que vertebrarán en unos saberes disponibles para una futura vida laboral. El reto como docentes de una sociedad democrática y plural, es crear las condiciones para que todo el alumnado los pueda adquirir y demostrar.

Por ello, la Educación y los docentes somos el verdadero motor que debe promover el éxito de nuestro alumnado. Para lo cual, es necesario conocer la opinión de uno de los principales sectores de nuestro Sistema Educativo, como son los docentes. Y mas si cabe, en esta Etapa educativa que nos atañe, ya que son muy escasas las investigaciones presentadas al respecto.

Fundamentación teórica

Antes de adentrarnos en el análisis de los resultados, nos gustaría recoger en unas líneas, diferentes investigaciones llevadas a cabo en los últimos cinco años relacionadas con los docentes de esta Etapa Educativa o similares.

Terigi (2009), en Buenos Aires (Argentina) abordó la formación de profesores de la escuela secundaria. La autora planteó la relación entre la escuela secundaria actual y la deseada, así como la aportación de la formación de profesores a la conservación del *status quo* o al cambio de nivel. La investigación establece que la formación docente plantea fuertes restricciones al cambio sustantivo de la escuela secundaria, debido a que ha tendido a estructurarse por principios de especialidad. Posteriormente se tomó como objeto de análisis los sistemas de formación inicial de profesores secundarios, advirtiéndose que no existe homogeneidad entre los distintos países estudiados. Terigi analizó con detalle la estructura curricular de la formación, y señaló que la formación de profesores de secundaria debía resolver desafíos que son comunes a la preparación de docentes para otros niveles del sistema, y al mismo tiempo, afronta problemas que le son propios.

La autora plantea cuatro desafíos que deberían asumir la transformación de la formación de profesores: *la formación del profesorado en nuevas funciones* (como las tutorías o las clases de apoyo), *la reformulación de la pedagogía de la formación*, *la cuestión de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)*, y *la singularidad de los procesos de incorporación de los profesores noveles a sus puestos de trabajo*. Cada uno de estos desafíos es atendido en el artículo con mayor detenimiento.

El trabajo finaliza con una doble reflexión, por un lado la relativa a la existencia de motivos para pensar que las estrategias de mejora de la formación de los profesores de nivel secundario no pueden limitarse, únicamente, a lo aprendido durante la carrera universitaria, sino que, los aprendizajes adquiridos en ella se amplíen a lo largo de toda su vida profesional. Y, por otro lado, la que ponía de manifiesto que las estrategias que se centraban en la formación inicial tenían, en el caso de la escuela secundaria, un límite mucho mayor, vista la alta cuota de personas sin título docente que ejercen en este nivel del sistema educativo en Argentina.

Como se ha podido comprobar, esta investigación es sobre los docentes de Secundaria pero, tras estudiar los resultados y las conclusiones del mismo, consideramos que son de importante valor para extrapolar a los docentes de Ciclos Formativos.

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

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

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

apoyarán nuevos enfoques para mejorar la calidad y la garantía de la educación y la formación profesional.

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

Timmermans, Bosker, Doolaard & De Wolf (2012) investigaron sobre las posibilidades de estimar el valor añadido como un indicador de desempeño en la educación profesional secundaria superior. El valor agregado era interesante en este contexto, ya que se consideraba como una herramienta fiable para comparar la eficacia de las instituciones educativas. Aunque se habían desarrollado indicadores de valor agregado desde la década de 1980 para la Educación Primaria y Secundaria, la investigación sobre eficacia escolar había descuidado, en gran medida, la Formación Profesional, debido a su complejidad. Para la estimación del valor añadido en investigación, los autores utilizaron los datos relativos a casi 90.000 estudiantes de la enseñanza profesional secundaria superior holandesa. Aspectos como la etnia, que viviesen en barrios problemáticos y los logros educativos previos del alumnado, parecían ser predictores significativos de la vida académica de los estudiantes. Los resultados mostraron diferencias en la eficacia entre los grupos de programas de formación, mientras que casi no hubo diferencias significativas entre las instituciones educativas. De la variación total entre los resultados de los estudiantes, observaron que un 14% de los casos estaban relacionados con los grupos de programas de formación.

Mittendorff, Beijsaard, Den Brok & Koopman (2012) analizaron la relación existente entre los diferentes estilos de orientación profesional de los docentes de Formación Profesional y competencias de carrera de los estudiantes de Formación Profesional, es decir, reflexionaron sobre la exploración de la carrera profesional y la creación de redes. Los resultados mostraron que la mayoría de las diferencias, entre los niveles de competencia profesional de los estudiantes, estaban

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

Runhaar & Sanders (2013) se marcaron como objetivo obtener una visión más clara de la falta de aplicación de la gestión de los recursos humanos en centros de Formación Profesional. La muestra fue de 30 responsables políticos y ejecutivos (miembros de la Junta, del departamento de gestión de recursos humanos y gestión de línea) de cinco centros de Formación Profesional holandeses. Tras la investigación, los autores, identificaron varios factores que estaban obstaculizando y fomentando, en relación con el contenido de la política, el contexto en el que tuvo que ser implementado y el propio proceso de aplicación. Así, ellos destacaron que, entre los factores que impedían la adecuada gestión de los recursos humanos, era la falta de convicción de los propios docentes, quienes no veían la utilidad de las prácticas de gestión de recursos humanos, y la incompetencia de los directivos en sus funciones de gestión. Y, como factores favorables, destacaron la vinculación entre la política de gestión de recursos humanos y las políticas de educación.

Siguiendo en Holanda, Biemnas, De Bruijn, Den Boer & Teurlings (2013) defienden que para garantizar la continuidad de los programas educativos secuenciales sería necesario diseñar vías continuas que abarquen más de un nivel de cualificación. Así, estas vías continuas se caracterizarían por diferentes formatos de diseño y las diferencias en el aprendizaje de las características del entorno que se consideran de gran alcance. Los autores examinaron, por un lado, la variedad de formatos de diseño y potentes características del entorno de aprendizaje de los caminos continuos existentes, y las relaciones entre los formatos de diseño y las características de entorno de aprendizaje; y, por otro lado, el rendimiento de los estudiantes y la satisfacción. La muestra fue de 161 escolares de cinco de los llamados liceos verdes -cada uno de los cuales comprendía una *Vocational Education and Training* trayectoria agrícola de dos niveles, es decir, "Educación Secundaria Pre-Profesional" y "Formación Profesional Secundaria"- . Los resultados obtenidos reflejaron que había indicios de que los estudiantes se beneficiaban más de las vías continuas que de los elementos Educación Secundaria Pre-Profesional y Formación Profesional Secundaria cuando estaban entrelazadas, que éstas cuando estaban separadas.

En Australia, Tran & Nyland (2013) plantean que todas las cualificaciones de educación y formación profesional deben basarse en la formación en competencias y módulos de capacitación. No obstante, desde el año 2005, ha aumentado el número de estudiantes internacionales de Formación Profesional en Australia, fundamentalmente procedentes de Asia. Teniendo en cuenta esta evolución, la enseñanza y los contextos de aprendizaje, en el que se encuentra la formación basada en la competencia y módulos de formación, son cada vez más diversos, y ya no reflejan las características tradicionales de formación y los límites que se aplican para los estudiantes

nacionales. Siguiendo esta línea, los autores examinaron la relevancia de los programas de capacitación y la formación basada en competencias para la enseñanza de los estudiantes internacionales en el sector de la Formación Profesional australiana. Entrevistaron a docentes y estudiantes internacionales de 25 proveedores de formación públicos y privados en Australia, y llegaron a la conclusión de que se debería ayudar al sector de la Formación Profesional a crear un marco curricular que apoye la flexibilidad y adaptación del alumnado procedente de otros países.

Dumbrell & Smith (2013) reconocen que son pocas las publicaciones realizadas sobre la Formación Profesional en Australia, y más concretamente, sobre el tema del pre-aprendizaje. Los autores investigaron sobre el papel de los cursos de pre-aprendizaje para hacer frente a la escasez de habilidades en la electrotecnia, oficios de automoción e ingeniería, algunos de los "oficios tradicionales" más grandes de Australia, y los que tienen un número considerable de pre-aprendizaje. Por tanto, el objetivo principal del estudio fue determinar si el uso de pre-aprendizaje aumentaba el tamaño y la adecuación de la oferta de los participantes a los aprendizajes tradicionales. El trabajo utilizó los resultados del estudio para elaborar una tipología de los cursos de pre-aprendizaje, proponiendo dos orientaciones fundamentales y discutiendo si las diferentes orientaciones eran compatibles entre sí.

Metodología

Esta investigación se ha llevado a cabo con una metodología cuantitativa, de carácter descriptivo a través de un cuestionario diseñado para recabar información sobre los docentes que imparten docencia el C.F.G.S. de Administración y Finanzas en el curso académico 2012-2013 en dos centros de Andalucía. Este trabajo se ha llevado a cabo en una serie de fases, que son:

1ª Fase: Preparación o diseño de la investigación, donde hemos desarrollado tareas desde el Estudio del estado de la cuestión, el diseño de estudio, la Selección de los participantes y del instrumento, la elaboración del cuestionario y su validación, ... hasta analizar la validación y fiabilidad del instrumento.

2ª Fase: Implementación o desarrollo.

3ª Fase: Análisis de datos, establecimiento de Conclusiones y propuestas de mejora.

La población objeto de estudio iba a ser entre cinco y diez profesores de la especialidad de Administración de Empresas, ya que tenían que cumplir el requisito de haber impartido docencia en este módulo. Así, la muestra final ha sido de siete docentes, cuatro del I.E.S. "San Blas" y tres del I.E.S. "María Bellido".

En relación al cuestionario, en la primera parte del mismo, se le preguntaba a los encuestados aspectos relativos a la edad, el género, la antigüedad como docente, el cargo que ostenta, la formación recibida... destacando que la mayoría de los participantes de esta investigación, más de un 70% son mujeres -5/7- y con una edad comprendida entre 31 y 39 años.

En cuanto a la titulación que le dio acceso a la función pública ha sido la Diplomatura en Ciencias Empresariales -3- y Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas -4-. Más de la mitad de los participantes tienen entre 1 y 5 años de tiempo de servicio, pero el 100% no tiene más de 5 años de tiempo de servicio en su centro docente y aproximadamente un 85% tiene entre 1 y 5 años de experiencia impartiendo este módulo.

La segunda parte, lo dividimos en cuatro dimensiones, que son las variables analizadas en este trabajo, donde para cada cuestión tenía que señalar su relevancia y su valoración. El número de ítems en cada dimensión quedó configurado así:

- Dimensión 1ª. Gestión Curricular: 17 ítems
- Dimensión 2ª. Docencia y Tutoría: 18 ítems
- Dimensión 3ª. Evaluación: 11 ítems
- Dimensión 4ª. Formación y Mercado Laboral: 9 ítems

En cuanto al análisis estadísticos, hemos hecho uso del paquete estadístico SPSS. Además, el cuestionario una vez validado, arrojó un índice de fiabilidad elevado cuantificado con Alfa de Cronbach, concretamente, en un 0.973.

Resultados

Como hemos comentado anteriormente, el cuestionario constaba de cuatro dimensiones. Comenzaremos el análisis de resultados por la primera dimensión “**Gestión Curricular**”, quedó configurada de la siguiente forma:

Ítem 1. Tiene en cuenta en su programación la realidad contextual del municipio, del centro y del alumnado del módulo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco favorable	3	42,9	42,9	42,9

Término medio	1	14,3	14,3	57,1
Favorable	1	14,3	14,3	71,4
Muy favorable	2	28,6	28,6	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 1. El contexto en la programación

Ítem 2. ¿Diagnosticó las necesidades y características del alumnado que estaba matriculado en este módulo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco favorable	1	14,3	14,3	14,3
Término medio	1	14,3	14,3	28,6
Favorable	5	71,4	71,4	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 2. Necesidades y características del alumnado que estaba matriculado en este módulo

Ítem 3. ¿Recoge la programación didáctica sus propuestas de mejora?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Poco favorable	2	28,6	28,6	28,6
Término medio	3	42,9	42,9	71,4
Favorable	1	14,3	14,3	85,7
Muy favorable	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 3. Propuestas de mejora en la programación didáctica

Ítem 4. ¿Considera como parte de su labor docente prevenir los problemas de aprendizaje de su alumnado?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Término medio	1	14,3	14,3	14,3
Favorable	2	28,6	28,6	42,9
Muy favorable	4	57,1	57,1	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 4. Importancia de los problemas de aprendizaje del alumnado

Ítem 5. ¿Ha planificado y llevado a cabo actividades para detectar los conocimientos previos del alumnado en este módulo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco favorable	1	14,3	14,3	14,3
Favorable	2	28,6	28,6	42,9
Muy favorable	4	57,1	57,1	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 5. Detectar los conocimientos previos del alumnado

Ítem 6. ¿Ha secuenciado todos los elementos curriculares de su programación?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Término medio	2	28,6	28,6	28,6
Favorable	1	14,3	14,3	42,9
Muy favorable	4	57,1	57,1	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 6. Secuenciación de los elementos curriculares

Ítem 7. ¿Busca actividades en función de los objetivos programados para este módulo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	----------------------	-------------------------

Término medio	3	42,9	42,9	42,9
Muy favorable	4	57,1	57,1	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 7. Actividades en función de los objetivos programados

Ítem 8. ¿Me planteo la programación como un documento abierto y flexible a toda la comunidad educativa?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos favorable	2	28,6	28,6	28,6
Término medio	1	14,3	14,3	42,9
Muy favorable	4	57,1	57,1	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 8. Programación como documento abierto y flexible

Ítem 9. ¿Considera que su programación atiende a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	1	14,3	14,3	14,3

Menos favorable	1	14,3	14,3	28,6
Poco favorable	2	28,6	28,6	57,1
Término medio	2	28,6	28,6	85,7
Favorable	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 9. Atención a las NEAE

Ítem 10. ¿Con su formación académica y científica, cree necesaria una preparación de las clases para el desarrollo de los contenidos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Término medio	2	28,6	28,6	28,6
Muy favorable	5	71,4	71,4	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 10. Preparación de las clases

Ítem 11. ¿Realiza una búsqueda y preparación de materiales para el desarrollo de las clases de este módulo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Favorable	3	42,9	42,9	42,9

Muy favorable	4	57,1	57,1	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 11. Materiales didácticos

Ítem 12. ¿Introduce en la programación aspectos como hábitos de estudio, autoestima, trabajo en equipo, liderazgo...?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos favorable	2	28,6	28,6	28,6
Poco favorable	1	14,3	14,3	42,9
Término medio	3	42,9	42,9	85,7
Favorable	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 12. Otros aspectos en la Programación

Ítem 13. ¿Se adapta su programación didáctica al proyecto educativo del centro?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco favorable	1	14,3	14,3	14,3

Término medio	1	14,3	14,3	28,6
Favorable	3	42,9	42,9	71,4
Muy favorable	2	28,6	28,6	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 13. Adaptación de la Programación al Proyecto Educativo de Centro

Ítem 14. A la hora de programar este módulo, ¿en qué grado es interesante coordinarse con otros docentes del departamento?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Término medio	2	28,6	28,6	28,6
Muy favorable	5	71,4	71,4	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 14. Coordinación docente

Ítem 15. ¿Consulta con el departamento de orientación aspectos relacionados con el módulo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos favorable	3	42,9	42,9	42,9

Poco favorable	2	28,6	28,6	71,4
Favorable	2	28,6	28,6	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 15. Consultas al Departamento de FOL

Ítem 16. ¿Ha modificado los elementos curriculares de la programación acorde a los cambios socioeconómicos del S. XXI?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos favorable	1	14,3	14,3	14,3
Término medio	3	42,9	42,9	57,1
Muy favorable	3	42,9	42,9	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 16. Elementos curriculares de la programación

Ítem 17. ¿En qué grado cree que son reales y aplicables los contenidos de la programación didáctica del módulo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Término medio	1	14,3	14,3	14,3
Favorable	1	14,3	14,3	28,6
Muy favorable	5	71,4	71,4	100,0

Total	7	100,0	100,0
-------	---	-------	-------

Tabla 17. Realidad de los contenidos de la Programación

Una vez vistos los datos estadísticos relativos a esta dimensión, vamos a pasar a comentar las valoraciones y relevancias más significativas de los docentes.

Comenzando por la primera pregunta, más de un 40% de los participantes ven poco favorable reflejar en su programación la realidad del contexto inmediato del alumnado. Sin embargo, más de un 70% opina favorablemente que hay que diagnosticar las características y necesidades del alumnado matriculado en este módulo. Así mismo, 5 de los 7 participantes no recogen en sus programaciones las propuestas de mejora de años anteriores.

Además, más de un 57% ve muy favorable que el docente tenga que detectar los problemas de aprendizaje del alumnado y llevar a cabo actividades para detectar los conocimientos previos en función de los objetivos programados. Igualmente, se plantean la programación como un documento abierto y flexible.

En cuanto a la preparación de las clases y del material docente, la gran mayoría de los participantes valoran muy favorablemente la necesidad y obligación de tener que prepararse su docencia al igual que los materiales que va a necesitar para la misma.

Por otro lado, hay un grupo de preguntas donde ha habido una mayor variedad en las respuestas dadas, como por ejemplo la pregunta 9, que hace referencia a la inclusión de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en las programaciones de aula o, la pregunta 12 sobre la inclusión de contenidos transversales en las mismas.

Por el contrario, más de un 70% piensa que los contenidos del módulo son reales y aplicables; aunque 4 de los 7 participantes no ha modificado los elementos curriculares en función de los cambios socioeconómicos del S. XXI.

En cuanto a la coordinación entre la programación de aula y el Proyecto Educativo de centro, una amplia mayoría (5/7) ven favorable o muy favorable adaptar la programación al Proyecto Educativo y más de un 70% ve muy favorable la coordinación entre compañeros del mismo departamento. Sin embargo, más de un 70% no ve favorable la coordinación con el departamento de Formación y Orientación Laboral -FOL-.

Referente a la relevancia que los docentes le han dado a cada uno de los ítems de esta dimensión, podemos observar que ha habido variedad y heterogeneidad en las respuestas dadas. Creemos que esto se puede deber a cierta falta de información curricular de los docentes de esta Etapa Educativa, ya que la gran mayoría vienen de la empresa privada o de titulaciones poco pedagógicas.

Las cuestiones que han obtenido una relevancia alta han sido la 4, 11 y 14, con aproximadamente

un 85% cada una. Igualmente, otro conjunto de preguntas, la 5, 6, 10 y 17 también han obtenido una relevancia alta por parte del 70% aproximadamente y, por último, las preguntas 1, 3, 8, 13 y 16 también han obtenido una relevancia alta pero tan solo por el 50% de los participantes.

La pregunta 2, referente al diagnóstico y a las necesidades del alumnado recogidas en la programación, se ha repartido la relevancia entre media y alta. Sin embargo, las preguntas 7 y 12, relativas a aspectos curriculares y temas transversales en este módulo han obtenido una relevancia media aproximadamente del 50%.

Así mismo, hay una pregunta, la 9, relativa a la atención desde la programación a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, que han tenido un reparto en las respuestas dadas.

Por el contrario, la pregunta menos relevante para los docentes ha sido la pregunta 15 con una relevancia baja de más del 50%, esta pregunta hacía referencia a la coordinación con el departamento de FOL.

Siguiendo con la segunda dimensión del cuestionario “**Docencia y Tutoría**”, las preguntas quedaron organizadas de la siguiente manera:

Ítem 1. ¿Da a conocer a la Comunidad Educativa la programación didáctica de este módulo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos favorable	2	28,6	28,6	28,6
Término medio	2	28,6	28,6	57,1
Favorable	1	14,3	14,3	71,4
Muy favorable	2	28,6	28,6	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 18. Exposición de la Programación a la Comunidad Educativa

Ítem 2. En este módulo, ¿se fomenta la investigación en el aula como alternativa metodológica?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco favorable	3	42,9	42,9	42,9
Término medio	2	28,6	28,6	71,4
Muy favorable	2	28,6	28,6	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 19. Investigación en el módulo

Ítem 3. ¿Utiliza una variedad suficiente de herramientas TIC en este módulo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Término medio	2	28,6	28,6	28,6
Favorable	3	42,9	42,9	71,4
Muy favorable	2	28,6	28,6	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 20. Herramientas TIC

Ítem 4. ¿Personaliza su acción docente en este módulo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Término medio	1	14,3	14,3	14,3
Favorable	2	28,6	28,6	42,9
Muy favorable	4	57,1	57,1	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 21. Personalización de la acción docente

Ítem 5. ¿Considera las actividades desarrolladas en los libros de texto de este módulo como las más adecuadas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos favorable	3	42,9	42,9	42,9
Término medio	2	28,6	28,6	71,4
Favorable	1	14,3	14,3	85,7
Muy favorable	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 22. Actividades de los libros de texto

Ítem 6. ¿Potencia en sus clases el desarrollo cognitivo y personal de su alumnado?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Término medio	2	28,6	28,6	28,6
Favorable	3	42,9	42,9	71,4
Muy favorable	2	28,6	28,6	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 23. Desarrollo cognitivo y personal del alumnado

Ítem 7. ¿Cree que facilita al alumnado que vaya construyendo su propio conocimiento?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Término medio	1	14,3	14,3	14,3
Favorable	2	28,6	28,6	42,9
Muy favorable	4	57,1	57,1	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 24. Construcción del conocimiento

Ítem 8. ¿Se cumple la programación didáctica de este módulo al finalizar el periodo de docencia?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	----------------------	-------------------------

Poco favorable	1	14,3	14,3	14,3
Término medio	2	28,6	28,6	42,9
Favorable	1	14,3	14,3	57,1
Muy favorable	3	42,9	42,9	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 25. Cumplimiento de la programación didáctica

Ítem 9. ¿Cree necesario motivar al alumnado de este módulo para la mejora de sus resultados?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Favorable	1	14,3	14,3	14,3
Muy favorable	6	85,7	85,7	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 26. Necesidad de motivación al alumnado

Ítem 10. ¿Cree que lo más determinante para el aprendizaje del alumnado de este módulo son las explicaciones teóricas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco favorable	2	28,6	28,6	28,6
Término medio	2	28,6	28,6	57,1

Favorable	3	42,9	42,9	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 27. Importancia de las explicaciones teóricas

Ítem 11. ¿Cree que su docencia se adapta a la formación de calidad que pide el proyecto educativo de su centro?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Término medio	1	14,3	14,3	14,3
Favorable	2	28,6	28,6	42,9
Muy favorable	4	57,1	57,1	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 28. Docencia de calidad

Ítem 12. ¿Cómo valoraría el trabajo en equipo entre los docentes que imparten este Ciclo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos favorable	1	14,3	14,3	14,3
Poco favorable	1	14,3	14,3	28,6
Término medio	1	14,3	14,3	42,9

Favorable	2	28,6	28,6	71,4
Muy favorable	2	28,6	28,6	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 29. Trabajo en equipo

Ítem 13. ¿Cree necesaria una docencia bilingüe en este Ciclo Formativo acorde con la actual realidad laboral?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Término medio	2	28,6	28,6	28,6
Favorable	4	57,1	57,1	85,7
Muy favorable	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 30. Docencia bilingüe en el módulo

Ítem 14. ¿Se realizan equipos de trabajo sobre Ciclos de Administración en el CEP?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos favorable	3	42,9	42,9	42,9
Poco favorable	3	42,9	42,9	85,7
Término medio	1	14,3	14,3	100,0

Total	7	100,0	100,0
-------	---	-------	-------

Tabla 31. Equipos de trabajo

Ítem 15. ¿Anima al alumnado a hacer uso de las tutorías?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos favorable	1	14,3	14,3	14,3
Poco favorable	1	14,3	14,3	28,6
Favorable	2	28,6	28,6	57,1
Muy favorable	3	42,9	42,9	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 32. Uso de las tutorías

Ítem 16. En las tutorías que ha llevado a cabo de este módulo, ¿le plantean los alumnos cuestiones no académicas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	1	14,3	14,3	14,3
Menos favorable	2	28,6	28,6	42,9
Término medio	2	28,6	28,6	71,4
Muy favorable	2	28,6	28,6	100,0

Total	7	100,0	100,0
-------	---	-------	-------

Tabla 33. Cuestiones no académicas en las tutorías

Ítem 17. ¿Cree necesario tratar temas no académicos en las horas lectivas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco favorable	1	14,3	14,3	14,3
Término medio	1	14,3	14,3	28,6
Favorable	3	42,9	42,9	71,4
Muy favorable	2	28,6	28,6	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 34. Cree necesario cuestiones no académicas en las tutorías

Ítem 18. ¿Utiliza las tutorías virtuales como mecanismo de atención al alumnado?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No contesta	1	14,3	14,3	14,3
Menos favorable	2	28,6	28,6	42,9
Poco favorable	2	28,6	28,6	71,4
Favorable	2	28,6	28,6	100,0

Total	7	100,0	100,0
-------	---	-------	-------

Tabla 35. Tutorías virtuales

Una vez analizados los datos estadísticos referentes a esta dimensión, vamos a pasar a comentar las valoraciones y relevancias más significativas de los docentes.

En las tres primeras preguntas hay disparidad de respuestas, aunque hay un poco más de la mitad de los participantes que no valora favorablemente el dar a conocer a la Comunidad Educativa la programación didáctica, el uso de la investigación en el aula y la utilización de las herramientas TIC en clase.

La gran mayoría ve favorable o muy favorable personalizar la acción docente y desarrollar el pensamiento cognitivo y su propio conocimiento. Además, opinan que las actividades que vienen en los libros de texto no son las más adecuadas. Así mismo, y en función de su propia experiencia, califican la coordinación docente en este Ciclo Formativo con respuestas muy dispares.

Casi la totalidad de los participantes (6/7) opinan que hay que motivar al alumnado para lograr mejores resultados académicos. Para ello, es fundamental el cumplimiento de la programación didáctica, aunque ésta se cumple, en función del tipo de alumnado y la situación académica de cada docente.

En cuanto a la importancia de las clases teóricas frente a las clases prácticas en este módulo, hay reparto de opiniones, aunque hay un amplio consenso en coincidir en que la docencia se adapte a la formación de calidad que pide el Proyecto Educativo de centro.

La totalidad de los participantes opinan que se realizan pocos equipos de trabajo de este Ciclo Formativo en los CEPs y no ven mal una enseñanza bilingüe para este módulo.

También, gran parte del grupo (5/7) ven favorable animar al alumnado a participar en las tutorías; aunque habiendo disparidad de respuestas en lo que respecta a tratar cuestiones no académicas tanto en las tutorías como en las clases. Además, tan sólo un 28,6% ven favorable el uso de las tutorías virtuales como mecanismo de atención al alumnado.

En cuanto a la relevancia que los docentes le han dado a cada uno de los ítems preguntados de esta dimensión, podemos observar que ha habido una gran variedad de respuestas y por consiguiente gran disparidad de criterios. Creemos que esto se puede deber a la gran controversia y “miedo al cambio” que lleva implícitamente esta dimensión.

Las cuestiones con una relevancia alta han sido la 3, 6, 11, 13 y 15, con tan sólo un 50%, creemos que como consecuencia de las temáticas de la preguntas que eran relativas al bilingüismo, las TIC o las tutorías. Otro grupo de preguntas, la 4, 5, 7, 9 y 12 ha tenido una relevancia alta por parte del 70%, aproximadamente, de los participantes.

La pregunta 8, referente al cumplimiento de la programación, se ha repartido la relevancia entre media y alta. Sin embargo, las preguntas 2 y 10, relativas al fomento de la investigación y a la importancia de las clases teórica en este módulo han obtenido una relevancia media aproximadamente del 50%.

Así mismo, hay un grupo de preguntas -1, 14, 16 y 17- relativas a la Comunidad Educativa, los equipos de trabajo de los CEP, las tutorías no académicas y los temas transversales, que han tenido un reparto en las respuestas dadas.

Por el contrario, la pregunta menos relevante para los docentes ha sido la 18 con una relevancia baja o no contestada de más del 70%, esta pregunta hacía referencia a las tutorías virtuales con el alumnado.

La tercera Dimensión del cuestionario era la “Evaluación” y dentro de ella, las preguntas fueron:

Ítem 1. ¿Considera la evaluación educativa como instrumento de mejora de los procesos de enseñanza?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos favorable	1	14,3	14,3	14,3
Favorable	5	71,4	71,4	85,7
Muy favorable	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 36. La Evaluación como instrumento de mejora

Ítem 2. ¿Considera que la evaluación es el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos favorable	1	14,3	14,3	14,3

Poco favorable	3	42,9	42,9	57,1
Término medio	2	28,6	28,6	85,7
Favorable	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 37. La Evaluación como único indicador de la calidad de la enseñanza

Ítem 3. Al evaluar, ¿considero fundamental valorar no sólo el resultado sino el conjunto de actividades realizadas por el alumnado?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Favorable	2	28,6	28,6	28,6
Muy favorable	5	71,4	71,4	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 38. Importancia al proceso de enseñanza en la evaluación

Ítem 4. En función del alumnado del curso anterior, ¿cómo valoraría el nivel de aprovechamiento al finalizar este módulo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Término medio	1	14,3	14,3	14,3
Favorable	3	42,9	42,9	57,1

Muy favorable	3	42,9	42,9	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 39. Aprovechamiento del módulo

Ítem 5. ¿Piensa que el alumnado al finalizar este módulo se adapta mejor a las Competencias Profesionales del Ciclo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Término medio	1	14,3	14,3	14,3
Favorable	4	57,1	57,1	71,4
Muy favorable	2	28,6	28,6	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 40. Nivel competencial del alumnado

Ítem 6. ¿Le informa al alumnado de los criterios de evaluación establecidos en la programación didáctica?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Término medio	1	14,3	14,3	14,3
Favorable	1	14,3	14,3	28,6

Muy favorable	5	71,4	71,4	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 41. Información sobre los criterios de evaluación

Ítem 7. ¿Considera que ha logrado que su alumnado trabaje de manera autónoma?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Favorable	6	85,7	85,7	85,7
Muy favorable	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 42. Trabajo autónomo del alumnado

Ítem 8. ¿Utiliza distintos tipos de instrumentos de evaluación (escalas de clasificación, registro anecdótico, lista de control...)?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco favorable	1	14,3	14,3	14,3
Término medio	1	14,3	14,3	28,6
Favorable	1	14,3	14,3	42,9
Muy favorable	4	57,1	57,1	100,0

Total	7	100,0	100,0
-------	---	-------	-------

Tabla 43. Utilización de instrumentos de evaluación

Ítem 9. ¿Aplica la evaluación en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de este módulo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Término medio	1	14,3	14,3	14,3
Favorable	3	42,9	42,9	57,1
Muy favorable	3	42,9	42,9	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 44. Momentos de la evaluación

Ítem 10. ¿Qué importancia le da a la autoevaluación y evaluación del docente por parte del alumnado?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco favorable	2	28,6	28,6	28,6
Término medio	1	14,3	14,3	42,9

Muy favorable	4	57,1	57,1	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 45. Importancia de la autoevaluación y evaluación del docente

Ítem 11. ¿Qué importancia le da a la evaluación del proceso dentro de la estructura de los Ciclos Formativos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos favorable	1	14,3	14,3	14,3
Poco favorable	1	14,3	14,3	28,6
Favorable	1	14,3	14,3	42,9
Muy favorable	4	57,1	57,1	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 46. Importancia de la evaluación

Una vez vistos los datos estadísticos relativos a esta dimensión, vamos a pasar a comentar las valoraciones y relevancias más significativas de los docentes.

Más del 85% de los participantes (6/7) opinan favorable o muy favorablemente que la evaluación es un instrumento de mejora de los procesos de enseñanza. Así mismo, el 100% de los mimos, opinan favorable o muy favorable a que es fundamental valorar los resultados y también el proceso. Sin embargo, (4/7) más del 50%, opinan que la evaluación no es el único indicador fiable en la enseñanza. Siendo más del 70% los que ven muy favorable informar de los criterios de evaluación al alumnado.

Igualmente, más del 50% de los participantes, utilizan distintos tipos de instrumentos de evaluación y le dan una importancia muy favorable a la evaluación del proceso y casi el 86% de ellos, la utiliza en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la autoevaluación y la evaluación del docente, (3/7) ven poco favorable o en término medio este tipo

de evaluación.

Casi el 86% de los docentes, piensan que el grado de aprovechamiento del módulo y la adaptación a las competencias profesionales del ciclo ha sido favorable o muy favorable. Así mismo, todos opinan favorable o muy favorable que el alumnado ha sido capaz de trabajar en este módulo de forma autónoma.

En cuanto a la relevancia que los docentes le han dado a cada uno de los ítems preguntados, podemos decir que las cuestiones con una relevancia alta han sido la 1, 3, 6, 10 y 11, con un 85% y, las preguntas 2, 5, 7 y 9 con un 70% aproximadamente. Por el contrario, las preguntas menos relevantes para los docentes han sido la 4 y 8 que se han repartido la relevancia entre media y alta.

Por último, en la cuarta dimensión “**Formación y Mercado Laboral**”, el **Ítem 1**. ¿Existe un buen clima de trabajo colaborativo en el departamento de Administración?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos favorable	1	14,3	14,3	14,3
Favorable	2	28,6	28,6	42,9
Muy favorable	4	57,1	57,1	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 47. Clima de trabajo

Ítem 2. ¿Las reuniones de departamento se caracterizan por el consenso en la resolución de los temas planteados?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos favorable	1	14,3	14,3	14,3

Término medio	1	14,3	14,3	28,6
Favorable	1	14,3	14,3	42,9
Muy favorable	4	57,1	57,1	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 48. Reuniones de departamento

Ítem 3. ¿Se comparten recursos didácticos y/o pedagógicos entre los docentes del departamento?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco favorable	1	14,3	14,3	14,3
Término medio	1	14,3	14,3	28,6
Favorable	2	28,6	28,6	57,1
Muy favorable	3	42,9	42,9	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 49. Préstamo de material entre docentes

Ítem 4. ¿Considera necesaria una formación continuada de los docentes?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco favorable	1	14,3	14,3	14,3

Favorable	2	28,6	28,6	42,9
Muy favorable	4	57,1	57,1	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 50. Formación continua

Ítem 5. ¿Considera que los docentes tenemos que adquirir nuevas competencias profesionales en el ámbito TIC?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco favorable	1	14,3	14,3	14,3
Término medio	2	28,6	28,6	42,9
Favorable	2	28,6	28,6	71,4
Muy favorable	2	28,6	28,6	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 51. Formación TIC

Ítem 6. ¿Considera que la ordenación académica del módulo que plantean las Administraciones Educativas se adapta al S. XXI?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Término medio	3	42,9	42,9	42,9
Favorable	4	57,1	57,1	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 52. Adaptación del currículo

Ítem 7. ¿Considera que se podría llevar a cabo una enseñanza on-line de este módulo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Poco favorable	2	28,6	28,6	28,6
Término medio	2	28,6	28,6	57,1
Favorable	3	42,9	42,9	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 53. Formación on-line del módulo

Ítem 8. ¿Cree que este módulo es fundamental en el futuro desarrollo de la actividad profesional del alumnado?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Favorable	3	42,9	42,9	42,9
Muy favorable	4	57,1	57,1	100,0

Total	7	100,0	100,0
-------	---	-------	-------

Tabla 54. *Importancia del módulo dentro del Ciclo*

Ítem 9. ¿Transmite el centro al alumnado la necesidad de mantener una formación continua durante su carrera profesional?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos favorable	1	14,3	14,3	14,3
Poco favorable	2	28,6	28,6	42,9
Término medio	1	14,3	14,3	57,1
Favorable	2	28,6	28,6	85,7
Muy favorable	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Tabla 55. *Implicación del centro en la formación del alumnado*

Una vez vistos los datos estadísticos que arroja esta dimensión, vamos a pasar a comentar las valoraciones y relevancias más significativas de los docentes.

Más de un 85% de los participantes opina que hay un buen ambiente colaborativo en el Departamento. Aunque existe disparidad de opiniones respecto al consenso en los temas tratados en el mismo y al compartir materiales docentes. Sin embargo, más del 50% opina que hay consenso y que sí se prestan todo tipo de material.

Así mismo, más de un 85% ve favorable o muy favorable una formación continua, aunque están muy dispersas las respuestas en cuanto a la formación en TIC.

Debido a la temática de este módulo, todo el grupo ve en unos parámetros normales la ordenación académica del mismo, aunque existe casi una igualdad de opiniones hacia una enseñanza on-line o tradicional del mismo. Lo que sí tienen claro los participantes es que el módulo es fundamental para la futura actividad profesional del alumnado.

Donde sí ha existido una mayor dispersión de respuestas dadas en esta dimensión ha sido en el

ítem 9, donde preguntábamos sobre si el centro ayuda en la transmisión de la necesidad de formación.

En cuanto a la relevancia que los docentes le han dado a cada uno de los ítems preguntados, podemos decir que las cuestiones con una relevancia alta han sido la 1, 2, 3 y 8, con un 71% y, las preguntas 4 y 5 con un 85% aproximadamente. Por el contrario, las preguntas menos relevantes para los docentes han sido la 6, 7 y 9 con aproximadamente entre 4-5 respuestas con una relevancia media o baja. Como se puede apreciar son las cuestiones menos pedagógicas y relativas a la ordenación académica, la enseñanza on-line y al centro.

Conclusiones

Tras el análisis de los resultados obtenidos, vamos a presentar a continuación las conclusiones más relevantes obtenidas en esta investigación, y son:

- La mayoría del profesorado le da una gran importancia a este módulo para el futuro profesional del alumnado, manifestándose en su interés por el reciclaje de sus conocimientos, la motivación que hay que transmitir al alumnado y la implicación con su metodología.
- Respecto a la preocupación que el profesorado presenta sobre el alumnado, en general es alta, ya que tiene en cuenta sus necesidades y características además de los problemas que puedan plantear durante el proceso de aprendizaje. Sin embargo, no tienen en cuenta posibles propuestas de mejora que los alumnos/as puedan plantear; podíamos pensar que en este hecho puede influir el tiempo de servicio que llevan en la docencia la totalidad de los encuestados (menos de cinco años).
- Hay que señalar que no todos los docentes realizan una prueba de evaluación inicial, algo extraño puesto que desde la administración nos solicitan que realicemos una sesión de evaluación inicial del alumnado. Debido a la gran importancia que tiene esta evaluación para saber el conocimiento previo del alumnado podemos llegar a pensar que los docentes pueden tener algo de desconocimiento sobre la función que tiene esta evaluación.
- En general, ninguno de los ítems tienen la mayoría de sus respuestas en “poco favorable” de lo que podemos deducir la alta implicación del profesorado en la docencia. Sin embargo, este dato no se cumple cuando las preguntas versan sobre la programación didáctica. Habría que pensar cuáles son los motivos que explican este contraste de implicación académica tan escasa con el uso y aplicación de la programación didáctica y tan extensa con la parte metodológica y de docencia de esta profesión (preparar material, actividades, proceso de aprendizaje, motivación del alumnado, herramientas TIC...).

- Respecto al ambiente laboral que presentan los departamentos hay que destacar que es bueno pero sin trabajar en equipo; entendemos que existe un clima cordial pero cada docente con su actividad.
- Por último, nos gustaría destacar el aspecto de las tutorías ya que por los resultados obtenidos y la interpretación que de ellos se puede hacer, podemos decir que no se fomentan mucho ni por temas académicos ni personales.

Referencias bibliográficas

- Biemnas, H.J.A., De Bruijn, E., Den Boer, P.R. & Teurlings, C.C.J. (2013). Differences in desing format and powerful learning environment characteristics of continuing pathways in vocational education as related to student performance and satisfaction. *Journal of Vocatinal Education & Training*, 65(1), 108-126.

- CEJA (2013). Orden de 11 de marzo de 2013, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Administración y Finanzas (BOJA, 22 de abril de 2013).
- Coates, H. (2009). Building quality foundations: indicators and instruments to measure the quality of vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, 61(4), 517-534.
- Dumbrell, T. & Smith, E. (2013). Pre-apprenticeships in Australia: differing orientations and their policy implications. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(2), 161-176.
- MEC (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación* (BOE, 4 de mayo de 2006).
- MEC (2011). *Real Decreto 1584/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Administración y Finanzas y se fijan sus enseñanzas mínimas*. (BOE, 15 de diciembre de 2011).
- Misra, P.K. (2011). VET teachers in Europe: policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(1), 27-45.
- Mittendorff, K., Beijgaard, D., Den Brok, P. & Koopman, M. (2012). The influence of teachers' career guidance profiles on students' career competencies. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(4), 491-509.
- Runhaar, P. & Sanders, K. (2013). Implementing Human Resources Management (HRM) within Dutch VET institutions: examining the fostering and hindering factors. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(2), 236-255.
- Teregi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, 123-144.
- Timmermans, A.C., Bosker, R.J, Doolaard, S. & De Wolf, I. (2012). Value added as an indicator of educational effectiveness in Dutch senior secondary vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(4), 417-432.
- Tran, L.T. & Nyland, C. (2013). Competency-based training, global skills mobility and the teaching of international students in vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(1), 143-157.
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: Realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105-122.

Martínez-Labella, M.J., Rodríguez-Moreno, J. & Pérez-Navío, E. Análisis desde la perspectiva de los docentes del Ciclo Formativo de Grado Superior (C.F.G.S.) de Administración y Finanzas en dos Institutos de Educación Secundaria (IES) de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Vegajournal.org. Vol. 9, n.3, 7-48 (Dicembre/December 2013).

Submission: 2013-09-30
Pubblicazione: 2013-12-12