



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

TESIS DOCTORAL
**ANÁLISIS METODOLÓGICO Y DE
COMPETENCIAS DE LOS CICLOS
FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR DE
ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS EN LA
PROVINCIA DE JAÉN**

**PRESENTADA POR:
MARÍA JESÚS MARTÍNEZ LABELLA**

**DIRIGIDA POR:
DR. D. EUFRASIO PÉREZ NAVÍO
DR. D. JAVIER RODRÍGUEZ MORENO**

JAÉN, 4 DE FEBRERO DE 2016

ISBN 978-84-9159-056-9



Departamento de Pedagogía

Dr. D. Eufrasio Pérez Navío, profesor Contratado Doctor del Departamento de Pedagogía en el área de Didáctica y Organización Escolar (DOE) de la Universidad de Jaén, y **Dr. D. Javier Rodríguez Moreno**, profesor Sustituto Interino del Departamento de Pedagogía en el área de Didáctica y Organización Escolar (DOE) de la Universidad de Jaén en calidad de directores de la **Tesis Doctoral: ANÁLISIS METODOLÓGICO Y DE COMPETENCIAS DE LOS CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS EN LA PROVINCIA DE JAÉN**, de la que es autora **D^a M^a Jesús Martínez Labella**

HACEN CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa pública ante el tribunal que debe juzgarla. Por lo que consideramos procedente autorizar su presentación.

Para que así sea y surta los efectos oportunos.

En Jaén, a 9 de noviembre de 2015.

Fdo.: D. Eufrasio Pérez Navío

Fdo.: D. Javier Rodríguez Moreno

AGRADECIMIENTOS

En unas breves palabras, me gustaría dar un pequeño -pero muy sincero- homenaje y agradecimiento a todas las personas e instituciones que han hecho posible la realización de esta Tesis Doctoral y así ver cumplido un sueño en mi vida académica.

Primero me gustaría agradecer a la Universidad de Jaén la posibilidad que me ha dado de realizar este trabajo en su institución.

Así mismo, quisiera agradecer al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén la buena predisposición para llevar a cabo esta investigación dentro de sus líneas de investigación.

Debo mencionar, especialmente, a mis Directores, los Doctores Eufrasio Pérez Navío y Javier Rodríguez Moreno, por compartir conmigo todo su conocimiento, tiempo, atención, dedicación y buen hacer para que este trabajo de investigación llegara a buen puerto.

También quisiera agradecer a la Consejería de Educación y más concretamente a la Delegación Territorial de Educación de Jaén las facilidades que nos ha dado. Así como a todos los centros participantes, al profesorado y al alumnado que ha colaborado en esta investigación. Sin su colaboración este trabajo no hubiera visto la luz.

No quiero acabar los agradecimientos, sin acordarme de los míos, gracias por estar siempre ahí y por el apoyo emocional recibido por mi familia y amigos... Especialmente a mi marido Javier y a mis hijos Javier -que con tan solo 5 añitos, ya es la segunda Tesis Doctoral que vive en su entorno familiar y al pequeño Guillermo, por su eterna sonrisa y besos que me da-

Por último, a todos/as aquellos/as que de alguna u otra manera me han ayudado, orientado, guiado o consolado en estos últimos y tan duros años...

A todos vosotros/as, GRACIAS.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN - JUSTIFICACIÓN

1.1. Evolución y Situación actual de la Formación Profesional en España.....	9
1.2. Aproximaciones y antecedentes.....	13
1.3. Estructura y contenido.....	19

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. En relación a Investigaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje llevadas a cabo en los Ciclos Formativos	23
2.2. En relación a Investigaciones relacionadas con la Formación Docente en Ciclos Formativos.....	33
2.3. En relación a Investigaciones relacionadas con la Inserción en el mercado laboral y la Transición en los Ciclos Formativos.....	39
2.4. Análisis del Currículo oficial.....	55

CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque Metodológico.....	75
3.2. Diseño de la Investigación.....	79
3.3. Propósitos y objetivos de Investigación.....	81
3.4. Contexto de la Investigación: Participantes y Centros.....	83
3.5. Instrumentos y Técnicas de recogida de información.....	127
3.5.1. Cuestionario docentes “ADFIDOJA” y Cuestionario alumnado “ADFIALJA”	127
3.5.2. Guía de Entrevista docentes y alumnado.....	131

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Análisis Cuantitativo de la Investigación.....	133
4.1.1. Estudio descriptivo por cuestiones y dimensiones.....	133
4.1.2. Comparativa entre los dos cuestionarios a nivel de dimensiones.....	227
4.1.3. Contrastes de hipótesis entre las variables sociodemográficas y las dimensiones.....	231
4.1.4. Correlaciones entre la Segunda y la Séptima Dimensión con el resto.....	275
4.2. Análisis Cualitativo de la Investigación	287
4.2.1. Estudio de las Entrevistas de los Docentes.....	287
4.2.2. Estudio de las Entrevistas del Alumnado.....	295

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

5.1. Conclusiones en base a los objetivos.....	305
5.2. Limitaciones y propuestas de futuro.....	313

BIBLIOGRAFÍA

Referencias Bibliográficas.....	319
---------------------------------	-----

ANEXOS

ANEXO I. Cuestionario “ADFIDOJA”: CFGS Administración y Finanzas para Docentes de la provincia de Jaén.....	331
ANEXO II. Cuestionario “ADFIALJA”: CFGS Administración y Finanzas para el Alumnado de la provincia de Jaén.....	337
ANEXO III. Guión de la entrevista a los Docentes.....	343
ANEXO IV. Guión de la entrevista al Alumnado.....	347
ANEXO V. Datos estadísticos.....	351

Capítulo 1.

Introducción - Justificación



CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN - JUSTIFICACIÓN

Creemos no equivocarnos al decir que todas las personas que en su día decidieron realizar un trabajo de esta envergadura, lo harían motivados por una serie de inquietudes tanto personales como profesionales, e incluso ambas. Ya que son muchas las horas de dedicación que requiere la investigación, lectura, elaboración y realización de encuestas o cuestionarios, análisis de datos, establecimiento de conclusiones,... que conllevan la adecuada realización de una tesis doctoral. Este tiempo, que en ocasiones hemos de sacar de donde no lo hay, compaginando la vida laboral -en este caso como docente de Ciclos Formativos- con el desarrollo de la investigación, lo empleamos gustosamente, en parte, gracias a la fuerza que nos transmiten las propias preocupaciones que nos han traído aquí.

Este Capítulo, que inicia el informe de la tesis, lo hemos estructurado en tres apartados: en el primero, cuyo objetivo es el de situar al lector en la evolución y situación actual de la Formación Profesional en España. En un segundo apartado recogeremos las aproximaciones y los antecedentes que nos han llevado a realizar esta tesis. Y, por último, el cuarto apartado hará referencia al contenido y estructura de esta memoria final.

1.1. Evolución y Situación actual de la Formación Profesional en España

La principal pregunta de investigación que nos hemos planteado en esta Tesis Doctoral es conocer cómo se encuentra el Ciclo de Administración y Finanzas en la provincia de Jaén. Para ello, hemos querido realizar un pequeño resumen de la evolución que ha sufrido la Formación Profesional y cuál es su situación actual.

Para situarnos y de forma sintética podemos partir de cómo era la Formación Profesional hasta 2008. Nuestro sistema de FP se dividía en tres subsistemas:

- Formación Profesional Inicial o Reglada.
- Formación Profesional Ocupacional.
- Formación Continua

Además tenía la peculiaridad de que una parte dependía de la Administración Educativa y otra de la Administración Laboral. Esto lleva a diferenciar entre Formación Profesional Reglada y Formación Profesional no Reglada.

La Formación Profesional Inicial o Reglada, desde la Ley de Educación de 1970 (MECD, 1970) se dividía en Formación Profesional I y Formación Profesional II. Se impartían en Centros Educativos Públicos o Privados dependientes de la Administración Educativa. Ya en la década de los noventa (LOGSE, 1990) pasan a llamarse Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior. Será a partir de la entrada en vigor de la Ley de las Cualificaciones (MECD, 2002) y la LOE (MECD, 2006) cuando estas enseñanzas se van adaptando a las Cualificaciones Profesionales.

En relación a la Formación Profesional Ocupacional, el actual modelo tiene su origen en el Acuerdo Económico y Social (MTAS, 2009). que dio lugar en 1.985 al Primer Plan Nacional de

Formación e Inserción Profesional (Plan FIP). Dependía directamente de las Administraciones de Empleo y pretendía mejorar la formación específica de las personas en situación de desempleo.

La Formación Continua se desarrolló en el marco de los Acuerdos Nacionales de Formación, que supuso un impulso importante de la formación para el reciclaje, apoyándose sobre dos elementos indispensables: su financiación con cargo a las cotizaciones para formación profesional de todos los trabajadores y empresas y la participación de los Interlocutores Sociales y Agentes Económicos.

Después de 20 años de vigencia del Plan FIP, de la necesidad de dotar a la formación continua de certificación, de la evolución de la Formación Profesional Reglada hacia un marco europeo, la aparición de un marco legislativo propicio (MECD, 2002; MECD 2006), en los últimos acuerdos de formación para el empleo ya se hablaba de un cambio radical que “revolucionaría” esta formación y crearía un nuevo sistema.

De la mano de la Administración de Empleo el Real Decreto 395/2007 de 23 de marzo por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo MTAS (2007) y, por otro lado, el Real Decreto 34/2008 de los Certificados de Profesionalidad MTAS (2008).

Por lo tanto, la Formación Profesional pasa a tener solo dos subsistemas:

- La Formación Profesional Inicial, dependiente de Administraciones Educativas.
- La Formación Profesional para el Empleo, dependiente de Administraciones de Empleo.

Por otro lado, demostrado queda en investigaciones y estudios como el de Misra (2011) la importancia que la Unión Europea da a la Formación Profesional como base de la economía de esta unión de países en general y de cada uno de ellos en particular. Es por ello que se han establecido diferentes acuerdos, como el Proceso de Copenhague (2002), para conseguir mejorar el rendimiento, la calidad y el atractivo de estos estudios.

Pero estos acuerdos continúan en la actualidad con estrategias que promueven un crecimiento inteligente, sostenible e integrador hasta 2020 siendo revisados bianualmente -próxima revisión 2016-. Los cuatro pilares en los que se basan son:

- Aprendizaje permanente y movilidad.
- Calidad y eficacia.
- Equidad y ciudadanía activa.
- Innovación, creatividad y espíritu emprendedor.

Tras la última evaluación de los avances que han supuesto estos acuerdos se mantiene que “es preciso modernizar los sistemas de educación y formación para aumentar su eficacia y calidad y dotar a las personas de las capacidades y competencias que necesitan en el mercado de trabajo, lo que aumentará su confianza para superar los retos actuales y futuros, contribuirá a aumentar la competitividad de Europa y generará crecimiento y empleo”.

En cuanto a la calidad de la enseñanza de la Formación Profesional, el Parlamento Europeo estableció el Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad (DO C 155, 2009) que recomienda la aplicación de unos indicadores de referencia que tienen por objeto apoyar la evaluación y la mejora de la calidad de los sistemas o de los proveedores de formación profesional de acuerdo con la legislación y prácticas nacionales y, así, los diferentes usuarios pueden escoger los indicadores que consideren más pertinentes para sus sistemas de calidad específicos.

Este Marco de Referencia es uno de los objetivos fundamentales que impulsa el plan de calidad de la Dirección General de Formación Profesional del Ministerio de Educación para garantizar y mejorar la calidad de la Formación Profesional.

Todo esto convierte a la Formación Profesional en una opción atractiva, de calidad y que se adapta a las necesidades de cada individuo para la mejora de su trayectoria profesional. Esta adaptación es debida a su carácter modular y a la flexibilidad en su realización, incluyendo la modalidad a distancia a través de Internet.

En la actualidad es la enseñanza más cercana al mercado laboral con un alto porcentaje de inserción laboral y una amplia oferta: más de 150 ciclos formativos dentro de 26 familias profesionales.

Estos ciclos se dividen en: Formación Profesional Básica, Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior.

Ofrece la continuación con otros itinerarios formativos o la incorporación directa al mundo laboral, como se ha comentado. Además de la conciliación de esta formación con la actividad laboral y del reconocimiento de habilidades y competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral.

Dicha experiencia laboral es adquirida a través de las prácticas que se realizan en empresas (módulo en Formación en Centros de Trabajo) que permiten incorporar a la formación aspectos que no podrían trabajarse en el aula y que aumentan la probabilidad de encontrar trabajo.

1.2. Aproximaciones y antecedentes

Esta memoria recoge la investigación que hemos llevado a cabo en los últimos años, relativa a la metodología y competencias de los Ciclos Formativos de Administración y Finanzas en la provincia de Jaén. Quizá por el entusiasmo que caracteriza a una principiante en la docencia o por su carácter inconformista, hemos creído en que un cambio en la metodología de estos Ciclos es posible.

1.2.1. Ámbito personal

Considero necesario aclarar que la elección de estudiar sobre la metodología y competencias en estos Ciclos nace cuando empiezo a conocer la docencia desde dentro, concretamente los ciclos, y mi voluntad de intentar mejorar esta enseñanza tan infravalorada por la sociedad y a la vez tan necesaria en el mundo laboral.

Desde la infancia hemos vivido un tipo de enseñanza que, cuando tenemos la suerte de ponernos al otro lado de la “mesa”, queremos o al menos intentamos dar lo mejor de nosotros mismos; esto no quiere decir que esa metodología tradicional sea mala pero, después de multitud de investigaciones y estudios, se ha demostrado que es mejorable.

Con todo esto, añadiendo además un entorno familiar dedicado en su mayoría a la docencia, parecía inevitable que en mi destino estuviera esperándome este trabajo aunque haya tenido una experiencia laboral previa en el sector privado. Esta situación hizo que desde que entré en la docencia me planteara una enseñanza “diferente” a la tradicional e intentar que mi alumnado fuera partícipe del proyecto. Por todo esto, se me ha generado una serie de preguntas secundarias de investigación, que me han orientado en el desarrollo de este trabajo, tales como:

- ¿Debe la escuela orientar al alumnado hacia el mundo laboral?
- ¿En qué medida están los docentes de Educación Secundaria preparados metodológicamente para ejercer su profesión?
- ¿Debe la familia involucrarse en la Educación de sus hijos/as? ¿Y en sus itinerarios formativos?
- ¿Los Docentes y los libros de texto se apoyan en las últimas investigaciones metodológicas y competenciales?
- ¿Conoce el alumnado realmente los distintos itinerarios formativos del Sistema Educativo?
- ¿Los libros de texto que utilizan los docentes atienden a la necesidad de conocimientos actuales de la Sociedad?
- ...

Estas son algunas de las inquietudes que han ido orientando mi vida profesional. Y que, como decía, han sido los pilares sobre los que hemos querido sustentar esta Tesis Doctoral.

1.2.2. **Ámbito profesional**

Una vez finalizada mi formación no universitaria, decidí iniciar estudios orientados al mundo empresarial, aunque siempre teniendo presente que unas de mis vocaciones frustradas iba a ser la Educación.

Así, en 1999 comencé estudios en la Universidad de Jaén. Fueron unos años apasionantes, donde se mezclaba ilusión con trabajo y esfuerzo y ahí fue donde aprendí la importancia de la Pedagogía y, en general, de un Sistema Educativo adecuado para la sociedad actual, y cómo en función del tratamiento -que hacían los docentes- de las distintas asignaturas, se volvía a despertar en mi las ganas por la Educación. Justo al acabar estos primeros estudios, consideré necesario completar mi formación pedagógica realizando el CAP en la misma Universidad de Jaén.

Cuando terminé mis estudios, comencé a trabajar en una empresa de Logística durante 7 años y, en uno de los últimos, compaginaba dicha labor con la de docente de Formación Profesional Ocupacional. Esta situación me terminó de orientar profesionalmente y descubrir mi verdadera vocación... que es la de la Enseñanza. Por ello, al año siguiente decidí presentarme a las oposiciones de Educación Secundaria por la especialidad de Administración de Empresas.

La experiencia, aunque muy dura, fue muy positiva... Gracias a la nota obtenida -aunque no llegué a conseguir plaza- pude acceder a la docencia reglada como profesora interina, recorriendo parte del territorio andaluz y conociendo a grandes profesionales en los institutos en los que me llamaron para trabajar. Pero todo ello también me generó una serie de inquietudes, miedos y necesidades pedagógicas que tuve que solucionar.

Para ello, en el año 2008, decidí ampliar y actualizar mis conocimientos desde un doble enfoque. Por un lado, y considerando el puesto que iba a desempeñar en la enseñanza pública me matriculé en Magisterio de Educación Primaria y Lengua Extranjera en la Escuela Universitaria "Sagrada Familia" (adscrita a la Universidad de Jaén). Por otro lado, y durante esos mismos cursos académicos, realicé un Máster Universitario de Prevención de Riesgos Laborales por la Universidad Camilo José Cela.

Tras la finalización de esta formación, me planteé seriamente continuar con estudios de Doctorado, para ello contacto con mis actuales directores y tras consultar las líneas de investigación del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén consideré que la temática sobre las competencias podía encajar perfectamente con mi planteamiento. Así que me tuve que matricular en el Trabajo Tutelado de Iniciación a la Investigación que fue mi primera aproximación al mundo de la investigación en Educación, donde quisimos conocer y valorar las opiniones y reflexiones tanto de los docentes como del alumnado sobre el módulo "Contabilidad y Fiscalidad" desde una doble perspectiva: educativa y laboral en dos centros públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, llegando a las siguientes conclusiones:

- 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.

- 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.
- 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.
- 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.
- Una importante representación de la muestra está realizando estos estudios porque piensan que van a encontrar trabajo al finalizar el Ciclo. Esto nos puede hacer pensar que la población, de manera global, tiene grandes expectativas establecidas sobre los Ciclos Formativos en general y, sobre el de Administración y Finanzas en particular.
- La percepción que el alumnado tiene respecto a la implicación del profesorado en sus necesidades y características personales, problemas de aprendizaje, etc. es bien distinta entre ellos. Mientras que unos creen que sí que tienen en cuenta esas percepciones del alumnado, éstos no piensan lo mismo.
- Sin embargo, respecto a la docencia, preparación de materiales, actividades... sí que aprecian bastante implicación pero sin ir más allá, puesto que una amplia mayoría asegura no haber realizado actividades de investigación ni haber utilizado herramientas TIC.
- Hay que destacar el buen clima de trabajo que tienen en la clase y, además, la apreciación que tiene el alumnado respecto a la falta de coordinación dentro del departamento de Administración y de éste con el de Orientación.
- El alumnado, se encuentra satisfecho con los contenidos del módulo y también con su posible aplicación en un futuro pero, al igual que el profesorado, coincide en que no se impartieron en su totalidad.
- Aprecian la acción docente respecto a la autonomía en el trabajo pero no la motivación

que el profesorado quiere transmitir y que piensa que ha transmitido. Este dato debería hacer reflexionar a los docentes que si ellos piensan que han transmitido ciertos aspectos que no han llegado al alumnado, deberían plantearse el error o fallo que existe en ese proceso de transmisión.

- En general no se sienten animados para el uso de las tutorías y no utilizan las virtuales. Este dato podría ser previsible si tenemos en cuenta que los propios docentes no animan para su uso.
- Algo que hemos visto con los datos de las respuestas del docente es que no se plantea una autoevaluación o evaluación por parte del alumnado, sin embargo, éste sí considera necesario realizar dicha evaluación.
- Algo curioso, es que consideran los exámenes como un instrumento para mejorar su proceso de aprendizaje pero no el único para evaluar. Podemos llegar a pensar que este planteamiento se debe a la madurez del alumnado en general y el bagaje como alumnos/as que ya tienen.
- Al igual que los docentes, los alumnos/as también piensan que es necesario una formación continuada de los docentes incluyendo las herramientas TIC.

Con todo lo expuesto hasta ahora, he querido reflejar cómo no sólo he ido ampliando y forjando mi formación académica, sino que, al mismo tiempo, ha ido cambiando mi manera de entender la enseñanza. Así, esta reflexión permanente de análisis crítico profesional, me ha llevado a cuestionar diferentes situaciones que se producen en la edad escolar y más concretamente en el contexto educativo. Entre ellas, podemos citar:

- La posible dependencia en el uso de los libros del texto, tanto por los docentes como por el alumnado.
- El elevado número de escolares dentro del aula, aspecto que dificulta la atención individualizada.
- La intermitente actualización del profesorado, ya que muchos de los docentes son personas mayores y no quieren formarse, y otros, basaban su formación en una forma de acumular puntos, más que nuevos aprendizajes.
- La falta de colaboración entre las familias y la escuela.
- La escasa cooperación entre las instituciones locales para fomentar actividades e iniciativas educativas orientadas al mundo laboral.
- La falta de conexión entre las universidades y los centros educativos para aplicar y dar a conocer las nuevas investigaciones relacionadas con las diferentes etapas educativas.
- La escasa implicación de los equipos directivos para fomentar la matriculación de los Ciclos Formativos

- ...

Comparto el pensamiento de muchos docentes con los que hemos tenido el placer de conversar, que todas estas inquietudes, junto con otras que por alejarse de la intencionalidad de esta investigación hemos creído conveniente no recoger, deberían ser tenidas en cuenta por los legisladores a la hora de elaborar los diferentes currículum. De esta manera, el responsable o los responsables de dictar las diferentes leyes educativas tendrían que plantearse, entre otras cuestiones, si:

- ¿La normativa fomenta el estudio de Ciclos entre el alumnado y las familias?
- ¿Los libros de texto de los Ciclos de Administración y Finanzas implican e inician al alumnado en el mundo laboral?
- ¿Es adecuado el conocimiento sobre el mundo laboral con el que finaliza el alumnado de Ciclos?
- ¿Son suficientes las horas que se imparten para prácticas dentro y fuera del aula?
- ¿Se deberían invertir más sesiones en el alumnado a la hora de orientarles laboralmente?
- ...

Estas son algunas de las dudas, que como decía, me han ido surgiendo durante los primeros años de mi carrera docente, y que hicieron que ampliase mi formación académica hasta llegar, hoy en día, a estar defendiendo este proyecto de investigación.

1.3. Estructura y contenido

Esta memoria se ha organizado en grandes apartados: introducción, marco teórico, diseño de la investigación, análisis y discusión de los resultados, conclusiones y perspectivas de futuro, referencias bibliográficas y anexos.

En la introducción-Justificación (Capítulo I) se contextualiza de manera genérica la Formación Profesional en España y el por qué de esta investigación exponiendo los motivos personales y profesionales que nos han originado este trabajo y aproximando, con una rápida lectura, la captación de la esencia y del contenido del mismo.

En el Capítulo II *-Marco teórico-* analizaremos las referencias que fundamentan nuestra investigación “Análisis metodológico y de competencias de los C.F.G.S. de Administración y Finanzas en la provincia de Jaén”. Para un mejor estudio lo hemos dividido en tres temáticas:

- *Investigaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje llevadas a cabo en los Ciclos Formativos.* Hemos querido, en primer lugar, hacer un análisis general sobre los diferentes estudios o investigaciones de las metodologías llevadas a cabo en las aulas de los Ciclos sin distinguir por especialidades.
- *Investigaciones relacionadas con la Formación Docente en Ciclos Formativos.* En relación con la metodología en el aula, damos gran importancia a una formación continua del profesorado y, por ello, hemos querido profundizar concretamente en la que realizan los docentes de los Ciclos en general.
- Y, por último, *Investigaciones relacionadas con la transición de la formación en Ciclos Formativos y la inserción al mundo laboral;* revisaremos la bibliografía científica tanto dentro como fuera de nuestras fronteras, sobre las investigaciones, estudios artículos... que se han desarrollado sobre la evolución de la enseñanza en España y en concreto de los Ciclos Formativos. Además de desarrollar trabajos relacionados con la inserción del alumnado tras sus estudios llevados a cabo en los Ciclos.

En el Capítulo III *-Diseño de la investigación-* presentamos el objetivo general y los objetivos específicos del trabajo, planteamos el enfoque metodológico llevado a cabo, el diseño de la investigación, el contexto de la investigación (participantes y centros), es decir, los centros de la provincia de Jaén que han participado en esta investigación por impartir en sus aulas el Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas. Así como las técnicas e instrumentos de recogida de información, entre ellas, un cuestionario para estudiantes “ADFIALJA”, un cuestionario para el profesorado “ADFIDOJA” y una guía de entrevista de los docentes y del alumnado.

A través del Capítulo IV *-Análisis y discusión de los resultados-* hacemos un análisis tanto cuantitativo como cualitativo de la investigación. Dentro del análisis cuantitativo realizamos un estudio descriptivo experimental por cuestiones y dimensiones; para poder desarrollar el cuestionario de una forma lógica y ordenada nos planteamos siete dimensiones que consideramos esenciales en este proyecto de investigación después de haber planteado los objetivos iniciales. Y dentro de esas siete dimensiones encuadramos las cuestiones. Las siete dimensiones en cuestión son:

- Programación
- Práctica en el aula
- Evaluación
- Tutoría
- Formación
- Mercado laboral
- Competencias

Un segundo apartado dentro de este análisis cuantitativo es una comparativa entre los dos cuestionarios a nivel dimensional, es decir, los resultados obtenidos en los cuestionarios del alumnado y profesorado se han comparado dimensión a dimensión.

Siguiendo con el análisis cuantitativo, el tercer apartado es el contraste de hipótesis entre las variables sociodemográficas y las dimensiones. En los cuestionarios, antes de comenzar con los ítems relativos a cada una de las dimensiones se han planteado una serie de cuestiones sociodemográficas a cada uno de los participantes, de forma que una vez obtenidos los resultados se han podido hacer una serie de comparaciones entre ellas y las dimensiones.

Por último, dentro del análisis cuantitativo de la investigación, se han realizado unas correlaciones entre la segunda y la séptima dimensión con el resto. Lógicamente le hemos querido dar más importancia a estas dos dimensiones (análisis metodológico y competencias) puesto que son el eje central de esta tesis doctoral.

Respecto al aspecto cualitativo de la investigación hemos realizado un análisis de las entrevistas realizadas tanto al alumnado como a los docentes.

En el Capítulo V *-Conclusiones y Perspectivas de futuro-* reflejaremos las aportaciones más significativas de esta investigación y ofreceremos, atendiendo a los resultados obtenidos, qué propuestas educativas se deberían llevar a cabo en los centros educativos y cuál debería ser el camino a seguir para profundizar y avanzar en el conocimiento estudiado.

Por último, recogemos las referencias bibliográficas que hemos citado en el presente documento. Además, para favorecer la difusión y comprensión de nuestro trabajo, adjuntamos diferentes anexos con los materiales diseñados específicamente para esta tesis y que pueden ser de utilidad para otros docentes e investigadores.

Capítulo 11.

Marco Teórico



CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

Antes de adentrarnos en el análisis de las diferentes investigaciones publicadas sobre esta temática, nos gustaría recoger en estas líneas, que las diferentes inquietudes de otros investigadores sobre las demandas y necesidades en los Ciclos Formativos, nos han ayudado a la hora de establecer las directrices de este Proyecto de Investigación. Por lo tanto, algunos de los aspectos que hemos tenido en cuenta, siguiendo los avances publicados por otros autores, han sido, entre otros, la metodología empleada, la muestra, el análisis estadístico o el instrumento utilizado para resolver los problemas planteados.

La búsqueda de publicaciones científicas realizada abarca los últimos años; comprende tanto las investigaciones publicadas en España como aquellas realizadas en otros países, y que guardan una estrecha relación con la enseñanza-aprendizaje en la Etapa de los Ciclos Formativos.

Así, para facilitar la labor del lector de este Trabajo Doctoral, hemos optado por clasificar las diferentes publicaciones atendiendo tanto a la fecha de difusión (por lo que se presentarán de forma cronológica, de las más antiguas hasta las más recientes) y en torno a tres temáticas: *Investigaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje llevadas a cabo en los Ciclos Formativos; Investigaciones relacionadas con la Formación Docente en Ciclos Formativos; e Investigaciones relacionadas con la transición de la formación en Ciclos Formativos y la inserción al mundo laboral.*

2.1. En relación a Investigaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje llevadas a cabo en los Ciclos Formativos

Para poder indagar con una mayor profundidad en ámbitos de trabajo más reducidos, es imprescindible conocer con anterioridad qué se ha escrito en el área o en la Etapa Educativa de referencia. Por ello, hemos creído interesante empezar nuestro análisis de la literatura científica centrándonos en las investigaciones llevadas a cabo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en Ciclos Formativos, sea cual sea, la temática a trabajar.

Así, en una primera temática, hemos querido agrupar los artículos que hacen referencia al uso de las TIC en los Ciclos Formativos. Comenzando con Mayo (2004) nos comenta que los cambios de la sociedad han transformado la metodología que se disponía en los Ciclos Formativos, esto es por lo cercanos que están del mundo laboral. Esta cercanía ha modificado la educación mejorándola y mediante las TIC se desarrollan las competencias que actualmente se solicitan para la vida laboral. Las más requeridas son las que posibilite adaptarse a nuevos contextos organizativos y a la movilidad en el mercado laboral. Un punto clave ha de ser el autoaprendizaje y con esta metodología cuyo concepto es aprender a aprender se fomenta y la utilización de las TIC favorecen las competencias.

En esta misma línea, Medina & Castillo (2005) escriben “Buen provecho” que es un artículo que nos explica las competencias necesarias para ser un buen cocinero, constatan que mediante los programas que actualmente están en auge en la televisión, el número de alumnado en los Ciclos de Formación de Cocina ha aumentado y a la vez, la metodología a utilizar en las aulas ha cambiado. Se puede utilizar la comparación de los distintos programas, realizando críticas constructivas y desarrollando las capacidades de los alumnos, favoreciendo y potenciando la motivación por el aprendizaje.

Un dato importante es la cualidad que caracteriza a los cocineros que emiten estos programas, que es la comunicación, esta capacidad se obtiene tras la búsqueda, análisis, asimilación y transformación de la información. Estas capacidades son necesarias no sólo para los estudiantes, sino para todas las personas a lo largo de su vida, en lo laboral y lo social.

En otros estudios como los de Jiménez, Llitjós & Núñez (2006) o Gregorio, Llitjós & Puigcerver (2007) se exponen los beneficios sobre la utilización de Internet en el ámbito de las ciencias, tanto en Ciclos Formativos como en Bachillerato y en la ESO. Gracias a la utilización del entorno telemático que ofrece Synergeia, estos alumnos desarrollaron una enseñanza-aprendizaje beneficiosa y muy positiva, la cual facilitó la cooperación y construcción de conocimiento por sí mismos, beneficiándose con ello aún más del aprendizaje adquirido y de la utilización de las TIC, tan importantes hoy día en la sociedad. En la comparación del alumnado español, griego y holandés, apenas han tenido diferencias en las respuestas sobre la experiencia del uso de este espacio, e incluso se quedaron con ganas de seguir utilizándolo.

Siguiendo con la temática TIC, nos centramos en la enseñanza virtual; estudios como el de Vázquez et al., (2007) y el de Contreras (2011) nos hablan de la Formación Profesional on-line, tanto de grado medio como del superior, que se realiza en Andalucía y en sólo cuatro años ha ido ganando estabilidad con las nuevas tecnologías. Este tipo de formación va dirigida a personas que por sus circunstancias personales o familiares, de tipo geográfico o por su situación social, no pueden asistir a clase y desean formarse; lo que ha generado que se haya terminado ampliando a todo este sector educativo, por los beneficios que ha causado la incorporación de las TIC en la Formación Profesional.

El nombre de esta plataforma es "Moodle" y ha tenido una gran aceptación, tal ha sido que sólo un año después otra comunidad autónoma siguió los mismos pasos. Este acercamiento al ciudadano de a pie ha causado que, un número elevado de usuarios hayan optado por esta vía para conseguir la cualificación deseada.

Asimismo, en los últimos años, la utilización de plataformas de enseñanza on-line ha favorecido el desarrollo de los denominados portafolios electrónicos o e-portfolios (Barrett, 2001; Kimball, 2002). Así Monclús (2010), describe un proyecto innovador docente, que consiste en la utilización de un portafolio como sistema de aprendizaje. Los alumnos debían realizar este portafolio e ir realizando las entregas de los trabajos on-line, con el trabajo continuado buscaba potenciar la autogestión de los estudiantes, al igual que aumentar su implicación y su participación, haciéndoles activos y partícipes de su propio aprendizaje siendo el profesor guía y apoyo permanente. La experiencia ha destacado que esta metodología activa desarrolla la interacción constante entre profesor-alumno y una dinámica continuada de trabajo.

Otros trabajos con recursos on-line son el de Torres (2012) que nos muestra los ventajas de estas herramientas para el proceso de enseñanza y el aprendizaje, como nos verifican los implicados, tanto profesores como alumnado. Con este tipo de herramientas, los educadores y estudiantes disponen de más implicación y ven que la utilización de Internet en el aula tiene una mayor utilidad. La multitud de recursos que se disponen hoy día en la red, hace indispensable que se aprenda su manejo para todas las asignaturas, pero en especial para FOL, por la proximidad que tiene con la búsqueda, formación e información de empleo.

Por lo beneficioso de esta metodología y el gran aporte que ha tenido tanto a los educandos como al profesorado, estas experiencias hacen ver la importancia que el propio alumnado tiene en la enseñanza, el único inconveniente es la masividad de trabajo que ha de realizar el docente.

Otro grupo de investigaciones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, son las relativas al trabajo por Competencias. Así, según Repetto et al. (2006) se origina por la formación basada en las competencias pero en concreto en la "Orientación y desarrollo de competencias socio-emocionales". Primero se ha de evaluar la importancia que tienen las competencias socio-emocionales y el grado de presencia en estudiantes de Ciclos Formativos y de Universidad. Y después comparar entre ambos grupos la importancia y presencia de estas competencias.

Se destacan cinco grandes competencias socio-emocionales claves para el éxito profesional: autoconciencia emocional, autorregulación, empatía, motivación y competencias sociales. Los alumnos de Ciclos Formativos están más formados en estas competencias gracias a las asignaturas como Formación y Orientación Laboral, Relaciones en el Entorno de Trabajo, etc., y al contrario que los universitarios, que no disponen de este tipo de contenidos en el currículo. Pero con respecto a la importancia que tienen la autorregulación emocional, la motivación y la empatía para el desarrollo laboral, destaca que los universitarios tienen más en cuenta la necesidad de disponer de estas competencias para el futuro laboral.

Pero antes de seguir hablando del término "Competencia", nos gustaría analizar cómo lo definen algunos autores. Así, Bisquerra (2000) define las Competencias como "Grupo de procedimientos, habilidades, actitudes y aptitudes necesarias para el desarrollo de una actividad eficiente". Sin embargo, Pereda & Berrocal (2001) dicen que "la competencia se entiende como el resultado de poner en práctica el conocimiento, las actitudes y algunas características de la personalidad". Para Tunning Educational Structures in Europe (2003) las consideran como una "Combinación de atributos que describen el grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos". Y, por último, Repetto (2006) especifica que implica cinco niveles de funcionamiento humano: saber, saber hacer, saber estar, querer hacer y ser capaz de hacer.

Otros autores como Martín et al. (2008) o Bataller et al. (2011) realizaron estudios sobre la Competencia personal y cómo afecta a los contextos educativos y al bienestar personal. En ellas, se analizan temas como el autoconcepto, autoestima, motivación, atribuciones académicas, atribuciones en las relaciones interpersonales, expectativas, afrontar un problema, toma de decisiones y habilidades sociales. En el caso segundo, las diferencias son significativas por grupo en el autoconcepto pero en cuanto al género las diferencias aparecen en el autoconcepto físico, académico y social pero no en el familiar.

En esta misma línea, pero profundizando en la motivación nos encontramos con dos investigaciones; la primera de los autores Maquilón & Hernández (2011) que plantean que la motivación tiene una gran influencia en el aprendizaje, por ello hasta no hace mucho, la Formación Profesional era una alternativa para los estudiantes que no tenían el nivel, o no podían cursar bachiller y seguir con una carrera universitaria. Esta opción les acreditaba para tener una formación en una determinada profesión de calidad, con unos resultados altos de empleabilidad. Las variables personales son las que determinan la motivación escolar y por esto los profesores deben tener en cuenta y motivar el autoconcepto de su alumnado, los patrones de atribución causal y las metas de aprendizaje. Pero para esto es necesario conocer las estrategias de estudio, aprendizaje y enseñanza, junto a las motivaciones de los estudiantes y, por supuesto, las intenciones del profesorado.

La segunda, el trabajo de Sancho et al. (2013) donde se analiza cómo afecta la motivación tanto intrínseca como extrínseca y las estrategias de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. La relación existente entre motivación, estrategias de aprendizaje, rendimiento y

metodología nos facilita como resultado, que en todas las etapas excepto en PCPI, la motivación intrínseca tiene una relación recíproca con las estrategias de aprendizaje. Por ello, el rendimiento escolar tiene relación según los tipos de motivación, por un lado intrínseca en la ESO y Bachiller y la extrínseca con la educación de los CFGM y CFGS.

Según las estrategias de aprendizaje, éstas aumentan el rendimiento académico y la motivación intrínseca, que a su vez la extrínseca va asociada a la intrínseca, puesto que una motivación siempre afecta a la otra. Y ambas provocan que exista relación directa entre el rendimiento académico y la manera de enfrentarse al aprendizaje. De forma más sencilla, que la motivación intrínseca y extrínseca afectan a las estrategias de aprendizaje y al rendimiento académico y junto a la metodología que se utilice, facilita la enseñanza.

Otro grupo de artículos, hace referencia al nivel de matriculación del alumnado en Ciclos Formativos; así un amplio estudio realizado en España fue el realizado por Calero (2006), donde nos informa que hay un nivel bajo de estudiantes en Ciclos Formativos, si lo comparamos con nuestros países vecinos. Esto es debido al bajo rendimiento escolar en la educación obligatoria junto a la desviación académica que han tenido las elecciones educativas. Además de la fácil incorporación al mercado laboral de los jóvenes en algunas comunidades autónomas. Para ello, los estudios de grado medio disponen de prestigio pero calidad baja, es preciso dignificar este nivel educativo, tanto para estudiantes como para posibles empleadores potenciando programas de intervención temprana -similares a los de Educación Infantil pero en el Formación Profesional- y un cambio en el sistema de contratación y becas.

Soto (2012) nos revela que la enseñanza media profesional genera desigualdades en las salidas profesionales, teniendo una baja valoración de las empresas, de los ex alumnos de estas enseñanzas y los profesores; coincidiendo todos en que no se alcanza al desarrollo de las competencias necesarias para la vida laboral y la continuidad de posteriores estudios para promocionar en sus trabajos y así con ello tengan autonomía estos estudiantes. La mayoría de los ex alumnos coincide en querer seguir con los estudios superiores, una vez encontrado trabajo, pero por la precariedad de los empleos dificulta ese progreso laboral.

Si nos centramos en nuestro Ciclo en cuestión, autores como Femenia, Soriano & Alonso (2010) tratan de conocer por qué motivo, a pesar del aumento de la oferta ocupacional, el número de estudiantes matriculados en los Ciclos Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas, y de Marketing y Comercio estaba siendo tan reducido. Así, algunas de las conclusiones obtenidas fueron que: sería interesante que la planificación anual de la promoción de los ciclos se realizara tanto desde la Consejería de Educación como desde los diferentes institutos, según sus necesidades de alumnado o de las posibilidades laborales de su entorno. Creer, también que sería necesario un cambio de mentalidad entre los docentes y situar la formación profesional en el lugar que le corresponde, rompiendo con la visión de que los estudiantes que son buenos van a bachillerato y/o a la Universidad, y los que son medios o malos, van a la Formación Profesional. Además, los investigadores defienden la necesidad de crear una comunicación con el mundo empresarial al margen de la Formación en Centros de Trabajo.

En China y en otros países de nuestro entorno, Schulte (2013) afirma que los educadores y los responsables políticos opinan que la educación y formación profesional es esencial para el adecuado desarrollo económico de un país y para el bienestar físico y social de la población. No obstante, si miramos hacia atrás en un siglo podemos apreciar el rechazo que hubo en China cuando se trata de la popularización de la Formación Profesional, a pesar de los intentos, tanto

en el presente como en el pasado, para invertir en su aplicación. El problema fue que la Formación Profesional, fue introducida en China desde el extranjero e incluida en un marco existente de discriminación sistemática y ampliamente practicada, aspecto que generó la segregación de la población. Por lo tanto, el que esta formación procediera de occidente fue lo que la hizo poco apetecible para muchos chinos.

A partir de aquí, hemos querido recoger investigaciones de diversa índole pero siempre tratando sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en los Ciclos Formativos. Así, investigaciones como las de Ríos (2005) o Solbes & Ríos (2007), plantearon estudios acerca de los problemas, que en la Formación Profesional de Ciclo Superior tienen los alumnos en torno a la concepción de las relaciones de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA). El resultado ha sido que la utilización de actividades de relación entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente ha modificado las motivaciones extrínsecas de los estudiantes hacia aquellas de carácter intrínseco que implican la motivación al logro y el impulso cognitivo, una tarea importante desde el punto de vista educativo.

Por esto, es básico que un tratamiento adecuado de las relaciones CTSA en la enseñanza de la tecnología y las ciencias, porque da una idea multidimensional de los factores que hay en la solución de problemas. Si los estudiantes de los Ciclos Formativos Superiores realizan este tipo de actividades, cambian la imagen que pueden tener de las ciencias y la tecnología, mejorando con ello su actitud y motivación hacia ellas, y su aprendizaje de la física y las tecnologías asociadas. Aumenta el conocimiento en su aplicación y su conexión con la realidad y más importante aún, genera el sentido crítico equilibrado, al conocer las ventajas e inconvenientes que poseen. La modificación de las motivaciones de los estudiantes es tanto extrínseca como intrínseca llegando al logro y al impulso cognitivo, muy importante ante la educación. Consiguiendo que los alumnos sean ciudadanos más responsables y conscientes de sí mismos.

El poder aplicar la ciencia con la tecnología para los procesos físicos e investigación de objetos, se ha de aplicar a la vida diaria y en el entorno más cercano, o bien en la sociedad que conocen nuestros estudiantes, para así mejorar el interés y las actitudes hacia las ciencias y tecnologías asociadas al aprendizaje. También mejoraría la metodología del profesorado, aumentando con ello, la conexión con la realidad de dichos contenidos y su utilidad, propiciando el ambiente clase simultáneamente.

Jiménez, Llobera & Llitíós (2005) valoran el beneficio que tiene el trabajo cooperativo, en este estudio que se ha realizado con alumnos del Ciclo Formativo de Grado Superior de Química Ambiental. En el, el alumnado disponía de diferentes niveles (bajo o muy bajo, medio y alto), y se ha podido comprobar como trabajar colaborativamente repercute directamente en el rendimiento de los escolares, no sólo por ellos mismos, más bien por evitar que al compañero le influyera la nota. No por tener más nivel se aporta más, puesto que los de menos nivel también aportaban puntos de vista, sugerencias, conocimientos, etc. y todos en el grupo tenían algo que aportar aprendiendo así todos de todos.

Si nos fijamos en la Acción Tutorial, García (2006) refleja la importancia que tiene la tutoría en la educación, y sobre todo, cuando está orientada a la atención de jóvenes en grave situación de riesgo social. Se basa en la experiencia de este mismo autor junto a colegas de profesión cuya teoría la han elaborado y reelaborado desde la práctica cotidiana.

Para enfocar la tutoría y sus dificultades se han de tener en cuenta tres ámbitos: familiar, escolar y de relación social. Con respecto al contenido programático de la tutoría de acuerdo con las

características del colectivo y a los objetivos propuestos, se ha de trabajar la autoestima del alumnado para que puedan superar obstáculos por sí mismos, sin dejar las relaciones interpersonales para con sus habilidades sociales necesarias en toda sociedad, también la relación con las familias o tutores legales mejorando esta relación y apoyándoles en lo que sea necesario, la orientación y el apoyo al proceso de aprendizaje para que dispongan de diferentes formas de afrontar tareas, estrategias para superar dificultades y la orientación laboral informando de lo necesario para su perfil profesional, posibilitando con esto la inserción laboral.

El papel del tutor es el de un dinamizador, una persona experta y consecuente, respetado porque él respeta la individualidad de cada uno de ellos, apoyo incondicional en los problemas que se les presentan, ayudando a superar la despersonalización que pudieron tener en la institución escolar.

Según Jacinto (2006) en Argentina se dispone de una muy baja inserción laboral de los jóvenes. Ha cambiado la forma tradicional de inserción laboral y este cambio ha provocado débiles respuestas de las políticas públicas, destinadas a jóvenes sin cualificación, que por su descendencia suelen ser de hogares de bajos niveles educativos y sociales. Estos jóvenes deben construir su trayectoria laboral y un papel importante es la oportunidad que se les brinda con algunos dispositivos de inserción. La calidad de estos dispositivos ha de ser clave para evaluar las posibilidades de impacto positivo. Por ello, las formas de intervención de las políticas y los programas sociales y educativos no tienen todos los mismos enfoques sobre la justicia social.

Otras investigaciones como por ejemplo la de Peiró et al. (2006) nos informa que la enseñanza de primeros auxilios es necesaria no sólo en los Ciclos de Atención Sanitaria y en Enfermería, sino que es algo esencial, que se debe de formar a los estudiantes desde los primeros años. Esta importancia se debe a que aunque no se sepa de atención sanitaria, sí es necesario estar capacitado para reconocer y actuar ante situaciones que pueden ser vitales y saber solicitar ayuda al servicio de emergencias.

Lozano & Repetto (2007) profundizaron sobre el comportamiento vocacional de los jóvenes de Madrid. Se ha evaluado el tipo y grado de dificultades que tiene este alumnado para el desarrollo de su proceso de decisión vocacional y sus diferencias. Siendo las mujeres las que plantean menos problemas a la hora de afrontar conflictos, los que tienen menos dificultad son el alumnado de CFGM y 2º de bachillerato y hay diferencia entre los alumnos que eligen enseñanzas técnicas, no favoreciéndolos y los que optan por profesiones con salidas profesionales muy definidas, que son más favorecidos.

Por esto se puede confirmar que es necesario iniciar la orientación desde los primeros cursos para conseguir una decisión más realista y libre, cuando estos alumnos deban tomar la decisión. Y sobre todo a los alumnos que están dentro de los Programas de Garantía Social, que son los de mayor dificultad tienen y deberían estar mucho más orientados al mundo laboral.

Pérez, Álvarez & Rodríguez (2008) plantean que para llegar a la identificación del alumnado con talento, es una tarea difícil y laboriosa. Este colectivo se puede dividir en, los alumnos talentosos reconocidos, los no talentosos y reconocidos y los no reconocidos y talentosos.

Para poder desarrollar a estos grupos dentro de sus capacidades y se les motive, para seguir ampliando la capacidad de aprender a aprender e incentivarlos, para proseguir los estudios tras la Formación Profesional, se ha de disponer de una metodología que tenga en cuenta la

diversidad del alumnado. Así avanzarán colectivamente, porque todos aprenderán de todos y la identificación del alumnado talentoso será más amplia, al tener en cuenta mayor diversidad de características.

Salvador (2011) plantea un estudio sobre el beneficio de las WIKIS en los Ciclos Formativos de Grado Superior, con respecto a la enseñanza en inglés, se apreció un muy variado nivel. Y mediante un enfoque más práctico y flexible, se ha permitido que la colaboración entre los alumnos mediante las WIKIS mejore tanto personal como educativamente. Esta innovación en la enseñanza-aprendizaje, ha hecho que los alumnos se vean favorecidos y los profesores también, pudiéndose con esto valorar más visiblemente por competencias.

Garzón (2012) presenta un estudio según el cual en la calidad de enseñanza de los centros de formación profesional hay que tener en cuenta varios aspectos para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- La legislación vigente se debe adecuar al currículo e ir modificando a la evolución y a la velocidad que va teniendo el mercado laboral, y por otro lado también se ha de modificar la autonomía pedagógica para adaptarse a un proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolle las competencias profesionales.
- Con la calidad y su misma gestión; por su relación con la evaluación sobre la eficacia y la eficiencia educativa, acerca de la necesidades y expectativas del contexto desde las necesidades del estudiante y partir de estas, definiendo así las variables para la satisfacción.
- La implementación del PQiMC en los centros de formación profesional; con el aprendizaje basado en problemas o proyectos, construir materiales con las necesidades específicas, partir del conocimiento y aportaciones de los alumnos, promoviendo la autoestima y el autoconcepto, secuenciación del proceso partiendo de la realidad y evaluando coherentemente.
- La metodología; hay que conocer cada caso independiente, elaborar un informe y comparar los centros para identificar un buen método y que este diseño sirva para otros casos, siendo así propicio que se tenga una red de centros para la constante y más rápida comunicación, pudiéndose así ayudarse entre los mismo centros.

Igualmente, Ramiro (2012) desarrolla un artículo en el que realiza un estudio sobre la comunicación informal transmitida por los profesores Técnicos de Formación Profesional en los centros públicos de la Comunidad de Madrid. Los comentarios de las noticias acerca del cambio legislativo de enseñanza afecta en el clima de trabajo de estos profesionales, causando que los rumores alerten a los docentes, haciendo que el estado anímico de éstos provoque miedo, ansiedad, que no recompensa, ni emocionalmente, ni económicamente a dicho colectivo y esto sumado a un deseado prestigio social observado en otros países. Estos comentarios veraces o no, provocan una incertidumbre en este sector, pero a su vez también una diferencia de pensamiento, opiniones, forma de ser, dando lugar que hasta los rumores negativos puedan afectar positivamente a la ilusión tanto de quien lo cuenta o quien lo escucha y dejándonos claro que es mejor información pesimista o negativa que ninguna información.

Un estudio de De Miguel et al. (2012) pretende valorar la calidad de enseñanza de los planes de Formación Profesional, que hasta la fecha habían sido competencia del Instituto Nacional de Empleo, pasando en el año 2000 a ser parte del servicio de la Consejería de Trabajo y Promoción de Empleo en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. Tras realizar el estudio evaluando los resultados y comparándolos con otras comunidades autónomas (País

Vasco y Cataluña), se comprueba que el incremento de los niveles de inserción laboral entre 2001-06 es regular y las diferencias entre las comunidades no son significativas, aun disponiendo de realidades socioeconómicas diferentes. Estos resultados tan positivos, justifican que tanto el Estado como las autonomías deben de seguir apoyando a esta formación, por ser un cimiento para el empleo, sobre todo en la situación actual que nos encontramos de descenso continuado, mejorando la planificación de las acciones formativas.

Fernández & Figueiras (2012) buscan, fundamentalmente, describir las características principales de la formación en imagen y sonido en el contexto de la Formación Profesional Superior en Galicia. La metodología utilizada fue de corte cualitativo, utilizando procedimientos tales como la recopilación y análisis de la información documental y la entrevista. Algunos de los resultados obtenidos reflejaron que, pese a la reducción significativa de las ayudas a las industrias culturales en la comunidad gallega, la demanda de estos cursos seguía siendo una de las mayores dentro de las diversas familias de Formación Profesional. Además las autoras defienden la necesidad de reciclaje de sistemas de formación, teniendo en cuenta las necesidades del mercado de trabajo, evitando un exceso de oferta en determinados perfiles profesionales (laboratorio de imagen, producción...)

En relación con el liderazgo y el empoderamiento, Goicoechea & Saturnino (2013) pretenden analizar en este estudio la relación del liderazgo transformacional, que deben tener los profesores y el empoderamiento, que disponen los alumnos de Ciclos Formativos de Grado Superior, para con su aprendizaje cognitivo y afectivo. El análisis del estudio nos indica, que el educando si considera que las tareas que se le requieren tienen sentido, éste siente que controla su proceso de aprendizaje, sintiéndose competente en el aula. Por ello tiende a mostrar una actitud más positiva y el aprendizaje mejora notablemente.

Gracias a la clave del empoderamiento de los profesores y las instituciones educativas se diseñan intervenciones favorables al aprendizaje de forma que el alumnado aprende intrínsecamente. Por otro lado el liderazgo transformacional de los docentes en su metodología, es beneficioso, genera relaciones con los alumnos más democráticas repercutiendo en su propio aprendizaje y en las competencias a desarrollar de éstos, potenciando la iniciativa y autonomía en dicho aprendizaje y el profesorado hace que su disciplina sea más significativa.

Torreadella-Flix (2013) presenta un proyecto que realizan alumnos/as del Ciclo Formativo de Grado Medio de Conducción de Actividades Físico-deportivas en el medio natural. Se utiliza una metodología constructivista para desarrollar en el alumnado competencias necesarias para desarrollar posteriormente su trabajo futuro y al ser dinámico y una experiencia real, los educandos desempeñan esta enseñanza-aprendizaje de forma vivencial, provocándoles una mayor implicación. Destacar que con la resolución de problemas a los estudiantes les favorece la construcción personal, siendo una valoración que se antepone ante cualquier conocimiento y recompensados ante la proximidad empática hacia las personas con discapacidad. El hecho de compartir esta experiencia desarrolla identidad personal para crecer como personas.

En el plano internacional, destacar las investigaciones de Molgat, Deschenaux & LeBlanc (2012) que ofrecen una visión general de la educación y formación profesional en las provincias canadienses de Ontario y Quebec. Describen cuáles son los principios rectores básicos de las políticas de formación profesional en estas provincias y examinan cómo las trayectorias de los jóvenes pueden o no estar en armonía con las orientaciones políticas. Se argumenta que si bien el contexto socio-económico y las intenciones políticas deberían favorecer una mayor participación en la Formación Profesional de nivel secundario, existen una serie de factores,

como la percepción de los programas de formación profesional, la influencia de los padres, los niveles de apoyo a los estudiantes y la atracción de empleo, que contribuyen débilmente al éxito de estos programas.

Los autores analizaron la documentación del gobierno, la evidencia estadística y los resultados de un estudio cualitativo realizado con alta participación escolar en la provincia de Quebec. En particular, el análisis de las entrevistas semi-estructuradas a los jóvenes que habían abandonado la FP (n=22) indicó que cuando estos programas atraían social y educativamente a los adolescentes vulnerables, podían tener problemas importantes para garantizar la finalización del programa.

Por su parte Black & Yasukawa (2012) mantienen que cuando los maestros de lenguaje, lectura, escritura y aritmética trabajaban de manera conjunta con el profesorado de Formación Profesional, los estudiantes no sólo mejoraban los resultados académicos, sino que también les ayudaba a la hora de incorporarse al mundo laboral. En este artículo, los autores exploran algunas de las cuestiones y ponen ejemplos de cambios pedagógicos, su vinculación con la investigación sobre los equipos docentes interdisciplinarios en otros sectores de la educación que se basan en la teoría de la actividad, y los estudios de educación superior de "alfabetización académica".

Seifried (2012) parte de que el éxito que tiene un docente en su aula está influenciado por sus creencias personales. El autor analizó las creencias pedagógicas del profesorado, las creencias de dominio específico y las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje. Se realizaron encuestas a 225 docentes en las escuelas de comercio y un seguimiento en profundidad a 21 profesores. Con el análisis de conglomerados se identifican diferentes tipos de maestros o sistemas de creencias con respecto a la enseñanza y al aprendizaje de la contabilidad: fundamentalmente constructivista o de instrucción. En conjunto, los resultados mostraron un predominio de las ideas de enseñanza y prácticas de enseñanza centradas en el maestro en el dominio de la contabilidad.

Por último, Harris & Ramos (2013) parten de que en la sociedad moderna, las personas, se ven obligadas a asumir una mayor responsabilidad por sus propias trayectorias profesionales. Y que una de las principales formas de que los individuos puedan participar en dicha carrera de la autogestión es el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje a través del estudio. Así, el objetivo de su investigación radicaba en explorar, utilizando el marco conceptual del capital carrera, las formas en que los adultos de Australia y Singapur percibían que eran capaces de gestionar y aprovechar sus carreras gracias a la formación continua. Participaron personas que habían realizado estudios en dos sectores educativos diferentes: el académico y el profesional. Los australianos (n=190) habían estudiado tanto en Formación Profesional, como en sectores de educación superior; y los encuestados de Singapur (n=101) se habían graduado tanto en educación superior formal como en las cualificaciones de los trabajadores. Los datos fueron recogidos a través de encuestas on-line y entrevistas en profundidad, y pusieron de manifiesto que la formación de capital carrera era constante, a pesar de las diferencias educativas, políticas y culturales entre ambas regiones.

2.2. En relación a Investigaciones relacionadas con la Formación Docente en Ciclos Formativos

Otro de los ámbitos de actuación que queríamos analizar por su importancia para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado y, que además coincide con una de las líneas de investigación del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén, es la Formación Docente, así:

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

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

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

En el país que más estricto es este sistema educativo es en Finlandia, donde para poder acceder a la docencia, dispone desde un acceso inicial con altos niveles en la nota, diferentes pruebas necesarias, obligatoriedad de especialización tras la titulación inicial docente, etc.

En Buenos Aires (Argentina), Terigi (2009) abordó la formación de profesores. 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, advirtiéndose que no existe homogeneidad entre los distintos países estudiados. La autora analizó con detalle la estructura curricular de la formación, y señaló que la formación de profesores debía resolver desafíos que son comunes a la preparación de docentes para otros niveles del sistema, y al mismo tiempo, afronta problemas que le son propios.

Se plantea cuatro desafíos que deberían asumir la transformación de la formación de profesores: la formación del profesorado en nuevas funciones (como las tutorías o las clases de apoyo), la reformulación de la pedagogía de la formación, la cuestión de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), y la singularidad de los procesos de incorporación de los profesores noveles a sus puestos de trabajo.

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

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

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

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

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

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

Es importante y fundamental para el desempeño docente las cinco dimensiones, y las estrategias que deben estar presentes en la formación docente: pedagógico-didáctica; los docentes deben conocer; saber; seleccionar; utilizar; evaluar; perfeccionar y crear metodologías pedagógicas para promover el aprendizaje de los estudiantes. Con respecto a estas dimensiones Vaillant nos dice que "El desarrollo de esas competencias puede favorecerse con el trabajo en equipo, el uso de las nuevas tecnologías y la realización de proyectos experimentales".

Muy necesario por lo heterogéneo que actualmente son las aulas, la diversidad curricular, y hay que pensar en los estudiantes que están obligatoriamente y no desean estar allí, sin ganas, ni voluntad. Por eso, se debe de tener muy bien formados a los docentes, para poder solventar incidencias que puedan provocar desbarajustes en cualquier momento.

Estos autores, cada uno desde perspectivas o bloques de trabajo distintos, plantean la importancia de la formación de los docentes durante su carrera profesional al mismo nivel que una formación inicial. Esos bloques de trabajo abarcan campos como las nuevas metodologías o las nuevas tecnologías que, ya metidos en el siglo XXI, seguimos planteando una formación docente en este ámbito.

En esta misma línea, Vaillant (2009b) planteó que era necesario entender la formación del profesorado en un sentido mucho más amplio que el tradicional, haciendo hincapié en la necesidad de desarrollar una formación sólida con componentes humanísticos, científicos, tecnológicos y de carácter contextualizado. Según la autora la mejora en la formación inicial no

estaba solamente en promover las competencias y capacidades adecuadas en los profesores, sino que se trataba de una temática mucho más compleja y que relaciona los cambios en las culturas juveniles, con la articulación con otras políticas docentes.

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

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.

Para Antúnez et al. (2012) la educación depende de la sociedad y por ello en colaboración con los museos también entran en el desarrollo de ésta, ampliando así la educación para la formación, en este caso la profesional, tanto de los educandos como de los educadores. Los docentes desean seguir formándose y reciclándose para mejorar la calidad en la educación y por este motivo, en los museos no sólo es para escolares, sino también para los educadores.

Timmermans et al. (2012) investigaron sobre las posibilidades de estimar el valor añadido como un indicador de desempeño en la educación profesional secundaria superior. El valor agregado era interesante en este contexto, ya que se consideraba como una herramienta fiable para comparar la eficacia de las instituciones educativas. Aunque se habían desarrollado indicadores de valor agregado desde la década de 1980 para la Educación Primaria y Secundaria, la investigación sobre eficacia escolar había descuidado, en gran medida, la Formación Profesional, debido a su complejidad. Para la estimación del valor añadido en investigación, los

autores utilizaron los datos relativos a casi 90.000 estudiantes de la enseñanza profesional secundaria superior holandesa. Aspectos como la etnia, que viviesen en barrios problemáticos y los logros educativos previos del alumnado, parecían ser predictores significativos de la vida académica de los estudiantes. Los resultados mostraron diferencias en la eficacia entre los grupos de programas de formación, mientras que casi no hubo diferencias significativas entre las instituciones educativas. De la variación total entre los resultados de los estudiantes, observaron que un 14% de los casos estaban relacionados con los grupos de programas de formación.

Mittendorff et al. (2012) analizaron la relación existente entre los diferentes estilos de orientación profesional de los docentes de Formación Profesional y competencias de carrera de los estudiantes de Formación Profesional, es decir, reflexionaron sobre la exploración de la carrera profesional y la creación de redes. Los resultados mostraron que la mayoría de las diferencias, entre los niveles de competencia profesional de los estudiantes, estaban relacionados con sus propias diferencias personales. Sin embargo, dos de los cuatro perfiles de los docentes fueron relacionados, positivamente, con la reflexión profesional de los estudiantes.

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

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

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

formación públicos y privados en Australia, y llegaron a la conclusión de que se debería ayudar al sector de la Formación Profesional a crear un marco curricular que apoye la flexibilidad y adaptación del alumnado procedente de otros países.

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

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

2.3. En relación a Investigaciones relacionadas con la Inserción en el mercado laboral y la Transición en los Ciclos Formativos

Para nosotros, el eje básico de funcionamiento de esta Etapa Educativa es la relación tan estrecha que guardan los estudios de Ciclos con el mercado laboral. Tanto es así, que hemos querido conocer qué se ha investigado sobre este binomio. Por un lado, empezaremos analizando lo que hemos encontrado en la literatura científica sobre “Inserción laboral” para a continuación analizar lo que existe publicado sobre “Transición en los Ciclos”.

Además, debido a la especialidad de este tipo de enseñanza y su posterior inclusión en nuestro sistema educativo, también hemos querido hacer un análisis con los estudios que se han realizado sobre la evolución de esta enseñanza desde el año 1997 hasta la actualidad con la ya implantada LOE.

2.3.1. Investigaciones relacionadas con la Inserción en el mercado laboral

Comenzando con esta temática, nos encontramos con una serie de artículos que centran parte de su análisis en el primer periodo de búsqueda de empleo tras la finalización de sus estudios (Gil, 1998; Velasco, 2000; Aguilar-Ramos, 2001). Más concretamente González-Betancor, Dávila & Gil (2004) plantean un análisis sobre el tiempo que los titulados en Formación Profesional han de esperar desde que terminan dicha titulación hasta que encuentran trabajo. En el estudio podemos observar diferencias entre el género, el nivel del Ciclo Formativo y la familia profesional. Por ejemplo, a los hombres les es más favorable tener un cabeza de familia con estudios superiores y haber cursado Ciclo Formativo de Imagen Personal. Mientras que a las mujeres lo que les es más favorable es, tener experiencia laboral previa al Ciclo, cursar un Ciclo Superior o en la rama de Fabricación Mecánica y tener una media superior a su promoción y especialidad. Ambos coinciden en solicitar ayuda a responsables de Formación en Centros de Trabajo o apuntarse a la bolsa de trabajo.

Un importante factor es el año en el cual los titulados de Formación Profesional finalizan los estudios, que influye con respecto a que dispongan más o menos tiempo en el período de desempleo, esto es debido a la mayor apreciación en el mercado laboral de Formación Profesional teniendo así un efecto ciclo-económico sobre la demanda de este tipo de titulaciones. Y otro factor, no menos importante, es el método de búsqueda de trabajo, que han de ser diversos y en el caso de las mujeres se ha de sumar, si realizan el Ciclo por considerarse malas estudiantes.

Otro de los Programas pertenecientes a la Formación Profesional y que en un principio se utilizó como puente hacia el mundo laboral, aunque luego se ha ido demostrando que su utilidad efectiva está en los procesos madurativos personales de los adolescentes (Zacarés & Llinares (2006) fueron los “Programas de Cualificación Profesional Inicial” -PCPI- recientemente regulados en el artículo 30 de la Ley Orgánica de Educación (MECD, 2006) se ofrecen como programas de cualificación profesional básica para aquel alumnado mayor de 16 años que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Estos programas suponen un recurso educativo que da continuidad a la posibilidad que abrió la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (MECD, 1990) al crear los Programas de Garantía Social -PGS-. Los PGS pretendían servir de *punto de partida* para la inserción laboral y sobre todo proporcionar una *base de experiencia* positiva que capacitara al joven para asumir el suficiente grado de iniciativa y compromiso personales requeridos para navegar con éxito en la transición hacia el mundo adulto.

Para una formación e inserción laboral propicia, se crearon los antiguos Programas de Garantía Social y actuales PCPI, dirigidos para jóvenes que acababan la enseñanza obligatoria sin conseguir la titulación de Graduado. Cuyo objetivo fundamental es posibilitar a estos jóvenes la inserción sociolaboral mediante la capacitación de una ocupación concreta y de la formación básica para afianzar dichos conocimientos y capacidades, aumentando su madurez personal mediante programas individualizados (Rogeró & Gordo, 2006). Además, pretendían conseguir algunos otros objetivos como:

- Mejorar la actitud del joven hacia el aprendizaje y la formación.
- Fomentar actitudes de respeto a los demás, de convivencia y de participación social.
- Desarrollar habilidades sociales que fomenten la inserción laboral.

Por otro lado también se han de definir los modelos comunes de documentación académica y administrativa que se han de cumplimentar por parte de todos los centros en las modalidades de Garantía Social.

- Quien hace y aprueba la programación
- La evaluación de los alumnos definida en la programación pudiendo recibir certificado e informe orientador, pudiendo ser homologables en la Formación Profesional.

Tener en cuenta las diferentes perspectivas y líneas de trabajo para hacer propuestas, un avance real del modelo que se está desarrollando y que los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial podrían tener:

- Proyecto que incorpore desde la cotidianidad de la vida de estos centros y desde la coordinación de los mismos.
- Que cada centro plasme la identidad específica de su realidad en un proyecto de centro que se iría concretando y desarrollando en los respectivos planes generales anuales y revisando en la memoria-evaluación de final de curso.
- Composición y el perfil del alumnado requeriría que hubiera apoyo especializado para poder ayudar y orientar mejor a algunos alumnos.
- Conseguir que se les reconozca la titulación.
- Por sus características y necesidades sociales tiene difícil proseguir los estudios, facilitar que los estudios que cursan les puedan servir para ir superando alguno de los módulos de Graduado en ESO o acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio.
- Hacer efectiva la integración intercultural.
- Trabajo en el aula: centrado en la formación básica y el trabajo por proyectos. Los centros de vez en cuando las estrategias de aprendizaje revisarlas para prevenir caer en la rutina de un currículum y unas formas de hacer inconexas, incoherentes y poco fieles con las estrategias propuestas.
- La tutoría como eje central requiere un plan de acción de tutoría concreto, realista, abierto, flexible y adaptable a la realidad de cada perfil.
- Necesidad de la formación del profesorado de forma coordinada, coherente, que responda al perfil docente necesario para estos programas, que contemple aspectos fundamentales (tutoría, conocimiento socio-psicológico del alumno, procesos y estrategias de aprendizaje y trabajo, etc.)

- Elaborar criterios de evaluación que vayan en la línea de incorporar las mejoras necesarias.

Aspectos que han hecho un espacio pedagógico especial y valioso por varias razones:

- Producción de experiencias positivas de convivencia y relación humana.
- El respeto a los procesos que se desarrollan en cada persona y en el centro como espacio colectivo de convivencia y aprendizaje.
- Práctica de la paciencia pedagógica. Creemos y esperamos mucho de los alumnos.
- Equipo docente se reconoce como equipo y toma conciencia de que lo verdaderamente importante son los alumnos.
- Aceptar vivir el conflicto, porque el conflicto es generador de vida que ofrece múltiples oportunidades educativas que se han de saber aprovechar.
- Crear un centro que les reconozca en un colectivo humano en el que no hay «los otros», porque se reconocen todos como iguales y semejantes con toda la dignidad y porque nadie va a ser excluido pues la diferencia también nos enriquece.

Otro aspecto a destacar es la relación entre la formación y empleabilidad, aunque no siempre se ha regido por los mismos parámetros. Los grandes cambios sociales, políticos y económicos han influido de forma extraordinaria en la combinación de este binomio.

Pero ha sido en los últimos años cuando la formación se ha visto más reforzada como un elemento de dinamización académica y social que trata de dar respuesta a los cambios operados en el nuevo escenario de crisis mundial socio-laboral. Así, autores como Gairín (2006) la educación y el trabajo tienen una estrecha relación, puesto que con una buena cualificación profesional, se tienen mayores posibilidades de encontrar trabajo, repercutiendo a su vez en el desarrollo personal y en la sociedad. Algo que hasta ahora se desvinculaba y se entendía que la educación no tenía que ver con el trabajo, aunque en ocasiones podía por casualidad relacionarse.

La importancia de la implicación y participación de la Universidad, en los Ciclos Formativos, considerados de forma inferior hasta ahora. Los ciclos formativos tienen ventajas que repercuten en la universidad y el entorno social como: formación para los ciudadanos que disponen de enseñanza media y desean ampliar su formación; aumentar la oferta formativa de las universidades; facilitar formación para quienes no tienen o trabajan; conectar y comprender la enseñanza secundaria de carácter profesionalizador con los ámbitos universitarios; rentabilizar instalaciones y personal con actividades de la universidad, etc. con la implicación de la universidad la Formación Profesional tendrá más prestigio, dándole también más campo de formación a las universidades y flexibilidad en los currículos.

En esta misma línea González (2006) y Sanjuán (2008) afirman que los cambios sociales, políticos y económicos que España ha tenido en estos años, ha incrementado aún más la relación entre formación y empleo, ocasionando que se refuerce la formación para encontrar trabajo o mejorarlo. La formación es esencial para poder avanzar en el trabajo y por tanto en la sociedad, las diferentes manifestaciones formativas, van desde la formación profesional reglada, pasando por la formación ocupacional y también con la continua, interrelacionadas entre sí.

La formación profesional reglada se debe renovar, actualizándola a los nuevos cambios según la demanda que se exige luego en el mercado laboral, por otro lado, la formación ocupacional es

en su mayoría, para el sector social que se ha quedado desempleado o que no dispone de titulación suficiente con respecto a lo laboral, y por último, la formación continua es utilizada para ir actualizando el currículum y avanzar en el mundo laboral. Cada tipo de formación es independiente y a la vez se relacionan entre sí, por ello es importante que se actualice constantemente y así la sociedad pueda avanzar en su desarrollo.

La formación es exitosa si la persona que la ha adquirido es capaz de conseguir empleo significativo, adecuado a los estudios realizados, también la conexión educativo/formativo y laboral ajustada a sus competencias socio-laborales dotando al alumno de conocimientos necesarios para saber moverse en el contexto pre-laboral y en el laboral.

La formación del profesorado, en cuanto a formación académica es un importante factor para la educación formativa de los ciclos, los cuales deben reciclarse e ir innovando para la evolución social que tiene el sistema laboral.

Down (2009) examina cómo los defensores de la teoría del capital humano ha articulado la relación existente entre la productividad, educación y competitividad global. Se hace un mayor énfasis en cómo una mejora en la educación, formación y creación de una cultura empresarial-profesional, daría lugar a un aumento en la tecnología, en creación de puestos de trabajo mucho más cualificados y bien remunerados. El autor concluye abogando por un enfoque alternativo a la educación basada en los valores de la sensibilidad humana y la justicia social para ayudar a guiar las conversaciones educativas más allá de los valores de mercado.

En Suiza, Kammermann, Stalder & Hättich (2011) plantean la relación existente entre la formación profesional de los escolares y su incorporación al mundo laboral. Así, en 2002 se creó un aprendizaje de dos años con Certificado Federal destinado a aumentar la empleabilidad de aquellos estudiantes que presentaban un bajo rendimiento escolar. Se trataba de un programa de formación profesional de bajo umbral que ofrecía un aprendizaje normalizado para jóvenes que presentaban dificultades académicas. Esto condujo, posteriormente, a la creación de un certificado de formación profesional, que es diferente de la Diplomatura en Formación Profesional Federal, obtenido después de un aprendizaje de tres o cuatro años. Tras comparar los resultados obtenidos en ambos programas de formación, los investigadores llegaron a la conclusión de que el nuevo programa ofrecía mayores oportunidades de aprendizaje, las cuales fomentaban la empleabilidad y la movilidad ascendente de los estudiantes después de la graduación.

En cuanto a los estudios existentes en nuestro país respecto a la inserción laboral, podemos decir que son muy escasos, quizá por la falta de prestigio que durante años tuvo la Formación Profesional... Algunas excepciones las encontramos en investigaciones como las de Herranz (1990), Basterretxea et al. (2002), Consejo Superior de Cámaras de Comercio (2003), González-Betancor (2003), Merino (2005a) o la realizada por González, Cueto & Mato (2006) donde buscaron analizar la inserción laboral de las personas que habían concluido, obteniendo la titulación pertinente, alguno de los ciclos formativos de grado medio y superior ofertados en el Principado de Asturias. Las conclusiones pusieron de manifiesto que la inserción laboral podía considerarse positiva, ya que más del 80% del alumnado conseguía trabajo en los 20 meses posteriores a la finalización de sus estudios. No obstante, las tasas de inserción laboral masculina eran superiores a las femeninas, aunque los autores explican este hecho por la conjunción de dos factores: las diferencias en las tasas de empleo según familias profesionales y el porcentaje de participación femenina en cada una de ellas.

Actualmente hay un proceso transformador de grandes dimensiones donde se está produciendo un cambio social profundo, un cambio de vida, un cambio de paradigma interpretativo de la realidad social. Estos cambios se manifiestan en los medios de información, en los textos científicos y divulgativos, en la vida cotidiana, en la vida de los jóvenes y también se reflejan en las aulas.

Estos son los motivos que han llevado a autores como Gil (2005) a reflexionar científicamente sobre la problemática del trabajo, la educación, los jóvenes, los procesos de inserción laboral y sobre las vivencias y percepciones que experimentan los jóvenes (alumnos o no) ante esta nueva situación. Cuyo objetivo final es conocer la realidad para colaborar en su transformación y en la inserción laboral de los jóvenes. La acción educativa tiene que ir acompañada de una orientación a los jóvenes que, partiendo de su contexto social, les permita poder elaborar, interpretar y tomar sus propias decisiones.

Los gobiernos tienen la obligación de desarrollar políticas sociales dirigidas a los jóvenes a través de las cuales logren satisfacer sus legítimas y básicas aspiraciones. Son necesarias políticas que incentiven la participación en la construcción de sus trayectorias y sobre las que los mismos jóvenes sientan que tienen alguna forma de control que les permita dar sentido a sus vidas. El reto que plantea la flexibilización, con estilos de vida e itinerarios flexibles, diversos y complejos, determinados por los contextos y la estructura social, tiene que compatibilizarse con niveles de seguridad suficientes que eviten que los jóvenes pertenecientes a sectores menos favorecidos, como consecuencia de la exclusión laboral que padecen, pasen a ocupar las zonas vulnerables de la sociedad donde la marginalidad y la exclusión puede ser cuestión de tiempo si no se aplican políticas que corrijan estas disfunciones sociales.

La educación y la formación profesional, formal e informal, han pasado a formar parte de todo el período vital de los seres humanos. Ante una situación de desempleo tan generalizada, la formación y la educación han venido a realizar, una función de “retención” de los jóvenes en el sistema educativo.

Hay una falta de coordinación que se produce entre los centros educativos y todas las estructuras externas a los centros que ejercen influencia en los jóvenes y realizan funciones de orientación para la inserción laboral. La orientación profesional en la sociedad compleja que vivimos no puede limitarse al centro educativo y a las personas expertas del mismo, sino a familias, grupos de iguales e instituciones de todo ámbito.

Otro estudio más reciente, fue el realizado por Corrales & Rodríguez (2008) que muestra la inserción laboral que tienen los estudiantes de CFGM, tras terminar sus estudios. Como ya no es un proceso puntual si no que es secuencial, se ha realizado en un periodo de tiempo largo. El resultado nos muestra cómo casi el 30% de estudiantes, disponen de inserción laboral, en ambos géneros puesto que la diferencia es poca. Un 25% aproximadamente tienen empleo de menos de 20 horas semanales y sólo durante los primeros meses el porcentaje de desempleados es un 18 ó 19%, bajando esta cifra considerablemente en los meses siguientes.

Si durante un periodo de tiempo largo, los estudiantes no encuentran trabajo, consideran la idea de seguir formándose profesionalmente o ampliar los conocimientos en otras ramas. En la actualidad la formación educativa es considerada como un proceso necesario para avanzar en la sociedad.

Recientemente autores como Lucena, Álvarez & Rodríguez (2011) también preocupados por la situación de crisis económica que sufre España, pretenden conocer las expectativas laborales de los estudiantes que están cursando Formación Profesional Reglada de los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior de centros educativos de la provincia de Granada, llegando a la conclusión de que sería interesante profundizar en este tipo de valores y potenciar aquellos que guarden una estrecha relación con la empleabilidad. Que los estudiantes valoraban positivamente el trabajo, aspecto que según ellos podía ser favorable para una futura inserción en el mundo laboral. Y, además, que el alumnado valoraba poco todo lo relacionado con la política, y lo que sabía sobre ella era gracias a los medios de comunicación.

Aunque no es de nuestra Etapa Educativa, del artículo de Corrales & Rodríguez (2011) creemos que se pueden extraer conclusiones interesantes para la nuestra. Los autores opinan que la transición de la escuela al trabajo ya no se considera que tenga lugar en un momento concreto, sino que se ve más como un proceso secuencial de múltiples etapas que se extienden a lo largo de un período relativamente largo en el que las personas depositan gradualmente en el mercado laboral. En este artículo, los autores analizan las vías laborales seguidas por los jóvenes españoles que han completado su formación en Educación Secundaria. Para ello, se utilizó la Encuesta de Transición Educativo-Formación e Inserción Laboral, un conjunto de datos longitudinal retrospectivo que contenían información del calendario mensual sobre los estados de trabajo en los cuatro años después de completar la formación profesional. Los resultados reflejaron que la mayoría de las trayectorias se podían clasificar como lineal, con una buena integración en el mercado laboral. Además, un modelo longitudinal confirma que las variables demográficas y educativas eran relevantes para explicar los caminos seguidos por los jóvenes.

Las prácticas profesionales en la Formación Profesional Reglada han sido un asunto relativamente poco tratado, lo que se aprecia al observar la escasez de literatura científica. Basta recordar que en el modelo anterior, vigente desde 1970 hasta 1990, las prácticas no se consideraban necesarias en la Formación Profesional de Primer Grado (FPI) y en la Formación Profesional de Segundo Grado (FP II) sólo tenían carácter voluntario.

Sin embargo, pensamos que la FCT son un factor para que los alumnos complementen la formación teórica; suponen la transición entre el contexto educativo y el productivo; favorecen la inserción laboral de los alumnos al aportarles un bagaje experiencial que difícilmente podrían adquirir de otra manera y, por último, mejoran su formación inicial. Así lo demuestran estudios como los de Rodríguez (2005) donde se analiza el módulo de Formación en Centros de Trabajo -FCT- y se muestran los resultados más significativos de la investigación sobre la puesta en práctica de dicho módulo en la familia profesional Administración. Según los colectivos encuestados, alumnos, profesores y tutores de los centros de trabajo, la Formación Profesional Específica en general y la Formación en Centros de Trabajo en particular han resultado ser valoradas positivamente por sus protagonistas, destacando el elevado número de estudiantes que superan el módulo, la buena disposición de las empresas, la adquisición de competencias profesionales y las expectativas suscitadas en cuanto a la inserción laboral de los alumnos.

Particularmente creemos, como docentes de Formación Profesional, que mientras antes vayamos orientando e informando a nuestro alumnado al mundo laboral, sus expectativas y motivación irán en aumento. Así, Cano (2011) describe cómo desde el primer curso de ciclos de grado medio, se realiza un acercamiento con respecto a las prácticas de estos futuros trabajadores, para una mejor orientación profesional, formación y promoción de la inserción laboral. Por su parte Boza, Méndez & Toscano (2015) exponen las necesidades que tienen de

información y orientación profesional el alumnado de Ciclos Formativos de la provincia de Huelva.

Esta acción orientadora desea facilitar a los educandos para que dispongan de predisposición ante el mercado laboral, pero puede truncarse según el interés de los estudiantes hacia el contenido de la información, pudiendo desmotivarles dicha predisposición. Además la gran cantidad de demandas hacia este tipo de actividades y el escaso personal del que se dispone, hace más difícil poder llegar a todo el alumnado. Por ello, se debe tener una cooperación entre todo el colectivo interno y externo para mejorar según las necesidades que los estudiantes demandan.

Con todo esto se mejora la calidad de enseñanza y la importancia de la orientación profesional y formativa en los Ciclos Formativos, posibilitando un mayor conocimiento y ampliando el mercado laboral.

Para ayudar a las empresas a encontrar talentos dentro de los centros encontramos investigaciones como la de Alonso (2011) donde la tecnología facilita el aprendizaje del alumnado y la enseñanza entre el profesorado y una prueba de ello, está en el IES Blas Infante de Córdoba, donde desde hace algún tiempo se utilizan estas herramientas didácticas dando un muy buen resultado. Además de un acercamiento más personalizado y la posibilidad de tutorías on-line. Este resultado no sólo beneficia a los educandos y a los docentes, también a las empresas para encontrar alumnado cualificado y disponible para trabajar en estas empresas, o bien personal para prácticas, siendo así beneficiada toda la comunidad.

Según Fernández (2009) el desarrollo de las tecnologías relacionadas con la energía solar había dado lugar a un pujante sector económico. Así, dicho crecimiento no había sido correspondido hasta la fecha, con una formación profesional específica (académica o reglada) adecuada. Según el autor, se estaba estableciendo un marco curricular que permitía alcanzar los objetivos fijados en la estrategia de Lisboa y en el comunicado de Bolonia, tendentes al establecimiento, en el año 2010, de un Espacio Europeo de la Educación Superior como parte integrante de la economía mundial más competitiva, basada en una sociedad del conocimiento. El proceso de reformas educativas y laborales que estamos viviendo en España, está transformando radicalmente la estructura de la Formación Profesional, adaptándola a las necesidades reales del mercado laboral.

Continuando en el mismo año Peco (2010) presenta una experiencia en la cual, los alumnos de un centro que cursaban el Ciclo de Atención Sociosanitaria, pusieron en práctica sus conocimientos con personas ajenas al centro, que se podrán encontrar en un futuro en el día a día. Con este trabajo se comprueba las competencias que deben desarrollar estos futuros trabajadores y también han podido promocionar el Ciclo en esta localidad, fomentando el conocimiento a los usuarios de dicha experiencia, explicándoles cómo es este ciclo, para qué sirve, requisitos, etc.

Fuera de nuestras fronteras, nos encontramos con una serie de investigaciones que guardan relación con la inserción laboral como por ejemplo la de Palmer (2009) que recoge desde el año 2001 que ha habido un renovado interés del gobierno en el desarrollo de habilidades y su relación con la lucha contra el desempleo en Ghana. La educación y la formación técnica y profesional es considerada como un eslabón importante para trabajar. Este artículo examina los planes educativos de formación y sostiene que el gobierno necesita tener en cuenta tanto las consecuencias de sus actividades propuestas en el marco del Programa Nacional de

Aprendizaje, como aprender de los anteriores programas de Ghana (así como de otras zonas geográficas).

Lim (2009) recoge que la formación profesional ha constituido uno de los factores clave en el rápido crecimiento de la economía de Taiwán en las últimas décadas. Los recientes aumentos en el número de centros de Formación Profesional se han traducido en una mayor competencia en el mercado. En tales circunstancias, los institutos se ven a sí mismos como proveedores de un servicio de calidad con el fin de atraer a los futuros estudiantes. En este estudio, el autor propone un modelo de la experiencia total de estudiantes que considera la imagen institucional y la calidad del servicio como factores críticos que promueven el nivel de satisfacción y, que en última instancia, influye en los estudiantes hacia los institutos de Formación Profesional.

Los datos recogidos en un instituto de Formación Profesional de Taiwán, analizados mediante modelos de ecuaciones estructurales, reflejaron que los institutos de Formación Profesional debían promover la satisfacción y reacciones en relación con la mejora de la imagen institucional, calidad del servicio y los estudiantes.

Otras investigaciones como las de Gavota et al. (2010) se centran en la dificultad de poder ayudar a los estudiantes a constituir un conocimiento integrado que les capacite para el trabajo. Así, los investigadores proponen un diseño de aprendizaje que requiera habilidades de escritura recíproca sobre las situaciones que se encontrarán en el futuro en su lugar de trabajo. Los resultados obtenidos mostraron que el alumnado pudo proporcionar valiosos comentarios, correcciones y revisiones de las entradas de sus compañeros y que las producciones mejoraron significativamente como resultado de estas intervenciones. Además, los estudiantes encontraron la actividad de la escritura muy útil y agradable en su formación. Estos estudios proporcionan información detallada sobre la aplicación de las actividades de escritura y del manejo del ordenador donde la realidad puede fomentar la adquisición de habilidades y el desarrollo profesional. Por otra parte, ilustran un diseño de aprendizaje concreto que puede ser adaptado a cualquier nivel de la Formación Profesional.

Poortman, Illeris & Nieuwenhuis (2011) plantean la idea de que para satisfacer las exigencias de un entorno cada vez más innovador y competitivo, los trabajadores necesitarían ser mucho más competentes. En esta línea, la Formación Profesional inicial debe preparar a futuros trabajadores, proporcionando una base para el aprendizaje permanente en el desarrollo de competencias de rutina y flexibilidad. Los autores cuestionan si el lugar de trabajo de aprendizaje en la Formación Profesional inicial contribuye a este objetivo. Para describir los procesos y los resultados en el contexto holandés de Formación Profesional superior, aplicaron una teoría completa de formación en el trabajo, que comprendía aspectos cognitivos, sociales y emocionales.

Gekara, Bloor & Sampson (2011) sostienen que la Formación Profesional se refiere al cultivo y al desarrollo de habilidades y competencias específicas, entre los estudiantes, además de un amplio conocimiento relacionado con el empleo remunerado. En este estudio, los autores evaluaron en qué grado el alumnado de Formación Profesional había adquirido los conocimientos, las habilidades y competencias requeridas por los empleadores. En este artículo, los autores, analizan la creciente adopción de los conocimientos en informática, en el campo de seguridad crítica de la educación y la formación marítima, en particular, en relación con la evaluación de la gente de mar a efectos de concesión de licencias. Además, se analizan las implicaciones para la validez, la fiabilidad y la seguridad.

En Ghana, los autores Akomaning, Voogt & Pieters (2011) estudiaron la gestión institucional y la implementación de prácticas profesionales en los departamentos de hostelería. Las percepciones de las partes interesadas sugieren vínculos débiles entre la institución educativa y la industria del sector servicios que conduce a la aplicación ineficaz, que culmina en una gran cantidad de retos. Además, las sugerencias de los grupos de interés para la mejora de prácticas posteriores incluyeron la necesidad de aumentar el tiempo de prácticas o, entre otras, una mayor participación activa de los maestros durante el periodo de prácticas.

Baqadir, Patrick & Burns (2011) presentan los resultados de los datos extraídos de la investigación doctoral sobre el grado en que, los recientes cambios en la Formación Profesional, han creado una brecha entre las necesidades de los empleadores del sector privado y los trabajadores potenciales en Arabia Saudita. Los autores defienden que, aunque el gobierno de Arabia Saudita ha hecho esfuerzos para mejorar la calidad de la Formación Profesional, y que tiene una política permanente que fomenta el empleo de los trabajadores sauditas, se aprecian evidencias que sugieren una falta de competencias. Los resultados pusieron de relieve la percepción de los empleadores del sector privado en relación a que la educación técnica no podía ofrecer, a los estudiantes saudíes, una formación académica suficiente para enseñarles habilidades y actitudes para el trabajo que los empleadores requerían. Las habilidades percibidas guardaban relación con la ética de trabajo, con los conocimientos especializados y con habilidades genéricas.

Agrawal (2012) ofrece una visión general del sistema educativo y de la Formación Profesional en la India, analizando, sus problemas y dificultades. En esta investigación el autor estudió los resultados del mercado laboral de los graduados de Formación Profesional y los comparó con los graduados de Secundaria general utilizando una encuesta de hogares representativa a nivel nacional a gran escala. Se encontró una tasa alta de desempleo para los titulados de Formación Profesional en el grupo de edad de 15-29 años. No obstante, aunque la tasa de desempleo era más alta que la tasa de desempleo general en el mismo grupo de edad, la tasa era más baja que para los graduados de Secundaria. Además, se demuestra que los salarios medios diarios eran más altos, tanto para los trabajadores fijos como para los ocasionales y para los titulares de Formación Profesional.

Barabasch (2012) plantea que a pesar de las grandes inversiones en el desarrollo económico de la industria de Alemania Oriental, la región se enfrenta a desafíos estructurales que afectan a la oferta de educación y formación profesionales, más concretamente, al aprendizaje y a la disponibilidad de mano de obra cualificada. En este artículo, la autora, con el fin de proporcionar información básica que ayude a comprender los diversos enfoques innovadores que se están llevando a cabo para satisfacer las necesidades actuales y futuras de desarrollo laboral, describe la situación de la economía y de las nuevas tendencias en la provisión de Formación Profesional en los estados del Este. Aunque algunos de estos enfoques son vistos críticamente por las partes interesadas de la industria, los políticos y los investigadores, el examen de los proyectos seleccionados indica que pueden ser vistos como intentos innovadores que conduzcan hacia un cambio positivo. Así, y a pesar de que algunos de estos proyectos estaban destinados a poner en práctica las estructuras sostenibles, los resultados de las entrevistas reflejaron la necesidad de un mayor apoyo financiero público.

Sabates, Salter & Obolenskaya (2012) investigaron sobre los beneficios sociales de la educación y formación profesionales iniciales en diferentes contextos europeos. Sobre la base de datos del Panel de Hogares de la Unión Europea, los resultados mostraron que la Formación Profesional inicial se asociaba con cambios positivos en los resultados sociales de las personas en toda

Europa. Se encontraron beneficios para la salud, principalmente en contextos igualitarios como Suecia, mientras que los beneficios en términos de participación ciudadana se encontraron, fundamentalmente, en los países en que la participación de la recompensa de la sociedad civil, como Suecia y Austria o en la participación en actividades de voluntariado puede ser visto como un seguro para evitar caer en desempleo, por ejemplo en Italia, Grecia y España. En general, los beneficios de la Formación Profesional inicial de los individuos eran, posiblemente, donde había factores institucionales que apoyaban la formación de estos beneficios.

Winters et al. (2012) parten de que ya no se espera que los estudiantes de la sociedad actual aprendan un empleo estable. Aspecto que según ellos implica un cambio importante en el enfoque educativo. En este estudio se recoge que investigaciones anteriores pusieron de manifiesto que las características de los ambientes de aprendizaje, se correspondían con competencias de los estudiantes, pero hasta ahora no se había inspirado en los estudios de intervención. A raíz de una medida de referencia, los autores estudian las conversaciones de Formación Profesional durante la transición a la educación basada en competencias en los Países Bajos y más específicamente antes y después de la formación pedagógica y didáctica. Los resultados mostraron un cambio importante en la organización de las conversaciones de aprendizaje profesional como resultado de la formación del profesorado, pero también pusieron de relieve la dificultad de un cambio de comportamiento real en la reforma educativa.

Howieson, McKechnie & Semple (2012) recogen que algunos académicos critican el concepto de la empleabilidad y el papel de las escuelas sobre ella aunque otros argumentan que el concepto tiene valor y utilidad. Si bien, existen posturas opuestas sobre la empleabilidad y las competencias de empleabilidad. Un aspecto que ha sido ignorado es la experiencia de los lugares de trabajo que muchos alumnos tienen a través de su trabajo a tiempo parcial en la escuela. En este estudio, los autores abordan esta situación, y se preguntan si las escuelas deben aprovechar las oportunidades para el desarrollo de habilidades que ofrece el trabajo a tiempo parcial. Y si los empleadores deben asumir una mayor responsabilidad en el proceso de formación. Así, sugieren que el trabajo a tiempo parcial del alumnado puede representar una oportunidad favorable para una mayor participación de los empleadores en la Formación Profesional, lo que constituye un pequeño paso para compensar el equilibrio desigual de responsabilidades entre la educación y los empleadores que se ha desarrollado en las últimas décadas.

Salvisberg & Sacchi (2013) tratan de encontrar las razones del aumento del riesgo de desempleo para personas que han completado la educación básica y la Formación Profesional en Suiza. Así, tras analizar, minuciosamente, la evolución de los estudiantes en el período 2001-2011, los autores sugieren que ni el crecimiento en el desajuste ocupacional ni un cambio general en el nivel de la educación, en detrimento de los trabajadores con Formación Profesional, pueden ser los responsables del aumento del desempleo de los participantes en el mercado laboral. No obstante, la evidencia disponible indica que una parte cada vez menor de las vacantes adecuadas para los graduados de Formación Profesional se mantiene abierta a los participantes debido a los crecientes requisitos de trabajo con respecto a la experiencia laboral y la formación continua. La formación profesional básica y la formación por sí sola son cada vez menos una garantía para una entrada sin problemas en el mundo laboral.

2.3.2. Investigaciones relacionadas con la Transición en los Ciclos Formativos

Relacionado con esta temática nos encontramos el estudio realizado por Merino (2005a) donde se analiza que la conexión entre ciclos medios y superiores es mediante prueba de acceso y el curso puente. Por otro lado, algunos estudiantes de los CFGS ven esta opción como una forma de acceder a la universidad y otros en cambio, no se consideran inferiores a los universitarios, por la preparación que han tenido, pero en el mercado laboral saben que tiene más ventajas una titulación académica universitaria. El credencialismo ha hecho que sea más necesario una preparación cada vez más completa y que se considere necesario esta preparación para la vida laboral, pero esto sólo no es suficiente.

También Merino (2005b) hace un repaso histórico de la Formación Profesional en España teniendo como referencia el contexto europeo. Comenzando antes de la Ley General de Educación Básica, la Formación Profesional estaba desvalorizada y sin vinculación con la enseñanza superior, destinada para la clase media y fue en respuesta a los burgueses, por la preocupación que tenían de disponer de obreros formados y cualificados para los mandos intermedios.

El caso de la educación es paradigmático. Los estados son celosos de sus sistemas nacionales, aunque la retórica oficial vaya por un lado, y los profesionales de la Educación por otro... las influencias mutuas han sido tales que algunos autores hablan de ciertas convergencias en los sistemas educativos (Green et al., 2001). Así Casal, García & Merino (2006) afirman que los cambios en la sociedad global están provocando transformaciones en el sistema educativo, por un lado, desarrollando la universalización en primaria y repercutiendo en la masificación de la escolarización en los últimos años. Y en especial secundaria junto a la universidad, las cuales eran sólo de una minoría de la población, teniendo la necesidad de modificar los esquemas por el crecimiento en la población tanto en número como en su diversidad. La respuesta a esto fue alargar la enseñanza obligatoria hasta los 16 años.

En España, mediante la LGE, se consigue unificar la enseñanza primaria con la secundaria, alargando la educación obligatoria hasta los 14 años, con la antigua EGB. Y comienza también la incorporación a la FP con la llamada Formación Profesional Reglada cuyo objetivo era la formación inicial para el trabajo. Se dividía en FP1 para los que acababan la EGB, también estaba FP2 para los que acababan Bachiller y un tercer FP3 para los que finalizaban los primeros cursos iniciales de la Universidad, esto era como un complemento formativo para un campo profesional específico después de cada etapa de formación académica.

Pero una vez en la práctica, terminó siendo que FP1 era obligatoria para los alumnos que fracasaban en la EGB, FP2 para los que podían acceder desde FP1 con el régimen de enseñanzas especiales (representó el 90% de la matrícula) y FP3 que terminó desapareciendo. Quedando estas enseñanzas como vías paralelas FP1 y FP2 por un lado y BUP y COU, por otro lado.

Después en los 90 ya, se implantó la LOGSE dando paso a un sistema de formación reglada similar a la LGE, pero que se eliminaba el primer nivel o la externalización al fracaso de la ESO, con los Programas de Garantía Social y que en dos cursos se podía disponer de ciclos de profesionalización que son los CFGM para los que terminaban en secundaria y CFGS para los que terminaban su bachiller. Siendo los ciclos de grado medio la alternativa al bachillerato, más por el interés de los alumnos que por la falta de requisitos y los ciclos de grado superior la alternativa a la universidad. Las decisiones legislativas no siempre son acertadas, pero intentan

adaptarse a los cambios que la sociedad demanda, aunque entre la teoría y la práctica suele haber un trecho importante.

En España la Formación Profesional no ha sido históricamente un referente para el mercado de trabajo (Merino, 2005c), con lo cual la demanda creciente de educación, sobre todo a partir de la década de los sesenta, ha hecho presión principalmente en la formación académica. Autores como Merino & Llosada (2007) han indagado hasta qué punto la LOGSE ha facilitado el aumento de la matrícula en la Formación Profesional y la construcción de itinerarios a lo largo de la ESO. La Formación Profesional ha sido un puente entre la enseñanza formal y la vida laboral, pero ha cambiado porque actualmente es más bien un acceso para llegar a la cúspide de la educación, la Universidad.

Comenzó siendo una alternativa para los que no deseaban estar años estudiando una carrera o aquellos que no disponían de capacidades suficientes. Pero esto cambió, al facilitar el acceso a los alumnos que no terminan los estudios mínimos y optan por PCPI, que pueden acceder a Ciclos de Grado Medio. Los alumnos de los CFGM, tras terminar su ciclo, logran acceder a CFGS y estos a su vez, obtienen también el acceso a la Universidad, eludiendo así la selectividad tan temida por los alumnos.

Gracias a esto, se corrigen los Programas de Garantía Social y los jóvenes que acceden a los PCPI, pueden acceder a los CFGM, siendo así los programas más atractivos para estos alumnos, con el reconocimiento de la doble titulación y la inclusión educativa, cerrando la puerta a la exclusión social.

Creemos que ya es generalizado entre la clase académica, política y los agentes sociales la necesidad de que la economía española refuerce su competitividad internacional ante los nuevos retos que la globalización de los mercados ha supuesto en las sociedades actuales. En este contexto, cobran especial importancia la educación y la formación dados sus efectos positivos sobre la productividad de los trabajadores y, por consiguiente, sobre la mejora de la competitividad. Por ello, pensamos que se deben aunar esfuerzos para mejorar la formación de nuestro sistema educativo y productivo. Bogónez et al. (2005) plantean que en España, tras las diversas modificaciones legislativas que ha tenido la formación educativa en la actualidad disponemos de tres tipos diferentes de formación. La primera y principalmente dedicada a los jóvenes es la Formación Profesional Reglada, después está la Formación Profesional Ocupacional sobre todo para los desempleados para favorecer su inserción laboral y finalmente la Formación Profesional Continua para que los empleados puedan ir actualizándose y renovando sus enseñanzas.

Pero aún con los cambios realizados en 2004 el Consejo Europeo concluyó que “las reformas emprendidas no están a la altura de los retos, y su ritmo actual no permitirá a la Unión alcanzar los objetivos fijados”. En este mismo año el informe KOK, con respecto a la situación de la formación y la educación nos indica que se está lejos de responder a los retos, en inversión, en acceso y en contenidos, recomendando que se deben de tomar estrategias nacionales para la educación y la formación a lo largo de la vida, con el fin de hacer frente a la rápida evolución tecnológica, incrementar la participación en el mercado de trabajo, reducir el paro y permitir a las personas trabajar más tiempo.

Los centros integrados de formación públicos, deben convertirse en instrumentos para facilitar el acceso a la formación profesional y mejorar la gestión de los recursos. Para que la integración

vinculada a las cualificaciones posibilite el acceso a una formación reconocida y pueda ampliar las oportunidades de los educandos como trabajadores.

En esta misma línea se sitúa el estudio que plantean Oroval, Escardíbul & Villarroya (2008), ya que es una reflexión sobre nuestro sistema educativo, concretamente sobre el sistema nacional de Formación profesional, dividida en Formación Profesional Reglada, Formación Continua y Formación Ocupacional.

Por la globalización de los mercados, el sistema económico español debe reforzar su competitividad y esta mejora, la puede hacer dándole mayor importancia al sistema educativo, que hasta ahora no ha sido tenido en cuenta. La educación y formación de los ciudadanos, tiene como consecuencia una mayor productividad y con ello, la competitividad entre los países. Estas razones hacen plantear retos como:

- La necesidad de reducir la complejidad del sistema de Formación Profesional.
- Mejor coordinación del sistema de formación con el sector productivo.
- Aumento del número de usuarios del sistema de Formación profesional.
- Mejora de la calidad de la formación profesional
- Reducción de las desigualdades en el sistema de formación profesional (de género, cualificación, territorial y nacional).
- Mejora en el sistema de información y orientación profesional y laboral.
- Necesidad de incrementar en calidad y cantidad el proceso de formación continua en las empresas.

Si se tienen en cuenta estos retos enumerados y se realizan las mejoras, la calidad educativa tendrá un proceso positivo, afectando a la sociedad y optimizando el sistema económico, repercutiendo en el bienestar social mejorándolo.

En un plano internacional, nos gustaría presentar qué investigaciones se han llevado a cabo en los últimos cinco años sobre la estructuración de la Formación Profesional, sus distintas reformas, los desafíos organizativos, los retos que presenta la industria del mercado e incluso como se analizan otras Formaciones Profesionales de éxito. Para ello, hemos recogido artículos de muchos países como Canadá, Austria, Dinamarca, Noruega, Finlandia, Alemania, Holanda... que aunque son contextos y realidades distintas a la nuestra nos pueden dar pistas y ayudar a entender mejor nuestros planteamientos.

Así, comenzando por Agbola & Lambert (2010) hacen un repaso histórico de la evolución de la Formación Profesional en Australia y examinan lo que las reformas políticas de impacto han tenido en la garantía de la calidad en la Formación Profesional, la identificación de algunas oportunidades y desafíos a los que se enfrenta el sector de la educación en Australia en la economía global cambiante. Así, los autores recogen que desde finales de la 2ª Guerra Mundial hasta los años 70, los cambios han sido escasos y que tanto la educación como la Formación Profesional se han mantenido alejadas de las influencias del gobierno liderado por la reforma debido, sobre todo, a la posición dominante de la industria y los sindicatos. Tras las crisis del petróleo de 1973 y el desempleo asociado y la disminución del poder sindical, se perdieron los gobiernos federal y estatal para adoptar un enfoque más proactivo para hacer frente a la garantía de calidad en el sector de la educación en Formación Profesional. En los últimos años, las organizaciones privadas de capacitación han sido cada vez más utilizadas por los gobiernos

federal y estatal para abordar, directamente, el problema del desempleo a través de programas como el Programa de Actividades de la productividad.

Según Juul & Jørgensen (2011) la Formación Profesional en Dinamarca se basa en el sistema dual. Desde los años 30, los interlocutores sociales han tenido una influencia decisiva en el sistema de Formación Profesional a través del principio de trabajo de auto-gobierno, y esto es una razón importante por la que el sistema dual ha sobrevivido hasta la actualidad. Aunque ninguno de los actores del sistema cuestionan seriamente el valor del aprendizaje, éste se enfrenta a dos grandes retos. Por un lado, el de la demanda por parte de las empresas y, por otro lado, el que se refiere a si el autogobierno ocupacional puede sobrevivir a la presión de la creciente intervención del Estado dirigida a la integración del sistema de Formación Profesional dentro de la política educativa general. Para responder a dichas cuestiones, en este artículo los autores analizaron, en primer lugar, cómo el sistema dual de Dinamarca se produjo como parte de un proceso histórico. Y, posteriormente, examinaron los retos a los que se enfrenta el sistema de Formación Profesional.

Souto-Otero & Ure (2011) apoyándose en la literatura sobre el surgimiento y la consolidación de los sistemas nacionales de educación, analizaron los fundamentos de las reformas de la formación profesional en Noruega y España mediante el examen de los intentos de reforzar la coherencia de los sistemas de Formación Profesional. La coherencia se ha buscado a través de la unificación de los distintos aspectos de la Formación Profesional, las políticas continuas y activas del mercado de trabajo (lo que los autores llaman "coherencia horizontal") y la incorporación de elementos curriculares de formación profesional además de la sistematización de prácticas en todos los niveles educativos (llamado por los autores "coherencia vertical"). Ambos países buscaron la coherencia, sus motivaciones, cómo se llevaba a cabo y el énfasis de sus acciones diferían sustancialmente.

Jäppinen & Maunonen-Eskelinen (2012) examinan los desafíos organizativos en la Formación Profesional de Finlandia. La investigación de los problemas de organización se realizó mediante transiciones de los estudiantes, ya sea dentro de un mismo nivel escolar o de un nivel escolar a otro, o de la vida laboral. Para el examen de las prácticas el artículo presenta tanto los resultados cuantitativos de una encuesta nacional de un centro de educación en Formación Profesional y los resultados cualitativos de esta escuela en particular como varias entrevistas con el equipo directivo y los profesores.

Barabasch & Petrick (2012) recogen que Turquía, en su intento de convertirse en miembro de la Unión Europea, tiene el reto de modernizar su fuerza de trabajo para continuar con el desarrollo económico y mejorar las condiciones de vida en el país. Múltiples actores de la política en los niveles mundial y europeo están ayudando en la reforma de la educación y formación profesional de Turquía. Con base en el análisis de documentos de política, los procesos de transferencia de las políticas que se están llevando a cabo en los distintos niveles se han examinado críticamente. Los autores del proyecto creen que, a medio plazo, las políticas de la Unión Europea podrían tener un efecto significativo sobre el futuro de la Formación Profesional en el país.

Stuart (2012) defiende que los países buscan endeudarse en los sistemas educativos que han tenido éxito en la satisfacción de las necesidades particulares de otras partes del mundo. Sin embargo, si miramos a Europa, Asia o Estados Unidos, los programas de educación y formación técnica y profesional no se replican fácilmente en un nuevo contexto. El autor opina que el éxito no depende únicamente de la inversión que se haga en Formación Profesional, sino que lo

correcto sería que las medidas del gobierno se alinearan con las necesidades reales de la industria. En este artículo se recoge un aspecto, a menudo olvidado, los factores que influyen en la forma en que la aplicación de la Formación Profesional está vinculada con la industria de un país.

De Graaf & Van Zenderen (2013) examinan cómo los problemas con la transición de la escuela al trabajo, como el abandono escolar prematuro y el desempleo juvenil, se tratan en la Formación Profesional holandesa. La transición entre Etapas Educativas y el mundo laboral se ha vuelto más compleja y fragmentada. Esto conduce a una perspectiva más individualizada en la escuela y los resultados del mercado de trabajo, y sobre las razones de los fracasos de transición. Sin embargo, al mismo tiempo, la transición está siendo moldeada por factores estructurales como la forma en que se organizó el sistema de formación profesional y el mercado laboral.

2.4. Análisis del Currículo oficial

2.4.1. Introducción

Actualmente se ha desarrollado un nuevo Catálogo de Títulos de Formación Profesional. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), consiguió reforzar el carácter profesionalizador que el sistema educativo y la sociedad demandaban de las enseñanzas de formación profesional y favoreció unas enseñanzas que hasta el momento se dirigían a alumnos que no se esperaba que fueran a prosperar dentro del sistema educativo, en donde el objetivo último era el de formar universitarios, y comenzó a formar con excelente competencia profesional a técnicos de grado medio y superior capaces de desenvolverse en situaciones reales de trabajo, obteniendo un gran avance en el acceso al sistema productivo de manera directa sin necesidad de pasar por la categoría de aprendiz y con todas las competencias necesarias para desarrollar de manera eficaz su trabajo. Así las empresas vieron que el sistema educativo estaba formando profesionales válidos para ellas y que se adaptaban rápidamente al mundo laboral. Así, los puntos de unión han sido cada vez mayores entre el sistema educativo y el productivo.

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (MECD, 2002), configura el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, como eje fundamental del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y establece con el procedimiento de acreditación de las mismas. Así mismo define una estructura de centro de Formación Profesional, que son los Centros Integrados, donde se podrán impartir las tres modalidades de Formación Profesional.

La propia Ley Orgánica define el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional como el conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional. Esta integración se efectúa a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, uno de los cuatro elementos del propio Sistema. Además de éste, son instrumentos del Sistema Nacional: el Procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales, un Sistema de información y orientación en materia de formación profesional y empleo y un Procedimiento de evaluación y mejora de la calidad del propio Sistema.

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las cualificaciones y la formación profesional (MECD, 2002) la define como el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral. Una persona cualificada es una persona preparada, alguien capaz de realizar un determinado trabajo, que dispone de todas las competencias profesionales que se requieren en ese puesto. En una cualificación profesional han de estar reflejadas todas las tareas necesarias para desarrollar con éxito la actividad productiva de un/os determinado/s puesto/s de trabajo. Las cualificaciones profesionales se agrupan por campos profesionales en 26 familias y se clasifican por complejidad de su competencia, hasta en 5 niveles. Las cualificaciones profesionales son la base para elaborar enseñanzas y/o actividades formativas de formación profesional.

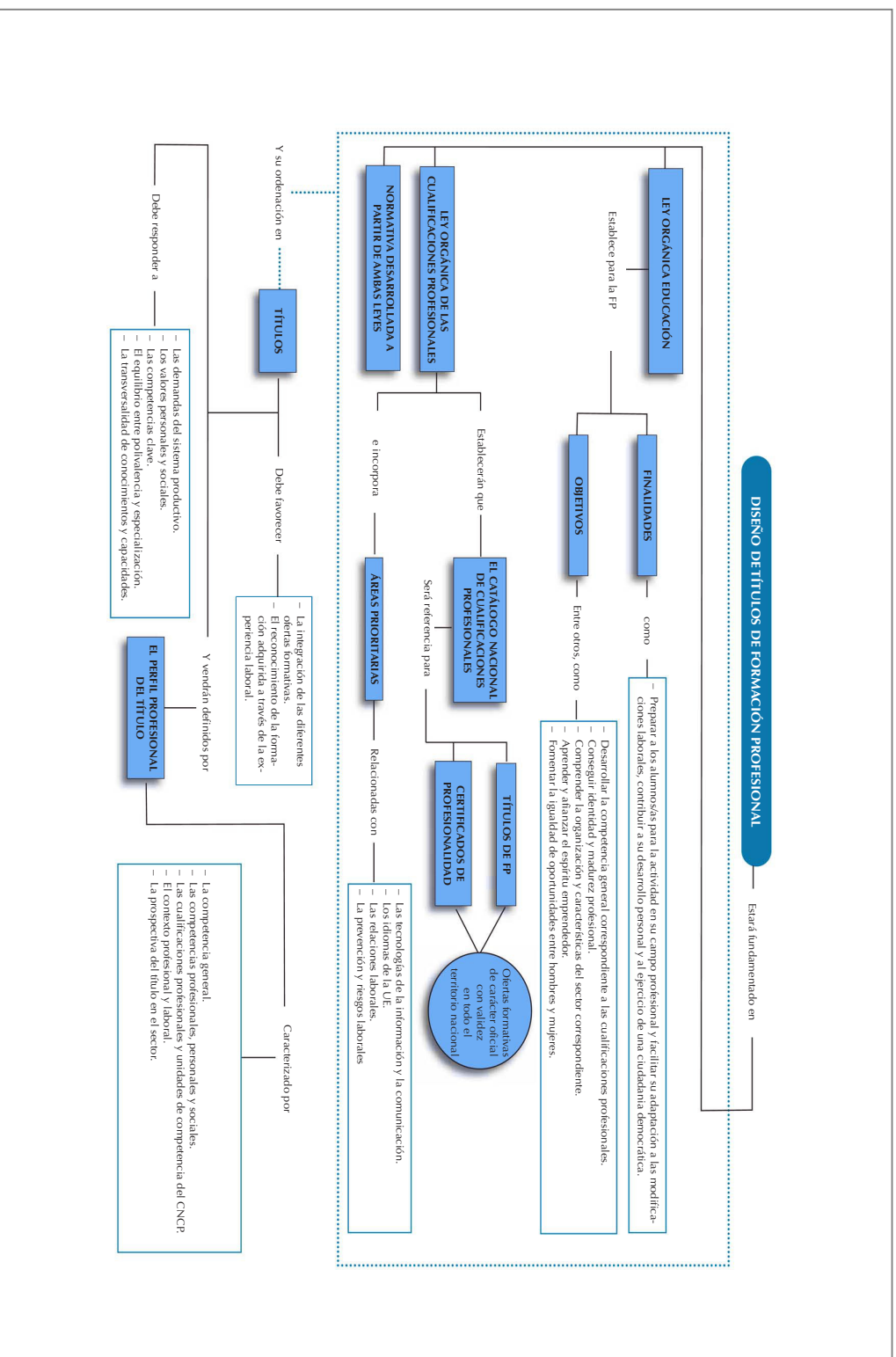
El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional definido en la Ley Orgánica 5/2002 (MECD, 2002), en cuanto a cualificaciones profesionales se refiere, se desarrolla mediante el Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre por el que se regula el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (MECD, 2005).

Con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (MECD, 2006), el gobierno define un nuevo sistema educativo donde aparecen las competencias básicas, que nos unifican con nuestros colegas de los distintos sistemas educativos europeos y que respecto de la formación profesional, asume el espíritu de integración de la Ley Orgánica 5/2002 y establece que los futuros títulos de formación profesional que se desarrollen al amparo de dicha Ley, deberán estar basados en cualificaciones profesionales. El artículo 39.4, contenido en el capítulo V del título I de la LOE, determina que tanto los ciclos formativos de grado medio como los de grado superior estarán referidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y que el currículo de estas enseñanzas se ajustará a las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

Con todo lo referido, el desarrollo de estos nuevos títulos, y por tanto del nuevo catálogo nacional de títulos de formación profesional dependientes del Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (MECD, 2006). En el mismo y mediante el artículo 4 se vuelve a dejar claro que la existencia de un título, independientemente de que éste sea de grado medio o superior, está supeditada a la existencia de, al menos, una cualificación profesional. Define en el artículo 6 la estructura de los títulos de formación profesional tomando como base el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, las directrices fijadas por la Unión Europea y otros aspectos de interés social, y en el mismo se detalla que los títulos de formación profesional especificarán al menos los siguientes apartados: identificación del título, perfil profesional, entorno profesional, prospectiva del título en el/los sector/es, enseñanzas del ciclo formativo, correspondencia de los módulos profesionales con las unidades de competencia para su acreditación, convalidación o exención, parámetros básicos de contexto formativo, especificando espacios y equipamientos mínimos necesarios, modalidades y materias de bachillerato que facilitan la conexión con el ciclo formativo de grado superior, convalidaciones, exenciones y equivalencias, relación con certificados de profesionalidad, información sobre los requisitos necesarios según la legislación vigente, para el ejercicio profesional y acceso a estudios universitarios desde los ciclos formativos de grado superior.

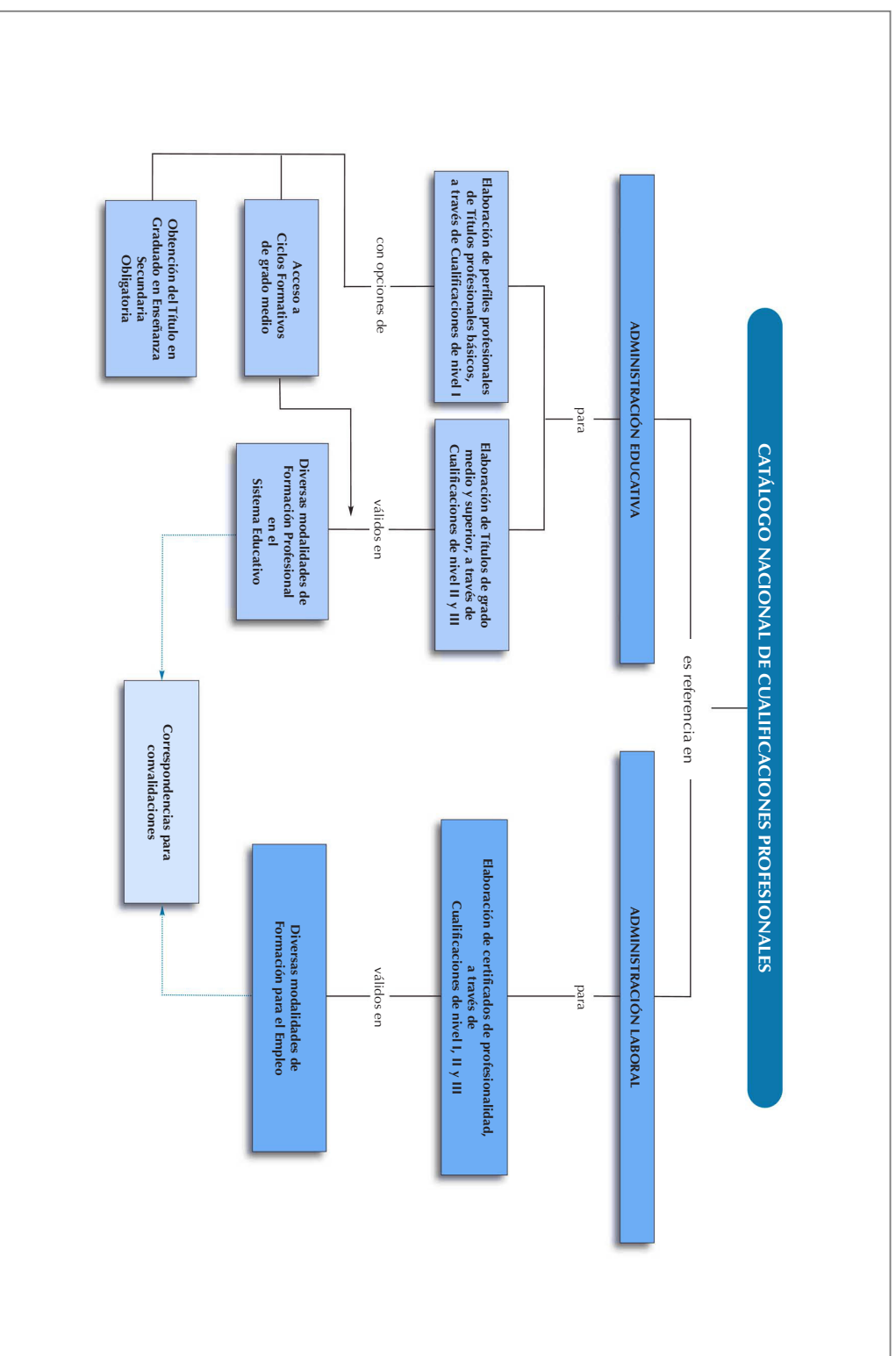
Pero en la elaboración de estos nuevos títulos, el ministerio con competencias en materia de educación ha desarrollado todos los apartados anteriores, aunque en el artículo 6.3 se determina que el contenido básico de las enseñanzas mínimas de los currículos establecidos por el Estado corresponden sólo al 55 por ciento del currículo, por lo que el resto es competencia de cada Comunidad Autónoma. Por tanto, en la Comunidad Autónoma de Andalucía se ha conformado un currículo de máximos, tramitado por Orden y que desarrolla aquello sobre lo que realmente se tiene competencia como Administración Educativa Autonómica, no repitiendo en la misma aquello que ya quedó fijado a nivel nacional y sobre lo que, como Administración autonómica, no se tiene competencia.

Gráfico 2.1. Diseño de los Títulos de Formación Profesional



Fuente: Consejería de Educación. Junta de Andalucía

Gráfico 2.2. Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.



Fuente: Consejería de Educación. Junta de Andalucía

2.4.2. Análisis del 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

El Real Decreto 1584/2011, de 4 de noviembre, tiene por objeto el establecimiento del título de Técnico Superior en Administración y Finanzas, con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como de sus correspondientes enseñanzas mínimas, sustituyendo a la regulación del título de Técnico Superior en Administración y Finanzas, contenida en el Real Decreto 1659/1994, de 22 de julio.

Este título queda identificado en su artículo 2 por los siguientes elementos:

- Denominación: Administración y Finanzas.
- Nivel: Formación Profesional de Grado Superior.
- Duración: 2.000 horas.
- Familia Profesional: Administración y Gestión.
- Referente en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE-5b.
- Nivel del Marco Español de Cualificaciones para la educación superior: Nivel 1 Técnico Superior.

En el artículo 4 de este Real Decreto se marca la competencia general a conseguir al terminar la titulación: *Organizar y ejecutar las operaciones de gestión y administración en los procesos comerciales, laborales, contables, fiscales y financieros de una empresa pública o privada, aplicando la normativa vigente y los protocolos de gestión de calidad, gestionando la información, asegurando la satisfacción del cliente y/o usuario y actuando según las normas de prevención de riesgos laborales y protección medioambiental.*

Así como las competencias profesionales, personales y sociales:

- a) Tramitar documentos o comunicaciones internas o externas en los circuitos de información de la empresa.
- b) Elaborar documentos y comunicaciones a partir de órdenes recibidas, información obtenida y/o necesidades detectadas.
- c) Detectar necesidades administrativas o de gestión de la empresa de diversos tipos, a partir del análisis de la información disponible y del entorno.
- d) Proponer líneas de actuación encaminadas a mejorar la eficiencia de los procesos administrativos en los que interviene.
- e) Clasificar, registrar y archivar comunicaciones y documentos según las técnicas apropiadas y los parámetros establecidos en la empresa.
- f) Gestionar los procesos de tramitación administrativa empresarial en relación a las áreas comercial, financiera, contable y fiscal, con una visión integradora de las mismas.
- g) Realizar la gestión contable y fiscal de la empresa, según los procesos y procedimientos administrativos, aplicando la normativa vigente y en condiciones de seguridad y calidad.

- h) Supervisar la gestión de tesorería, la captación de recursos financieros y el estudio de viabilidad de proyectos de inversión, siguiendo las normas y protocolos establecidos.
- i) Aplicar los procesos administrativos establecidos en la selección, contratación, formación y desarrollo de los Recursos Humanos, ajustándose a la normativa vigente y a la política empresarial. j) Organizar y supervisar la gestión administrativa de personal de la empresa, ajustándose a la normativa laboral vigente y a los protocolos establecidos.
- k) Realizar la gestión administrativa de los procesos comerciales, llevando a cabo las tareas de documentación y las actividades de negociación con proveedores, y de asesoramiento y relación con el cliente.
- l) Atender a los clientes/usuarios en el ámbito administrativo y comercial asegurando los niveles de calidad establecidos y ajustándose a criterios éticos y de imagen de la empresa/institución.
- m) Tramitar y realizar la gestión administrativa en la presentación de documentos en diferentes organismos y administraciones públicas, en plazo y forma requeridos.
- n) Adaptarse a las nuevas situaciones laborales, manteniendo actualizados los conocimientos científicos, técnicos y tecnológicos relativos a su entorno profesional, gestionando su formación y los recursos existentes en el aprendizaje a lo largo de la vida y utilizando las tecnologías de la información y la comunicación.
- ñ) Resolver situaciones, problemas o contingencias con iniciativa y autonomía en el ámbito de su competencia, con creatividad, innovación y espíritu de mejora en el trabajo personal y en el de los miembros del equipo.
- o) Organizar y coordinar equipos de trabajo con responsabilidad, supervisando el desarrollo del mismo, manteniendo relaciones fluidas y asumiendo el liderazgo, así como aportando soluciones a los conflictos grupales que se presenten.
- p) Comunicarse con sus iguales, superiores, clientes y personas bajo su responsabilidad, utilizando vías eficaces de comunicación, transmitiendo la información o conocimientos adecuados y respetando la autonomía y competencia de las personas que intervienen en el ámbito de su trabajo. q) Generar entornos seguros en el desarrollo de su trabajo y el de su equipo, supervisando y aplicando los procedimientos de prevención de riesgos laborales y ambientales, de acuerdo con lo establecido por la normativa y los objetivos de la empresa.
- r) Supervisar y aplicar procedimientos de gestión de calidad, de accesibilidad universal y de “diseño para todos”, en las actividades profesionales incluidas en los procesos de producción o prestación de servicios.
- s) Realizar la gestión básica para la creación y funcionamiento de una pequeña empresa y tener iniciativa en su actividad profesional con sentido de la responsabilidad social.
- t) Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones derivadas de su actividad profesional, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente, participando activamente en la vida económica, social y cultural.

Como complemento, también señala este Real Decreto la relación de cualificaciones y unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluidas en el título, que unas

serán completas como Administración de recursos humanos, ADG084_3; Gestión financiera, ADG157_3 y Asistencia documental y de gestión en despachos y oficinas, ADG310_3. Y otras incompletas como Gestión contable y de auditoría, ADG082_3.

Toda personas que obtenga este título podrá ejercer su actividad tanto en grandes como en medianas y pequeñas empresas, en cualquier sector de actividad, particularmente en el sector servicios, así como en las administraciones públicas, desempeñando las tareas administrativas en la gestión y el asesoramiento en las áreas laboral, comercial, contable y fiscal de dichas empresas e instituciones, ofreciendo un servicio y atención a los clientes y ciudadanos, realizando trámites administrativos con las administraciones públicas y gestionando el archivo y las comunicaciones de la empresa. El artículo 7 de este real Decreto, también nos señala que se podría ser trabajador por cuenta propia, efectuando la gestión de su propia empresa o a través del ejercicio libre de una actividad económica, como en una asesoría financiera, laboral o estudio de proyectos, entre otros.

El Capítulo III de este Real Decreto se dedica básicamente a las enseñanzas a impartir en estas enseñanzas, comenzando en su artículo 9 por mostrarnos los objetivos generales de dichas enseñanzas que serán los siguientes:

- a) Analizar y confeccionar los documentos o comunicaciones que se utilizan en la empresa, identificando la tipología de los mismos y su finalidad, para gestionarlos.
- b) Analizar los documentos o comunicaciones que se utilizan en la empresa reconociendo su estructura, elementos y características para elaborarlos.
- c) Identificar y seleccionar las expresiones de lengua inglesa, propias de la empresa, para elaborar documentos y comunicaciones.
- d) Analizar las posibilidades de las aplicaciones y equipos informáticos, relacionándolas con su empleo más eficaz en el tratamiento de la información para elaborar documentos y comunicaciones.
- e) Analizar la información disponible para detectar necesidades relacionadas con la gestión empresarial.
- f) Organizar las tareas administrativas de las áreas funcionales de la empresa para proponer líneas de actuación y mejora.
- g) Identificar las técnicas y parámetros que determinan las empresas para clasificar, registrar y archivar comunicaciones y documentos.
- h) Reconocer la interrelación entre las áreas comercial, financiera, contable y fiscal para gestionar los procesos de gestión empresarial de forma integrada.
- i) Interpretar la normativa y metodología aplicable para realizar la gestión contable y fiscal.
- j) Elaborar informes sobre los parámetros de viabilidad de una empresa, reconocer los productos financieros y los proveedores de los mismos, y analizar los métodos de cálculo financieros para supervisar la gestión de tesorería, la captación de recursos financieros y el estudio de viabilidad de proyectos de inversión.
- k) Preparar la documentación así como las actuaciones que se deben desarrollar, interpretando la política de la empresa para aplicar los procesos administrativos

establecidos en la selección, contratación, formación y desarrollo de los recursos humanos.

l) Reconocer la normativa legal, las técnicas asociadas y los protocolos relacionados con el departamento de recursos humanos, analizando la problemática laboral y la documentación derivada, para organizar y supervisar la gestión administrativa del personal de la empresa.

m) Identificar la normativa vigente, realizar cálculos, seleccionar datos, cumplimentar documentos y reconocer las técnicas y procedimientos de negociación con proveedores y de asesoramiento a clientes, para realizar la gestión administrativa de los procesos comerciales.

n) Reconocer las técnicas de atención al cliente/usuario, adecuándolas a cada caso y analizando los protocolos de calidad e imagen empresarial o institucional para desempeñar las actividades relacionadas.

ñ) Identificar modelos, plazos y requisitos para tramitar y realizar la gestión administrativa en la presentación de documentos en organismos y administraciones públicas.

o) Analizar y utilizar los recursos y oportunidades de aprendizaje relacionados con la evolución científica, tecnológica y organizativa del sector y las tecnologías de la información y la comunicación, para mantener el espíritu de actualización y adaptarse a nuevas situaciones laborales y personales.

p) Desarrollar la creatividad y el espíritu de innovación para responder a los retos que se presentan en los procesos y en la organización del trabajo y de la vida personal.

q) Tomar decisiones de forma fundamentada, analizando las variables implicadas, integrando saberes de distinto ámbito y aceptando los riesgos y la posibilidad de equivocación en las mismas, para afrontar y resolver distintas situaciones, problemas o contingencias.

r) Desarrollar técnicas de liderazgo, motivación, supervisión y comunicación en contextos de trabajo en grupo, para facilitar la organización y coordinación de equipos de trabajo.

s) Aplicar estrategias y técnicas de comunicación, adaptándose a los contenidos que se van a transmitir, a la finalidad y a las características de los receptores, para asegurar la eficacia en los procesos de comunicación.

t) Evaluar situaciones de prevención de riesgos laborales y de protección ambiental, proponiendo y aplicando medidas de prevención personales y colectivas, de acuerdo con la normativa aplicable en los procesos de trabajo, para garantizar entornos seguros.

u) Identificar y proponer las acciones profesionales necesarias, para dar respuesta a la accesibilidad universal y al "diseño para todos".

v) Identificar y aplicar parámetros de calidad en los trabajos y actividades realizados en el proceso de aprendizaje, para valorar la cultura de la evaluación y de la calidad y ser capaces de supervisar y mejorar procedimientos de gestión de calidad.

w) Utilizar procedimientos relacionados con la cultura emprendedora, empresarial y de iniciativa profesional, para realizar la gestión básica de una pequeña empresa o emprender un trabajo.

x) Reconocer sus derechos y deberes como agente activo en la sociedad, teniendo en cuenta el marco legal que regula las condiciones sociales y laborales, para participar como ciudadano democrático.

Junto a estos objetivos generales, este Real Decreto en su artículo 10 nos muestra los componentes del currículo, explicando que los módulos profesionales que lo integran son:

- 0647. Gestión de la documentación jurídica y empresarial.
- 0648. Recursos humanos y responsabilidad social corporativa.
- 0649. Ofimática y proceso de la información.
- 0650. Proceso integral de la actividad comercial.
- 0651. Comunicación y atención al cliente.
- 0179. Inglés.
- 0652. Gestión de recursos humanos.
- 0653. Gestión financiera.
- 0654. Contabilidad y fiscalidad.
- 0655. Gestión logística y comercial.
- 0656. Simulación empresarial.
- 0657. Proyecto de administración y finanzas.
- 0658. Formación y orientación laboral.
- 0660. Formación en centros de trabajo.

Así mismo, en su artículo 11 nos explicita los espacios y equipamientos necesarios en los centros para poder impartir estas enseñanzas. Comienza mostrándonos las características de los espacios, cuya superficie se establecerá en función del número de personas que ocupen el espacio formativo y deberá permitir el desarrollo de las actividades de enseñanza aprendizaje con la ergonomía y la movilidad requeridas dentro del mismo. Igualmente, se deberá cubrir la necesidad espacial de mobiliario, equipamiento e instrumentos auxiliares de trabajo y respetar los espacios o superficies de seguridad que exijan las máquinas y equipos en funcionamiento, respetando la normativa sobre prevención de riesgos laborales, la normativa sobre seguridad y salud en el puesto de trabajo y cuantas otras normas sean de aplicación. Dichos espacios podrán ser ocupados por diferentes grupos que cursen el mismo u otros ciclos formativos, o etapas educativas, no deben diferenciarse necesariamente mediante cerramientos.

En cuanto a los equipamientos, el Real Decreto nos señala que se dispondrá de la instalación necesaria para su correcto funcionamiento, y cumplirá con las normas de seguridad y prevención de riesgos y con cuantas otras sean de aplicación. La cantidad y características del equipamiento deberán estar en función del número de personas matriculadas y permitir la adquisición de los resultados de aprendizaje, teniendo en cuenta los criterios de evaluación y los contenidos que se incluyen en cada uno de los módulos profesionales que se impartan en los referidos espacios.

En cuanto al profesorado que puede impartir estas enseñanzas, en su artículo 12, el Real Decreto señala que corresponderá al profesorado del Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y del Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional. Las titulaciones requeridas al profesorado de los cuerpos docentes, con carácter general, son las establecidas en el artículo 13 del Reglamento de Ingreso, Accesos y Adquisición de Nuevas Especialidades en los Cuerpos de Funcionarios Docentes a los que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, aprobado por el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero.

Pero, ¿Quién puede acceder a estas enseñanzas? El Real Decreto en su artículo 13 nos señala que tendrán preferencia para acceder a este ciclo formativo quienes hayan cursado la modalidad de bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales.

Quienes obtengan el título y logren finalizar estas enseñanzas, les permitirá el acceso directo para cursar cualquier otro ciclo formativo de grado superior, y el acceso directo a las enseñanzas conducentes a los títulos universitarios de Grado, en las condiciones de admisión que se establezcan. Junto a esto, el Real Decreto, también señala una serie de convalidaciones que se podrán realizar en su Anexo IV, señalando también que si se han superado los módulos profesionales de Formación y orientación laboral o el de Empresa e iniciativa emprendedora, serán directamente convalidados para cualquier otra titulación que se quiera cursar de ciclos formativos.

Junto a estas convalidaciones, habrá que añadir también quienes hayan obtenido la acreditación de todas las unidades de competencia incluidas en el título, mediante el procedimiento establecido en el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral, los cuales podrán convalidar el módulo profesional de Formación y orientación laboral siempre que acrediten, al menos, un año de experiencia laboral o estén en posesión de la acreditación de la formación establecida para el desempeño de las funciones de nivel básico de la actividad preventiva, expedida de acuerdo con lo dispuesto en el Real Decreto 39/1997, de 17 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención. Asimismo, de acuerdo con lo establecido en el artículo 39 del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, podrá determinarse la exención total o parcial del módulo profesional de Formación en centros de trabajo por su correspondencia con la experiencia laboral, siempre que se acredite una experiencia relacionada con este ciclo formativo en los términos previstos en este artículo.

Por último, señalar que este Real Decreto en su Disposición adicional segunda, también señala la posibilidad de ofertar a distancia este título, siempre que se garantice que el alumnado pueda conseguir los resultados de aprendizaje de los módulos que lo integran. Para ello, las Administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, adoptarán las medidas que estimen necesarias y dictarán las instrucciones precisas.

2.4.3. Análisis de la Orden de 11 de marzo de 2013, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Administración y Finanzas

La Orden de 11 de marzo de 2013, es la que desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Administración y Finanzas. Esta Orden determina el horario lectivo semanal de cada módulo profesional y la organización de éstos en los dos cursos escolares necesarios para completar el ciclo formativo. Tiene por objeto desarrollar el currículo de las enseñanzas conducentes al título de Técnico Superior en Administración y Finanzas, de conformidad con el Decreto 436/2008, de 2 de septiembre y todas las normas contenidas en esta disposición serán de aplicación en todos los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía que impartan las enseñanzas del Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas.

En su artículo 3, nos señala los objetivos generales de estas enseñanzas, que son los siguientes:

- a) Analizar y confeccionar los documentos o comunicaciones que se utilizan en la empresa, identificando la tipología de los mismos y su finalidad, para gestionarlos.
- b) Analizar los documentos o comunicaciones que se utilizan en la empresa reconociendo su estructura, elementos y características para elaborarlos.
- c) Identificar y seleccionar las expresiones de lengua inglesa, propias de la empresa, para elaborar documentos y comunicaciones.
- d) Analizar las posibilidades de las aplicaciones y equipos informáticos, relacionándolas con su empleo más eficaz en el tratamiento de la información para elaborar documentos y comunicaciones. e) Analizar la información disponible para detectar necesidades relacionadas con la gestión empresarial.
- f) Organizar las tareas administrativas de las áreas funcionales de la empresa para proponer líneas de actuación y mejora.
- g) Identificar las técnicas y parámetros que determinan las empresas para clasificar, registrar y archivar comunicaciones y documentos.
- h) Reconocer la interrelación entre las áreas comercial, financiera, contable y fiscal para gestionar los procesos de gestión empresarial de forma integrada.
- i) Interpretar la normativa y metodología aplicable para realizar la gestión contable y fiscal.
- j) Elaborar informes sobre los parámetros de viabilidad de una empresa, reconocer los productos financieros y los proveedores de los mismos, y analizar los métodos de cálculo financieros para supervisar la gestión de tesorería, la captación de recursos financieros y el estudio de viabilidad de proyectos de inversión.
- k) Preparar la documentación así como las actuaciones que se deben desarrollar, interpretando la política de la empresa para aplicar los procesos administrativos establecidos en la selección, contratación, formación y desarrollo de los recursos humanos.
- l) Reconocer la normativa legal, las técnicas asociadas y los protocolos relacionados con el departamento de recursos humanos, analizando la problemática laboral y la

documentación derivada, para organizar y supervisar la gestión administrativa del personal de la empresa.

m) Identificar la normativa vigente, realizar cálculos, seleccionar datos, cumplimentar documentos y reconocer las técnicas y procedimientos de negociación con proveedores y de asesoramiento a clientes, para realizar la gestión administrativa de los procesos comerciales.

n) Reconocer las técnicas de atención al cliente/usuario, adecuándolas a cada caso y analizando los protocolos de calidad e imagen empresarial o institucional para desempeñar las actividades relacionadas.

ñ) Identificar modelos, plazos y requisitos para tramitar y realizar la gestión administrativa en la presentación de documentos en organismos y administraciones públicas.

o) Analizar y utilizar los recursos y oportunidades de aprendizaje relacionados con la evolución científica, tecnológica y organizativa del sector y las tecnologías de la información y la comunicación, para mantener el espíritu de actualización y adaptarse a nuevas situaciones laborales y personales. p) Desarrollar la creatividad y el espíritu de innovación para responder a los retos que se presentan en los procesos y en la organización del trabajo y de la vida personal.

q) Tomar decisiones de forma fundamentada, analizando las variables implicadas, integrando saberes de distinto ámbito y aceptando los riesgos y la posibilidad de equivocación en las mismas, para afrontar y resolver distintas situaciones, problemas o contingencias.

r) Desarrollar técnicas de liderazgo, motivación, supervisión y comunicación en contextos de trabajo en grupo, para facilitar la organización y coordinación de equipos de trabajo.

s) Aplicar estrategias y técnicas de comunicación, adaptándose a los contenidos que se van a transmitir, a la finalidad y a las características de los receptores, para asegurar la eficacia en los procesos de comunicación.

t) Evaluar situaciones de prevención de riesgos laborales y de protección ambiental, proponiendo y aplicando medidas de prevención personales y colectivas, de acuerdo con la normativa aplicable en los procesos de trabajo, para garantizar entornos seguros.

u) Identificar y proponer las acciones profesionales necesarias, para dar respuesta a la accesibilidad universal y al «diseño para todos».

v) Identificar y aplicar parámetros de calidad en los trabajos y actividades realizados en el proceso de aprendizaje, para valorar la cultura de la evaluación y de la calidad y ser capaces de supervisar y mejorar procedimientos de gestión de calidad.

w) Utilizar procedimientos relacionados con la cultura emprendedora, empresarial y de iniciativa profesional, para realizar la gestión básica de una pequeña empresa o emprender un trabajo.

x) Reconocer sus derechos y deberes como agente activo en la sociedad, teniendo en cuenta el marco legal que regula las condiciones sociales y laborales, para participar como ciudadano democrático.

Junto a estos objetivos generales, esta Orden en su artículo 4 nos muestra los componentes del currículo, explicando que los módulos profesionales que lo integran son:

a) Módulos profesionales asociados a unidades de competencia:

- 0647. Gestión de la documentación jurídica y empresarial.
- 0648. Recursos humanos y responsabilidad social corporativa.
- 0649. Ofimática y proceso de la información.
- 0650. Proceso integral de la actividad comercial.
- 0651. Comunicación y atención al cliente.
- 0652. Gestión de recursos humanos.
- 0653. Gestión financiera.
- 0654. Contabilidad y fiscalidad.

b) Otros módulos profesionales:

- 0179. Inglés.
- 0655. Gestión logística y comercial.
- 0656. Simulación empresarial.
- 0657. Proyecto de administración y finanzas.
- 0658. Formación y orientación laboral.
- 0660. Formación en centros de trabajo.

Cada uno de estos módulos estarán constituidos por: los resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, contenidos, duración en horas y orientaciones pedagógicas, y en su artículo 5 será donde se haga el desarrollo curricular de estas enseñanzas, señalando que los centros docentes, en virtud de su autonomía pedagógica, desarrollarán el currículo del Título de Técnico Superior en Administración y Finanzas mediante las programaciones didácticas, en el marco del Proyecto Educativo de Centro, teniendo en cuenta la adecuación de los diversos elementos curriculares a las características del entorno social y cultural del centro docente, así como a las del alumnado para alcanzar la adquisición de la competencia general y de las competencias profesionales, personales y sociales del título.

Junto a este desarrollo curricular, en su artículo 6, nos muestra que existirán también horas de libre configuración. Se deberán incluir tres horas de libre configuración por el centro docente, que las dedicará a actividades dirigidas a favorecer el proceso de adquisición de la competencia general del Título o a implementar la formación relacionada con las tecnologías de la información y la comunicación o a los idiomas. Además deberán elaborar una programación didáctica en el marco del Proyecto Educativo de Centro, en la que se justificará y determinará el uso y organización de estas horas de libre configuración, que serán impartidas por profesorado con atribución docente en algunos de los módulos profesionales asociados a unidades de competencia de segundo curso,

quedando adscritas al módulo profesional que se decida a efectos de matriculación y evaluación. Las que deban implementar la formación relacionada con las tecnologías de la información y la comunicación, serán impartidas por profesorado de alguna de las especialidades con atribución docente en ciclos formativos de formación profesional relacionados con estas tecnologías, y en su defecto, se llevará a cabo por profesorado del departamento de familia profesional con atribución docente en segundo curso del ciclo formativo objeto de la presente Orden, con conocimiento en tecnologías de la información y la comunicación. Si el ciclo formativo tiene la consideración de bilingüe o si las horas de libre configuración deben de implementar la formación en idioma, serán impartidas por docentes del departamento de familia profesional con competencia bilingüe o, en su caso, por docentes del departamento didáctico del idioma correspondiente. Estas horas quedarán, en todo caso, adscritas a uno de los módulos profesionales de segundo curso asociados a unidades de competencia a efectos de matriculación y evaluación.

Muy importante en esta Orden será su artículo 7, donde se describen y se muestran las características de los módulos profesionales de Formación en centros de trabajo y de Proyecto; los cuales se cursarán una vez superados el resto de módulos profesionales que constituyen las enseñanzas del ciclo formativo. Tienen carácter integrador y complementario. El profesorado con atribución docente en este módulo profesional tendrá en cuenta que debe establecer un periodo de inicio con al menos seis horas lectivas y presenciales en el centro docente para profesorado y alumnado, dedicándose al planteamiento, diseño y adecuación de los diversos proyectos a realizar. También es importante el tiempo establecido para la tutorización con al menos tres horas lectivas semanales y presenciales en el centro docente para profesorado, dedicándose al seguimiento de los diversos proyectos durante su desarrollo. El profesorado podrá utilizar como recurso aquellas tecnologías de la información y la comunicación disponibles en el centro docente y que considere adecuadas. Y, por último, se deberá también establecer un periodo de finalización con al menos seis horas lectivas y presenciales en el centro docente para profesorado y alumnado, dedicándose a la presentación, valoración y evaluación de los diversos proyectos.

Como señalamos al comienzo de la Orden, el horario de las enseñanzas del Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas, cuando se oferten de forma completa, se organizarán en dos cursos escolares (artículo 9 de la Orden), con la distribución horaria semanal de cada módulo profesional que figura como Anexo II (Ver Tabla 2.1).

Tabla 2.1. Distribución horaria

MÓDULOS PROFESIONALES	PRIMER CURSO		SEGUNDO CURSO	
	HORAS TOTALES	HORAS SEMANALES	HORAS TOTALES	HORAS SEMANALES
0647. Gestión de la documentación jurídica y empresarial.	96	3		
0648. Recursos humanos y responsabilidad social corporativa.	96	3		
0649. Ofimática y proceso de la información.	192	6		
0650. Proceso integral de la actividad comercial.	192	6		
0651. Comunicación y atención al cliente.	160	5		
0179. Inglés.	128	4		
0652. Gestión de recursos humanos.			84	4
0653. Gestión financiera.			126	6
0654. Contabilidad y fiscalidad.			126	6
0655. Gestión logística y comercial.			105	5
0656. Simulación empresarial.			126	6
0657. Proyecto de administración y finanzas.			50	
0658. Formación y orientación laboral.	96	3		
0660. Formación en centros de trabajo.			360	
Horas de libre configuración.			63	3
TOTALES	960	30	1040	30

Aunque en la Orden también se refleja en el artículo 10, la posibilidad de una oferta parcial, pero teniendo en cuenta el carácter de determinados módulos a la hora de elegir un itinerario formativo.

La Orden nos sigue mostrando en su artículo 11, los espacios y equipamientos necesarios en los centros para poder impartir estas enseñanzas. Comienza mostrándonos las características de los espacios, cuya superficie se establecerá en función del número de personas que ocupen el espacio formativo y deberá permitir el desarrollo de las actividades de enseñanza aprendizaje con la ergonomía y la movilidad requeridas dentro del mismo. Asimismo, se deberá cubrir la necesidad espacial de mobiliario, equipamiento e instrumentos auxiliares de trabajo y respetar los espacios o superficies de seguridad que exijan las máquinas y equipos en funcionamiento, respetando la normativa sobre prevención de riesgos laborales, la normativa sobre seguridad y salud en el puesto de trabajo y cuantas otras normas sean de aplicación. Dichos espacios podrán ser ocupados por diferentes grupos que cursen el mismo u otros ciclos formativos, o etapas educativas, no deben diferenciarse necesariamente mediante cerramientos.

En cuanto a los equipamientos, la Orden nos señala que se dispondrá de la instalación necesaria para su correcto funcionamiento, y cumplirá con las normas de seguridad y prevención de riesgos y con cuantas otras sean de aplicación. La cantidad y características del equipamiento deberán estar en función del número de personas matriculadas y permitir la adquisición de los resultados de aprendizaje, teniendo en cuenta los criterios de evaluación y los contenidos que se incluyen en cada uno de los módulos profesionales que se impartan en los referidos espacios.

En cuanto al profesorado que puede impartir estas enseñanzas, en su artículo 12, la Orden señala que corresponderá al profesorado del Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y del Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional. Las titulaciones requeridas al profesorado de los cuerpos docentes, con carácter general, son las establecidas en el artículo 13 del Reglamento de Ingreso, Accesos y Adquisición de Nuevas Especialidades en los Cuerpos de Funcionarios Docentes a los que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, aprobado por el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero.

Termina la Orden señalando en su artículo 13 que también puede haber una oferta de estas enseñanzas a distancia, habiendo módulos profesionales susceptibles de ser ofertados en la modalidad a distancia.

Capítulo 111.

Diseño de la Investigación



CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este Capítulo vamos a describir la metodología de nuestra investigación. En primer lugar, queremos presentar el enfoque metodológico que ha primado en esta investigación, para luego definir el diseño de nuestra investigación. Posteriormente, presentaremos los propósitos fundamentales que nos guían, así como los objetivos de investigación. Luego se describen algunas de las características de los participantes en la experiencia: docentes, alumnado y contexto referencial de los centros donde hemos realizado la investigación. Para acabar explicando los instrumentos y técnicas de recogida de información que hemos utilizado.

Para realizar una programación adecuada del proceso de investigación y antes de adentrarnos en el desarrollo del presente Capítulo, queremos exponer el Plan de trabajo seguido en esta investigación (Véase Tabla 3.1). Para ello, compartimos con McMillan y Schumacher (2011b) que cualquier proceso de investigación consta, normalmente, de varias fases, éstas no constituyen un proceso ordenado, sino que son más bien un proceso interactivo entre el investigador y la lógica del problema, el diseño y las interpretaciones.

Tabla 3.1. Planificación de la Tesis Doctoral.

PERIODO	CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN
Año 2013	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisión y análisis de la Literatura Científica ▪ Diseño de los instrumentos de evaluación -Cuestionarios- para los docentes y el alumnado
Año 2014	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisión y análisis de la Literatura Científica ▪ Diseño de los instrumentos de evaluación -Cuestionarios- para los docentes y el alumnado ▪ Evaluación y validación de los cuestionarios por parte de expertos en la materia y alumnado que no entró en la muestra final ▪ Aplicación de los cuestionarios ▪ Análisis y tratamiento estadístico de los datos recogidos ▪ Redacción de la memoria final del trabajo
Año 2015	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis y tratamiento estadístico de los datos recogidos ▪ Continuación con la redacción de la memoria final del trabajo de investigación.

3.1. Enfoque Metodológico

Lo primero que nos gustaría hacer es definir qué entendemos nosotros por “Metodología” e “Investigación Educativa”. Siguiendo con McMillan y Schumacher (2011a) nos dicen que metodología es aquella que se refiere a “un diseño por medio del cual el investigador selecciona procedimientos de recogida y análisis de los datos para investigar un problema específico”. A su vez, estos mismos autores, McMillan y Schumacher (2011c), defienden que la investigación educativa es una fuente valiosa del propio proceso investigador debido, entre otros aspectos, a que los docentes se cuestionan constantemente sus formas de actuación, e intentan comprender las situaciones educativas que se desprenden de su práctica docente.

Evidentemente, nuestra investigación pertenece al campo educativo, por lo tanto, se engloba dentro de las disciplinas de las Ciencias Sociales. En ella, son dos los paradigmas investigativos por referencia: el cualitativo y el cuantitativo. Sin embargo, esta división no debe ser estrictamente cerrada, ya que en nuestro campo de investigación se nos presentan interrogantes, objetivos... que por su naturaleza, complejidad y características necesitan en muchos casos un planteamiento holístico.

Pero antes de adentrarnos en el diseño de nuestra investigación nos gustaría aclarar dichos paradigmas. Tamayo (2007) la define como un contraste de teorías ya existentes, siendo necesario obtener una muestra, ya sea en forma aleatoria o discriminada, pero representativa de una población o fenómeno objeto de estudio. Concretamente el cuantitativo se utiliza en investigaciones que explican fenómenos del mundo real a través de la recolección de datos numéricos que son analizados usando métodos matemáticos, particularmente análisis estadísticos (Aliaga & Gunderson, 1999). Autores como Brink & Wood (2001) lo definen como datos que pueden ser transformados en números de una manera formal, objetiva y sistemática para obtener información y describir variables y sus relaciones. Así mismo, Pita & Pértegas (2002) la define como aquella investigación en la que se recogen y analizan datos cuantitativos sobre variables.

Tamayo (2007), resume las pautas propios de los estudios cualitativos de la siguiente manera:

- Se elige una idea, que transforma en una o varias preguntas de investigación relevantes.
- Se establecen hipótesis, problema de investigación, objetivos y variables.
- Se desarrolla un plan para probarlas.
- Se mide las variables en un determinado contexto.
- Se analiza las mediciones obtenidas.
- Por último, se establece una serie de conclusiones al respecto.

Por su parte, las investigaciones de naturaleza cualitativa trata de ganar un mejor conocimiento de una situación más que una descripción de lo que ocurre, evitando la cuantificación. Los investigadores cualitativos hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas. Así, Taylor &

Bogdan (1987) definen a la metodología cualitativa en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Rist (1977) manifiesta que la metodología cualitativa, a semejanza de la cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos, es un modo de encarar el mundo empírico.

Taylor & Bogdan (1987), sintetizan los criterios definitorios de los estudios cualitativo de la siguiente manera:

- La investigación cualitativa es inductiva. Comprenden y desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos, y no recogen datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas. Siguen un diseño de investigación flexible. Comienzan un estudio con interrogantes vagamente formulados.
- Entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística.
- Es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son el objeto de estudio. Interactúan con los informantes de un modo natural. Aunque no pueden eliminar su influencia en las personas que estudian, tratan de controlarla y reducirla al mínimo.
- El investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Todas las perspectivas son valiosas. No se busca “la verdad o la moralidad”.
- Los métodos cualitativos son humanistas.
- Los estudios cualitativos dan énfasis a la validez de la investigación. Aseguran un estrecho ajuste entre los datos y lo que realmente la gente hace y dice y subrayan la validez, frente a los cuantitativos que hacen hincapié en la confiabilidad reproductividad de la investigación.
- Todos los contextos y personas son potenciales ámbitos de estudio.
- La investigación cualitativa es un arte.

Así, las diferencias fundamentales entre ambas metodologías según Pita & Pértegas (2002) son que la cuantitativa estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas y la cualitativa lo hace en contextos estructurales y situacionales. La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica. La investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede. Tras el estudio de la asociación o correlación pretende, a su vez, hacer inferencia causal que explique por qué las cosas suceden o no de una forma determinada.

Así mismo, las ventajas e inconvenientes de los métodos cuantitativos vs los cualitativos son que en general los métodos cuantitativos son muy potentes en términos de validez externa ya que con una muestra representativa de la población hacen inferencia a dicha población, se pueden generalizar las conclusiones, su análisis es más rápido y es más fácil eliminar variables contaminadas aunque los participantes se limitan solo a responder, podemos dudar si miden lo que queremos medir y en algunas ocasiones los datos pueden ser muy generales y abstractos.

Cuadro 3.1. Investigación cualitativa vs. cuantitativa

Investigación cualitativa	Investigación cuantitativa
Centrada en la fenomenología y comprensión	Basada en la inducción probabilística del positivismo lógico
Observación naturista sin control	Medición penetrante y controlada
Subjetiva	Objetiva
Inferencias de sus datos	Inferencias más allá de los datos
Exploratoria, inductiva y descriptiva	Confirmatoria, inferencial, deductiva
Orientada al proceso	Orientada al resultado
Datos "ricos y profundos"	Datos "sólidos y repetibles"
No generalizable	Generalizable
Holista	Particularista
Realidad dinámica	Realidad estática

En este punto, es donde nos planteamos, la utilización de un enfoque mixto ya que puede resultar recomendable en trabajos como el presente, donde se mezclan continuamente parámetros cualitativos y cuantitativos en todas las fases de la investigación, tal y como defienden autores como Tashakkori & Teddlie (2009) que lo definen como *“una clase de diseños de investigación en la que se emplean las aproximaciones cuantitativa y cualitativa en el tipo de preguntas, métodos de investigación, recolección de datos, procedimientos de análisis e inferencias”*.

Así por ejemplo, autores como Hernández et al., (2010) describen como criterios de la metodología mixta los siguientes:

- Efectividad, serán utilizados métodos y técnicas cuantitativas o cualitativas según las circunstancias de la investigación.
- Se establecen relaciones entre las variables involucradas.
- La relación entre el investigador y los participantes es interdependiente, asumiendo el punto de vista del investigador.
- Los hechos se describen desde un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo.

3.2. Diseño de la Investigación

El diseño de la investigación está basado en el paradigma *-entendido como un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracterizan por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educativos* Pérez-Serrano (1994)- empírico descriptivo experimental.

Para ello, se utilizará el método mixto, centrado en una muestra de personas del contexto a investigar, con el fin de conseguir la información que permita abordar los objetivos de investigación, una técnica que está cada vez más en auge desde finales del siglo pasado (Newman & Benz, 1998). Con este método, se pretende describir el comportamiento de un determinado acontecimiento o sujetos y hacer valoraciones o juicios a partir de su descripción (Martínez, 2004).

La intencionalidad de este trabajo es conocer de manera presencial la situación real del Ciclo Formativo de Administración y Finanzas en la provincia de Jaén sobre distintos ámbitos de actuación como puede ser la programación, la práctica en el aula, la evaluación, competencias...

En primer lugar y, una vez realizados y validados todos los instrumentos de evaluación, nos pusimos en contacto con la Delegación Territorial de Educación de Jaén para que nos informara sobre los centros educativos donde se impartía esta enseñanza.

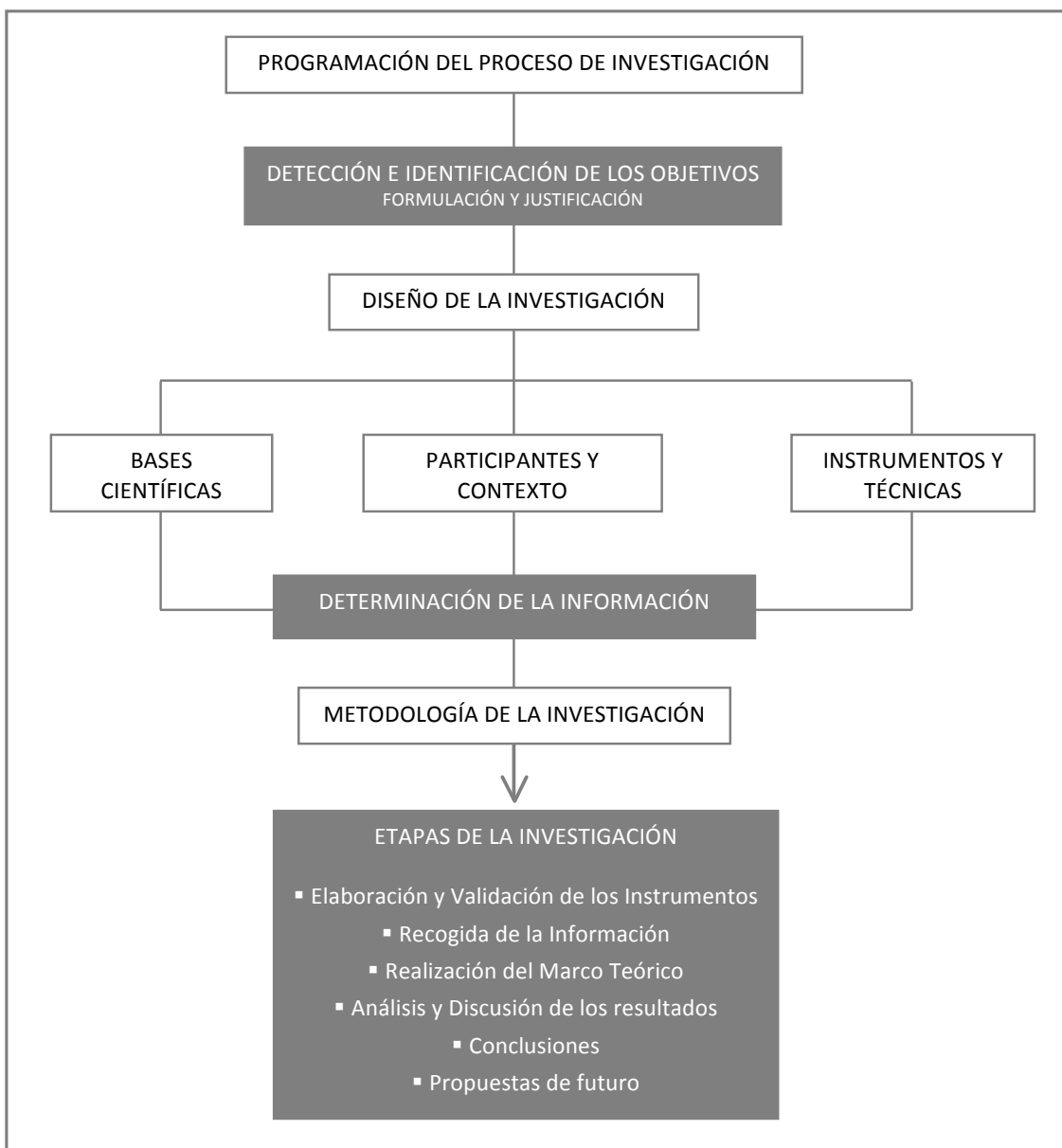
Con el listado de los doce Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Jaén donde se imparte docencia de este Ciclo Formativo, la siguiente tarea fue informar al Equipo Directivo sobre los objetivos del estudio y pedirles permiso para poder pasar los cuestionarios en sus centros. Para ello, se acordó un día de visita en el centro.

Una vez recibido el permiso del Equipo Directivo, nos pusimos en contacto con la Jefatura del Departamento para concretar otro día o días de intervención en el centro; tarea que nos resultó más complicada de lo esperado ya que en muchos centros los docentes ponían algún tipo de problema para entrar en las aulas o concertar una reunión para que ellos realizaran los cuestionarios porque no disponían de horas libres. Aspecto que se solucionó en todos los casos con la intervención del resto del Departamento o de los Equipos Directivos.

Todos los cuestionarios y entrevistas fueron pasados en el transcurso aproximado de 6 meses, utilizando siempre las instalaciones del centro y en horario lectivo.

En la página siguiente hemos esquematizado el diseño utilizado en el presente trabajo, teniendo en cuenta los datos comentados del enfoque metodológico y los instrumentos y técnicas de recogida de información de los participantes en esta investigación.

Cuadro 3.2. Programación de la Investigación



3.3. Propósitos y objetivos de Investigación

Esta tesis doctoral titulada “Análisis metodológico y de competencias de los Ciclos Formativos de Grado Superior de Administración y Finanzas en la provincia de Jaén” tiene por Objetivo General:

“Conocer y valorar la metodología utilizada por los docentes y la percepción que tiene el alumnado de la misma y analizar las competencias que desarrolla el alumnado cuando finaliza este Ciclo Formativo”.

Para ello hemos querido analizar 7 factores clave como son: la programación docente de aula, la práctica que se lleva a cabo en el aula, cómo y qué evaluaciones utilizamos, la acción tutorial que utilizamos en los Ciclos Formativos, la formación docente que recibimos, cómo es el acceso al mercado laboral y el trabajo por competencias que se realiza en los Ciclos.

Para poder dar cuenta de estos propósitos, y partiendo de la definición y características de lo que McMillan y Schumacher (2011a) entienden por “objetivo de investigación”, vamos a formular los siguientes Objetivos Específicos correspondientes al presente proyecto:

Objetivo Específico 1: Analizar el contexto educativo en el que se lleva a cabo el Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas

Con este objetivo pretendemos contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto del profesorado como del alumnado que ha participado en esta investigación. Ambos grupos, se ven afectados por una serie de elementos y factores que favorecen u obstaculizan dicho proceso en el aula. Para ello, es necesario conocer la edad de los encuestados, su género, la titulación de acceso al Ciclo del alumnado, los años de antigüedad como docentes, los niveles de aprendizaje y conocimientos adquiridos hasta ese momento por el alumnado, la situación administrativa de los docentes y académicas del alumnado en las cuales están inmersos...

Objetivo Específico 2: Evaluar la incidencia de la metodología por competencias en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas

Creemos es necesario plantearnos este objetivo en nuestra investigación ya que la metodología por Competencias surgió de la formación profesional para posteriormente ir trasladándose al resto de Etapas Educativas... Donde, realmente creemos, que se está tratando de forma rigurosa y extensa en cada una de ellas. Pero no debemos olvidar que, pese a todo, las Competencias son cruciales en el desarrollo de la ciudadanía; por lo tanto, deben trabajarse tanto en la Enseñanza Reglada obligatoria como en la no obligatoria. Y todo ello, pese a que los Ciclos Formativos disponen de Áreas específicas dedicadas a trabajar actitudes y competencias transversales que se colocan de forma paralela a la adquisición de las capacidades terminales.

Objetivo Específico 3: Comparar las opiniones de los docentes y del alumnado sobre el Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas

Con el presente objetivo la intencionalidad es comparar las opiniones de ambas realidades, tanto de los docentes como del alumnado, ya que de esta manera nos será posible llegar a establecer conclusiones y propuestas de mejora o alternativas a las situaciones planteadas que puedan contribuir a la reflexión de los participantes en esta investigación de manera que contribuya a mejorar a los docentes como al alumnado.

Objetivo Específico 4: Valorar desde un punto de vista metodológico en relación a la práctica en el aula la situación del Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas

De manera general la metodología consiste en responder a la pregunta ¿Cómo enseñamos? Partiendo de esta cuestión, nos planteamos este objetivo y lo que está claro es que cada docente dispone de mecanismos y estrategias que le permite afrontar con las mayores garantías su docencia; pero, muy pocas ocasiones nos planteamos si se está usando una metodología adecuada y actual. Frases del tipo “cada maestrillo tiene su librillo” hacen mucho daño a nuestra función, ya que es demasiado importante para dejar nada al azar y a nuestros “librillos”. Desde que la sociedad está en crisis (y no sólo económica) se está planteando la necesidad de desarrollar y, posteriormente usar, unas mejores estrategias más efectivas y menos dependientes del libro de texto. Las nuevas tecnologías, incorporadas en el día a día de nuestras aulas nos condiciona a que ello sea así.

Objetivo Específico 5: Proponer alternativas a la situación planteada por los docentes y por el alumnado del Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas

Por supuesto, en este trabajo de investigación no queríamos ni podíamos realizar solamente un estudio de la cuestión... por lo que en la estructuración de los objetivos a conseguir en esta Tesis Doctoral queríamos plasmar nuestra visión de la situación descrita y tras conocer, analizar y evaluar las opiniones de compañeros/as y alumnos/as nos hemos propuesto posibles alternativas que se podrían dar a las situaciones planteadas tanto por los docentes como por el alumnado participante en la misma.

3.4. Contexto de la Investigación: Participantes y Centros

En este trabajo hemos tratado de huir de investigaciones que abordaran los problemas “de otros”, de estudios sobre situaciones tan insólitas que parecen de laboratorio, del conocimiento de los efectos de lo que queríamos ensayar a través de un tercero... Por ello, una de las cosas que teníamos clara desde el principio es que esta Tesis Doctoral se realizaría en las aulas donde se imparte docencia del Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas. En este sentido, queríamos agradecer las facilidades que nos dieron en los doce centros participantes en esta investigación, donde hemos contado con una población formada por 69 docentes y 324 alumnos/as, siendo la muestra final de 66 docentes y 293 alumnos/as.

A continuación, vamos a comentar brevemente tres elementos que intervienen en nuestro trabajo. Empezamos por describir cuales son las características generales de los docentes sobre aspectos que guardan relación con su labor docente. Seguiremos con el alumnado y sus características sobre el proceso de enseñanza en este Ciclo. Y, por último, describimos los ocho contextos donde se ha desarrollado nuestra intervención.

3.4.1. Los docentes

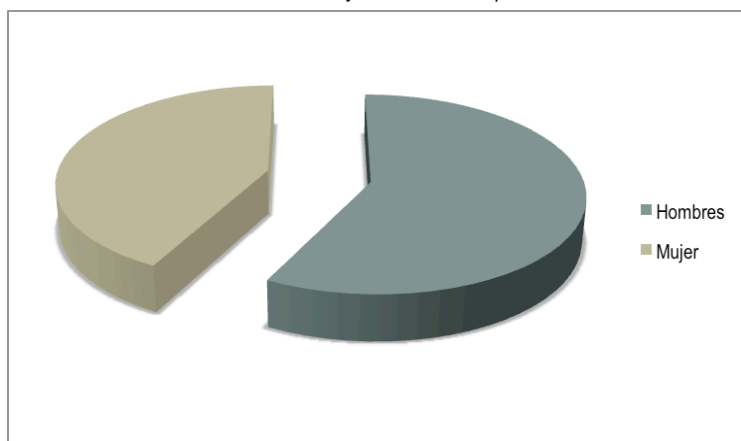
En todo proceso de mejora de la calidad de la enseñanza, existe una variable central a considerar más allá de las etiquetas utilizadas para definirla: el docente. Por ello, en este primer subapartado del punto 3.4. quisimos profundizar en las características principales de los docentes que han participado en esta investigación.

Así, tal y como podemos ver en la Tabla 3.2. los porcentajes de profesores y profesoras es muy igualitario, siendo casi un 58% de los participantes hombres y poco más de un 42% mujeres.

Tabla 3.2. Género de los docentes

	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	38	57,6
Mujer	28	42,4
Total	66	100,0

Gráfico 3.1. Porcentaje de Género del profesorado

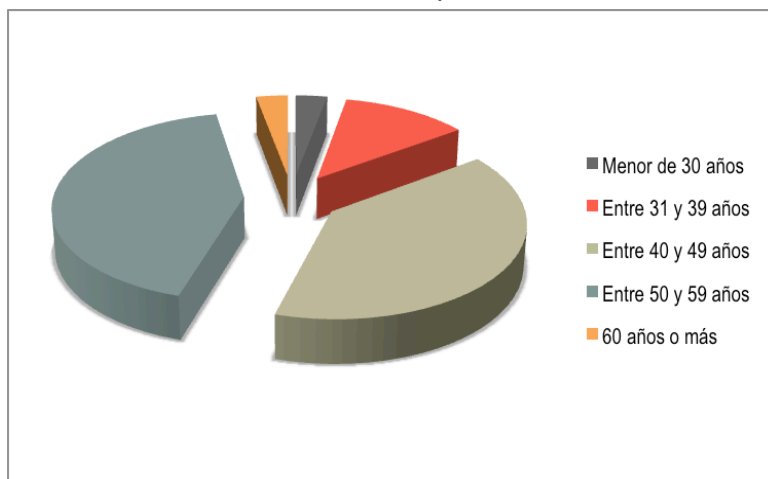


En relación a la edad de los mismos (Véase Tabla 3.3), más de un 80% de los docentes se encuentra en edades comprendidas entre 40 y 59 años, lo que podemos considerar como un tipo de profesorado con amplia experiencia docente. Nos llama la atención, el poco porcentaje de los mismos, un 15,1% menores de 40 años, creemos que se puede deber a las amplias salidas laborales en el sector privado que ofrecen las titulaciones de acceso a esta especialidad en la docencia o a la poca o nula oferta de plazas para docentes en oposiciones públicas.

Tabla 3.3. Edad de los docentes

	Frecuencia	Porcentaje
Menor de 30 años	2	3,0
Entre 31 y 39 años	8	12,1
Entre 40 y 49 años	26	39,4
Entre 50 y 59 años	28	42,4
60 años o más	2	3,0
Total	66	100,0

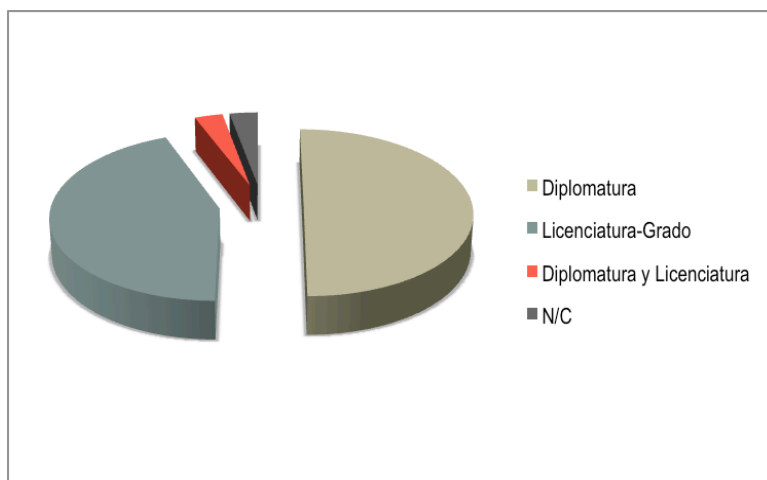
Gráfico 3.2. Porcentaje de Edad



En la Tabla 3.4, grado académico que presentan los docentes, nos encontramos con porcentajes muy similares, ya que se da la paradoja de que es una especialidad, que aunque pertenezca al Cuerpo de Docentes de Educación Secundaria, se puede acceder con una Diplomatura.

Tabla 3.4. Grado Académico de acceso a la función pública

	Frecuencia	Porcentaje
Diplomatura-Grado	33	50,0
Licenciatura-Grado	29	43,9
Diplomatura y Licenciatura	2	3,0
N/C	2	3,0
Total	66	100,0

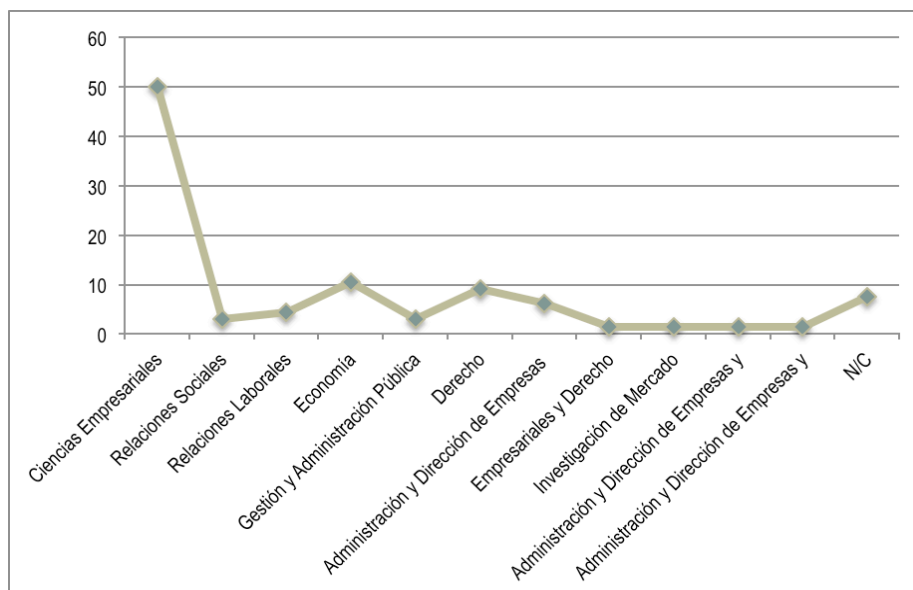
Gráfico 3.3. Porcentaje de Titulación de acceso a la función pública

Concretamente en la Tabla 3.5, podemos observar que la mitad de los docentes han accedido a la enseñanza en este Ciclo Formativo con la titulación de Ciencias Empresariales. El resto de las opciones están muy repartidas, destacando Economía y Derecho.

Tabla 3.5. Especifique cual

	Frecuencia	Porcentaje
Ciencias Empresariales	33	50,0
Relaciones Sociales	2	3,0
Relaciones Laborales	3	4,5
Economía	7	10,6
Gestión y Administración Pública	2	3,0
Derecho	6	9,1
Administración y Dirección de Empresas	4	6,1
Empresariales y Derecho	1	1,5
Investigación de Mercado	1	1,5
Administración y Dirección de Empresas y Derecho	1	1,5
Administración y Dirección de Empresas y Ciencias Empresariales	1	1,5
N/C	5	7,6
Total	66	100,0

Gráfico 3.4. Porcentaje de Titulaciones

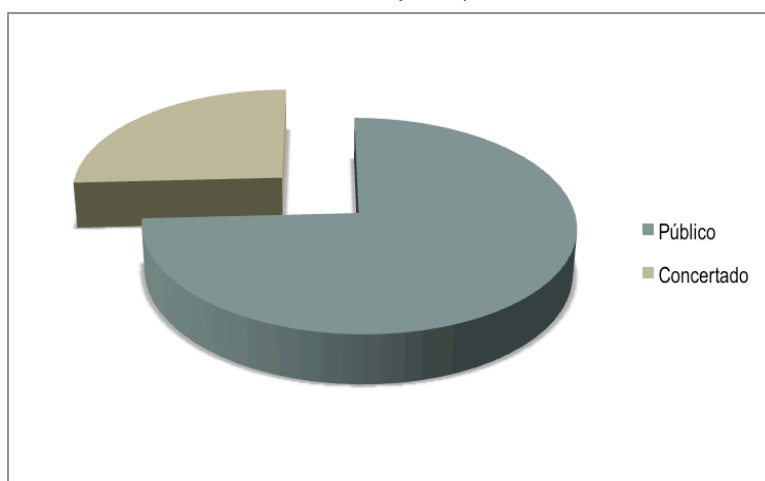


En relación al tipo de centro donde se imparte este Ciclo Formativo en la provincia de Jaén, según los datos que arrojan la Tabla 3.6, observamos que casi un 75% de los docentes pertenecen a centros públicos y poco más de un 25% a centros concertados, todos ellos de la Fundación Safa.

Tabla 3.6. Tipo de centro

	Frecuencia	Porcentaje
Público	49	74,2
Concertado	17	25,8
Total	66	100,0

Gráfico 3.5. Porcentaje de Tipo de centro

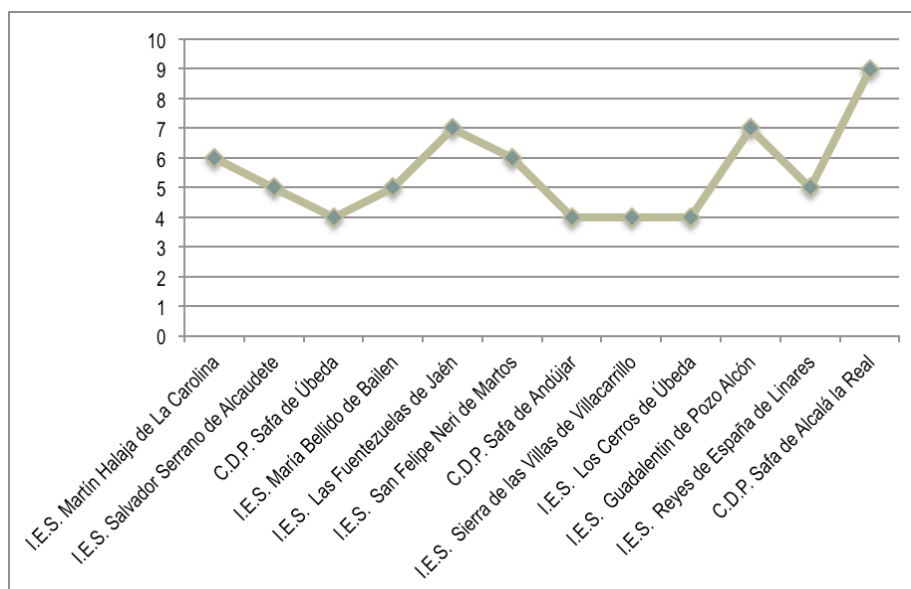


En la siguiente cuestión (véase Tabla 3.7) le preguntamos a los docentes el nombre de su centro. Como se desprende de las respuestas dadas, observamos por un lado, que hay nueve centros públicos y tres concertados y, por otro, que es una especialidad con una representación muy homogénea en todos los centros; destacando el C.D.P. Safá de Alcalá la Real con 9 docentes y los I.E.S. Las Fuentezuelas de Jaén y Guadalentín de Pozo Alcón con 7 docentes cada uno de ellos

Tabla 3.7. Nombre de su centro

	Frecuencia	Porcentaje
I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	6	9,1
I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	5	7,6
C.D.P. Safa de Úbeda	4	6,1
I.E.S. María Bellido de Bailen	5	7,5
I.E.S. Las Fuentezuelas de Jaén	7	10,6
I.E.S. San Felipe Neri de Martos	6	9,1
C.D.P. Safa de Andújar	4	6,1
I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	4	6,1
I.E.S. Los Cerros de Úbeda	4	6,1
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	7	10,6
I.E.S. Reyes de España de Linares	5	7,6
C.D.P. Safa de Alcalá la Real	9	13,5
Total	66	100,0

Gráfico 3.6. Frecuencia de docentes en cada centro

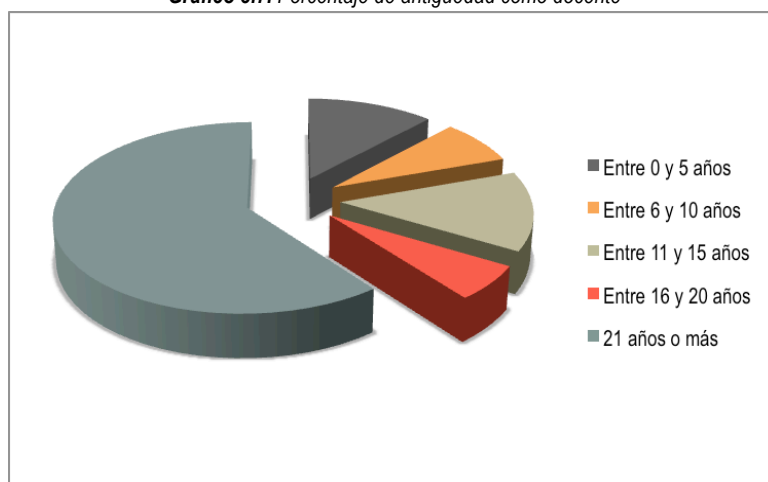


Con respecto al dato Antigüedad como docente, en la Tabla 3.8 corroboramos los resultados expuestos en la tabla 3.3, ya que más de un 60% de los docentes tiene una antigüedad de más de 21 años de servicio.

Tabla 3.8. Antigüedad como docente

	Frecuencia	Porcentaje
Entre 0 y 5 años	8	12,1
Entre 6 y 10 años	5	7,6
Entre 11 y 15 años	9	13,5
Entre 16 y 20 años	4	6,1
21 años o más	40	60,7
Total	66	100,0

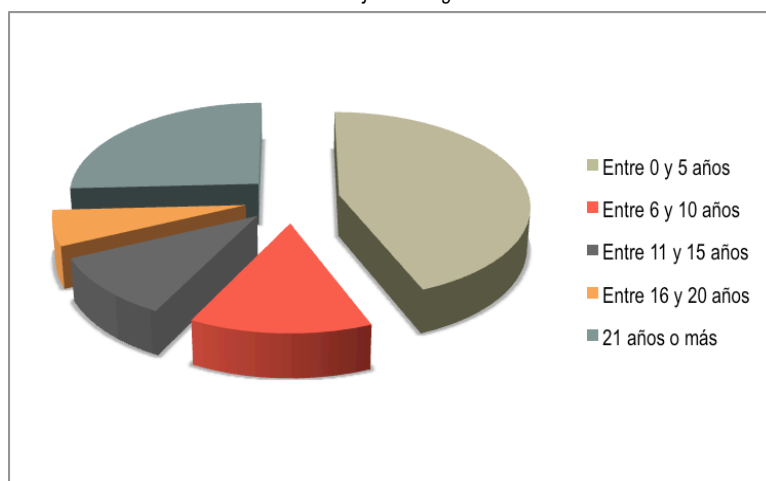
Gráfico 3.7. Porcentaje de antigüedad como docente



Sin embargo, cuando preguntamos por la Antigüedad en el mismo centro, según los datos obtenidos en la Tabla 3.9 podemos comprobar -al contrastar con la tabla anterior- que por lo general, los docentes de los centros públicos tienen mucha movilidad, ya sea a petición personal o fruto de su situación laboral en la Administración. Solamente un 25,8% de los docentes lleva más de 21 años en el mismo centro -una gran parte de ellos/as pertenecientes a centros concertados-.

Tabla 3.9. Antigüedad en el centro

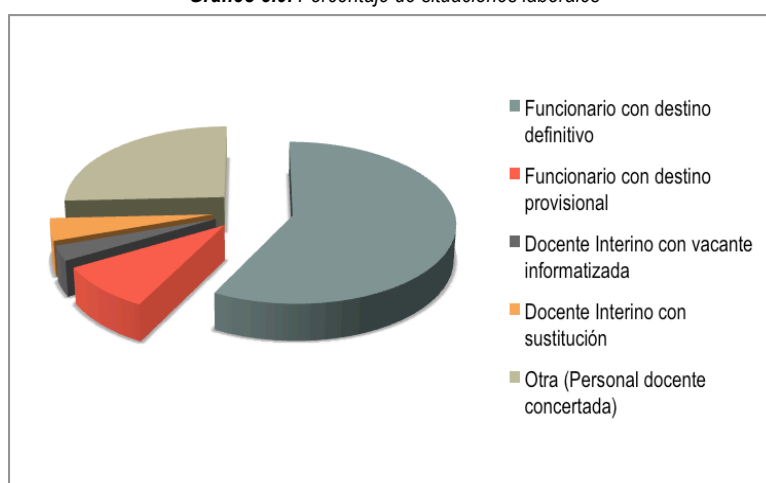
	Frecuencia	Porcentaje
Entre 0 y 5 años	29	43,9
Entre 6 y 10 años	9	13,6
Entre 11 y 15 años	7	10,6
Entre 16 y 20 años	4	6,1
21 años o más	17	25,8
Total	66	100,0

Gráfico 3.8. Porcentaje de antigüedad en el centro

Con la siguiente variable, queríamos conocer su “Situación laboral”. Según los datos de la Tabla 3.10, podemos observar dos grandes grupos, por un lado casi un 58% de los docentes son funcionarios con destino definitivo y, por otro lado, casi un 26% son docentes en centros concertados. El resto, un 16% aproximadamente, tiene una situación laboral con carácter provisional o de interinidad.

Tabla 3.10. Situación Laboral

	Frecuencia	Porcentaje
Funcionario con destino definitivo	38	57,6
Funcionario con destino provisional	6	9,1
Docente Interino con vacante informatizada	2	3
Docente Interino con sustitución	3	4,5
Otra (Personal docente concertada)	17	25,8
Total	66	100,0

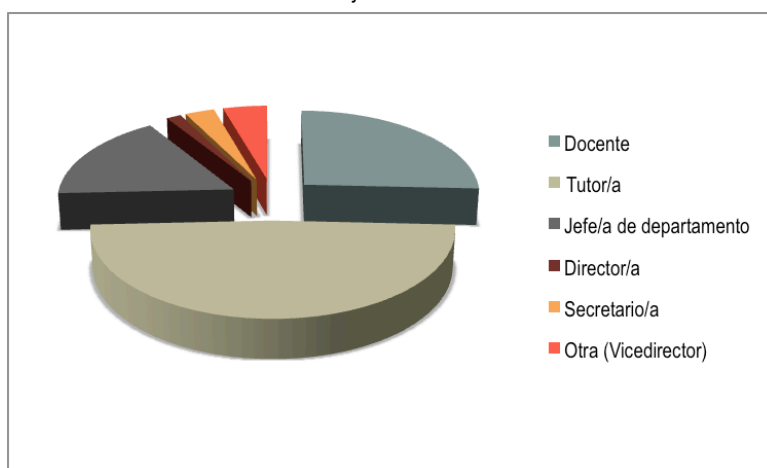
Gráfico 3.9. Porcentaje de situaciones laborales

En cuanto a la situación administrativa de los docentes, de los datos de la Tabla 3.11 podemos comprobar que un amplio porcentaje –más de un 83%- ejerce como docentes o tutores al igual que cargos de responsabilidad -Jefaturas de Departamento, con una frecuencia de 11 personas de los 12 centros participantes- Nos llama la atención la poca frecuencia de cargos directivos -Directores, Secretarios, Jefes de Estudios o Vicedirectores, con un 9%-.

Tabla 3.11. Situación administrativa

	Frecuencia	Porcentaje
Docente	17	25,8
Tutor/a	32	48,5
Jefe/a de departamento	11	16,7
Director/a	1	1,5
Secretario/a	2	3,0
Otra (Vicedirector)	3	4,5
Total	66	100,0

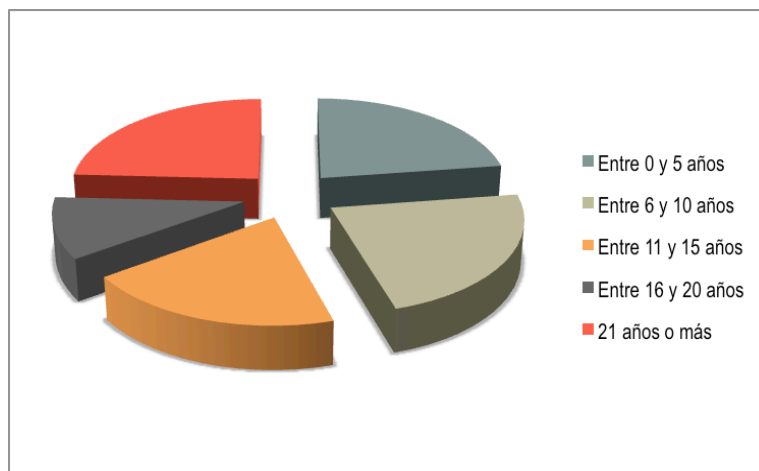
Gráfico 3.10. Porcentaje de situaciones administrativas



Continuamos con el análisis relacional y los datos obtenidos en las tablas 3.3, 3.8 y 3.9 pero en esta ocasión preguntamos (véase Tabla 3.12) por la antigüedad impartiendo docencia en el Ciclo. De las respuestas dadas, queremos destacar la homogeneidad en las mismas, excepto “entre 16 y 20 años” con casi un 11%.

Tabla 3.12. Antigüedad impartiendo el Ciclo

	Frecuencia	Porcentaje
Entre 0 y 5 años	15	22,7
Entre 6 y 10 años	15	22,7
Entre 11 y 15 años	13	19,8
Entre 16 y 20 años	7	10,6
21 años o más	16	24,2
Total	66	100,0

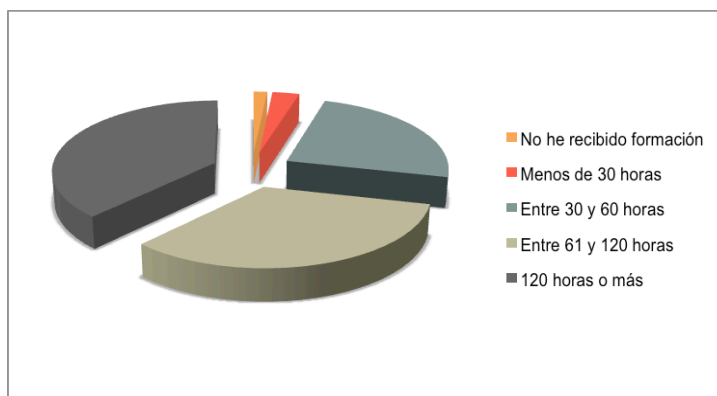
Gráfico 3.11. Porcentaje de antigüedad en el ciclo

Para terminar con las variables sociodemográficas, le preguntamos a los docentes por las horas de formación que habían recibido en los últimos 5 años y a qué organismos habían acudido para recibirlas.

Como se desprende de la Tabla 3.13, los resultados obtenidos son positivos aunque mejorables, ya que casi un 38% de los docentes ha recibido más de 120 horas de formación. Si a esto le sumamos que casi otro 34% ha recibido entre 60 y 120 horas de formación y otro 24,2% ha recibido entre 30 y 60 horas de formación, obtenemos que más de un 95% de los docentes han acudido a cursos de formación en los últimos cinco años.

Tabla 3.13. Horas de formación en los últimos 5 años

	Frecuencia	Porcentaje
No he recibido formación	1	1,5
Menos de 30 horas	2	3,0
Entre 30 y 60 horas	16	24,2
Entre 61 y 120 horas	22	33,4
120 horas o más	25	37,9
Total	66	100,0

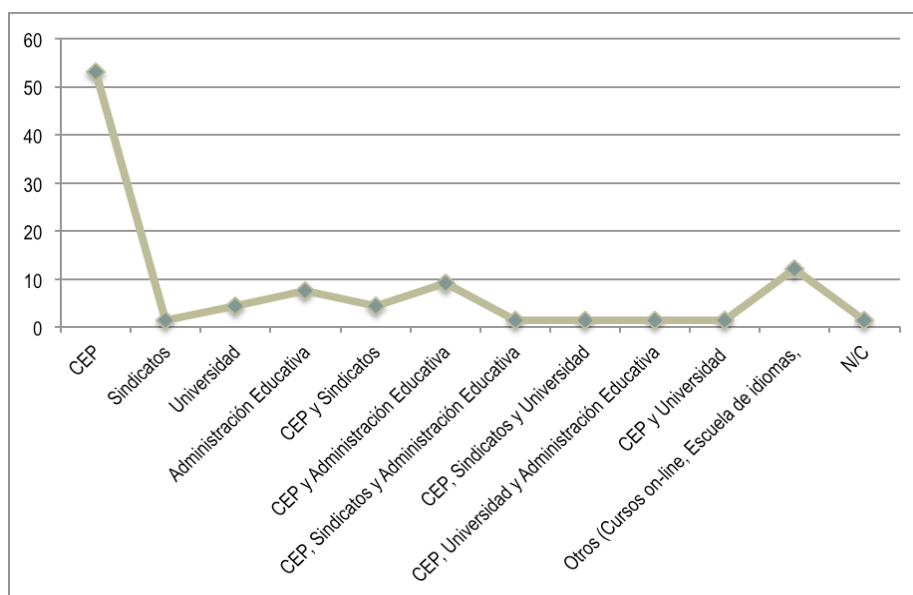
Gráfico 3.12. Porcentaje de horas de formación en los últimos 5 años

Si analizamos la segunda parte de esta variable “Organismo donde reciben esta formación” (véase Tabla 3.14), observamos que más de un 50% de los docentes acuden a los Centros del Profesorado repartidos por toda la provincia. Nos llama la atención que los docentes, una vez que acaban su formación inicial en la Universidad acuden muy poco a esta institución para mejorar en su formación continua.

Tabla 3.14. Organismo al que acude normalmente para recibir formación

	Frecuencia	Porcentaje
CEP	35	53,1
Sindicatos	1	1,5
Universidad	3	4,5
Administración Educativa	5	7,6
CEP y Sindicatos	3	4,5
CEP y Administración Educativa	6	9,1
CEP, Sindicatos y Administración Educativa	1	1,5
CEP, Sindicatos y Universidad	1	1,5
CEP, Universidad y Administración Educativa	1	1,5
CEP y Universidad	1	1,5
Otros (Cursos on-line, Escuela de idiomas, SAFA)	8	12,2
N/C	1	1,5
Total	66	100,0

Gráfico 3.13. Porcentaje de organismos donde reciben formación



3.4.2. El alumnado

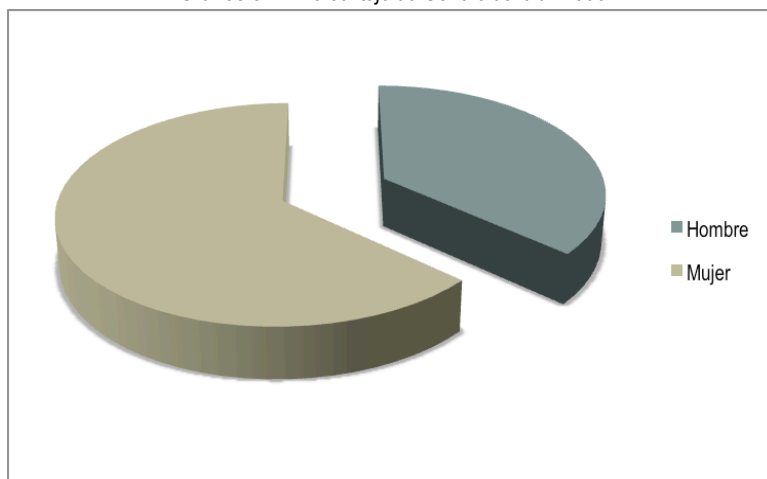
En este segundo subapartado del punto 3.4. hemos querido profundizar en las principales características del alumnado que ha participado en esta investigación.

Tal y como podemos ver en la Tabla 3.15. los porcentajes sobre el género en el alumnado son muy dispares, siendo mayoría mujeres, con un 63,5%. Por el contrario, un 36,5% son hombres.

Tabla 3.15. Género del alumnado

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	107	36,5
Mujer	186	63,5
Total	293	100,0

Gráfico 3.14. Porcentaje de Género del alumnado

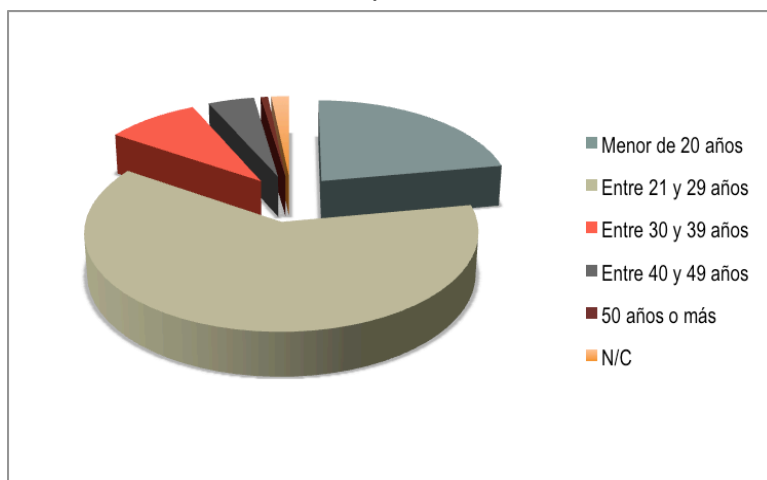


En relación a la edad del alumnado (véase Tabla 3.16), más de un 60% de los alumnos/as se encuentra en edades comprendidas entre 21 y 29 años, seguido por un 22% menores de 20 años y casi un 9% entre 30 y 39 años. Por encima de los 40 años, tan solo son poco más del 5%.

Tabla 3.16. Edad del alumnado

	Frecuencia	Porcentaje
Menor de 20 años	65	22,2
Entre 21 y 29 años	182	62,1
Entre 30 y 39 años	26	8,9
Entre 40 y 49 años	13	4,4
50 años o más	2	,7
N/C	5	1,7
Total	293	100,0

Gráfico 3.15. Porcentaje de Edades del alumnado



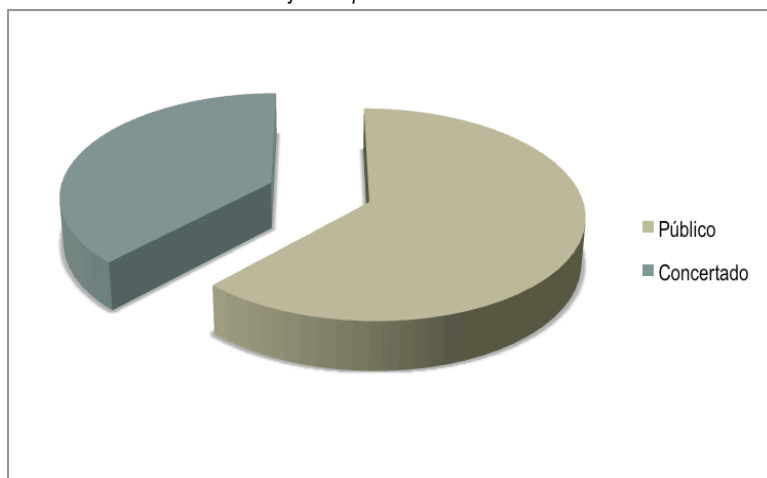
En relación al tipo de centro donde están matriculados, según los datos que arroja la Tabla 3.17, observamos que un 62,1% del alumnado pertenece a centros públicos y casi un 38% a centros concertados, todos ellos de la Fundación Safa.

Nos gustaría analizar estos datos con los de la Tabla 3.6. donde decíamos que 49 de los docentes ejercían en centros públicos mientras 17 lo hacían en centros concertados. Si observamos el número de alumnos/as matriculados en cada tipo de centro, podemos comprobar que la proporción de alumnos/as por docente es mayor en los centros concertados.

Tabla 3.17. Tipo y nombre de su centro

	Frecuencia	Porcentaje
Público	182	62,1
Concertado	111	37,9
Total	293	100,0

Gráfico 3.16. Porcentaje de Tipos de centro donde están matriculados

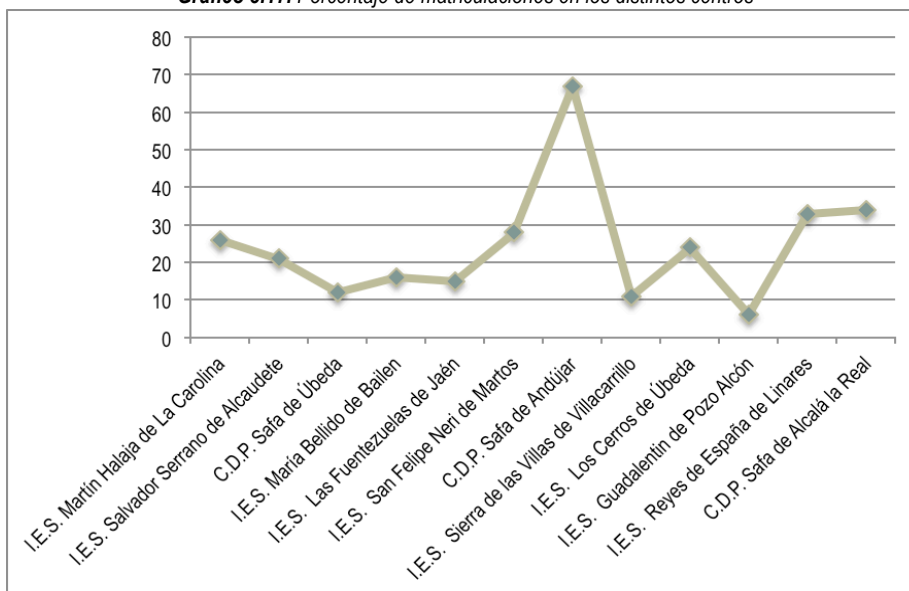


En la siguiente cuestión (véase Tabla 3.18) le preguntamos a los alumnos/as el nombre de su centro. Como observamos los centros que más alumnado tiene matriculado son el C.D.P. Safa de Andújar y el de Alcalá la Real con 67 y 34 alumnos/as respectivamente y los I.E.S. Reyes de España de Linares y San Felipe Neri de Martos con 33 y 28 alumnos/as respectivamente.

Tabla 3.18. Especifique nombre del centro

	Frecuencia	Porcentaje
I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	26	8,9
I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	21	7,2
C.D.P. Safa de Úbeda	12	4,1
I.E.S. María Bellido de Bailén	16	5,5
I.E.S. Las Fuentezuelas de Jaén	15	5,1
I.E.S. San Felipe Neri de Martos	28	9,6
C.D.P. Safa de Andújar	67	22,9
I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	11	3,8
I.E.S. Los Cerros de Úbeda	24	8,2
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	6	2
I.E.S. Reyes de España de Linares	33	11,3
C.D.P. Safa de Alcalá la Real	34	11,6
Total	293	100,0

Gráfico 3.17. Porcentaje de matriculaciones en los distintos centros

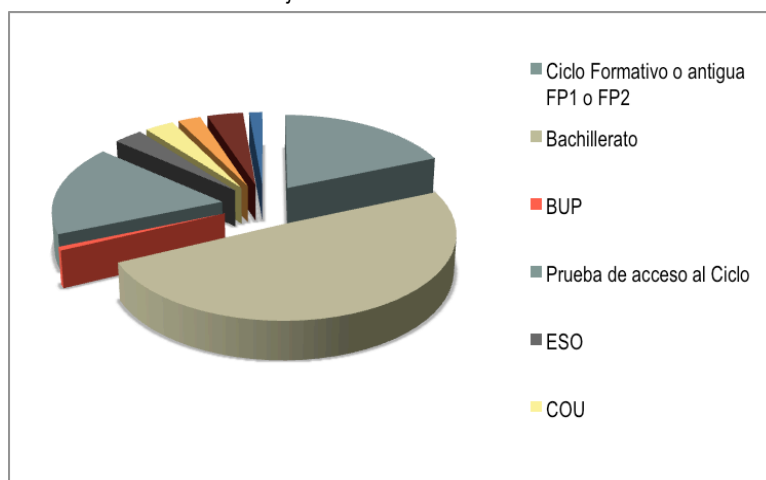


En la Tabla 3.19, podemos observar que aproximadamente la mitad del alumnado -un 49,4%- ha accedido al Ciclo Formativo con la titulación de Bachillerato seguido de un 18,7% y un 17,4% que lo hace con otro Ciclo Formativo o por la prueba de acceso a Ciclos respectivamente. El resto de las opciones están muy repartidas, destacando Licenciatura, ESO y COU.

Tabla 3.19. Titulación de acceso al Ciclo Formativo de Administración y Finanzas

	Frecuencia	Porcentaje
Ciclo Formativo o antigua FP1 o FP2	55	18,7
Bachillerato	145	49,4
BUP	2	0,7
Prueba de acceso al Ciclo	51	17,4
ESO	9	3,1
COU	9	3,1
Diplomatura	7	2,4
Licenciatura	11	3,8
N/C	4	1,4
Total	293	100,0

Gráfico 3.18. Porcentaje de las distintas titulaciones de acceso al Ciclo

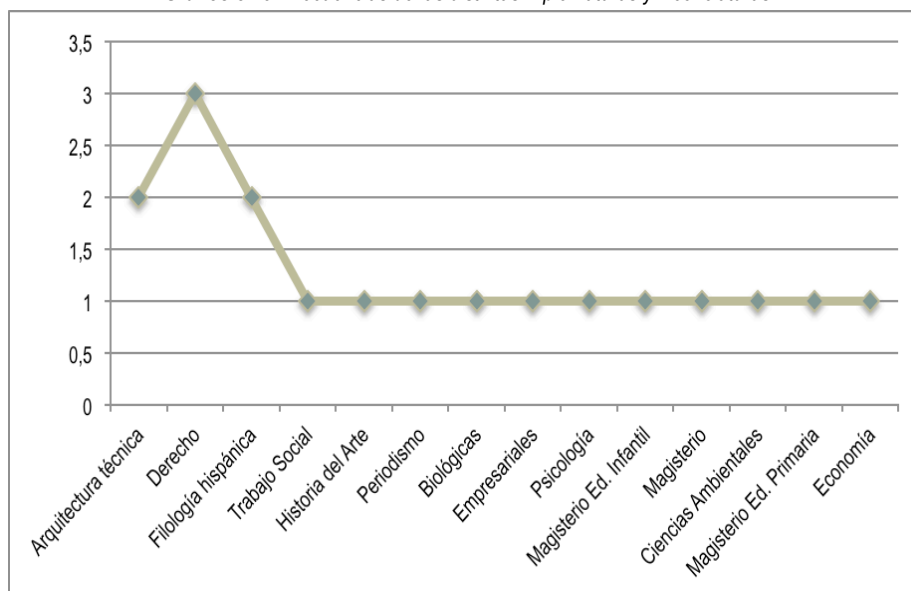


También quisimos profundizar en esos 18 alumnos/as que habían cursado una Licenciatura o Diplomatura, así preguntamos cuál habían cursado. La variedad de titulaciones es bien amplia, destacando 3 que han estudiado previamente Derecho (Tabla 3.20).

Tabla 3.20. Especificar qué Diplomatura-Licenciatura

	Frecuencia	Porcentaje
Arquitectura técnica	2	,7
Derecho	3	1,0
Filología hispánica	2	,7
Trabajo Social	1	,3
Historia del Arte	1	,3
Periodismo	1	,3
Biológicas	1	,3
Empresariales	1	,3
Psicología	1	,3
Magisterio Ed. Infantil	1	,3
Magisterio	1	,3
Ciencias Ambientales	1	,3
Magisterio Ed. Primaria	1	,3
Economía	1	,3

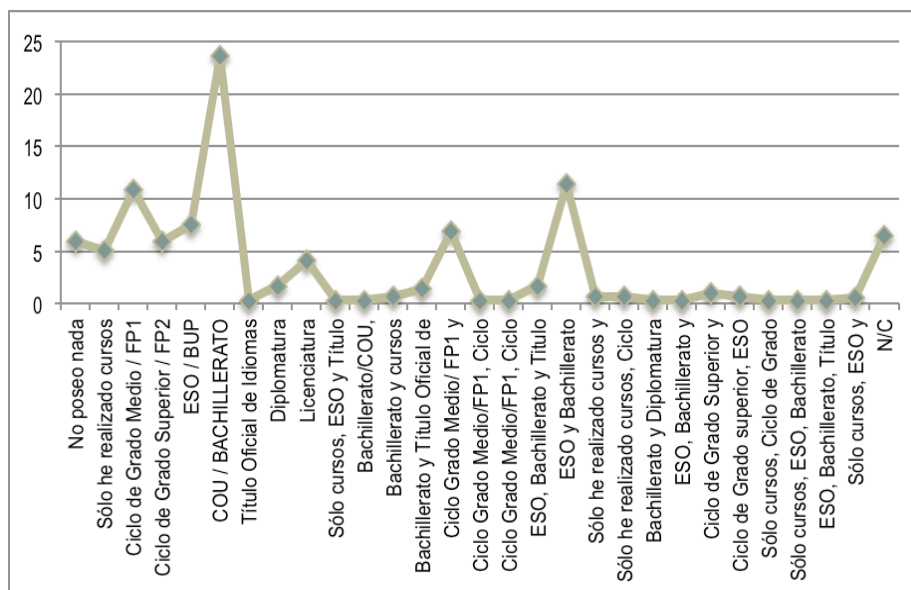
Gráfico 3.19. Frecuencias de las distintas Diplomaturas y Licenciaturas



De forma general quisimos saber qué grado de formación tenía el alumnado encuestado, quedando reflejado esos datos en la Tabla 3.21 que mostramos a continuación.

Tabla 3.21. Otra formación

	Frecuencia	Porcentaje
No poseo nada	17	5,9
Sólo he realizado cursos	15	5,1
Ciclo de Grado Medio / FP1	32	10,9
Ciclo de Grado Superior / FP2	17	5,9
ESO / BUP	22	7,5
COU / BACHILLERATO	69	23,6
Título Oficial de Idiomas (E.O.I, First, Trynity...)	1	0,3
Diplomatura	5	1,7
Licenciatura	12	4,1
Sólo cursos, ESO y Título Oficial de Idiomas	1	0,3
Bachillerato/COU, Diplomatura, Master y cursos	1	0,3
Bachillerato y cursos	2	0,7
Bachillerato y Título Oficial de Idiomas	4	1,4
Ciclo Grado Medio/ FP1 y ESO	20	6,9
Ciclo Grado Medio/FP1, Ciclo Grado Superior/FP2, Titulo Oficial de Idiomas y Diplomatura	1	0,3
Ciclo Grado Medio/FP1, Ciclo Grado Superior/FP2 y ESO	1	0,3
ESO, Bachillerato y Titulo Oficial de Idiomas	5	1,7
ESO y Bachillerato	33	11,4
Sólo he realizado cursos y ESO	2	0,7
Sólo he realizado cursos, Ciclo de Grado Medio, Ciclo de Grado Superior, ESO y Título Oficial de Idiomas	2	0,7
Bachillerato y Diplomatura	1	0,3
ESO, Bachillerato y Licenciatura	1	0,3
Ciclo de Grado Superior y Bachillerato	3	1
Ciclo de Grado superior, ESO y Bachillerato	2	0,7
Sólo cursos, Ciclo de Grado Superior, ESO y Bachillerato	1	0,3
Sólo cursos, ESO, Bachillerato y Título Oficial de Idiomas	1	0,3
ESO, Bachillerato, Título Oficial de Idiomas y Diplomatura	1	0,3
Sólo cursos, ESO y Bachillerato	2	0,6
N/C	19	6,5
Total	293	100,0

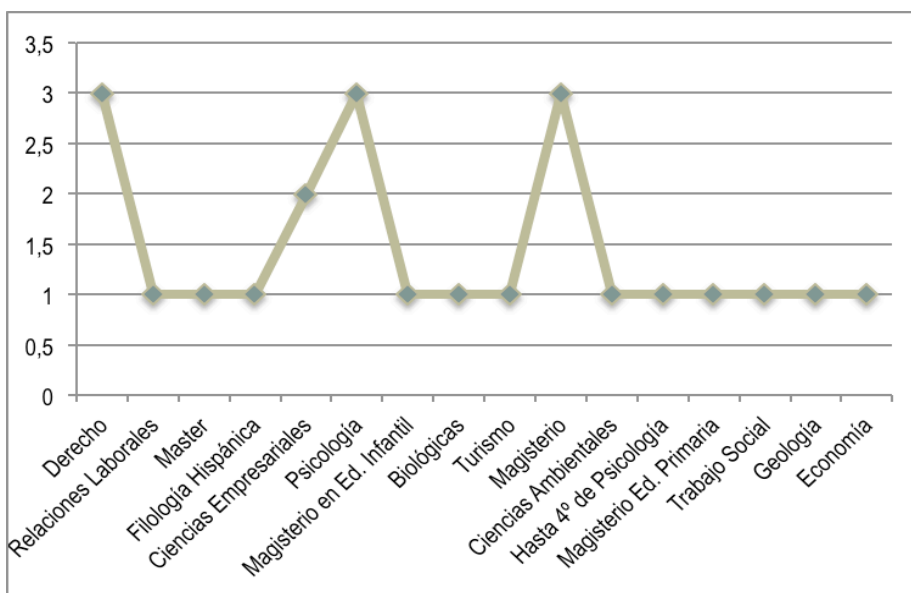
Gráfico 3.20. Porcentaje de otro tipo de formación que posee el alumnado

De forma más específica preguntamos sobre las titulaciones que poseían. Los datos han quedado reflejados en la Tabla 3.22, así:

Tabla 3.22. Especificar cual

	Frecuencia	Porcentaje
Derecho	3	1,0
Relaciones Laborales	1	,3
Master	1	,3
Filología Hispánica	1	,3
Ciencias Empresariales	2	,7
Psicología	3	1,0
Magisterio en Ed. Infantil	1	,3
Biológicas	1	,3
Turismo	1	,3
Magisterio	3	1,0
Ciencias Ambientales	1	,3
Hasta 4º de Psicología	1	,3
Magisterio Ed. Primaria	1	,3
Trabajo Social	1	,3
Geología	1	,3
Economía	1	,3

Gráfico 3.21. Frecuencias de Diplomaturas y Licenciaturas como otra formación

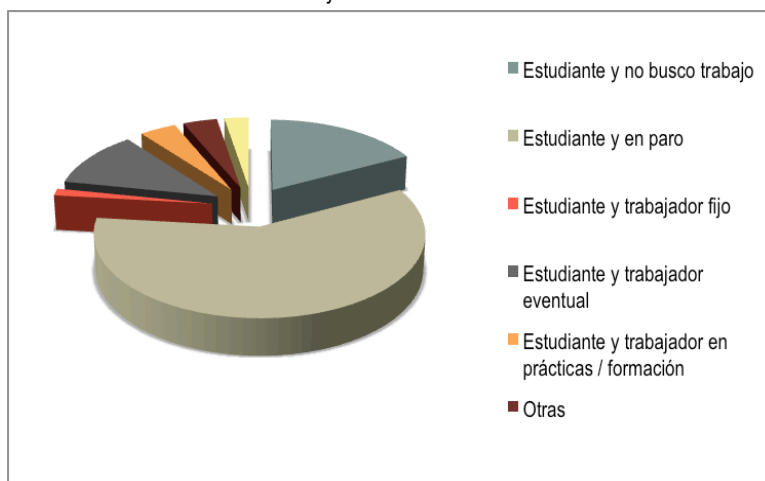


Teniendo en cuenta la situación de crisis en la que pasamos los cuestionarios, nos imaginamos que la situación laboral sería un aspecto a tener en cuenta; por ello, preguntamos sobre la situación laboral en la que se encontraba el alumnado. De esta forma nos encontramos que 49 de los 293 alumnos/as encuestados, en alguna modalidad, están trabajando. Y otros 174 en paro, por lo que se puede deducir que en búsqueda de empleo. De forma más amplia podemos ver los datos en la Tabla 3.23.

Tabla 3.23. Situación Laboral

	Frecuencia	Porcentaje
Estudiante y no busco trabajo	51	17,4
Estudiante y en paro	174	59,3
Estudiante y trabajador fijo	4	1,4
Estudiante y trabajador eventual	33	11,3
Estudiante y trabajador en prácticas / formación	12	4,1
Otras	11	3,8
N/C	8	2,7
Total	293	100,0

Gráfico 3.22. Porcentaje de la situación laboral del alumnado

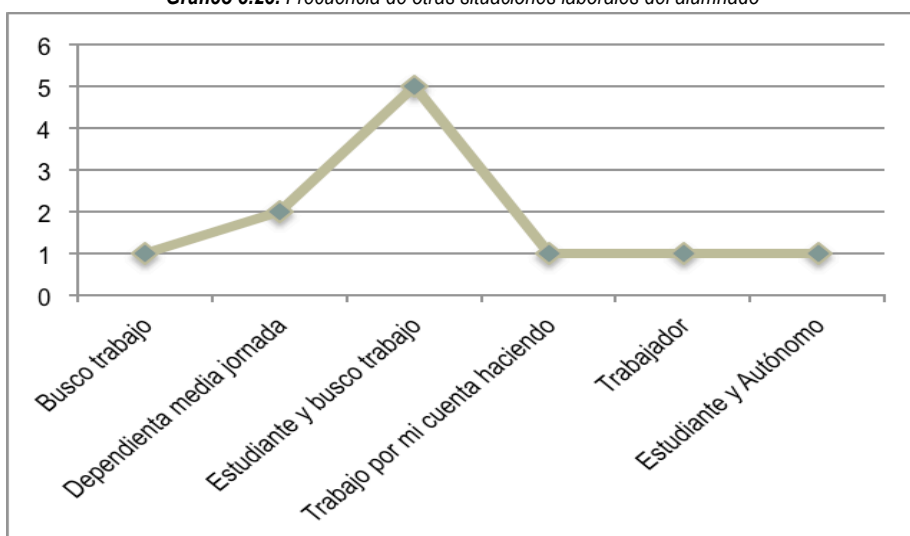


De los 11 estudiantes que especificaron *Otra situación laboral*, hay que señalar que 5 más están trabajando y otros 5 buscando trabajo (véase Tabla 3.24). De los datos reflejados en estas dos últimas tablas, se puede deducir que una prioridad de los estudiantes encuestados es el empleo.

Tabla 3.24. Especificar cual otra

	Frecuencia	Porcentaje
Busco trabajo	1	,3
Dependiente media jornada	2	,7
Estudiante y busco trabajo	5	1,7
Trabajo por mi cuenta haciendo instalaciones de audio	1	,3
Trabajador	1	,3
Estudiante y Autónomo	1	,3

Gráfico 3.23. Frecuencia de otras situaciones laborales del alumnado

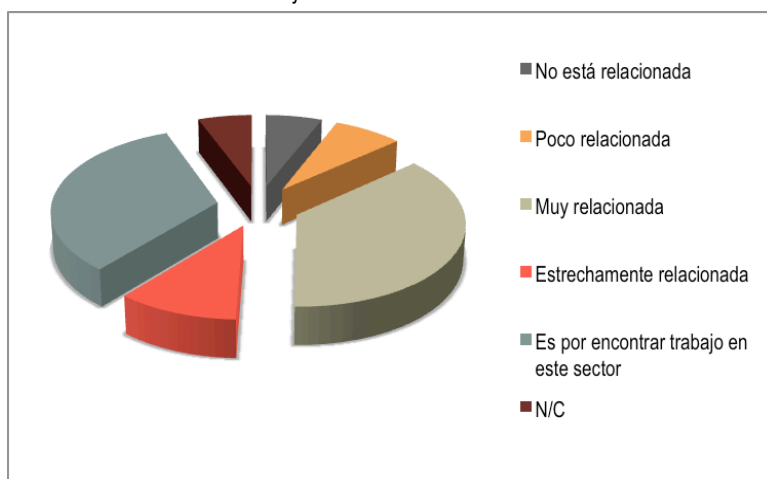


Continuando con la actividad laboral, tanto presente como futura, casi el 37% del alumnado asegura que está muy relacionado su tipo de trabajo con el Ciclo y un 33,1% quiere encontrar trabajo en este sector. Significativo son los 18 alumnos/as que señalan que su actividad no está relacionada con el Ciclo (véase Tabla 3.25).

Tabla 3.25. Relación del Ciclo con su actividad actual o futura

	Frecuencia	Porcentaje
No está relacionada	18	6,1
Poco relacionada	22	7,5
Muy relacionada	108	36,9
Estrechamente relacionada	31	10,6
Es por encontrar trabajo en este sector	97	33,1
N/C	17	5,8
Total	293	100,0

Gráfico 3.24. Porcentaje de relación del ciclo con su actividad laboral

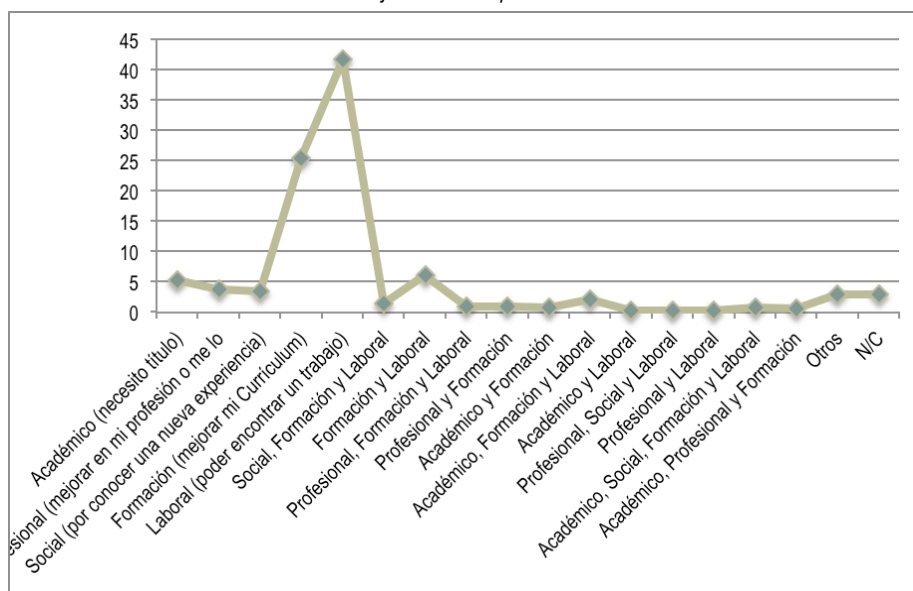


También quisimos conocer la motivación del alumnado matriculado en este Ciclo sobre sus estudios en curso. De lo que se puede deducir según los datos obtenidos y reflejados en la Tabla 3.26, para la gran mayoría, 41,7%, sus motivaciones son laborales, es decir, encontrar un trabajo, seguido de un 25,4% que estudian por mejorar el currículum.

Tabla 3.26. Motivo que te ha llevado a matricularte en este ciclo

	Frecuencia	Porcentaje
Académico (necesito título)	15	5,2
Profesional (mejorar en mi profesión o me lo ha pedido la empresa)	11	3,8
Social (por conocer una nueva experiencia)	10	3,4
Formación (mejorar mi Currículum)	74	25,4
Laboral (poder encontrar un trabajo)	122	41,7
Social, Formación y Laboral	4	1,4
Formación y Laboral	18	6,1
Profesional, Formación y Laboral	3	1,0
Profesional y Formación	3	1,0
Académico y Formación	2	,7
Académico, Formación y Laboral	6	2,1
Académico y Laboral	1	,3
Profesional, Social y Laboral	1	,3
Profesional y Laboral	1	,3
Académico, Social, Formación y Laboral	2	,7
Académico, Profesional y Formación	2	,6
Otros	9	3,0
N/C	9	3,0
Total	293	100,0

Gráfico 3.25. Porcentaje de motivos para matricularse en el Ciclo

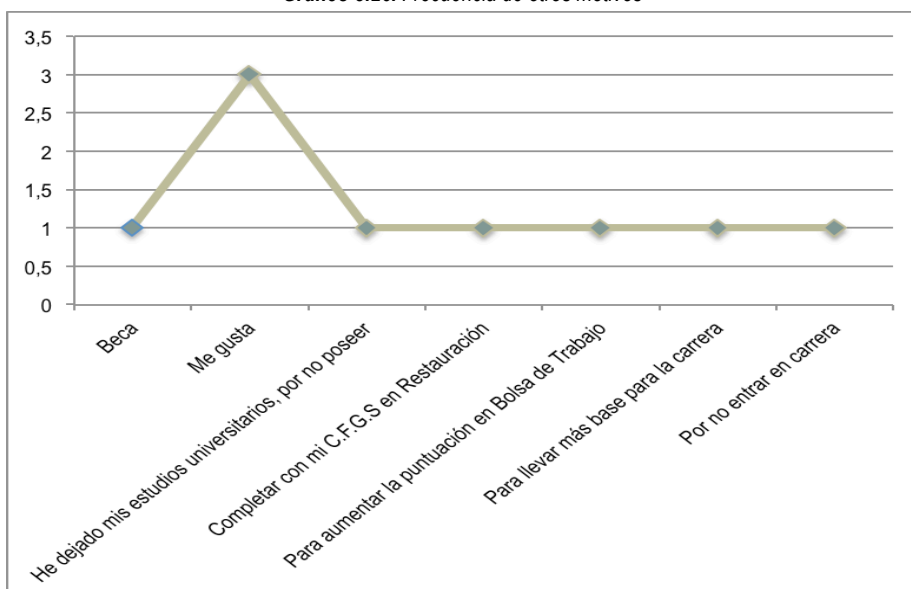


De los nueve alumnos/as que especificaron *Otras motivaciones*, quisimos conocer exactamente cuáles eran. Así de los datos obtenidos, el porcentaje mayor fue 1% (véase Tabla 3.27) que señaló que les gusta estos estudios.

Tabla 3.27. Especificar cual

	Frecuencia	Porcentaje
Beca	1	,3
Me gusta	3	1,0
He dejado mis estudios universitarios, por no poseer beca	1	,3
Completar con mi C.F.G.S en Restauración	1	,3
Para aumentar la puntuación en Bolsa de Trabajo	1	,3
Para llevar más base para la carrera	1	,3
Por no entrar en carrera	1	,3

Gráfico 3.26. Frecuencia de otros motivos

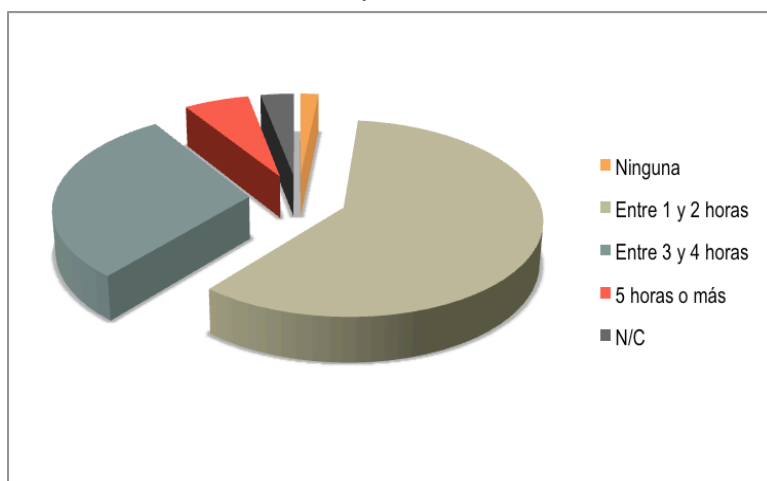


Dejando ya el mundo laboral y las motivaciones a un lado, pasamos a preguntar sobre los estudios de forma más concreta. Por ejemplo, en la Tabla 3.28 vienen recogidos los datos del alumnado encuestado sobre las horas diarias de estudio. Así, la mayoría, con un 59,4% le dedica entre 1 y 2 horas de estudio diarias, seguido de un 29,7% que le dedica entre 3 y 4 horas.

Tabla 3.28. Dedicación diaria al estudio

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	5	1,7
Entre 1 y 2 horas	174	59,4
Entre 3 y 4 horas	87	29,7
5 horas o más	18	6,1
N/C	9	3,1
Total	293	100,0

Gráfico 3.27. Porcentaje de horas dedicadas al estudio

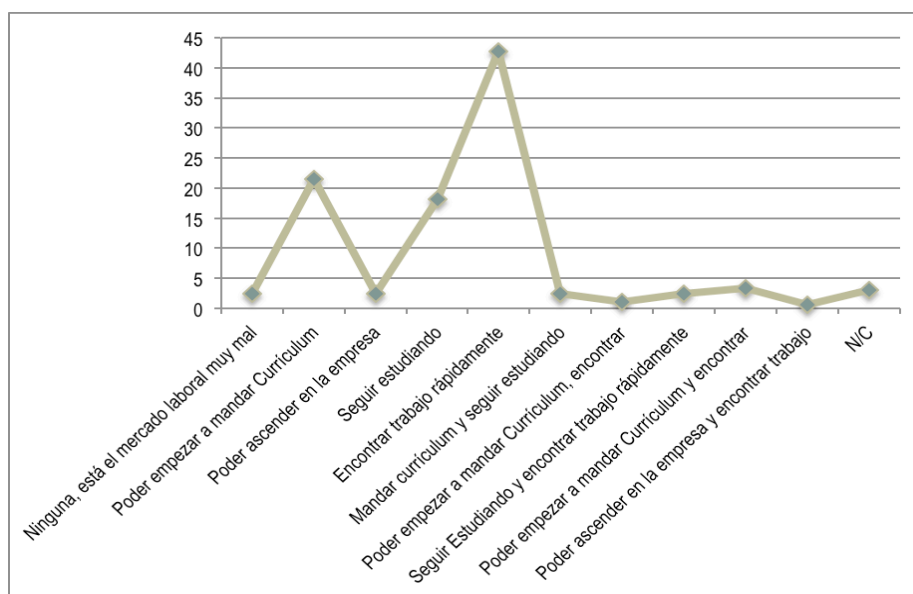


También preguntamos al alumnado sobre las perspectivas que espera al acabar el Ciclo (véase Tabla 3.29). El porcentaje más elevado (42,7%) señala que es encontrar trabajo de forma rápida; le sigue un 21,5% que quiere poder empezar a mandar Currículum y un 18% que quiere seguir estudiando.

Tabla 3.29. Perspectivas que esperas al acabar el Ciclo

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna, está el mercado laboral muy mal	7	2,4
Poder empezar a mandar Currículum	63	21,5
Poder ascender en la empresa	7	2,4
Seguir estudiando	53	18,1
Encontrar trabajo rápidamente	125	42,7
Mandar currículum y seguir estudiando	7	2,4
Poder empezar a mandar Currículum, encontrar trabajo rápidamente o seguir estudiando	3	1,0
Seguir Estudiando y encontrar trabajo rápidamente	7	2,4
Poder empezar a mandar Currículum y encontrar trabajo rápidamente	10	3,4
Poder ascender en la empresa y encontrar trabajo rápidamente	2	,6
N/C	9	3,1
Total	293	100,0

Gráfico 3.28. Porcentaje de las perspectivas al acabar el Ciclo



3.4.3. Análisis del contexto de los Centros Educativos

En este apartado nos gustaría describir los doce centros participantes en esta investigación. Para ello, hemos realizado una contextualización y descripción de cada uno de ellos, separándolos entre centros públicos y concertados.

3.4.3.1. Centros Públicos

- I.E.S. “Salvador Serrano” de Alcaudete

El IES Salvador Serrano se encuentra dividido en dos edificios que distan 700 metros entre sí, aproximadamente: en el edificio Salustiano Torres cursa estudios el alumnado de 1º y 2º de ESO; en el edificio Príncipe Felipe lo hace el alumnado de 3º y 4º de ESO, Bachillerato, PCPI, Ciclos Formativos y ESPA. Esta circunstancia obliga a que el centro deba planificar la nueva incorporación en dos niveles (1º y 3º de ESO).

La mayoría del alumnado reside en la localidad de Alcaudete, mientras que un pequeño porcentaje procede de las siguientes pedanías:

- En 1º de ESO se incorpora un reducido número de alumnos y alumnas procedentes de Sabariego.
- En 3º de ESO se incorpora un porcentaje, algo mayor, que ha cursado los dos primeros niveles de ESO en centros semi-D: el CEIP Pablo Picasso de la Bobadilla y el CEIP San Miguel de Nogueros.

El porcentaje de alumnado de nacionalidad extranjera es muy bajo y en su mayoría ha estado escolarizado previamente en el sistema educativo español. Ninguno de los problemas de convivencia que se han detectado en el pasado tiene una componente xenófoba, por lo que cabe concluir que la integración de este alumnado en este centro se mantiene con absoluta normalidad.

Existen dos plantillas horarias: el horario lectivo de la mañana se dedica a la mayor parte del alumnado, mientras que el de tarde se destina al alumnado de ESPA y FPEGs sistemas de regulación y control automáticos. En general, el IES Salvador Serrano se caracteriza por la ausencia de conflictos destacables entre los distintos miembros de la comunidad educativa y, especialmente, por un clima de convivencia bastante favorable para el desarrollo del trabajo del alumnado, del profesorado y del personal no docente. No obstante, conviene diferenciar entre los dos espacios educativos que componen el centro:

- Edificio Salustiano Torres: la mayoría de los incidentes protagonizados por el alumnado responde a conductas contrarias a las normas de convivencia, de carácter leve, que el profesorado logra resolver dentro del aula, en muchas ocasiones directamente y sin tener que hacer uso de correcciones formales. Existe, sin embargo, un número reducido que reitera en dichas conductas. En su mayoría se trata de alumnos varones y repetidores. Protagonizan interrupciones de carácter leve que dificultan la labor docente y el derecho al estudio de sus compañeros y compañeras, así como pequeñas faltas de respeto hacia el profesorado. Las correcciones habituales (amonestación oral, apercibimiento por escrito) no

funcionan hasta que se ven reforzadas con alguna medida disciplinaria, por lo que después de algún tiempo se les impone ésta por reiteración. En la mayoría de los casos se hace uso de la suspensión del derecho de asistir al instituto durante algunos días, pero procurando que el seguimiento del alumnado se haga en el aula de convivencia del edificio Príncipe Felipe. Tienen un carácter muy episódico otras conductas que, de entrada, cabría catalogar como gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro.

- Edificio Príncipe Felipe: la problemática en torno a la convivencia es más compleja, sin que por ello resulte alarmante ni en porcentaje ni en casuística. Los incidentes se concentran en 3º de la ESO, siendo más puntuales en 4º de la ESO y 1º de PCPI. La mayoría de los episodios constituyen conductas graves, protagonizadas también por alumnos varones, destacando las faltas de respeto y algunas conductas disruptivas de especial relevancia. Los alumnos que incurrir en este tipo de conductas son, en su mayoría, repetidores o promocionados por imperativo legal. El alumnado que cursa Bachillerato y Ciclos Formativos no suele incurrir en problemas de comportamiento, apreciándose un grado de madurez personal en la resolución dialogada de los conflictos.

Las actuaciones del profesorado tutor vienen siendo decisivas para la concreción y asimilación de las normas de convivencia, tanto del centro como del aula. Asimismo, y a través de los tutores y tutoras, se refuerza la comunicación trimestral con las familias y su grado de compromiso y colaboración para atajar cualquier distorsión de la convivencia en el momento mismo en que se detecta. A nivel general, la respuesta de las familias suele ser positiva, aunque el compromiso es más difícil de alcanzar y de seguir precisamente con las familias del alumnado que más lo necesita, en función de sus problemas conductuales.

- I.E.S. “María Bellido” de Bailén

Bailén está situado en el cuadrante noroccidental de la provincia. Se encuentra a 400 metros de altitud y su término municipal, que ocupa 118 km², linda con los de Villanueva de la Reina, Baños de la Encina, Guarromán, Linares, Jabalquinto y Espeluy. Dista de la capital de la provincia 39 kilómetros, y se accede a la población a través de la autovía de Andalucía y las carreteras N-322 de Córdoba a Valencia y la N-323 de Bailén a Motril.

Tiene una población aproximada de 18.000 habitantes, población que ha ido creciendo ininterrumpidamente desde principios de siglo. Las actividades económicas predominantes son:

- Actividades agrícolas: sobre todo cultivos mediterráneos de secano: olivar (gran parte de regadío), viña (explotada en cooperativas vitivinícolas y con una buena comercialización de vinos), matorral, pastos, encinares y ganadería.
- Actividades industriales: Bailén ocupa el 50% de su población activa en esta actividad, fundamentalmente en industria ceramista y de fabricación de materiales de construcción.
- Actividades de servicios: junto a la cerámica, las actividades con ella ligadas del transporte y los servicios conexos con la carretera, también generan un número importante de puestos de trabajo.

Bailén cuenta con instalaciones deportivas (pabellón cubierto, piscina y gimnasio municipal, campos de deportes), casa de la cultura, centro de información de la mujer, etc. Distintas asociaciones culturales trabajan en el municipio a través de talleres y actividades de diversas índole.

Pasando ahora a explicar un poco el centro, se puede decir que se encuentra ubicado en el mismo casco urbano. Consta de 2 edificios: uno en la calle Juan Salcedo Guillén y otro en la calle Cuesta del Molino.

El IES María Bellido fue creado en el curso 98-99 de la fusión de los Institutos de Bachillerato María Bellido e Instituto de Formación Profesional Infanta Elena. Consta de 2 edificios distantes entre sí 250 metros, lo que conlleva el desplazamiento del profesorado de unas instalaciones a otras para impartir sus clases. En la actualidad hay 33 grupos entre ESO (14), bachillerato (11), Ciclos Formativos de Grado Medio (4) y Superior (2), PCPI (2) y ESA (2), existiendo, además de las aulas de los distintos grupos, aulas específicas (música, plástica, gimnasio, tecnología, laboratorios, informática, talleres) y dependencias para servicios generales.

El instituto cuenta con las instalaciones anteriormente referidas, habiendo realizado renovaciones en equipamientos por la creación de nuevas enseñanzas, así como la incorporación de otros recursos necesarios para hacer frente al reto de las nuevas tecnologías en la educación. Esta zona comprende las localidades de Baños de la Encina, Guarromán y Bailén para las enseñanzas no obligatorias.

Los alumnos que recibe el centro son en su mayoría de Bailén, de dos colegios públicos diferentes (Pedro Corchado y Virgen de Zocueca). En un número muy reducido, alumnos del colegio Sagrado

Corazón y del IES Medina Rivilla. También hay algunos alumnos de la aldea de Zocueca y de Baños de la Encina.

Bachillerato, Ciclos Formativos y PCPI: los alumnos que componen estos grupos son los mismos del centro e incluyendo aquellos que pertenecen a los diferentes institutos de Bailén (colegio Sagrado Corazón y del IES Medina Rivilla), de Baños de la Encina y de Guarromán en menor número.

El centro cuenta con:

- Profesorado: 76
- Ordenanzas: 5
- Administrativos: 1

En la actualidad, los niveles que se imparten en el centro son: la ESO, los Bachilleratos de humanidades y ciencias sociales, ciencias y tecnología; además los Ciclos Formativos de grado medio de Gestión Administrativa, Equipos e Instalaciones Electrotécnicas; el Ciclo Formativo de grado superior de Administración y Finanzas; el programa de cualificación profesional inicial de Servicios Auxiliares de Oficina y la ESA.

El nivel cultural de las familias y su entorno socio-económico es muy variado. El nivel económico de las familias es medio bajo.

El alumnado en su mayoría es de nacionalidad española. Y en un porcentaje muy reducido de origen sudamericano, rumano y chino.

- I.E.S. “Las Fuentezuelas” de Jaén

El instituto se encuentra enclavado en la zona oeste de la ciudad de Jaén, en la avenida de Arjona número 5, constituye el epicentro de varios barrios de donde procede mayoritariamente el alumnado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, mientras que el que cursa las enseñanzas de los ciclos formativos de grado medio y superior lo hace de toda la ciudad e incluso de poblaciones del entorno. La oferta educativa de la zona cuenta con cinco colegios públicos de educación infantil y primaria y tres institutos de secundaria. Para el curso 14-15 se ha inaugurado un nuevo colegio de infantil y primaria situado en los terrenos destinados al efecto en el mismo barrio. Además, son el centro de referencia para el alumnado que termina el primer ciclo de ESO en el CEIP Nuestra Señora del Rosario de la vecina localidad de Fuerte del Rey, que se incorpora a Las Fuentezuelas a partir de 3º y que requiere transporte escolar para su traslado a este centro. Igualmente recibe a la mayoría del alumnado titulado en ESO del IES Az Zait, muy próximo a este centro encuestado, que continúa sus estudios con el mismo.

Los barrios de la zona de influencia son los siguientes:

- Barrio de Peñamefécit, un barrio tradicional de Jaén surgido de la inmigración provincial de los años 50, 60 y 70 y hoy día con un componente de población inmigrante (colombiana, ecuatoriana, marroquí,...) cada vez mayor. Sus habitantes son, sobre todo, trabajadores con una cualificación profesional no demasiado alta, cuenta con la población más envejecida y las viviendas son las más antiguas y menos equipadas de la zona.
- Barrio de la avenida de Barcelona, constituido principalmente por una sucesión de “residenciales” de unos veinte o veinticinco años de antigüedad situados entre la propia avenida y las vías del ferrocarril; agrupa a familias relativamente jóvenes de clase media en las que es frecuente que trabajen fuera de casa tanto los hombres como las mujeres.
- Barrio de las Fuentezuelas, uno de los de más fuerte en expansión de la ciudad, acoge a muchas familias jóvenes de clase media y media alta, mujeres y hombres profesionales del sector servicios, también en viviendas tipo “residencial” construidas en los últimos años. En este barrio hay que señalar dos subzonas de características algo diferentes.

En definitiva, podemos hablar de un entorno con una población predominantemente joven, dinámica, bastante activa laboralmente, con un cierto poder adquisitivo (en el contexto de la ciudad y la provincia en la que se ha desarrollado el estudio), con un nivel académico y cultural medio alto en relación dicho entorno, con un claro predominio de familias bien estructuradas, sin que falten casos en que el alumnado refleje un ambiente familiar poco propicio para el estudio y la transmisión de valores positivos. No obstante, aspectos como la participación de las madres y padres en la vida del centro no es muy elevado y aunque, por ejemplo, la asistencia a tutorías en los primeros cursos de la ESO es frecuente, en los cursos superiores se va desvaneciendo y la implicación en las actividades del AMPA o en otras dirigidas a ellas y ellos deja mucho que desear.

En cuanto a las características del centro el IES Las Fuentezuelas es un centro con gran población y extensión, que cuenta con 1380 alumnos/as, distribuidos en 53 unidades de la siguiente forma:

- Educación Secundaria Obligatoria: 18 grupos de los 4 niveles, que incluyen dos programas de diversificación curricular en uno de los grupos de 3º y 4º de ESO.
- Bachillerato: 6 grupos con alumnado de las modalidades de ciencias y tecnología, humanidades y ciencias sociales.

- Formación profesional:
 - Ciclos formativos de grado medio: 10 grupos pertenecientes a las familias Profesionales de Administración y Gestión, Electricidad y Electrónica e Instalación y Mantenimiento.

 - Ciclos formativos de grado superior: 16 grupos de las familias Profesionales de Actividades Físicas y Deportivas, de Administración y Gestión, de Electricidad y Electrónica, de Informática y Comunicación e Instalación y Mantenimiento.

- Programa de cualificación profesional inicial: 2 grupos de Auxiliar de Oficina.

- Cursos de preparación para la prueba de acceso a ciclos formativos: 2 grupos

La comunidad educativa del IES Las Fuentezuelas, cuenta con la asociación de madres y padres Fuentes de Yayyán que colabora con el centro en distintas actividades.

El equipo directivo está constituido por 7 personas: director, vicedirector, secretario, jefe de estudios, una jefe de estudios adjunta y dos jefes de estudios adjuntos. Existen en el centro 14 departamentos didácticos, 5 departamentos de familias profesionales, el departamento de actividades extraescolares y complementarias y el departamento de orientación. Una vez aprobado el plan de centro, se incorporan los departamentos de áreas de competencia y el departamento de formación, evaluación e innovación educativa.

El órgano colegiado más importante del instituto es el consejo escolar, donde tienen representación madres y padres, alumnado, profesorado, PAS y el ayuntamiento de la ciudad. Igualmente funcionan el claustro del profesorado, con competencias pedagógicas y el equipo técnico de coordinación pedagógica cuya composición se detalla en el artículo 88 del ROF.

Es destacable la peculiar estructura de este centro distribuida en dos edificios en donde se ubican las aulas normales, tres aulas adaptadas a laboratorios, dos aulas adaptadas a idiomas, un aula de tecnología, dos aulas de plástica, un aula de informática y otras que se destinan a familias profesionales como aulas propias o aulas taller. Además, existen tres talleres de la familia de electricidad y tres más de la familia de instalación y mantenimiento, así como un gimnasio, un pabellón cubierto y dos pistas deportivas descubiertas. Todos estos edificios están rodeados por una zona ajardinada que cubre una extensa superficie. El perímetro, como consecuencia, es de grandes dimensiones y se encuentra vallado con tela metálica en su totalidad, sufriendo en numerosas ocasiones el deterioro que producen actos vandálicos tanto desde fuera como desde dentro del recinto, que permiten el acceso de personas ajenas al centro o la fuga de alumnado, de modo que tiene que ser reparado constantemente.

- I.E.S. “Martín Halaja” de La Carolina

El presente Instituto es un Centro Público de Educación Secundaria, con capacidad para 500 alumnos/as, en el que se imparte clase de:

- Educación Secundaria Obligatoria.
- Bachillerato de Ciencias y tecnología.
- Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales
- Ciclo Formativo de Grado Medio de Gestión Administrativa
- Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas

Su jornada escolar es de 8'15 a 14'45 con dos recreos uno de 20 minutos y otro de 10 minutos. El Centro cuenta con una superficie de parcela de 20.575 m² en los que se han construido cinco edificios de una sola planta. El edificio Principal construido en el año 1958 cuenta con 11 aulas, tres de las cuales son específicas de los Ciclos Formativos de la Familia de Administración, Laboratorio de Idiomas, Aula de Apoyo a la integración, Departamento de Orientación, Sala de usos múltiples, Sala de profesores y profesoras, Oficinas y despachos de Dirección, Jefatura de Estudios, Secretaria y Conserjería.

El segundo edificio dispone de 8 aulas, Laboratorios de Ciencias y Física y Química, Departamentos y una cafetería. El edificio tercero se compone de una sala de Audiovisuales, otra de Dibujo y 2 aulas de docencia. El edificio número cuatro está constituido por el aula de Música, la de Informática (ahora desdoble) y el Taller de Tecnología. Por último el edificio número cinco donde se encuentra ubicado el Gimnasio y los vestuarios de Educación Física y la Biblioteca Escolar.

El I.E.S. “Martín Halaja” fue durante muchos años el único centro de la localidad y de una amplia comarca colindante. En él se han educado generaciones de jóvenes de todos los estamentos sociales que hoy en día ocupan los más variados puestos, muchos de ellos de responsabilidad, tanto en la vida pública como en la actividad privada.

En la actualidad, su zona de influencia comprende una zona de la ciudad colindante con un polígono industrial en plena actividad y en un barrio residencial asentado y estable desde hace años y con ralentización de su crecimiento demográfico.

La realidad social, económica, cultural y laboral de sus habitantes es media baja, aunque entre nuestro alumnado hay representantes de todos los estamentos sociales: hijos de profesionales, ejecutivos, autónomos, asalariados, personas en paro, etc. Apenas hay inmigrantes y los que lo son están plenamente integrados.

Han introducido un documento para facilitar la contextualización de cada grupo, partiendo de la prueba inicial y desarrollándose a medida que suceda algún cambio en el alumnado o en la dificultad de la materia o en aspectos del entorno que les afecte; éste documento se utiliza como parte de la programación de aula.

- I.E.S. “Reyes de España” de Linares

El centro se emplaza en la zona de ampliación de Linares de hace unos años, aunque en la actualidad se ha estabilizado, dado que dicha ampliación se ha desplazado a otras zonas de la ciudad. Bloques y viviendas unifamiliares comparten espacios, siendo habitados fundamentalmente por profesionales de la sanidad, educación y servicios.

Al centro acuden alumnos de transporte escolar. Alumnado que proviene de entorno rural, cuyas familias se dedican fundamentalmente a tareas agrícolas. El alumnado de ciclos formativos es muy variado, ya que no sólo acuden personas de edad considerada normal para el estudio, sino que es frecuente la presencia de personas de mayor edad que acuden al centro en busca de formación, ya sea profesional o básica, ya que el centro también consta de una sección de adultos.

La ocupación de los puestos escolares vacantes es dispar, dependiendo de las enseñanzas a las que nos refiramos:

- En el primer ciclo de ESO la demanda de plaza escolar es escasa. Prácticamente solo se reciben alumnos de uno de los cuatro centros adscritos, quedando vacantes alrededor de un veinte por ciento de las plazas ofertadas.
- En el segundo ciclo de ESO se incorpora al centro el alumnado de transporte escolar, procedente de centros SEMID. Es habitual que una parte significativa de estos alumnos prefieran trasladarse a otros centros, a pesar de que es el IES Reyes de España el centro receptor de transporte escolar.
- En bachillerato la demanda de plaza escolar es abundante. Es habitual no poder atender todas las solicitudes de estas enseñanzas. Los buenos resultados en las PAU de los alumnos de este centro, así como los premios extraordinarios de bachillerato y ciclos formativos, pueden ser la principal razón que provoca esta situación.

En los últimos años se han consolidado las enseñanzas de adultos del centro, tanto la ESPA como bachilleratos de ciencias y tecnología y bachillerato humanidades y ciencias sociales.

Existe en el centro un aula de integración. Son alumnos con situación social desfavorecida, tanto procedente de centros de acogida como alumnado inmigrante, siendo necesario en ocasiones la presencia de personal especializado de ATAL.

Las relaciones del centro con el entorno viene determinado fundamentalmente por los ciclos formativos, dada la necesidad de mantener contactos permanentes con las empresas de la ciudad. También es preciso el contacto con el ámbito sanitario de otras ciudades (Jaén y Granada), con el fin de que los alumnos del ciclo superior de imagen para el diagnóstico puedan realizar una formación en centros de trabajo de calidad.

El centro cuenta con una asociación de madres y padres de alumnos/as, cuyo funcionamiento viene determinado por la escasa participación, aunque no así la afiliación. Suele participar en la organización de alguna actividad extraescolar, principalmente el día de la constitución y día de

Andalucía. Además, suele efectuar aportaciones económicas a los hijos de los afiliados para financiar en parte su participación en algunas actividades extraescolares.

Los niveles culturales y educativos de las familias de los alumnos de ESO pueden considerarse bajos, según se desprende de los datos ofrecidos por el índice socio-económico. Esta situación varía hacia un nivel medio en alumnos de bachillerato y ciclos formativos de grado superior por la ya comentada incorporación de alumnos de la zona geográfica en la que se encuentra el centro. La misma situación puede extenderse en cuanto a niveles de renta y disponibilidad de ingresos económicos.

El claustro del centro se compone de ochenta y ocho profesores: el 75% con destino definitivo en el mismo. El 43% del claustro es profesorado de ciclos formativos.

Las características del alumnado, cuyo número supera los mil, son diversas debido a las distintas enseñanzas que se imparten en el centro, al compromiso e intereses de las familias y a sus condiciones socio-económicas. Es un hecho que se ha podido apreciar en los últimos cursos académicos, la existencia de dos grupos muy diferenciados de alumnos de 1º de ESO. Del mismo modo, el alumnado de transporte escolar que se incorpora al centro suele estar dividido entre aquellos que tienen intención de proseguir su formación en enseñanzas post-obligatorias y los que solo pretenden cumplir el periodo de enseñanza obligatoria. Respecto a estos últimos alumnos es preciso hacer notar que, en muchas ocasiones, son los protagonistas de conductas contrarias a las normas de convivencia y cuyas familias se encuentran menos implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados académicos de años precedentes, obtenidos en las pruebas de evaluación de diagnóstico se sitúan en un nivel ligeramente superior a la media. Especialmente, una vez aplicada la corrección correspondiente al índice socio-económico, obtenido del cuestionario a las familias. Sin embargo, no se ha constatado una mejora significativa de los resultados tras la aplicación de las medidas adoptadas. Una vez más se pone de manifiesto los escasos beneficios conseguidos de la coordinación con los centros SEMID que aportan aproximadamente el 50% de los alumnos de 3º de ESO.

El personal no docente está formado por dos auxiliares administrativos, en funciones de secretaria; cuatro ordenanzas, de los cuales uno cubre el turno de tarde; y cuatro limpiadores, insuficientes para un centro con cuatro edificios, que realiza su labor en horario de tarde. Su vinculación con los objetivos generales del centro es escasa o anecdótica el ritmo y el contenido de las reuniones del consejo escolar del centro suelen estar condicionados por asuntos de trámite. La asistencia suele ser apropiada, excepción hecha del sector del alumnado cuya continuidad se presenta escasa.

Se están desarrollando en el centro proyectos educativos como TIC, Coeducación, Plan de lecturas y bibliotecas, Plan de autoprotección y prevención de riesgos, programa de acompañamiento escolar...

- I.E.S. “San Felipe Neri” de Martos

En la actualidad se trata de un instituto de educación secundaria que ha sufrido una importante reconversión desde su creación como centro de formación profesional. Su evolución se ha basado en los cambios de las enseñanzas que ha ofertado, debido a la demanda educativa de nuestro alumnado, habiendo sido ésta como sigue:

- 1958 a 1975 taller escuela sindical de formación profesional
 - Dos cursos de adaptación. Oficialía industrial fresa.
 - Metal (forja, ajuste, fresa, matricería, moldes).
 - Madera (carpintería).
 - Electricidad (instaladores, bobinadores).
- 1975 a 1988 centro de formación profesional o formación profesional reglada.
 - Fp 1 (metal, electricidad, delineación industrial).
 - Fp 2 (metal, delineación industrial).
- 1988 a 1992 instituto de formación profesional o ciclo polivalente (enseñanzas experimentales de la reforma).
 - Fp 1 y fp 2 en las mismas ramas antes mencionadas.
 - Módulos profesionales de nivel 2 (mantenimiento en línea y administración y gestión).
- 1992 instituto de formación profesional
 - Segundo ciclo de eso (se incorpora a enseñanzas del periodo anterior).
 - Desaparece el ciclo polivalente y fp 1 y fp 2.
- A partir de 1994 instituto de educación secundaria
 - Bachillerato de humanidades y ciencias sociales.
 - Bachillerato tecnológico.
 - Segundo ciclo de eso.
 - Módulos profesionales de nivel 2 (mantenimiento en línea y administración y gestión).

A partir del curso escolar 2007-2008 se establece la configuración actual de enseñanzas, quedando establecido su formato en 4 líneas, que oscilan en determinados cursos en 5 ó 3 según la promoción del alumnado, con una unidad de apoyo a la integración.

Actualmente tiene una oferta educativa que cuenta con:

- Educación Secundaria
- PCPI: operario de soldadura y construcciones metálicas y tecnoplásticas.
- Educación especial específica: 1 unidad.
- Bachillerato
 - Humanidades y ciencias sociales
 - Ciencias y tecnología
- Formación profesional específica
- Ciclo formativo de grado medio de instalación y mantenimiento electromecánico de maquinaria y conducción de líneas.

- Ciclo formativo de grado medio de gestión administrativa.
- Ciclo formativo de grado superior de administración y finanzas

- I.E.S. “Guadalentín” de Pozo Alcón

Pozo Alcón es un municipio con una población actual de 5464 habitantes, siendo el segundo en importancia demográfica de la comarca situado en el sudeste de la provincia de Jaén y está enmarcado dentro del parque natural de Cazorla, Segura y las Villas, y la hoya de Baza. El número de extranjeros es de 248, lo que representa un 4'5% de la población, cuya principal procedencia es Bolivia.

En lo que respecta a la distribución de la población de esta localidad por edades, cabe destacar que el 22'7% tiene menos de 20 años, mientras que el 19'40% tiene más de 65 años. Esto nos remite a una población relativamente joven, para una población rural, comparada con la media provincial y andaluza; más aún, si la comparamos con las localidades limítrofes de Cuevas del Campo e Hinojares, de las que este IES recibe alumnos y donde la tasa de personas mayores de 65 años es mucho más alta.

En cuanto a la economía, ésta se basa fundamentalmente en el sector agroalimentario y de servicios, destacando sobre todo el cultivo del olivo: el aceite de oliva es su producto principal, aunque también genera otros productos como jamones y chacinería, quesos artesanos, etc. La ganadería es también importante. Por otra parte, el turismo rural adquiere cada vez más importancia como fuente de ingresos. En este sector, el instituto puede contribuir también a su desarrollo con la organización de encuentros con otros centros de Andalucía.

Respecto a la oferta educativa y cultural, el municipio consta de:

- Dos centros de enseñanza primaria (uno en la aldea del Fontanar).
- Un centro de enseñanza secundaria.
- Un centro de educación de adultos.
- Un centro de discapacitados.
- Una biblioteca pública local.
- Un aula de informática municipal (Guadalinfo).

El pueblo no cuenta con una gran oferta cultural. Al mismo tiempo, la situación geográfica de nuestra zona dificulta el contacto con algunos servicios públicos, a los que otros alumnos/as de la provincia sí tienen acceso, por encontrarse cerca de núcleos urbanos o en los mismos.

Por otra parte, la oferta laboral es baja, por lo que tradicionalmente los habitantes de Pozo Alcón han tenido que emigrar, lo que conlleva una desestructuración familiar, ya que los hijos/as han quedado a cargo de otros familiares, como los abuelos, y esto ha originado problemas afectivos y de comportamiento, que se traducen también en problemas de rendimiento académico. Aunque actualmente esta emigración no se da tanto en países europeos, como Suiza, sí es bastante general en la costa catalana e Ibiza, en el sector de la hostelería, de tal manera que las familias pasan dos tercios del año fuera del pueblo; tenemos incluso algunos alumnos/as que acompañan a sus padres en esta emigración y que se trasladan de centro dos veces al año, con lo que eso implica de desorden académico. Ante esta situación, son bastantes los alumnos/as que al cumplir los 16 años abandonan los estudios para incorporarse al mundo laboral, sin preocuparles este sistema de emigración, pues ven sobre todo recursos económicos rápidos, lo que hace que no se le dé ninguna importancia ni valor a los estudios.

En este sentido, podemos decir que el nivel sociocultural de Pozo Alcón, según la agencia andaluza de evaluación educativa de la consejería de educación, en su informe de evaluación de resultados del centro en las pruebas de evaluación de diagnóstico (2006-08), se sitúa en un rango medio-bajo. Este índice se obtiene en función de variables como nivel de estudios de los padres; número de ordenadores en la población; acceso a Internet, entre otras. Sin embargo, en dicho informe, se señala también que, a pesar del bajo nivel sociocultural de Pozo Alcón, los resultados de dichas pruebas están por encima del valor esperable y que el centro aporta un alto potencial compensador a su alumnado, en el sentido de reducir las diferencias socioculturales diversas que podrían producirse.

- I.E.S. "Los Cerros" de Úbeda

El IES "Los Cerros" está ubicado en el ensanche de la ciudad de Úbeda. Fue construido en 1.979. Ha impartido, aunque en lugares diferentes de la localidad, las enseñanzas correspondientes a la formación profesional específica desde 1.943 y desde el curso 96/97 participa en el nuevo sistema educativo como todos los centros enseñanza secundaria de la ciudad.

Está formado por cinco edificios y una pista polideportiva, en una superficie de parcela de aproximadamente 14.000 metros cuadrados. Dichos edificios se encuentran separados unos de otros aproximadamente unos 20 metros y rodeados por jardines y aparcamientos. También hemos de indicar que la ubicación de las aulas es variable dependiendo cada año de las necesidades del centro.

- Edificio 1: edificio administrativo con aulario y aulas específicas.
- Edificio 2: aulas para ciclos de grado medio y superior.
- Edificio 3: aulas para ciclos y salón de actos.
- Edificio 4: aulario.
- Edificio 5: pabellón, aulas y vestuarios.

El centro es un centro TIC de gestión, en el que se imparte actualmente educación secundaria obligatoria, programas de cualificación profesional inicial, bachillerato de tecnología, bachillerato de ciencias de la naturaleza y de la salud y bachillerato de humanidades y ciencias sociales, ciclos formativos de grado medio y de grado superior de las siguientes familias profesionales:

- Actividades físicas y deportivas
- Administración
- Electricidad y electrónica
- Informática y comunicaciones
- Mantenimiento y servicios a la producción
- Sanidad

También cuenta con un aula de apoyo a la integración para alumnado con necesidades educativas especiales y alumnado de diversificación curricular. Asimismo, en horario de tarde se imparte educación secundaria de adultos y bachillerato de adultos presencial y semipresencial.

- I.E.S. “Sierra de las Villas” de Villacarrillo

El IES Sierra de las Villas se encuentra situado en Villacarrillo, municipio de aproximadamente 120.00 habitantes. El sector económico predominante es la agricultura, principalmente el monocultivo del olivar que ocupa más de doce mil hectáreas.

En lo referente a la ocupación de la población, ésta se distribuye por sectores productivos de la siguiente forma: el 35% en el sector primario (agricultura); el 25% en el sector servicios y el resto en actividades diversas.

En la actualidad se encuentran en funcionamiento, entre otros, los siguientes servicios: un centro de salud, administración de la AEAT, oficina comarcal de empleo; agencia del INSS; juzgados de instrucción, una emisora de radio privada. Entre los servicios dependientes del ayuntamiento, funcionan universidad popular, residencia de ancianos, escuela taller, casa de la juventud, centro de servicios sociales, biblioteca municipal, guardería temporera, gimnasio municipal así como un polideportivo.

El centro cuenta con dos edificios separados por una carretera, el edificio 1 ocupa una parcela de 35.600 metros cuadrados, de los que aproximadamente un 20% son zonas comunes, en éste está ubicada la educación secundaria obligatoria y un ciclo formativo de grado medio. El edificio 2 ocupa una superficie de 12.000 metros cuadrados, de los que 1.722 están dedicados a la docencia y el resto a zonas comunes y recreativas.

En el centro se imparte la enseñanza secundaria obligatoria (con un total de 12 grupos, además de dos grupos de diversificación curricular), bachillerato, con dos modalidades: humanidades y ciencias sociales; ciencias y tecnología. También se imparten ciclos formativos de grado medio (instalaciones eléctricas y automáticas y gestión administrativa) y de grado superior (administración y finanzas y administración de sistemas informáticos en red) así como un programa de cualificación profesional inicial (auxiliar de viveros, jardines y parques), formación profesional básica: informática y comunicaciones. También se imparte de forma semipresencial el ciclo de la ESA. El edificio b se comparte con la escuela oficial de idiomas que funciona en horario de tarde.

En cuanto a las instalaciones, el centro cuenta con biblioteca escolar (una en cada edificio), instalaciones deportivas (pistas y gimnasio), salón de actos, aula de convivencia, aulas específicas (informática, laboratorios, apoyo, tecnología, música, idiomas, plástica...) Y demás departamentos.

3.4.3.2. Centros Privados-Concertados

- C.D.P. “Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia” de Alcalá la Real

El municipio de Alcalá la Real posee una población de algo más de 22.500 habitantes. De este total, unos 17.500 residen en el casco urbano, mientras que el resto se encuentra diseminado entre las catorce aldeas que integran el municipio. Aunque las últimas décadas se han caracterizado por un progresivo envejecimiento de la población de la zona, la comarca ha mantenido una evolución positiva en su crecimiento vegetativo gracias al descenso de la población autóctona que emigra buscando trabajo, como a la recepción de inmigrantes procedentes de países en vías de desarrollo y de la Unión Europea.

En consecuencia, el alumnado que mayoritariamente sigue recibiendo el centro SAFA de Alcalá la Real forma parte de familias integradas en una estructura social de clase media-baja, compuesta fundamentalmente por trabajadores por cuenta ajena distribuidos en una proporción aproximada del 40% en el sector primario, 25% en el sector secundario y 35% en el sector terciario. Un alumnado, por tanto, perteneciente a una comarca fundamentalmente de carácter rural y con un importante peso de población diseminada en pedanías y entidades locales menores (lo que justifica la necesidad del transporte escolar en la zona).

El centro pertenece a la fundación escuelas profesionales de la sagrada familia, cuyo carácter propio se encuentra recogido en los principios educativos y en las finalidades educativas. La oferta educativa del centro comprende:

- Educación infantil: dos líneas
- Educación primaria: dos líneas
- Educación secundaria obligatoria: tres líneas
- PCPI: operario de soldadura y construcciones metálicas y tecnoplásticas
- Bachillerato:
 - Ciencias y tecnología
 - Humanidades y ciencias sociales
- Formación profesional inicial de grado medio:
 - Técnico en electromecánica de vehículos automóviles
 - Técnico en instalaciones eléctricas y automáticas
 - Técnico en gestión administrativa
 - Técnico en cuidados auxiliares de enfermería
- Formación profesional inicial de grado superior:
 - Técnico superior en administración y finanzas
- Escuela-Hogar

- C.D.P. “Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia” de Andújar

Las escuelas SAFA de Andújar han sido siempre consideradas como el segundo centro de la institución, y esto no sólo por la amplitud de sus edificios y la extensión de sus terrenos, sino también por el número y la importancia que siempre concedió el fundador a este centro. En él estuvo el segundo gran internado de la obra.

Está situada la ciudad de Andújar (ciudad por concesión de Don Enrique de Trástamara) en un bello y estratégico paraje, al pie de la falda sur de sierra morena. Se asienta sobre un fértil valle bañado por el río Guadalquivir. La ililurgi romana tiene una rica historia, habiendo sido ocupada por romanos, cartaginenses y moros, rescatada en el siglo XII por Alfonso VII y definitivamente por Fernando III en 1224.

En el siglo XIX Andújar desempeñó un importante papel en la Guerra de la Independencia. En ella se firmó la capitulación que selló la Batalla de Bailén. Después, en los levantamientos populares de 1.835, para conseguir mayor autonomía municipal, Andújar fue cabeza de la junta soberana central de Andalucía donde estaban representados todos los municipios andaluces.

Su extensa población, que pasa hoy de los 39.000 habitantes, se extiende no sólo por el núcleo urbano sino por aldeas y caseríos de una vega densa en habitantes.

Si en otras fundaciones fueron bienhechores particulares los que dieron las primeras ayudas, la fundación de este centro está íntimamente ligada a autoridades locales y nacionales. Fue el entonces alcalde de la ciudad, Don Tomás Escribano Soriano el hombre clave de esta fundación, pues logró que el ayuntamiento cediera a la institución el hermoso pabellón del antiguo instituto de segunda enseñanza, donde comenzó el internado de este centro. El antiguo instituto que estaba entonces transformado en un colegio municipal legalizado. No se ha podido saber quien puso en contacto al padre Villoslada con don Tomás.

El segundo eje de esta fundación lo representó Don Blas Pérez González, ministro de la Gobernación, quien conoció las escuelas a través de este centro, al que visitó dos veces en los primeros años.

Era el antiguo instituto un moderno pabellón de dos plantas con capacidad para ocho clases más despachos y servicios. Más adelante se le añadió una tercera planta. Está situado dentro de la ciudad, en lo que fuera carretera de Madrid-Cádiz.

Tenía adjunta la vivienda del conserje, dos cobertizos, terrenos para juegos y deportes. El padre ampliaría después estos terrenos, comprando, con ayudas del ayuntamiento y bienhechores, diversas parcelas para formar una finca de cerca de nueve hectáreas y media. Siempre se ha conocido esa zona con el nombre de puerta de Madrid.

En el curso 1959-1960 se construyeron cuatro clases cercanas al pabellón.

El primer paso del padre fue hacerse cargo del colegio municipal legalizado, firmando un contrato con el ayuntamiento que, en principio, duraba desde el día 1 de agosto de 1.941 al 3 de julio de 1.951. Era natural que el municipio viera con buenos ojos la entrada en el pueblo de los padres

jesuitas y que fuese el bachillerato la enseñanza privilegiada. Así solía suceder en todas las fundaciones. El contrato se hizo directamente con el padre Villoslada, por no tener aún la institución personalidad jurídica, pero ya se preveía en él que el padre podía incorporar el centro “a cualquier otro organismo o entidad que asuma el cumplimiento del fin docente que se determina en las bases”. Bien es verdad que las bases eran amplias y que las enseñanzas de bachillerato y enseñanza primaria a que se comprometía el padre podían cambiarse por otras “por grave causa a juicio de los directores de dicho colegio”. El arrendamiento era por 10.000 pesetas anuales, pero resultaba que estas revertían nuevamente en el colegio para becas y conservación del material de los edificios. El contrato fue revisado en Madrid por el abogado que en aquellos tiempos asesoraba al padre, Don Diego Yuste Garrido.

No se sabe exactamente qué día del mes de octubre de 1.941 comenzaron las clases pues la inauguración se hizo sin especial solemnidad. Sabemos que se impartían enseñanzas de bachiller desde 1º a 7º curso y que el primer director fue don Jesús Villoslada, hermano del padre. Al curso siguiente le sucedió el licenciado don Eduardo Rubio. Los alumnos pagaban 60 pesetas mensuales, aunque se concedían abundantes becas. La jornada era dura: de 8 de la mañana a 8 de la tarde. Posteriormente se impartieron también clases de ingreso. Este colegio municipal sólo duró hasta finales del curso 1.942-1.943.

En la actualidad su oferta educativa abarca:

- Educación infantil:
- Educación primaria:
- Educación secundaria obligatoria:
- PCPI
- Bachilleratos:
 - Tecnología.
 - Ciencias humanas y sociales.

- Ciclos formativos de grado medio:
 - Cuidados auxiliares de enfermería (1300 horas).
 - Gestión administrativa (2000 horas).
 - Electromecánica de vehículos (2000 horas).
 - Sistemas microinformáticos y redes (2000 horas).
 - Equipos e instalaciones electrotécnicas (2000 horas).

- Ciclos formativos de grado superior:
 - Sistemas de regulación y control automáticos (2000 horas).
 - Educador infantil (2000 horas).
 - Administración y finanzas (2000 horas).

- Cursos de formación profesional ocupacional

- C.D.P. “Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia” de Úbeda

El centro SAFA de Úbeda nace en 1.941, en plena postguerra, de la mano del padre Rafael Villoslada, como un elemento más de la red de escuelas que se propuso crear por toda Andalucía para paliar las carencias de la infraestructura educativa de la época.

Con escasos y modestos medios, pero con la ayuda desinteresada de familias generosas como la de los Bueno y Benavides, el modesto centro comienza a funcionar con un reducido número de alumnos en las primitivas instalaciones de la plaza de López Almagro.

El paso de los años no supuso sino la consolidación de la idea inicial y un deseo constante de renovación, que ha hecho que este centro sea pionero en todas las reformas educativas que se han desarrollado a lo largo de sus más de 60 años de historia, en un deseo de servicio constante a la ciudad de Úbeda y a toda Andalucía, siempre atento a los principios educativos de la institución y a una constante renovación del profesorado.

El centro cuenta, en la actualidad, con la siguiente oferta educativa:

- Educación infantil
- Educación primaria
- Educación secundaria obligatoria
- Bachillerato
 - Ciencias y tecnología humanidades y ciencias sociales

- PCPI
- Ciclos formativos de grado medio
 - Carrocería instalaciones eléctricas y automáticas
 - Cuidados auxiliares de enfermería
 - Gestión administrativa
 - Técnico en servicios de restauración

- Ciclos formativos de grado superior
 - Administración y finanzas
 - Documentación sanitaria
 - Educación infantil
 - Técnico superior en guía, información y asistencias turísticas

3.5. Instrumentos y técnicas de recogida de información

Tomando en cuenta las características de la metodología mixta, descritas en el punto 3.1, y dadas las circunstancias de esta investigación, hemos utilizado dos tipos de instrumentos de recogida de información: por un lado técnicas cuantitativas, como son los cuestionarios realizados, tanto al profesorado como al alumnado; de tal forma que se podrán obtener visiones y análisis complementarios en los resultados. El análisis de los mismos será, como es obvio, cuantitativo y cualitativo. Y, por otro, técnicas de investigación cualitativa, como las entrevistas, tanto a docentes como alumnos/as, donde queríamos conocer la significación que los participantes le atribuyen al fenómeno en estudio, del cual ellos forman parte.

3.5.1. Cuestionario docentes “ADFIDOJA” y Cuestionario alumnado “ADFIALJA”

El cuestionario es un instrumento muy usual en el Área de las ciencias sociales para la obtención y registro de datos. Su versatilidad permite utilizarlo para la investigación y como para la evaluación de personas, procesos y programas de formación; al mismo tiempo puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos.

Su característica singular radica en que para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, ésta tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal, que el "cara a cara" de la entrevista. Al mismo tiempo, permite consultar a una población amplia de una manera rápida y económica. Consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas (García, 2003).

La principal diferencia con la entrevista reside en la poca relación directa de los sujetos, puesto que la persona encargada de su aplicación se limita a presentarlo al grupo, a dar ciertas normas generales y a crear un nivel de disposición favorable a la contestación sincera. El cuestionario es un instrumento muy útil para la recogida de datos, especialmente de aquellos difícilmente accesibles por la distancia o dispersión de los sujetos a los que interesa considerar, o por la dificultad para reunirlos. Permite, además, en paralelismo con la entrevista, identificar y sugerir hipótesis y validar otros métodos (García, 2003).

Por lo tanto, el evaluador y el investigador, tienen que considerar dos caminos metodológicos generales: estar plenamente convencido de que las preguntas se pueden formular con la claridad suficiente para que funcionen en la interacción personal que supone el cuestionario y dar todos los pasos posibles para maximizar la probabilidad de que el sujeto conteste y devuelva las preguntas (Fox, 1981).

Como hemos comentado anteriormente, los cuestionarios utilizados fueron dos; por un lado el “ADFIDOJA”: Cuestionario sobre el CFGS Administración y Finanzas para Docentes de la provincia de Jaén y, por otro, “ADFIALJA”: Cuestionario sobre el CFGS Administración y Finanzas para el Alumnado de la provincia de Jaén.

En ambos se utilizaron los mismos 65 ítems tanto para los docentes como para el alumnado -lo único que cambió fue la redacción, para darle sentido a los ítems- y las mismas 7 Dimensiones, que

hacían referencia a bloques temáticos como la programación, la práctica en el aula, la evaluación, la tutoría, la formación, mercado laboral y las competencias.

Para ello, se usó una escala Likert para la cuantificación de los resultados utilizando una escala del 1 al 4, siendo 1 la puntuación menos favorable y 4 la más favorable.

Así mismo, nuestros cuestionarios fueron revisados y evaluados por un grupo de expertos docentes, tanto a nivel de contenidos como a nivel científico. Para ello, se utilizaron docentes de la Universidad y docentes que imparten docencia en este Ciclo Formativo pero en otras provincias -concretamente fueron 4 profesores de Universidad y 5 profesores de este Ciclo-. Así mismo, el cuestionario también se les pasó a alumnos/as de otras promociones y que era ajeno a la muestra que se recogió.

Todos ellos/as, aportaron una serie de sugerencias y cambios, tanto a nivel de ítems -estructuración de preguntas, modificación e incluso cambios en algunas de ellas- como a nivel de dimensiones -cambiar alguna pregunta de dimensión o incluir una nueva dimensión como fue la Dimensión "Tutoría"- . Una vez realizadas todas estas aportaciones, se les pasó las pruebas de validez de constructo y de fiabilidad que nos indicaba la pertinencia de los ítems.

Una vez sometidos los datos a un análisis estadístico de los cuestionarios mediante el programa "Statistical Package for Social Science" (SPSS, Versión 22), éstos resultados nos arrojaron unos índices de fiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.974 para el cuestionario del alumnado y 0.967 para el cuestionario de los docentes, tal y como se puede comprobar en el Anexo V. Esto significa que los cuestionarios resultaron con una alta confiabilidad.

Para el análisis y estudio de las respuestas a nuestros cuestionarios Tipo Likert hemos utilizado una estadística no paramétrica, dividida en dos partes. La primera, de carácter puramente cuantitativo, donde acudimos a distintas técnicas descriptivas para desarrollar los resultados utilizando el programa informático SPSS, así:

En el primer apartado de los resultados realizamos un análisis y discusión de los descriptivos de cada uno de los ítems de los dos cuestionarios y de las distintas dimensiones. Para ello, hemos utilizado datos como la media, moda o desviación típica.

En un segundo apartado queríamos comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas entre la opinión de los alumnos y los profesores en cuanto las respuestas a las preguntas que se le han planteado. Dado que el tamaño muestral es de 359 individuos, y de acuerdo al Teorema Central del Límite, podemos emplear técnicas paramétricas para resolver los contrastes de la forma y, para ello, nos hemos planteado dos hipótesis; una hipótesis nula -no existen diferencias significativas entre las medias de los docentes y el alumnado- y otra hipótesis alternativa -existen diferencias significativas entre las medias de ambos grupos-. Para ello, hemos utilizado las "Pruebas T para muestras independientes".

En cuanto al tercer análisis -contraste de hipótesis- consistió en la realización de contrastes de hipótesis para probar la influencia, o no, de las diferentes variables sociodemográficas sobre las dimensiones. Para ello, se realizó un análisis descriptivo y unos gráficos de las variables sociodemográficas para alumnado y profesorado. En el caso de los docentes se realizaron unas tablas que prueba la normalidad de las variables, no así en alumnado porque para algunas

dimensiones no se cumple; por el Teorema Central del Límite y ante tamaños muestrales grandes (superiores a 50) puede suponerse la hipótesis de normalidad y, por tanto, es correcto el empleo de técnicas paramétricas para el contraste de hipótesis.

Para probar la influencia del Género y Tipo de Centro, se ha procedido igual que en el apartado anterior con pruebas T para muestras independientes. En el resto de comparaciones, ya que las variables sociodemográficas presentaban más de dos respuestas posibles, se ha recurrido a la realización de pruebas ANOVA de un factor.

Por último, en el cuarto análisis hemos analizado si existe relación entre las diferentes dimensiones analizadas. Al tratarse todas ellas de variables cuantitativas la técnica estadística a utilizar es diferente a todas las anteriores; en este caso realizamos un estudio de correlaciones entre todas ellas sobre los valores del coeficiente de correlación de Pearson. Además SPSS devuelve la significación de un contraste de hipótesis que plantea como hipótesis nula la ausencia de correlación. Para finalizar, realizamos un estudio de regresión lineal tomando como variables independientes las Dimensiones Segunda y Séptima que nos permitirá corroborar la dependencia lineal entre variables así como estimar las rectas de regresión.

3.5.2. Guía de Entrevista docentes y alumnado

La entrevista es una técnica cualitativa con la que el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada. Corbetta (2007) opina que es una conversación provocada por un entrevistador con un número considerable de sujetos elegidos según un plan determinado con una finalidad de tipo cognoscitivo. Siempre está guiada por el entrevistador pero tendrá un esquema flexible no estándar.

La principal característica de una entrevista es que es un sistema de comunicación interpersonal y de gran confianza entre el entrevistador y el entrevistado, donde el entrevistador debe saber dirigir la conversación. Su objetivo principal es recoger otro tipo de información que no es posible recabar con otros instrumentos aunque es una técnica costosa y compleja en el análisis de resultados.

Nuestras entrevistas, tanto a los docentes como al alumnado, fueron estructuradas de forma similar a los cuestionarios y fueron preguntas de respuesta abierta. El objetivo fue que se obtuviera información de una forma oral y personalizada de la investigación. Para ello, se plantearon siete preguntas abiertas que hacían referencia a cada una de las dimensiones del estudio y para su planificación seguimos el modelo de Bisquerra (2004) que presenta un formato de entrevista dividido en tres momentos bien definidos:

1. Momento de preparación. Se deberán considerar las siguientes tareas:

- Determinar los objetivos de la entrevista. El investigador deberá documentarse sobre los aspectos que se van a tratar y ser capaz de describirlos en función de los referentes teóricos que considere oportunos para su investigación.
- Identificar las personas que van a ser entrevistadas -docentes y alumnado-. Concretando el perfil profesional, el lugar que ocupa el sujeto dentro del contexto y la información que se quiere obtener de él.
- Formular las preguntas y secuenciarlas. Se debe poner especial atención en la terminología y en el vocabulario que se utilice, que debe resultar significativo y familiar para el interlocutor. En cuanto a las preguntas deben estar contextualizadas, evitar ambigüedades, confusiones o dobles sentidos.
- Localizar y preparar el lugar donde va a realizarse la entrevista. Debe ser un espacio adecuado para llevarla a cabo, cómodo para los participantes y preparar el material de recogida de datos (grabadora, vídeo,...)

2. Momento de desarrollo. No hay que olvidar que el objetivo es que el entrevistado nos proporcione información, situaciones y experiencias que él ha experimentado y que forman parte de su apreciación académica subjetiva. Así pues, en esta fase, el entrevistador debe conseguir:

- Crear un clima de familiaridad y confianza. El entorno en el que se realice debe caracterizarse por resultar al entrevistado cómodo y acogedor.
- Mantener una actitud abierta y positiva que favorezca la confianza.

- Facilitar la comunicación.
- Llevar a cabo el guión de preguntas que previamente han debido estar planificadas.

3. Registrar la información de la entrevista. El medio más utilizado es la grabadora o vídeo, aunque se recomienda tomar notas por escrito de los aspectos relevantes de la entrevista. Así, además se añadirán anotaciones que argumenten y apoyen la descripción, interpretación y comprensión de la información

Igual que con los cuestionarios, las preguntas de las entrevistas fueron revisadas y evaluadas por un grupo de expertos docentes, tanto a nivel de contenidos como a nivel científico. Para ello, se utilizaron docentes de la Universidad y docentes que imparten docencia en este Ciclo Formativo pero en otras provincias -concretamente fueron los mismos cuatro profesores de Universidad y los mismos cinco profesores de este Ciclo-. Además, la entrevista también se les pasó a alumnos/as de otras promociones y que eran ajenos a la muestra que se recogió. En este caso, hubo pocas modificaciones e hicieron referencia a la forma de plantear la entrevista al alumnado; con lo que tuvimos que modificar dos de las preguntas planteadas.

En cuanto a la técnica de recogida de información, y debido a que la muestra era relativamente limitada hemos realizado una transcripción de las entrevistas realizadas y hemos obtenido unas conclusiones al respecto.

Capítulo IV.

Análisis y Discusión de los Resultados



CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este Capítulo vamos a describir los resultados obtenidos en base los Objetivos planteados en esta investigación. Además del papel cuantitativo que los resultados de las siete Dimensiones nos aportan a la investigación, no olvidamos que, desde nuestra concepción de cómo se produce el aprendizaje del alumnado, debíamos abarcar el mayor número de información sobre estas Dimensiones para mejorar la construcción de los conocimientos en el aula.

Por ello, este apartado lo hemos querido dividir en dos grandes bloques, por un lado haremos un primer análisis cuantitativo, donde hemos analizado y comparado las respuestas dadas por los docentes y el alumnado a cada uno de los ítems del cuestionario. Así mismo, hemos realizado una comparativa de los dos cuestionarios a nivel de Dimensiones. Seguidamente hemos creído necesario realizar un contraste de hipótesis entre las variables sociodemográficas con las distintas Dimensiones y, por último, hemos estudiado las correlaciones entre las distintas Dimensiones, haciendo especial hincapié en las Dimensiones Segunda y Séptima, ya que son el eje principal de esta investigación.

En un segundo bloque, hemos realizado un análisis cualitativo, donde hemos analizado las entrevistas realizadas tanto a docentes como al alumnado y un segundo análisis realizado a un grupo de discusión que se realizó a docentes.

4.1. Análisis Cuantitativo de la Investigación

Para describir los resultados, hemos agrupado los ítem referidos a contenidos próximos, que llamamos dimensiones de análisis, tal como hicimos en otros trabajos (Martínez, Rodríguez y Pérez, 2014).

El presente trabajo, consta de dos cuestionarios -docentes y alumnado-. El primer Cuestionario -docentes- fue contestado por 66 profesores y profesoras que imparten docencia en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas en Institutos de Enseñanza Secundaria tanto públicos como concertados de la provincia de Jaén.

El segundo Cuestionario -alumnado- fue contestado por 293 alumnos y alumnas que han estado matriculados en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas en Institutos de Enseñanza Secundaria tanto públicos como concertados de la provincia de Jaén en el curso escolar 2013-2014.

4.1.1. Estudio descriptivo por cuestiones y Dimensiones

En este primer punto, como ya hemos comentado anteriormente, hemos realizado un análisis estadístico de cada uno de los ítems que componen las siete Dimensiones de los dos cuestionarios. A continuación, hemos realizado un estudio comparativo de las respuestas dadas por los docentes y el alumnado a cada uno de los ítems de cada Dimensión.

▪ Dimensión Primera: Programación

Esta Primera Dimensión en ambos Cuestionarios está compuesta por trece ítems que hacen referencia a aspectos relacionados con la programación de aula de los docentes.

a) Análisis y comentarios cuantitativo

En la primera cuestión de esta dimensión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “Realiza programación de aula el docente”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.1 (Figura 4.2 y Figura 4.3).

Tabla 4.1. Programación de aula

P.1	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	6	9,1	3,25	1,008	4	8	2,7	3,17	,752	3
2	8	12,1				35	11,9			
3	14	21,2				138	47,1			
4	36	54,6				99	33,8			
N/C	1	1,5				13	4,4			
Perdidos Sistema	1	1,5				-	-			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.2. Porcentaje respuestas Docentes P.1

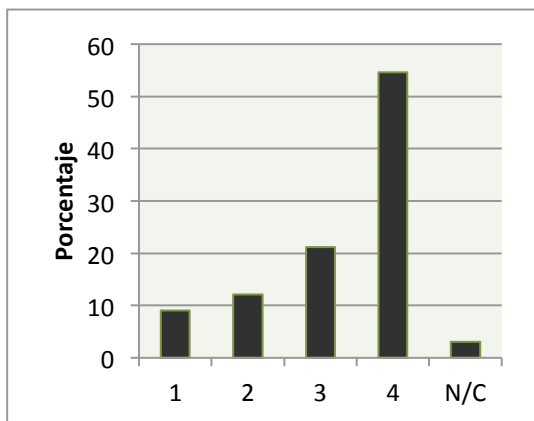
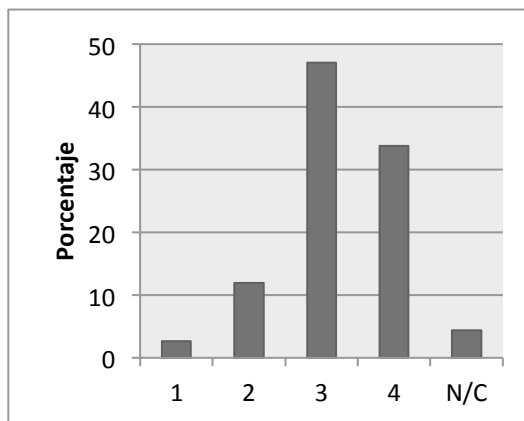


Figura 4.3. Porcentaje respuestas Alumnado P.1



Respecto a esta primera pregunta, casi el 80% del profesorado responde entre las opciones 3-4; por lo tanto, realiza programación de aula, aspecto que nos llama la atención cuando debería ser el 100% ya que evita la improvisación y favorece una buena práctica docente. Este dato se respalda con una moda de 4 y una desviación típica relativamente baja (1,008).

En cuanto al alumnado, un porcentaje también de más de un 80%, ha respondido entre las opciones 3-4, aunque el alumnado presenta una moda (3) y media inferior a los docentes (3,17); por lo que perciben que los docentes, en su gran mayoría, sí realizan su programación de aula.

Con respecto a la segunda pregunta, se les plantea a los docentes y al alumnado “Utiliza la programación de algún libro de texto”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 4.2 (Figura 4.4 y Figura 4.5).

Tabla 4.2. Programación con libros de texto

P.2	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	20	30,3	2,45	1,185	1	56	19,1	2,77	1,117	4
2	7	10,6				39	13,3			
3	19	28,8				88	30,0			
4	14	21,2				89	30,4			
N/C	5	7,6				21	7,2			
Perdidos Sistema	1	1,5				-	-			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.4. Porcentaje respuestas Docentes P.2

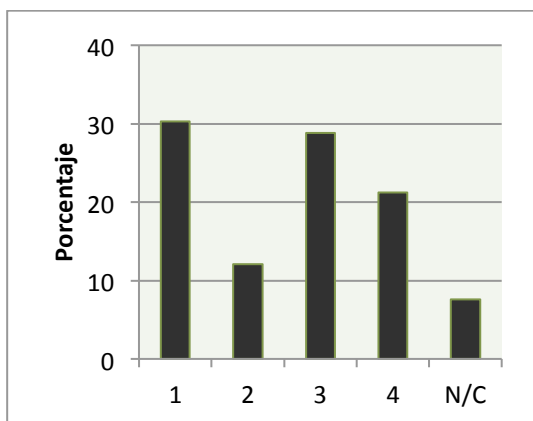
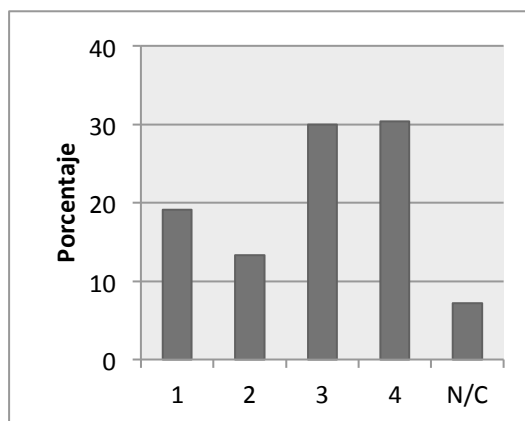


Figura 4.5. Porcentaje respuestas Alumnado P.2



Siguiendo con las programaciones de aula, es muy representativo el 30% de los docentes que no utiliza ningún libro de texto para realizar las programaciones. Por otro lado, también es destacable el 28% de los docentes que ha elegido el nivel 3, por lo que podemos pensar que esos docentes realizan una programación de aula propia apoyándose en alguna de las que ofrecen las editoriales.

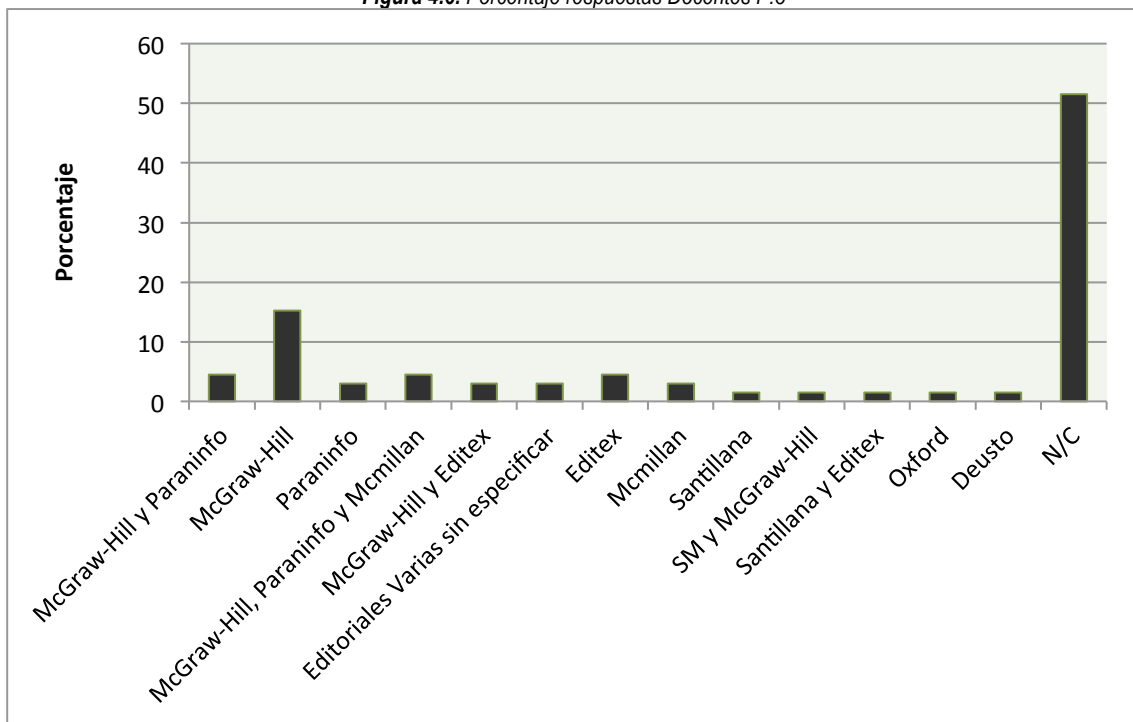
Respecto al alumnado, la gran mayoría (60%) piensa que los docentes utilizan la programación de algún libro de texto o al menos, como se comentaba antes, con cierto apoyo o ayuda en alguna otra programación de editoriales.

Este tercer ítem, venía a complementar el anterior y se les pide que dijeran el libro de texto que se utiliza en el aula. Los resultados obtenidos los hemos analizado por separado; por un lado la opinión de los docentes, en la Tabla 4.3.1 y en la Figura 4.6 y por otro lado, la opinión del alumnado, en la Tabla 4.3.2 y en la Figura 4.7.

Tabla 4.3.1. Editoriales de libros de texto que utilizan los docentes

P.3. Diga cuál	DOCENTES	
	Frecuencia	Porcentaje
McGraw-Hill y Paraninfo	3	4,6
McGraw-Hill	10	15,2
Paraninfo	2	3,0
McGraw-Hill, Paraninfo y Mcmillan	3	4,6
McGraw-Hill y Editex	2	3,0
Editoriales Varias sin especificar	2	3,0
Editex	3	4,5
Mcmillan	2	3,0
Santillana	1	1,5
SM y McGraw-Hill	1	1,5
Santillana y Editex	1	1,5
Oxford	1	1,5
Deusto	1	1,5
N/C	34	51,6
Total	66	100,0

Figura 4.6. Porcentaje respuestas Docentes P.3

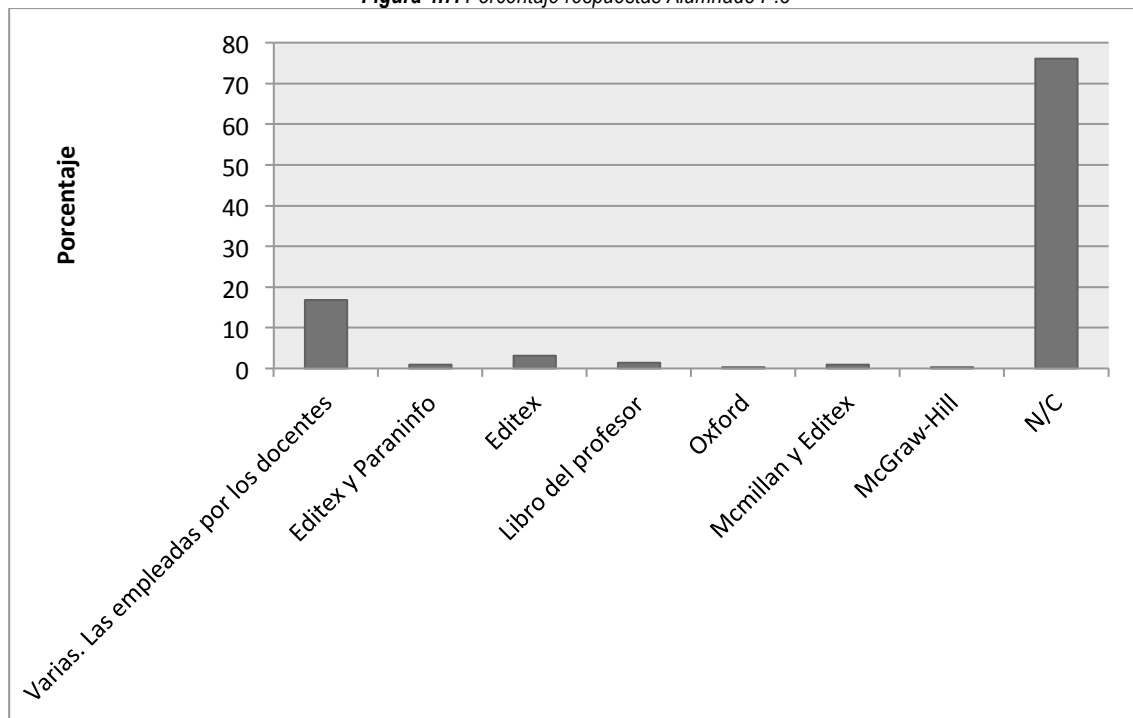


Respecto a los docentes el dato más significativo es el 15% de ellos que han elegido McGraw-Hill como la editorial que utilizan para realizar la programación de aula o, al menos, como apoyo. El resto de editoriales que numeran no son de interés significativo, excepto 34 de ellos que responden N/C; podemos pensar que les resulta indiferente la editorial a utilizar, que cada año utiliza una distinta o que dependerá del módulo que impartan.

Tabla 4.3.2. Editoriales de libros de texto que utilizan los docentes según el alumnado

P.3. Diga cuál	ALUMNADO	
	Frecuencia	Porcentaje
Varias Editoriales. Las empleadas por los docentes	49	16,8
Editex y Paraninfo	3	1,0
Editex	9	3,1
Libro del profesor	4	1,4
Oxford	1	0,3
Mcmillan y Editex	3	1,0
McGraw-Hill	1	0,3
N/C	223	76,1
Total	293	100,0

Figura 4.7. Porcentaje respuestas Alumnado P.3



En cuanto al alumnado sí que obtenemos datos más significativos; por ejemplo, el 76% de ellos que responden N/C, una respuesta entendible del todo puesto que no saben la editorial que utiliza, si la utiliza el docente para hacer su programación de aula. Y también significativo, en comparación con el resto de las respuestas, son los 49 alumnos/as que responden que las programaciones de aula se apoyan en las editoriales que han elegido los docentes. Se le puede dar una explicación similar a las respuestas de N/C.

En la cuarta cuestión de esta dimensión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “Revisa su programación trimestralmente”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.4 (Figura 4.8 y Figura 4.9).

Tabla 4.4. Revisión de la programación

P.4	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	8	12,1	3,06	1,014	4	43	14,7	2,75	1,011	3
2	6	9,1				53	18,1			
3	23	34,8				107	36,5			
4	26	39,4				71	24,2			
N/C	3	4,5				19	6,5			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.8. Porcentaje respuestas Docentes P.4

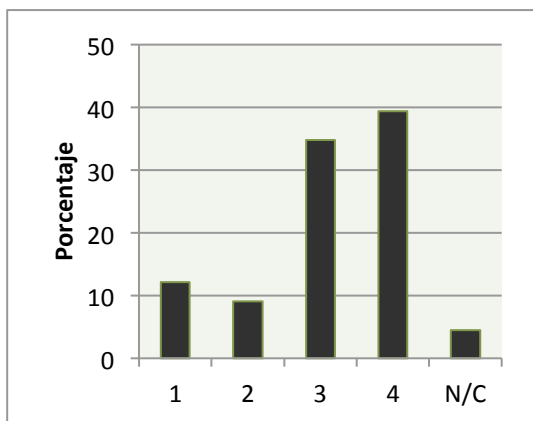
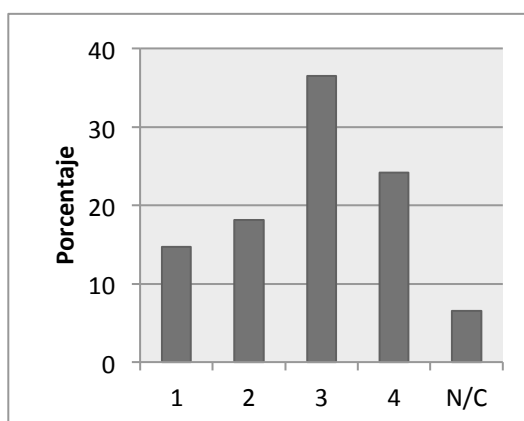


Figura 4.9. Porcentaje respuestas Alumnado P.4



En esta ocasión, la gran mayoría de los docentes (73%) sí dice revisar sus programaciones trimestralmente; es un dato curioso puesto que casi coincide con las respuestas de la primera pregunta, por tanto, se puede pensar que el docente que realiza su programación después tiene interés en revisarla periódicamente.

Esta semejanza de datos entre ambas preguntas no coincide, sin embargo, con el alumnado puesto que en la pregunta de la revisión de la programación un 60% piensa que sí revisa el docente su programación trimestralmente frente a un 80% que piensa que el docente realiza su programación de aula; entendemos que para el 20% restante del alumnado los docentes no hacen revisiones periódicas de sus programaciones.

Con respecto a la quinta pregunta, se le plantea a los docentes y al alumnado “Realiza una evaluación inicial”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 4.5 (Figura 4.10 y Figura 4.11).

Tabla 4.5. Evaluación inicial

P.5	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	2	3,0	3,71	,701	4	27	9,2	3,23	1,000	4
2	3	4,5				34	11,6			
3	7	10,6				68	23,2			
4	53	80,3				151	51,5			
N/C	1	1,5				13	4,4			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.10. Porcentaje respuestas Docentes P.5

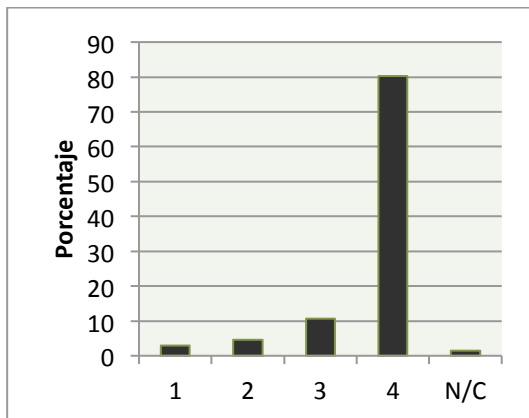
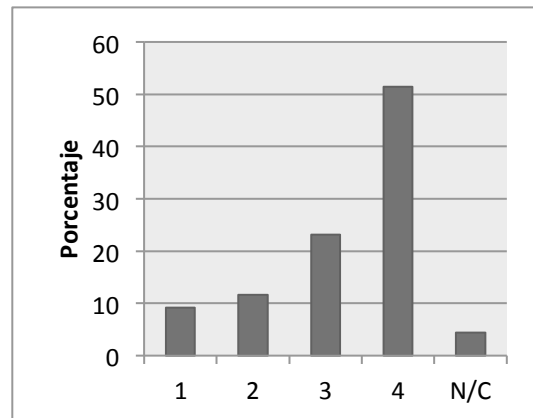


Figura 4.11. Porcentaje respuestas Alumnado P.5



Para la quinta pregunta, el 90% de los docentes responden que sí realizan una evaluación inicial de su módulo, frente a 9% que no la realiza. Con una desviación típica baja de un 0,701.

Respecto al alumnado un 74% contesta que sí han realizado una evaluación inicial frente a un 25% que no la han realizado. Esta diferencia de datos es significativa puesto que se está preguntando sobre un hecho concreto, si se ha realizado o no, es decir, no cabe interpretación subjetiva.

En relación al sexto ítem, se cuestiona a los docentes y al alumnado “Modifica su programación en función de la evaluación inicial”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 4.6 (Figura 4.12 y Figura 4.13).

Tabla 4.6. Modificación de la programación según la evaluación

P.6	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	10	15,2	2,68	1,017	3	72	24,6	2,34	1,014	3
2	17	25,8				68	23,2			
3	22	33,3				92	31,4			
4	16	24,2				35	11,9			
N/C	1	1,5				26	8,9			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.12. Porcentaje respuestas Docentes P.6

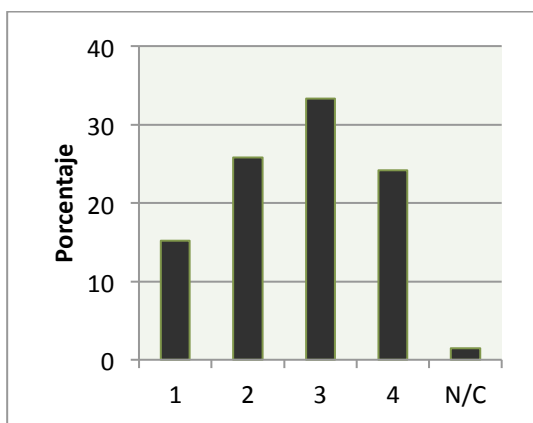
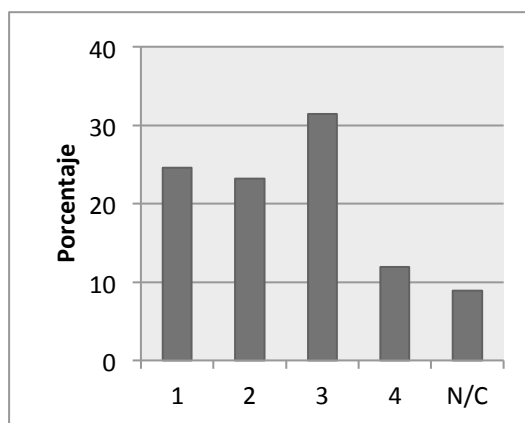


Figura 4.13. Porcentaje respuestas Alumnado P.6



Respecto a los docentes el porcentaje más elevado (33,3%) ha seleccionado la opción 3, por lo que se puede llegar a pensar que los docentes cambian sólo en parte la programación en función de la evaluación inicial.

Situación que se asemeja a la del alumnado con un 31,4%. También son iguales tanto la moda (3) como la desviación típica (1,01) en ambos grupos encuestados.

En la séptima cuestión de esta dimensión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “Modifica su programación en relación a las propuestas de mejora del curso anterior”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.7 (Figura 4.14 y Figura 4.15).

Tabla 4.7. Modificación de la programación según las propuestas de mejora

P.7	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	6	9,1	3,18	,967	4	63	21,5	2,40	1,004	3
2	7	10,6				78	26,6			
3	21	31,8				90	30,7			
4	31	47,0				41	14,0			
N/C	1	1,5				21	7,2			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.14. Porcentaje respuestas Docentes P.7

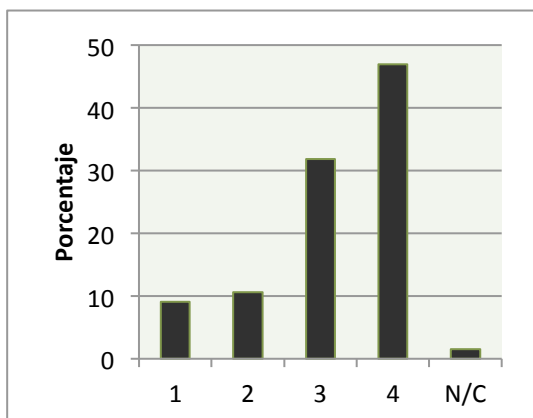
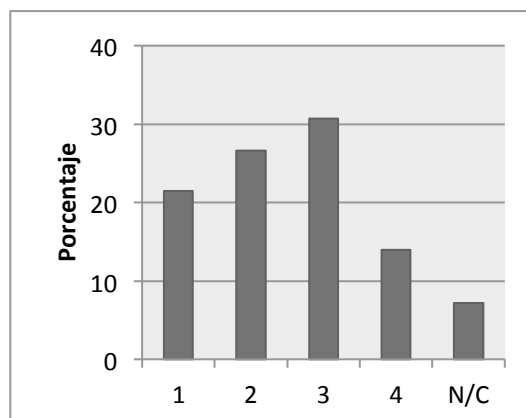


Figura 4.15. Porcentaje respuestas Alumnado P. 7



Con la siguiente pregunta se podría pensar que los resultados podrían ser semejantes entre las cuestiones 6 y 7 al estar relacionadas, pero en el caso de los docentes no es así porque casi la mayoría, un 47%, dice que sí modifica sus programaciones en relación a las propuestas de mejora del curso anterior frente al 24,2% que modifica su programación según la evaluación inicial.

Sin embargo, con el alumnado sí que la situación se asemeja a la pregunta anterior puesto que la opción más elegida es la 3 con alrededor de un 30% en las dos cuestiones. Por otro lado, un 78% de este grupo de participantes se encuentra entre los valores 1, 2 y 3, por lo que se puede pensar que el alumnado no llega a apreciar si los docentes cambian sus programaciones en función de las propuestas del curso anterior.

En este caso lo que los docentes sí dicen practicar, el alumnado no lo llega a apreciar en el aula. Lo que se aprecia en la diferencia de moda en ambos grupos; 4 en los docentes y 3 en el alumnado.

Con respecto a la octava pregunta, se le plantea a los docentes y al alumnado “Considera su programación inclusiva desde el punto de vista que atiende a todo el alumnado”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 4.8 (Figura 4.16 y Figura 4.17).

Tabla 4.8. Programación inclusiva

P.8	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	5	7,6	3,31	,883	4	44	15,0	2,61	,968	3
2	3	4,5				70	23,9			
3	24	36,4				108	36,9			
4	33	50,0				51	17,4			
N/C	1	1,5				20	6,8			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.16. Porcentaje respuestas Docentes P.8

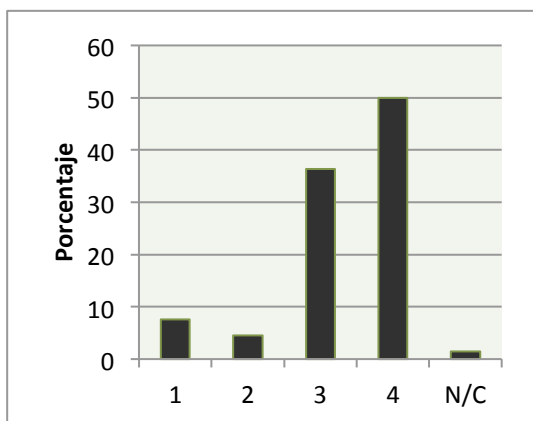
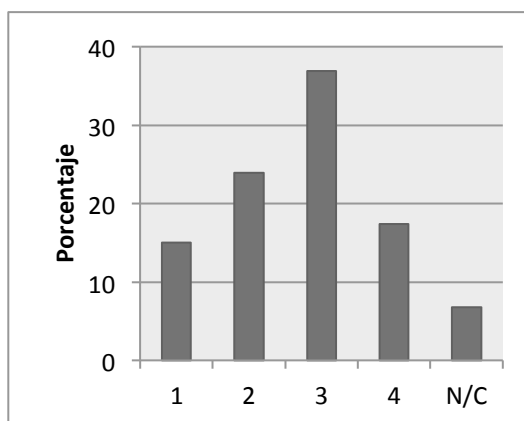


Figura 4.17. Porcentaje respuestas Alumnado P. 8



En la pregunta número 8, el 86% de los docentes considera su programación inclusiva desde el punto de vista que atiende a todo el alumnado.

Frente a un 53% -resultado que consideramos un poco bajo- del alumnado que también considera las programaciones de sus docentes inclusivas.

En una pregunta más se aprecia la diferencia de resultados entre las respuestas de docentes y alumnado apoyándose esta conclusión en la moda de cada grupo (4 para los docentes y 3 para el alumnado).

En relación al noveno ítem, se le cuestiona a los docentes y al alumnado “Da a conocer su programación a la comunidad educativa -familias, alumnos, docentes-”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 4.9 (Figura 4.18 y Figura 4.19).

Tabla 4.9. Comunicación de la programación

P.9	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	2	3,0	3,23	,844	4	63	21,5	2,41	1,020	3
2	11	16,7				79	27,0			
3	22	33,3				85	29,0			
4	30	45,5				45	15,4			
N/C	1	1,5				21	7,2			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.18. Porcentaje respuestas Docentes P.9

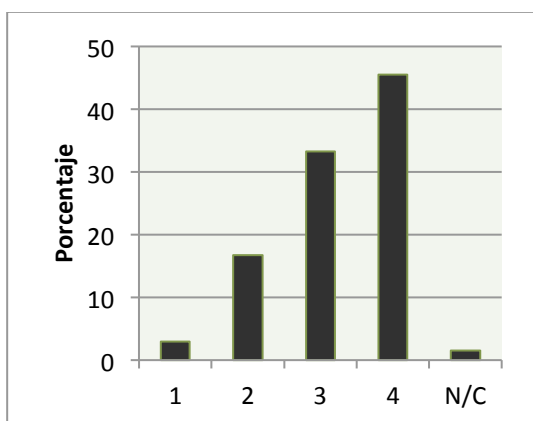
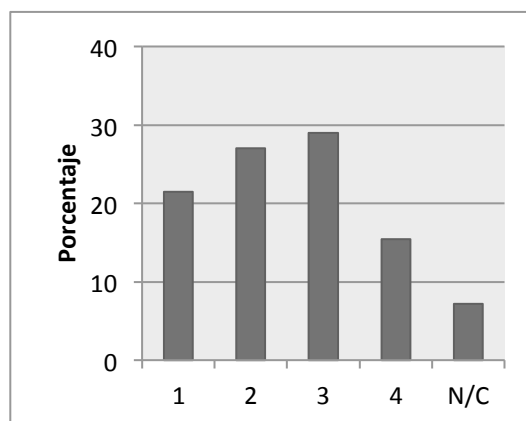


Figura 4.19. Porcentaje respuestas Alumnado P.9



La respuesta mayoritaria de los docentes es la 4, es decir, que sí presentan su programación a la comunidad educativa. Sólo dos docentes no la presentan y 1 responde N/C, se puede pensar que es porque no sabía que hay que presentar la programación didáctica de cada módulo a la comunidad educativa. Un porcentaje también elevado es el de la respuesta 3, con un 33,3%, de lo que podemos deducir que sí presenta su programación pero no a la totalidad de la comunidad educativa.

Respecto al alumnado los resultados han sido muy repartidos y, además, bastante semejantes para las respuestas 1, 2 y 3, con una horquilla porcentual de entre 21,5 y 29. De lo que se puede deducir que el alumnado, en su mayoría, considera que los docentes no presentan sus programaciones a la comunidad educativa.

Como se puede apreciar en los gráficos, los resultados en los dos grupos de participantes son bien diferentes, repartiéndose los docentes entre las respuestas más positivas y el alumnado entre las más negativas.

En la décima cuestión de esta dimensión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “Introduce herramientas TIC en su programación didáctica”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.10 (Figura 4.20 y Figura 4.21).

Tabla 4.10. Programación con las TIC

P.10	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	2	3,0	3,43	,770	4	19	6,5	2,87	,932	3
2	5	7,6				84	28,7			
3	21	31,8				90	30,7			
4	37	56,1				86	29,4			
N/C	1	1,5				14	4,8			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.20. Porcentaje respuestas Docentes P.10

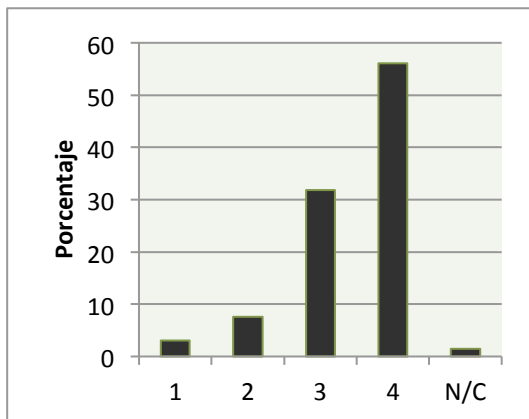
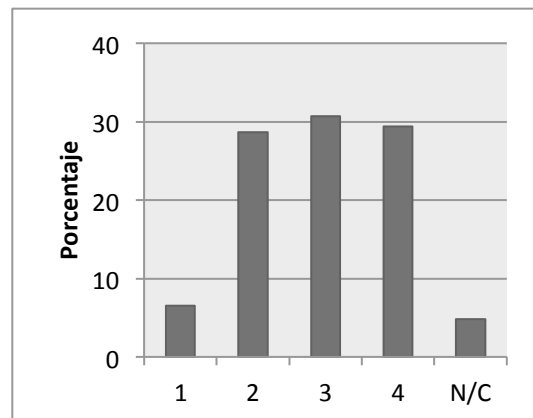


Figura 4.21. Porcentaje respuestas Alumnado P.10



Es grato comprobar que la mayoría de los docentes van introduciendo herramientas TIC en sus programaciones; se puede apreciar en el gráfico la importante diferencia de la respuesta 4 con el resto de respuestas.

En contraposición, para el alumnado los resultados han sido muy semejantes en las respuestas 2, 3 y 4, con alrededor, cada una de ellas, de un 30%. Resultado bastante positivo como integración de las herramientas TIC en las programaciones de los docentes.

Resultados bien distintos podemos encontrar en ambos grupos pero, de forma general, positivos para los dos. La diferencia ha sido el reparto que se ha dado en las respuestas del alumnado, a diferencia de los docentes que la mayoría ha optado por una misma respuesta. Ello se aprecia en la diferencia de ambas desviaciones típicas que, aunque en los dos grupos encuestados son bajas, en la de los docentes es aún más baja.

Con respecto a la décimo primera pregunta, se le plantea a los docentes y al alumnado “Cumple las programaciones didácticas al finalizar el periodo de docencia”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 4.11 (Figura 4.22 y Figura 4.23).

Tabla 4.11. Acatamiento de la programación

P.11	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	2	3,0	3,15	,643	3	47	16,0	2,77	1,069	3
2	3	4,5				55	18,8			
3	43	65,2				88	30,0			
4	17	25,8				85	29,0			
N/C	1	1,5				18	6,1			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.22. Porcentaje respuestas Docentes P.11

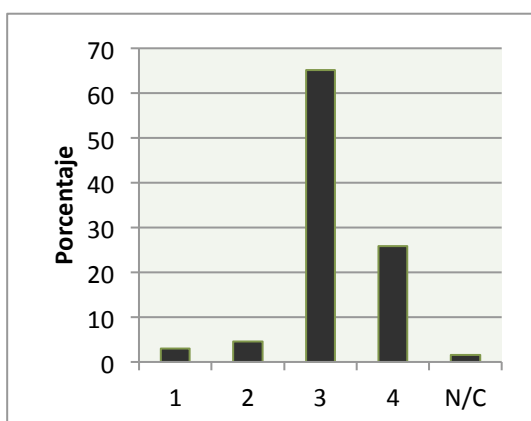
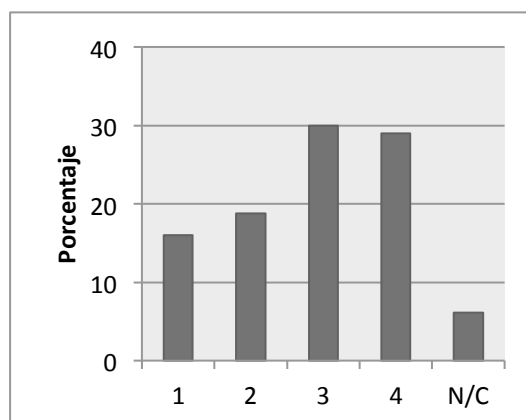


Figura 4.23. Porcentaje respuestas Alumnado P.11



Significativo es el 65,2% de los docentes al señalar la respuesta 3 a la cuestión de si cumple las programaciones didácticas al finalizar el periodo de docencia; se puede pensar que los docentes son conscientes de que no cumplen con dichas programaciones y que tienen intención de cumplirlas pero no llegan a hacerlo por algún motivo.

El 59% del alumnado considera que los docentes cumplen con sus programaciones aunque el 30% de ellos piensa que no del todo.

Lo que se destaca en este caso es que la respuesta más señalada en los dos grupos es la 3 aunque el resto de respuestas en ambos se ha repartido de forma diferente, ya que en los docentes las respuestas 1 y 2 apenas han sido seleccionadas frente al alumnado que hay menos diferencia entre las respuestas restantes (1, 2 y 4).

En relación al décimo segundo ítem, se le cuestiona a los docentes y al alumnado “Consulta con el departamento de orientación aspectos relacionados con el Ciclo”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 4.12 (Figura 4.24 y Figura 4.25).

Tabla 4.12. Consulta para la programación con el departamento de orientación

P.12	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	22	33,3	2,00	,919	2	54	18,4	2,51	,998	3
2	26	39,4				66	22,5			
3	12	18,2				100	34,1			
4	5	7,6				44	15,0			
N/C	1	1,5				29	9,9			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.24. Porcentaje respuestas Docentes P.12

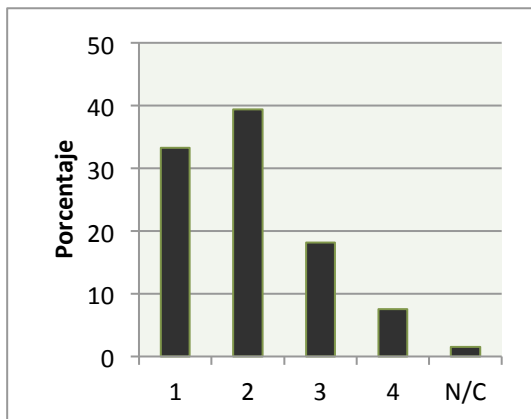
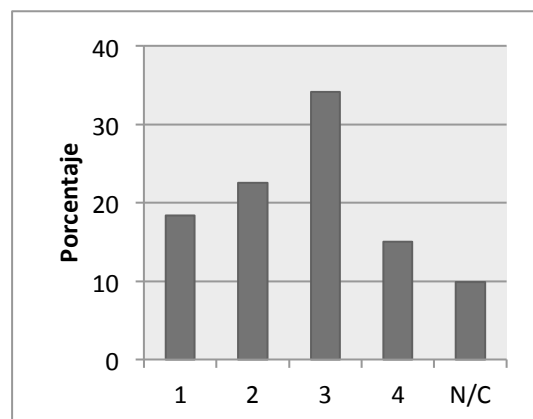


Figura 4.25. Porcentaje respuestas Alumnado P.12



En esta pregunta relacionada con el departamento de orientación se puede destacar la poca proporción de docentes, un 7,6%, que sí consulta con dicho departamento aspectos relacionados con el Ciclo, frente al 72% que han seleccionado las respuestas 1 y 2, es decir, no consultan en gran medida con orientación aspectos relacionados con el Ciclo.

Un vez más la mayoría del alumnado (75%) ha seleccionado las respuestas de la 1 a la 3, siendo mayoritaria la 3 con un 34,1%, es decir, no aprecian que en gran medida que los docentes consulten con el departamento de Orientación aspectos relacionados con el Ciclo.

En la décimo tercera cuestión de esta dimensión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “Son reales y aplicables las propuestas pedagógicas de las programaciones didácticas”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.13 (Figura 4.26 y Figura 4.27).

Tabla 4.13. Programación realista y aplicable

P.13	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	2	3,0	3,03	,790	3	56	19,1	2,55	1,062	3
2	13	19,7				67	22,9			
3	31	47,0				82	28,0			
4	19	28,8				60	20,5			
N/C	1	1,5				28	9,6			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.26. Porcentaje respuestas Docentes P.13

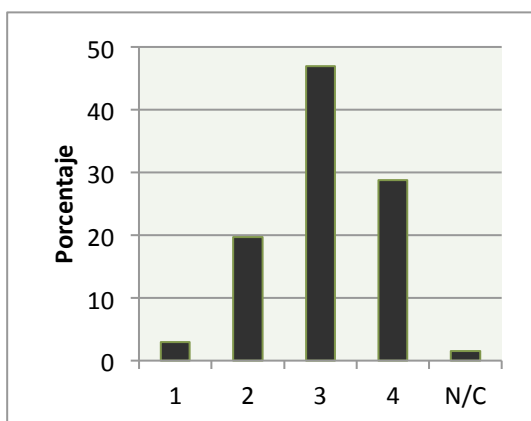
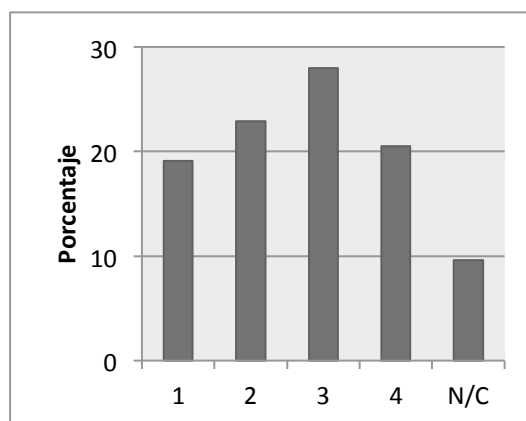


Figura 4.27. Porcentaje respuestas Alumnado P.13



Lo que se puede leer de los datos que nos han proporcionado los docentes es que la mayoría considera que son reales y aplicables las propuestas pedagógicas de sus programaciones didácticas, con un 75% de la totalidad que ha seleccionado las opciones 3 y 4.

En contrapartida, casi la totalidad del alumnado (90,5%) está repartido entre las opciones de la 1 a la 4, de lo que podemos deducir que no hay un criterio homogéneo en este grupo respecto a esta cuestión.

Sí queremos destacar que ambos grupos obtienen una mismo valor de moda (3) pero distintas desviaciones típicas a pesar de que siguen siendo muy bajas.

b) Comparativa de las respuestas del alumnado y de los docentes a los ítems de la Primera Dimensión

Además del detallado análisis descriptivo realizado en el apartado anterior, se ha considerado oportuno realizar un estudio inferencial que permita obtener conclusiones objetivas, desde el punto de vista estadístico, con una comparativa entre las respuestas ofrecidas por el alumnado y los docentes. Para ello, se ha recurrido a la realización de contrastes de igualdad de medias mediante el empleo de la prueba T para dos muestras independientes.

Inicialmente en la Tabla 4.14, se ha calculado los estadísticos descriptivos para cada pregunta en cada grupo -alumnado y docentes-, así:

Tabla 4.14. Estadísticos de Grupo

	Grupo entrevistado	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Ha realizado el docente la programación de aula	Alumnos	280	3,17	,752	,045
	Profesores	64	3,25	1,008	,126
Ha utilizado el docente la programación de algún libro de texto	Alumnos	272	2,77	1,117	,068
	Profesores	60	2,45	1,185	,153
Ha revisado el docente su programación trimestralmente	Alumnos	274	2,75	1,011	,061
	Profesores	63	3,06	1,014	,128
El docente ha realizado una evaluación inicial	Alumnos	280	3,23	1,000	,060
	Profesores	65	3,71	,701	,087
Ha modificado el docente su programación en función de la evaluación inicial	Alumnos	267	2,34	1,014	,062
	Profesores	65	2,68	1,017	,126
Ha modificado el docente su programación en relación a las propuestas de mejora del curso anterior	Alumnos	272	2,40	1,004	,061
	Profesores	65	3,18	,967	,120
Has considerado la programación inclusiva desde el punto de vista que atiende a todo el alumnado	Alumnos	273	2,61	,968	,059
	Profesores	65	3,31	,883	,109
Ha dado a conocer el docente su programación a la comunidad educativa-familia, alumnos, docentes-	Alumnos	272	2,41	1,020	,062
	Profesores	65	3,23	,844	,105
Ha introducido el docente herramientas TIC en su programación didáctica	Alumnos	279	2,87	,932	,056
	Profesores	65	3,43	,770	,095
Ha cumplido el docente las programaciones didácticas al finalizar el periodo de docencia	Alumnos	275	2,77	1,069	,064
	Profesores	65	3,15	,643	,080
Ha consultado el docente con el departamento de orientación aspectos relacionados con el Ciclo	Alumnos	264	2,51	,998	,061
	Profesores	65	2,00	,919	,114
Son reales y aplicables las propuestas pedagógicas de las programaciones didácticas	Alumnos	280	3,17	,752	,045
	Profesores	64	3,25	1,008	,126

A continuación, se realizan los contrastes de igualdad de medias entre grupos para cada una de las preguntas de esta dimensión (Véase Tablas 4.15, 5.16 y 4.17).

Tabla 4.15. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.1	Se han asumido varianzas iguales	14,789	,000	-,704	342	,482	-,079	,112	-,298	,141
	No se han asumido varianzas iguales			-,587	79,760	,559	-,079	,134	-,345	,188

Comenzando por la primera cuestión, la significación de la prueba T (sin asumir la igualdad de varianzas) es 0,559 -mayor que 0,05-, por lo tanto podemos concluir que el alumnado y los docentes puntúan de forma similar esta cuestión, y por tanto, no existen diferencias entre ambos grupos en cuanto a la valoración de dicha pregunta.

Tabla 4.16. Prueba de muestras independientes (continúa)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.5	Se han asumido varianzas iguales	23,380	,000	-3,686	343	,000	-,483	,131	-,740	-,225
	No se han asumido varianzas iguales			-4,576	131,957	,000	-,483	,105	-,691	-,274
P.9	Se han asumido varianzas iguales	7,587	,006	-6,000	335	,000	-,819	,136	-1,087	-,551
	No se han asumido varianzas iguales			-6,739	113,261	,000	-,819	,122	-1,060	-,578
P.11	Se han asumido varianzas iguales	39,536	,000	-2,796	338	,005	-,387	,138	-,658	-,115
	No se han asumido varianzas iguales			-3,770	159,073	,000	-,387	,103	-,589	-,184
P.12	Se han asumido varianzas iguales	7,421	,007	3,729	327	,000	,508	,136	,240	,775
	No se han asumido varianzas iguales			3,921	104,467	,000	,508	,129	,251	,764

Tabla 4.16 (continuación). Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.13	Se han asumido varianzas iguales	27,064	,000	-3,417	328	,001	-,480	,140	-,756	-,204
	No se han asumido varianzas iguales			-4,077	127,216	,000	-,480	,118	-,713	-,247

En relación a las cuestiones quinta, novena, undécima, duodécima y decimotercera la significación de la prueba T (sin asumir la igualdad de varianzas) no es mayor que 0,05 y por tanto podemos concluir que el alumnado y los docentes no puntúan de forma similar estas cuestiones y, por tanto, sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de ambos grupos en cuanto a la valoración de estas cuestiones.

Tabla 4.17. Prueba de muestras independientes (continúa)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.2	Se han asumido varianzas iguales	2,230	,136	2,000	330	,046	,322	,161	,005	,639
	No se han asumido varianzas iguales			1,925	83,674	,058	,322	,167	-,011	,655
P.4	Se han asumido varianzas iguales	,705	,402	-2,205	335	,028	-,312	,141	-,590	-,034
	No se han asumido varianzas iguales			-2,201	92,495	,030	-,312	,142	-,593	-,030
P.6	Se han asumido varianzas iguales	,115	,735	-2,421	330	,016	-,340	,140	-,616	-,064
	No se han asumido varianzas iguales			-2,417	97,364	,018	-,340	,141	-,619	-,061
P.7	Se han asumido varianzas iguales	2,138	,145	-5,694	335	,000	-,784	,138	-1,055	-,513
	No se han asumido varianzas iguales			-5,830	99,718	,000	-,784	,134	-1,051	-,517

Tabla 4.17 (continuación). Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.8	Se han asumido varianzas iguales	3,373	,067	-5,322	336	,000	-,700	,131	-,958	-,441
	No se han asumido varianzas iguales			-5,635	103,943	,000	-,700	,124	-,946	-,453
P.10	Se han asumido varianzas iguales	3,761	,053	-4,498	342	,000	-,560	,124	-,805	-,315
	No se han asumido varianzas iguales			-5,062	112,121	,000	-,560	,111	-,779	-,341

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

▪ **Dimensión segunda: Práctica en el aula**

En esta Segunda Dimensión ambos Cuestionarios están compuestos por doce preguntas que hacen referencia a aspectos relacionados con la práctica en el aula de los docentes.

a) *Análisis y comentarios cuantitativo*

En la décimo cuarta cuestión de esta segunda Dimensión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “En este Ciclo se fomenta la investigación en el aula”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.18 (Figura 4.28 y Figura 4.29).

Tabla 4.18. Investigación en el aula

P.14	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	4	6,1	2,88	,851	3	40	13,7	2,50	,903	3
2	16	24,2				100	34,1			
3	30	45,5				102	34,8			
4	16	24,2				39	13,3			
N/C	0	0				12	4,1			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.28. Porcentaje respuestas Docentes P.14

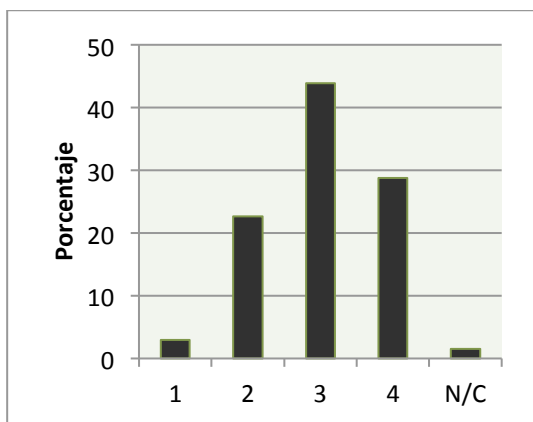
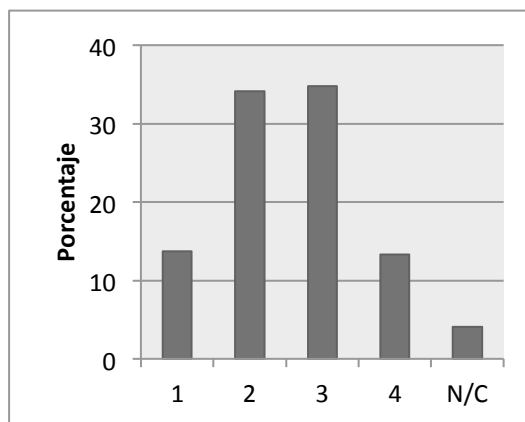


Figura 4.29. Porcentaje respuestas Alumnado P.14



Hay que destacar de esta pregunta sobre la investigación en el aula que es la primera en la que ninguno de los docentes ha seleccionado la respuesta N/C a la cuestión y, casi la totalidad (93,9%) ha seleccionado las cuestiones 2, 3 y 4, aunque la respuesta mayoritaria es la 3 con un 45,5%. Se puede pensar que al ser una metodología opcional en el aula el criterio está dividido en función del punto de vista pedagógico del docente.

Una vez más la mayoría del alumnado se reparte entre las respuestas 2 y 3, por lo que la apreciación que pueden tener de esta investigación en el aula es escasa.

En este caso las opiniones de ambos grupos, docentes y alumnado, se pueden considerar semejantes, teniendo una desviación típica baja y una moda igual (3).

Con respecto a la décimo quinta pregunta, se le plantea a los docentes y al alumnado “Utiliza herramientas TIC en sus clases con asiduidad: pizarra digital, Internet, mail, Moodle...”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 4.19 (Figura 3.30 y Figura 3.31).

Tabla 4.19. Utilización de las TIC en el aula

P.15	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	2	3,0	3,21	,814	4	17	5,8	3,11	,892	4
2	10	15,2				47	16,0			
3	26	39,4				106	36,2			
4	28	42,4				113	38,6			
N/C	0	0				10	3,4			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.30. Porcentaje respuestas Docentes P.15

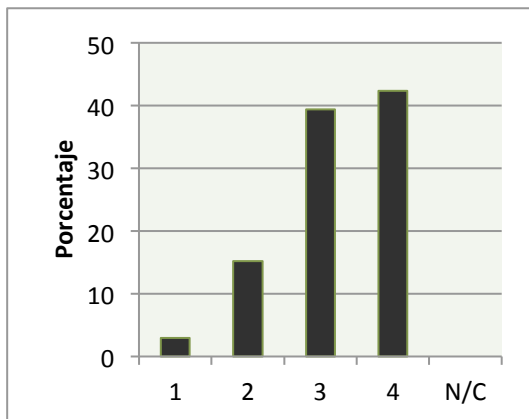
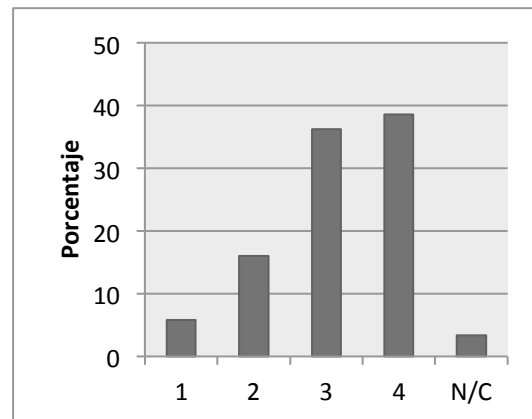


Figura 4.31. Porcentaje respuestas Alumnado P.15



En esta pregunta relacionada con las TIC es la segunda en la que ningún docente ha señalado la respuesta N/C. Por otro lado, un 81% de este grupo sí que utiliza en algún momento las TIC en su aula.

Respecto al alumnado, un 74% considera que en las clases se utilizan, en algún momento, las nuevas tecnologías.

En este caso los dos grupos de participantes tienen unas respuestas bastante parecidas respecto a las nuevas tecnologías en las aulas, teniendo una desviación típica muy similar y una misma moda (4).

En relación al décimo sexto ítem, se le cuestiona a los docentes y al alumnado “Personaliza su acción docente”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 4.20 (Figura 4.32 y Figura 4.33).

Tabla 4.20. Personaliza el trabajo docente en el aula

P.16	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	1	1,5	3,44	,664	4	15	5,1	2,89	,830	3
2	3	4,5				69	23,5			
3	27	40,9				129	44,0			
4	33	50,0				67	22,9			
N/C	2	3,0				13	4,4			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.32. Porcentaje respuestas Docentes P.16

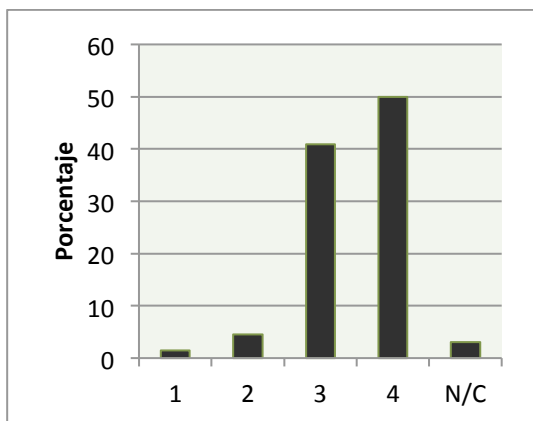
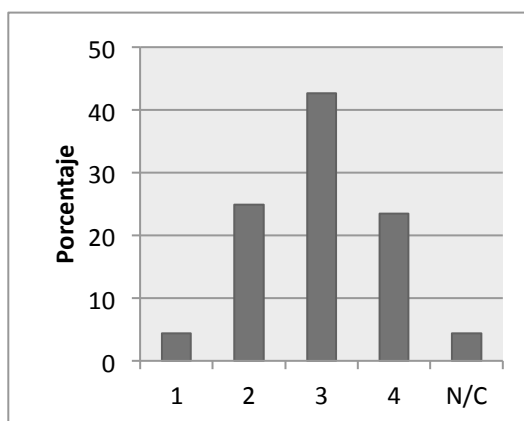


Figura 4.33. Porcentaje respuestas Alumnado P.16



En esta pregunta el 90% de los docentes considera que sí personaliza su acción docente en el aula, frente a una minoría (9%) que no personaliza dicha docencia.

Respecto al alumnado la respuesta más elegida ha sido la 3, con un 44%, de forma que consideran que los docentes personalizan su acción docente pero se podría mejorar. Además sólo 67 de los 293 totales, consideran que sí personaliza el profesorado su docencia.

En esta cuestión la diferencia fundamental entre ambos grupos radica en el reparto de las respuestas que se ha dado en el alumnado (las más seleccionadas han sido la 2, 3 y 4) frente a la mayoría de los docentes que han seleccionado las respuestas 3 y 4. Sí existe cierto paralelismo en las respuestas 1 y N/C, puesto que en ambos grupos las respuestas han sido muy bajas.

En la cuestión décimo séptima, se le pregunta a los docentes y al alumnado “Potencia en sus clases el desarrollo cognitivo y personal de su alumnado”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.21 (Figura 4.34 y Figura 4.35).

Tabla 4.21. Aumenta el desarrollo cognitivo y personal del educando

P.17	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	1	1,5	3,36	,698	4	23	7,8	2,79	,873	3
2	5	7,6				73	24,9			
3	28	42,4				124	42,3			
4	30	45,5				60	20,5			
N/C	2	3,0				13	4,4			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.34. Porcentaje respuestas Docentes P.17

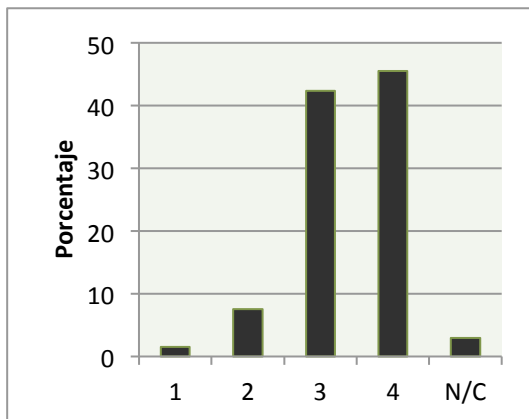
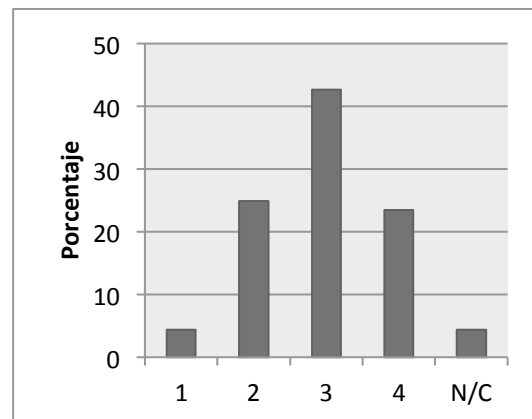


Figura 4.35. Porcentaje respuestas Alumnado P.17



Cabe resaltar de esta cuestión que casi todos los docentes están de acuerdo en que potencian el desarrollo cognitivo y personal del alumnado en sus clases. Un 87,9% considera que en algún momento lo potencian en el alumnado. Sólo un docente es consciente que no potencia el desarrollo cognitivo del alumnado.

Una respuesta semejante tiene el alumnado con un 42,3% que considera que el docente potencia bastante en las clases su desarrollo cognitivo y un 20,5% que sí que se lo potencia el docente.

Con respecto a la décimo octava pregunta, se le plantea a los docentes y al alumnado “Facilita al alumnado que vaya construyendo su propio conocimiento”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 4.22 (Figura 4.36 y Figura 4.37).

Tabla 4.22. Desarrollo del conocimiento del alumnado

P.18	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	1	1,5	3,25	,708	3	19	6,5	2,84	,836	3
2	7	10,6				66	22,5			
3	32	48,5				134	45,7			
4	25	37,9				59	20,1			
N/C	1	1,5				15	5,1			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.36. Porcentaje respuestas Docentes P.18

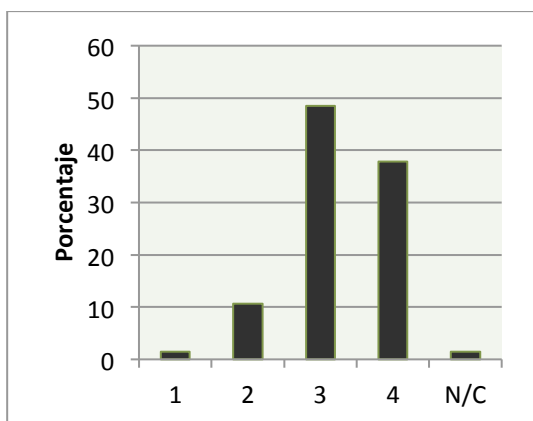
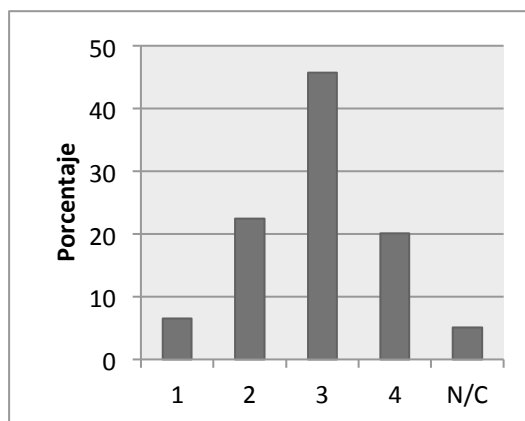


Figura 4.37. Porcentaje respuestas Alumnado P.18



Sólo un docente tiene claro que no facilita al alumnado que vaya construyendo su propio conocimiento; tendríamos que plantearnos que si lo tiene tan claro que no lo hace es porque considera que no lo encuentra necesario para el desarrollo del alumnado o que forme parte de su labor dentro del aula. Por otro lado, 48,5% considera que facilita este proceso en el alumnado pero no del todo.

Respecto al alumnado la respuesta mayoritaria es la 3, con una frecuencia de 134 alumnos/as, de forma que podemos pensar que el alumnado considera que los docentes ayudan a construir su propio conocimiento pero no del todo.

En relación al décimo noveno ítem, se le cuestionaba a los docentes y al alumnado “Motiva al alumnado para la mejora de sus resultados”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 4.23 (Figura 4.38 y Figura 4.39).

Tabla 4.23. Motivación del alumnado

P.19	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	1	1,5	3,73	,542	4	18	6,1	2,98	,869	3
2	0	0				54	18,4			
3	14	21,2				123	42,0			
4	49	74,2				84	28,7			
N/C	2	3,0				13	4,4			
Perdidos Sistema	-	-				1	0,3			
Total	66	100,0	293	99,7						

Figura 4.38. Porcentaje respuestas Docentes P.19

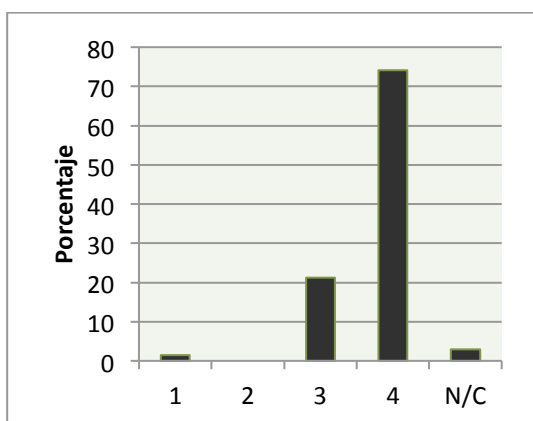
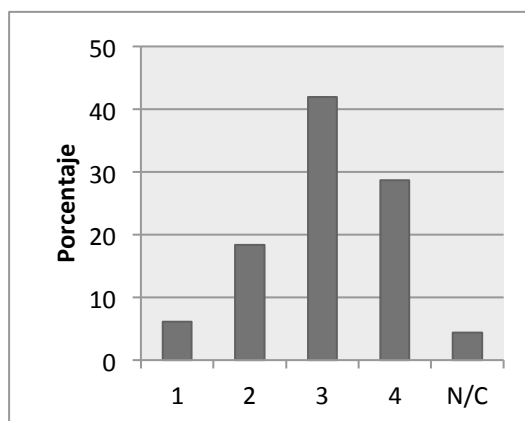


Figura 4.39. Porcentaje respuestas Alumnado P.19



Grata es la respuesta de los docentes a esta cuestión con una clara mayoría (74,2%) que considera que sí motiva al alumnado para la mejora de sus propios resultados. Sólo un 21,2% piensa que les motiva pero no del todo.

Para el alumnado la respuesta mayoritaria es la 3 (42%), de forma que considera que los docentes les animan para la mejora de sus resultados pero no del todo o que podría mejorarse esa motivación. Por otro lado, 28,7% sí considera que los docentes les motiva para la mejora de sus resultados.

Significativa es la diferencia entre ambas gráficas, con una respuesta mayoritaria clara en los docentes y un reparto de las respuestas en el alumnado. Se refleja también en la diferencia en la desviación típica, aunque las dos sean bajas, y en la moda (4 para los docentes y 3 para el alumnado).

En la vigésima cuestión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “Piensa que las explicaciones es lo más determinante para el aprendizaje del alumnado”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.24 (Figura 4.40 y Figura 4.41).

Tabla 4.24. Importancia de las clases magistrales

P.20	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	1	1,5	3,06	,704	3	14	4,8	2,89	,840	3
2	11	16,7				73	24,9			
3	36	54,5				121	41,3			
4	17	25,8				70	23,9			
N/C	1	1,5				15	5,1			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.40. Porcentaje respuestas Docentes P.20

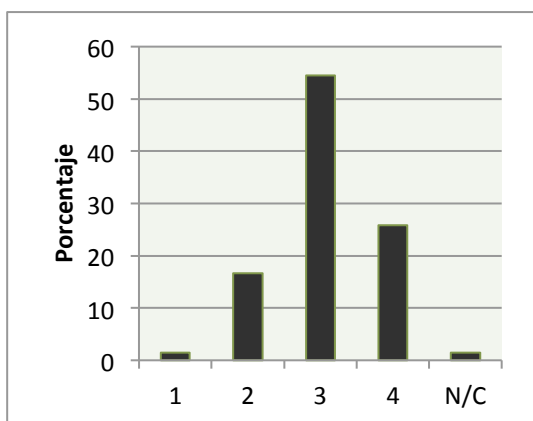
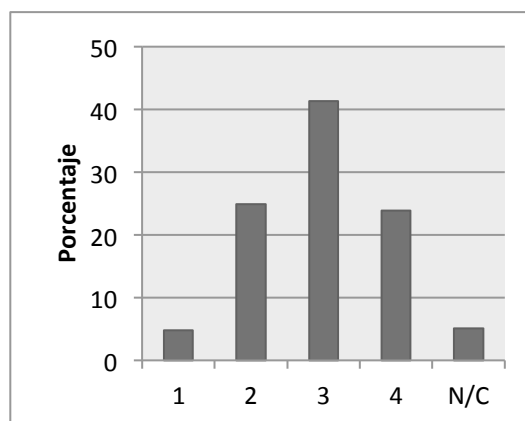


Figura 4.41. Porcentaje respuestas Alumnado P.20



Respecto a los docentes la opción más seleccionada ha sido la 3 con un 54,4%, es decir, que piensan que las explicaciones son importantes pero no son lo más determinante para el aprendizaje del alumnado. En contraposición, casi un 26% de los docentes consideran que sí son las explicaciones lo más determinante para el aprendizaje del alumnado. Habría que destacar un docente que ha elegido la respuesta 1, es decir, que no considera importantes las explicaciones del docente.

Por otro lado, para el alumnado la moda ha sido la opción 3, pero en este caso seguida de la opción 2 y 4, con muy poca diferencia entre ellas respectivamente.

Con respecto a la vigésimo primera pregunta, se le plantea a los docentes y al alumnado “Piensa que las prácticas es lo más determinante para el aprendizaje del alumnado”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 4.25 (Figura 4.42 y Figura 4.43).

Tabla 4.25. Importancia de las prácticas

P.21	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	1	1,5	3,28	,650	3	13	4,4	3,07	1,980	3
2	4	6,1				54	18,5			
3	36	54,5				139	47,5			
4	24	36,4				69	23,5			
N/C	1	1,5				18	6,1			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.42. Porcentaje respuestas Docentes P.21

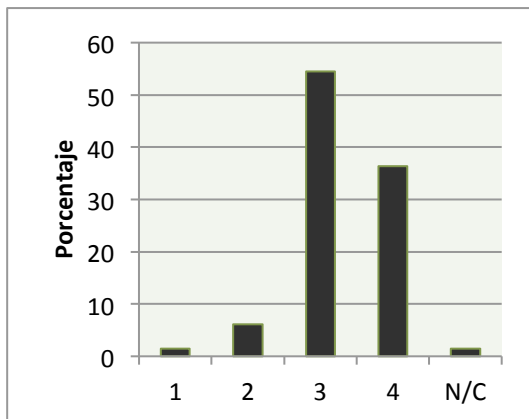
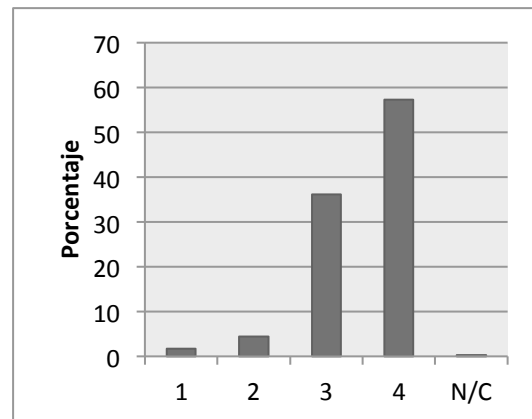


Figura 4.43. Porcentaje respuestas Alumnado P.21



Aunque la mayoría de los docentes ha seleccionado la respuesta 3 con un 54,5%, también el resultado en la respuesta 4 es bastante amplio con un 36,4%; de forma que se puede concluir que los docentes piensan que sí son determinantes las prácticas para el aprendizaje del alumnado o, al menos, en gran medida.

Para la mayoría del alumnado (57,3%) considera que las prácticas es lo más determinante para su aprendizaje y, además, habría que añadir el 36,2% que seleccionó la respuesta 3. Así, casi la práctica totalidad del alumnado consideran fundamentales las prácticas.

En ambos grupos casi la totalidad de las respuestas se han repartido entre la 3 y la 4, aunque han sido con resultados invertidos, es decir, para los docentes la respuesta mayoritaria ha sido la 3 y para el alumnado la 4. El mismo paralelismo se puede apreciar para las respuestas negativas, ya que en los dos grupos los resultados son casi inexistentes.

En relación al vigésimo segundo ítem, se le cuestiona a los docentes y al alumnado “Su docencia se adapta a lo que pide el proyecto educativo de su centro”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 4.26 (Figura 4.44 y Figura 4.45).

Tabla 4.26. Adaptación al proyecto educativo

P.22	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	0	0	3,45	,615	4	18	6,1	2,90	,875	3
2	4	6,1				66	22,5			
3	27	40,9				117	39,9			
4	33	50,0				75	25,6			
N/C	2	3,0				17	5,8			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.44. Porcentaje respuestas Docentes P.22

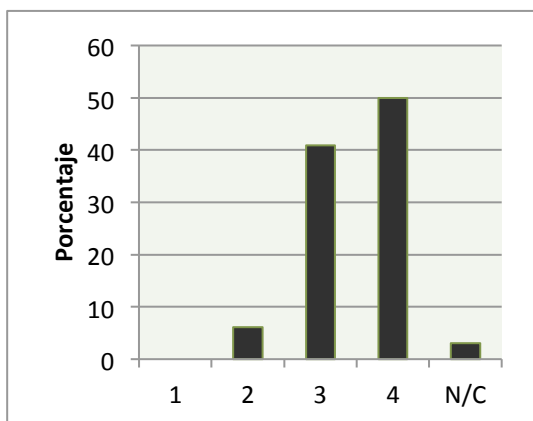
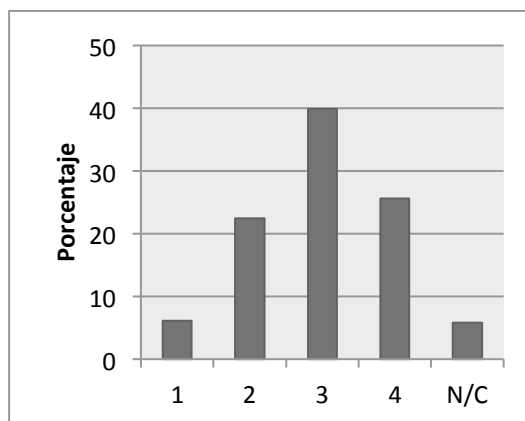


Figura 4.45. Porcentaje respuestas Alumnado P.22



Respecto al proyecto educativo, la mitad del profesorado sí adapta su docencia a lo que pide el proyecto educativo; cabe señalar que ningún docente considera que no adapta su docencia a dicho proyecto y sólo un 6,1% adapta sólo en parte el proyecto a su docencia. Habría que resaltar el 3% que no sabe no contesta, nos planteamos si que es no sabe cuál es el proyecto educativo del centro, simplemente no lo ha adaptado o incluso que no lo adapta porque no está de acuerdo con el.

En cuanto al alumnado la situación es distinta; sólo un 25,6% considera que el profesorado adapta su docencia al proyecto educativo del centro. El porcentaje más alto (39,9%) es la opción 3, es decir, adapta bastante su docencia al proyecto educativo.

En este aspecto sí que podemos decir que los resultados en docentes y alumnado son bien distintos. Mientras que la mayoría de los docentes considera que adapta su docencia o la adapta en gran medida al proyecto educativo del centro, un grupo considerable de alumnado considera que sólo la adapta bastante al proyecto de centro. Esta apreciación se apoya en la media, que son distintas en ambos grupos y en la desviación típica que, aunque en las dos son bajas, hay bastante diferencia entre ellas.

En la vigésima tercera cuestión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “Es positivo el trabajo en equipo entre los docentes que imparten este Ciclo”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.27 (Figura 4.46 y Figura 4.47).

Tabla 4.27. Trabajo en equipo de los docentes

P.23	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	1	1,5	3,37	,741	4	11	3,8	3,00	,830	3
2	7	10,6				64	21,8			
3	24	36,4				121	41,3			
4	33	50,0				85	29,0			
N/C	1	1,5				12	4,1			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.46. Porcentaje respuestas Docentes P.23

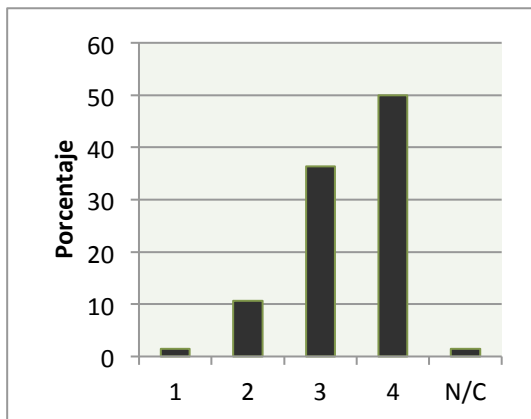
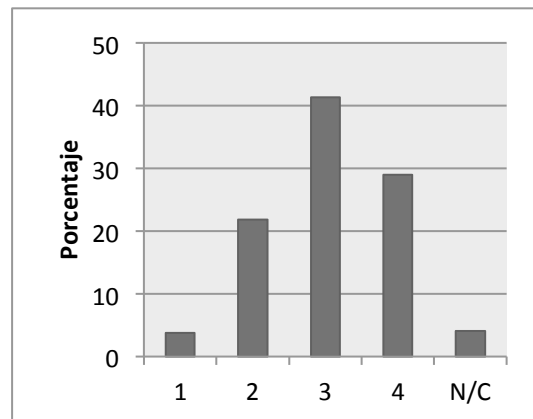


Figura 4.47. Porcentaje respuestas Alumnado P.23



Treinta y tres de los docentes, es decir, la mitad de ellos sí considera positivo el trabajo en equipo de los docentes que imparten este Ciclo. Y sólo uno de ellos no lo considera positivo.

Una vez más el alumnado se decanta, en su mayoría, por las respuestas no extremistas, como es este caso en el que el 41,3% considera que el trabajo en equipo de los docentes del ciclo es positivo. Habría que destacar el 21,8% que ha señalado la respuesta 2, por tanto, el trabajo en equipo de los docentes no es del todo positivo.

Aunque los resultados son diferentes en los docentes y alumnado, cabe destacar que en su mayoría consideran el trabajo en equipo de los docentes de este Ciclo positivo. Sólo 25 de los docentes y alumnado, en su conjunto, de un total de 359, no consideran positivo el trabajo en equipo o N/C.

Con respecto a la pregunta vigésimo cuarta, se le plantea a los docentes y al alumnado “Es necesaria una docencia bilingüe de este Ciclo Formativo”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 4.28 (Figura 4.48 y Figura 4.49).

Tabla 4.28. Necesidad del bilingüismo en el aula

P.24	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	8	12,1	2,41	,830	2	41	14,0	2,73	1,019	3
2	28	42,4				72	24,6			
3	22	33,3				92	31,4			
4	6	9,1				77	26,3			
N/C	2	3,0				11	3,8			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.48. Porcentaje respuestas Docentes P.24

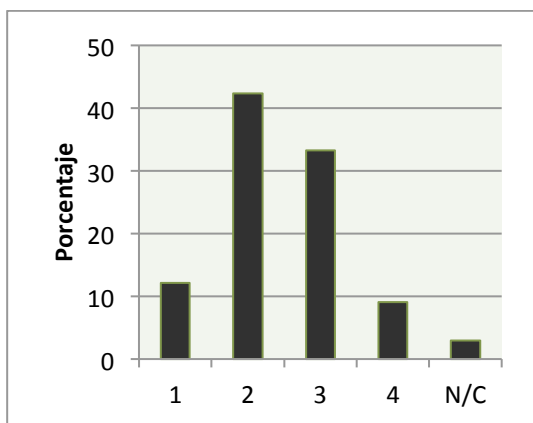
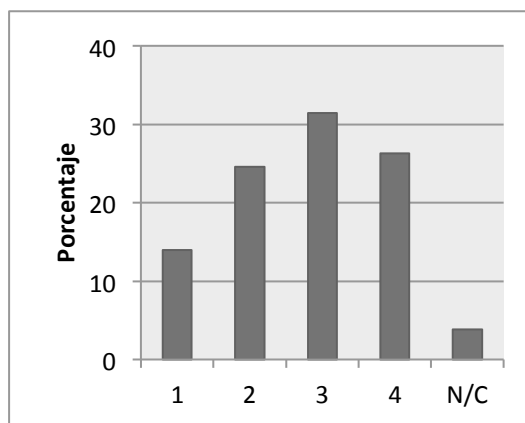


Figura 4.49. Porcentaje respuestas Alumnado P.24



En esta cuestión relacionada con el bilingüismo es significativo el bajo porcentaje (9,1%) de los docentes que piensa que sí es necesario; el porcentaje más elevado en esta cuestión, con un 42,4%, es en la opción 2, por lo que se puede llegar a la conclusión de que los docentes no consideran del todo necesario el bilingüismo en este Ciclo para un futuro trabajo.

En contrapartida un 26,3% del alumnado considera que sí es necesario el bilingüismo en este Ciclo, aún así también se puede considerar un porcentaje bastante bajo para esta cuestión.

Por los bajos porcentajes de ambos grupos encuestados se llega a la conclusión de que todavía no se aprecia la importancia que tiene en la actualidad el manejo de un segundo idioma.

En relación al vigésimo quinto ítem, se le cuestiona a los docentes y al alumnado “Ha logrado que su alumnado trabaje de manera autónoma”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 4.29 (Figura 4.50 y Figura 4.51).

Tabla 4.29. Trabajo autónomo del educando

P.25	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	2	3,0	3,00	,810	3	13	4,4	2,89	,827	3
2	15	22,7				73	24,9			
3	29	43,9				125	42,7			
4	19	28,8				69	23,5			
N/C	1	1,5				13	4,4			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.50. Porcentaje respuestas Docentes P.25

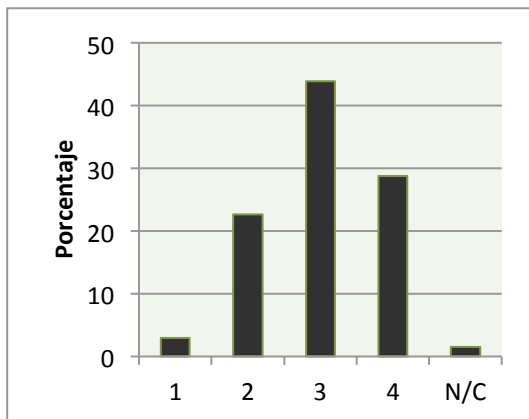
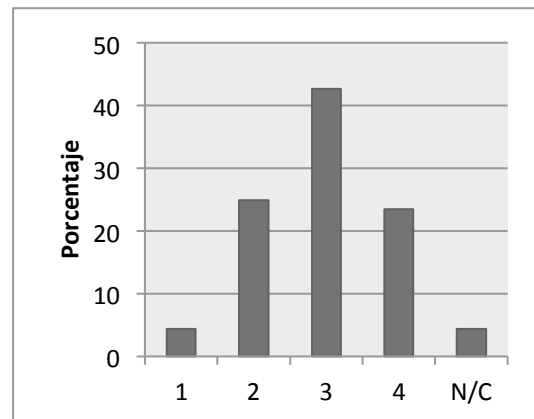


Figura 4.51. Porcentaje respuestas Alumnado P.25



Una cuestión importante pensando en el futuro laboral del alumnado es conseguir que trabaje de manera autónoma; en este sentido se ha planteado la cuestión si el docente lo ha logrado con su alumnado.

Respecto a los docentes, el 25,7% considera que no se ha conseguido ese trabajo autónomo en el alumnado o al menos, no del todo. Siendo la moda la opción 3 con casi un 44%.

Lo mismo ocurre con el alumnado, ya que casi un 30% también piensa que los docentes no han logrado que el alumnado trabaje de forma autónoma. Siendo también la moda la opción 3 con casi un 43%.

Respecto a los extremos los resultados también son muy similares puesto que ambos grupos con un 4,5% y 8,8% piensan que los docentes no han conseguido el trabajo autónomo en el alumnado o N/C. En el extremo positivo (respuesta 4) los resultados han sido un 28,8% para los docentes y un 23,5% para el alumnado.

b) Comparativa de las respuestas del alumnado y de los docentes a los ítems de la Segunda Dimensión

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

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

Inicialmente, en la Tabla 4.30, se han calculado los estadísticos descriptivos para cada pregunta en cada grupo -alumnado y docentes-, así:

Tabla 4.30. Estadísticos de Grupo

	Grupo entrevistado	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
En este Ciclo se fomenta la investigación en el aula	Alumnos	281	2,50	,903	,054
	Profesores	66	2,88	,851	,105
Ha utilizado el docente herramientas TIC en sus clases con asiduidad: pizarra digital, Internet, mail, Moodle	Alumnos	283	3,11	,892	,053
	Profesores	66	3,21	,814	,100
Ha personalizado el profesor su acción docente	Alumnos	280	2,89	,830	,050
	Profesores	64	3,44	,664	,083
Ha potenciado el docente en sus clases el desarrollo cognitivo y personal de su alumnado	Alumnos	280	2,79	,873	,052
	Profesores	64	3,36	,698	,087
Ha facilitado el docente al alumnado que vaya construyendo su propio conocimiento	Alumnos	278	2,84	,836	,050
	Profesores	65	3,25	,708	,088
El docente ha motivado al alumnado para la mejora de sus resultados	Alumnos	279	2,98	,869	,052
	Profesores	64	3,73	,542	,068
El docente ha pensado que las explicaciones es lo más determinante para el aprendizaje del alumnado	Alumnos	278	2,89	,840	,050
	Profesores	65	3,06	,704	,087
Ha pensado el docente que las prácticas es lo más determinante para el aprendizaje del alumnado	Alumnos	275	2,96	,798	,048
	Profesores	65	3,28	,650	,081
La docencia del profesor se ha adaptado a lo que pide el proyecto educativo de su centro	Alumnos	276	2,90	,875	,053
	Profesores	64	3,45	,615	,077
Es positivo el trabajo en equipo entre los docentes que imparten este Ciclo	Alumnos	281	3,00	,830	,050
	Profesores	65	3,37	,741	,092
Es necesaria una docencia bilingüe de este Ciclo Formativo	Alumnos	282	2,73	1,019	,061
	Profesores	64	2,41	,830	,104
Ha logrado el docente que su alumnado trabaje de manera autónoma	Alumnos	280	2,89	,827	,049
	Profesores	65	3,00	,810	,100

A continuación, se realizan los contrastes de igualdad de medias entre grupos para cada una de las preguntas de esta dimensión (Véase Tablas 4.31, 4.32, 4.33 y 4.34), así:

Tabla 4.31. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.20	Se han asumido varianzas iguales	5,394	,021	-1,538	341	,125	-,173	,112	-,394	,048
	No se han asumido varianzas iguales			-1,716	110,831	,089	-,173	,101	-,373	,027

Respecto a la vigésima cuestión, la significación de la prueba T (sin asumir la igualdad de varianzas) es 0,089 -mayor que 0,05-, por lo tanto podemos concluir que el alumnado y los docentes puntúan de forma similar esta cuestión y, por tanto, no existen diferencias entre ambos grupos en cuanto a la valoración de dicha pregunta.

Tabla 4.32. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.15	Se han asumido varianzas iguales	,306	,580	-,825	347	,410	-,099	,120	-,335	,137
	No se han asumido varianzas iguales			-,874	104,652	,384	-,099	,113	-,324	,126
P.25	Se han asumido varianzas iguales	,610	,435	-,945	343	,346	-,107	,113	-,330	,116
	No se han asumido varianzas iguales			-,957	97,400	,341	-,107	,112	-,329	,115

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

Tabla 4.33. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.14	Se han asumido varianzas iguales	3,954	,048	-3,115	345	,002	-,381	,122	-,621	-,140
	No se han asumido varianzas iguales			-3,232	102,290	,002	-,381	,118	-,614	-,147
P.19	Se han asumido varianzas iguales	8,687	,003	-6,665	341	,000	-,756	,113	-,979	-,533
	No se han asumido varianzas iguales			-8,853	147,659	,000	-,756	,085	-,925	-,587
P.24	Se han asumido varianzas iguales	5,622	,018	2,346	344	,020	,321	,137	,052	,590
	No se han asumido varianzas iguales			2,667	110,564	,009	,321	,120	,082	,559

En relación a las preguntas decimocuarta, decimonovena y vigésimo cuarta la significación de la prueba T (sin asumir la igualdad de varianzas) no es mayor que 0,05 por lo que podemos concluir que el alumnado y los docentes no puntúan de forma similar estas cuestiones y, por tanto, sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de ambos grupos en cuanto a la valoración de estas cuestiones.

Tabla 4.34. Prueba de muestras independientes (continúa)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.16	Se han asumido varianzas iguales	,722	,396	-4,964	342	,000	-,552	,111	-,770	-,333
	No se han asumido varianzas iguales			-5,708	112,876	,000	-,552	,097	-,743	-,360

Tabla 4.34 (continuación). Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.17	Se han asumido varianzas iguales	2,426	,120	-4,878	342	,000	-,570	,117	-,800	-,340
	No se han asumido varianzas iguales			-5,605	112,762	,000	-,570	,102	-,772	-,369
P.18	Se han asumido varianzas iguales	,996	,319	-3,640	341	,000	-,408	,112	-,629	-,188
	No se han asumido varianzas iguales			-4,036	109,892	,000	-,408	,101	-,608	-,208
P.21	Se han asumido varianzas iguales	,149	,700	-2,976	338	,003	-,317	,107	-,526	,107
	No se han asumido varianzas iguales			-3,376	114,406	,001	-,317	,094	-,503	,131
P.22	Se han asumido varianzas iguales	2,717	,100	-4,771	338	,000	-,551	,115	-,778	-,324
	No se han asumido varianzas iguales			-5,911	129,334	,000	-,551	,093	-,735	-,367
P.23	Se han asumido varianzas iguales	,172	,679	-3,326	344	,001	-,373	,112	-,593	-,152
	No se han asumido varianzas iguales			-3,571	104,553	,001	-,373	,104	-,580	-,166

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

▪ **Dimensión tercera: Tutoría**

En relación a la Tercera Dimensión, ambos Cuestionarios están compuestos por cinco preguntas que hacen referencia a aspectos relacionados con la acción tutorial.

a) *Análisis y comentarios cuantitativo*

En la vigésimo sexta cuestión de esta dimensión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “Utiliza las tutorías virtuales como mecanismo de atención al alumnado”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.35 (Figura 4.52 y Figura 4.53).

Tabla 4.35. Tutorías virtuales

P.26	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	34	51,5	1,69	,886	1	98	33,4	2,09	1,003	1
2	14	21,2				81	27,6			
3	11	16,7				66	22,5			
4	2	3,0				28	9,6			
N/C	5	7,6				20	6,8			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.52. Porcentaje respuestas Docentes P.26

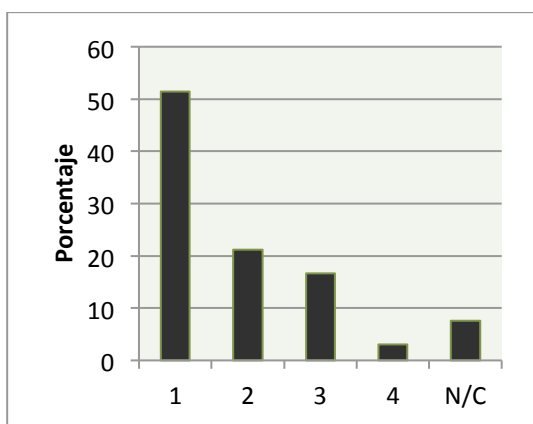
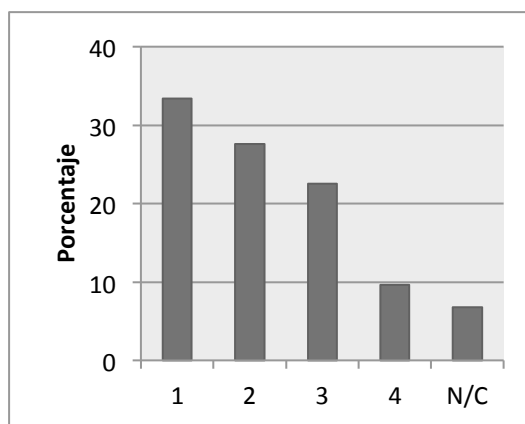


Figura 4.53. Porcentaje respuestas Alumnado P.26



Las respuestas de los docentes a esta cuestión sobre las tutorías virtuales es bastante significativa puesto que la mitad de ellos (51,5%) ha señalado la opción 1, de manera que no utilizan las tutorías virtuales. Destacar también que sólo un 3% confirma que las utiliza siempre.

Respecto al alumnado el 61% utiliza poco o muy poco las tutorías virtuales. Un resultado que no cuadra con la sociedad de las nuevas tecnologías y la información en el que vivimos y más aún los jóvenes que toda su vida está rodeada de este mundo virtual.

Haciendo una comparativa de estos dos resultados se puede decir que ambos grupos tienen una escasa aplicación de las nuevas tecnologías; dato que se apoya en la media de ambos (1).

Con respecto a la vigésimo séptima pregunta, se le plantea a los docentes y al alumnado “El alumnado termina la tutoría con la resolución del problema planteado”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 4.36 (Figura 4.54 y Figura 4.55).

Tabla 4.36. Resolución en la tutoría

P.27	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	11	16,7	2,73	1,031	3	45	15,4	2,56	,945	3
2	8	12,1				70	23,9			
3	26	39,4				113	38,6			
4	14	21,2				42	14,3			
N/C	7	10,6				23	7,8			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.54. Porcentaje respuestas Docentes P.27

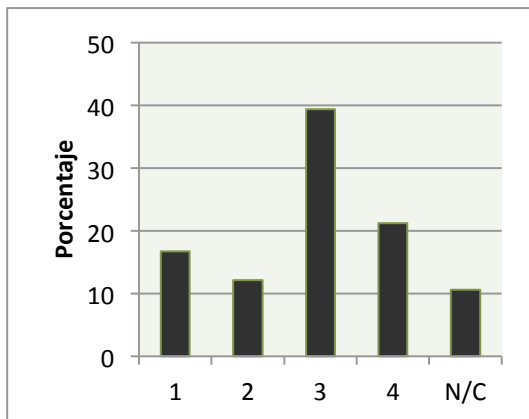
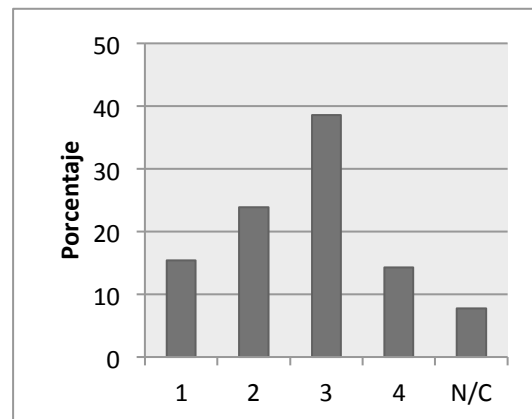


Figura 4.55. Porcentaje respuestas Alumnado P.27



Respecto a la resolución del problema planteado en la tutoría, más de la mitad de los docentes (60,6%) considera que el alumnado sí que termina la tutoría con la resolución del problema planteado o al menos parte de dicha resolución.

Y un 52,9% del alumnado también considera que termina la tutoría con la resolución del problema planteado o, al menos, en parte.

Se puede entender que el alumnado que hace uso de una tutoría quiere llevarla a término con la resolución del problema planteado. Este paralelismo de datos queda reflejado en la igualdad en la media de ambos grupos (3).

En relación al vigésimo octavo ítem, se le cuestiona a los docentes y al alumnado “Utiliza las cuestiones planteadas en las tutorías como material de apoyo en clase”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 4.37 (Figura 4.56 y Figura 4.57).

Tabla 4.37. Tutoría como material de apoyo

P.28	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	15	22,7	2,33	1,049	2	53	18,1	2,43	,966	3
2	19	28,8				86	29,4			
3	14	21,2				91	31,1			
4	10	15,2				39	13,3			
N/C	8	12,1				24	8,2			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.56. Porcentaje respuestas Docentes P.28

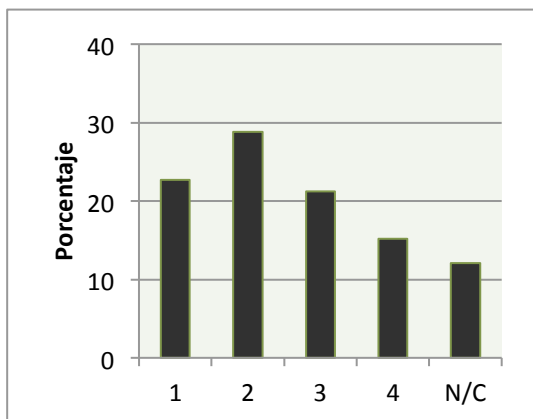
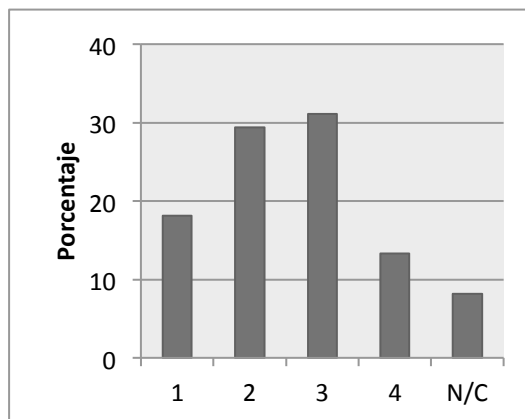


Figura 4.57. Porcentaje respuestas Alumnado P.28



Respecto a los docentes, las respuestas están muy repartidas entre las posibles opciones que se plantean. Así, los porcentajes en las respuestas 1, 2 y 3 son similares con 22,7%, 28,8% y 21,2% respectivamente.

Para el alumnado las respuestas están también bastante repartidas pero se concentran más en las opciones 2 y 3, con 29,4% y 31,1% respectivamente.

Por lo que en ambos grupos las respuestas sobre utilizar las tutorías como material de apoyo son negativas, señalando que la media en ambos es diferente, al igual que la desviación típica, aunque en los dos es bastante baja.

En la vigésimo novena cuestión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “Cree que el alumnado considera las tutorías útiles para su estudio”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.38 (Figura 4.58 y Figura 4.59).

Tabla 4.38. Utilidad de la tutoría

P.29	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	13	19,7	2,48	,995	3	48	16,4	2,61	,991	3
2	12	18,2				64	21,8			
3	25	37,9				108	36,9			
4	8	12,1				53	18,1			
N/C	8	12,1				20	6,8			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.58. Porcentaje respuestas Docentes P.29

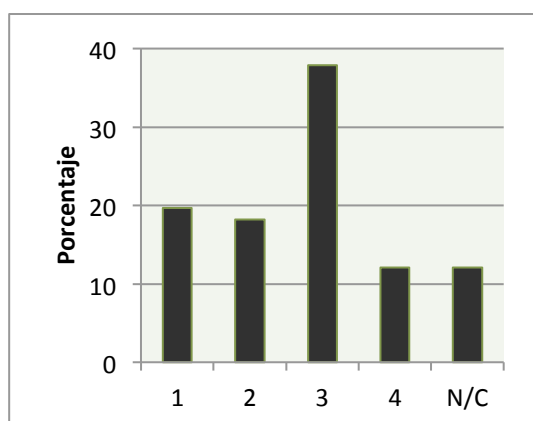
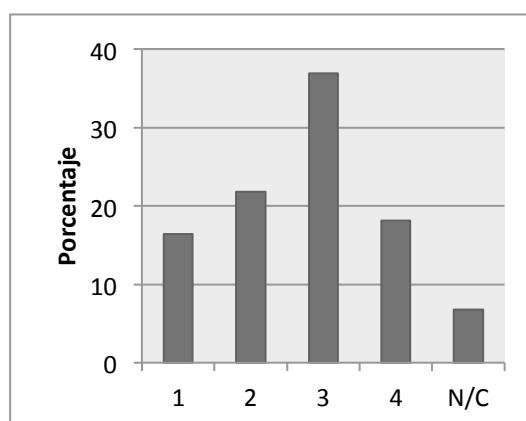


Figura 4.59. Porcentaje respuestas Alumnado P.29



Respecto a los docentes el porcentaje más elevado corresponde a la opción 3 con un 37,9%, repartiéndose el resto, de manera proporcional, entre las otras opciones.

La situación con el alumnado es muy similar: el porcentaje más elevado con un 36,9% corresponde al apartado 3 y el resto se reparte entre el resto de respuestas.

Se puede decir que es una de las pocas cuestiones en la que docentes y alumnado coincide casi al 100%, reflejándose en la misma moda y casi la misma desviación típica.

Con respecto a la trigésima pregunta, se le plantea a los docentes y al alumnado “Anima al alumnado a hacer uso de las tutorías para la resolución de dificultades”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 4.39 (Figura 4.60 y Figura 4.61).

Tabla 4.39. Difusión de la tutoría

P.30	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	9	13,6	2,88	1,019	3	56	19,1	2,51	1,015	3
2	7	10,6				73	24,9			
3	25	37,9				94	32,1			
4	18	27,3				50	17,1			
N/C	7	10,6				20	6,8			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.60. Porcentaje respuestas Docentes P.30

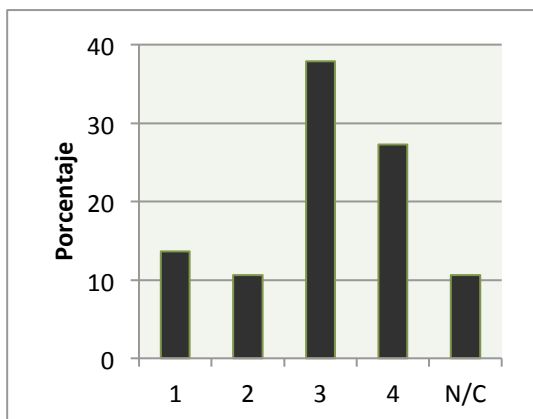
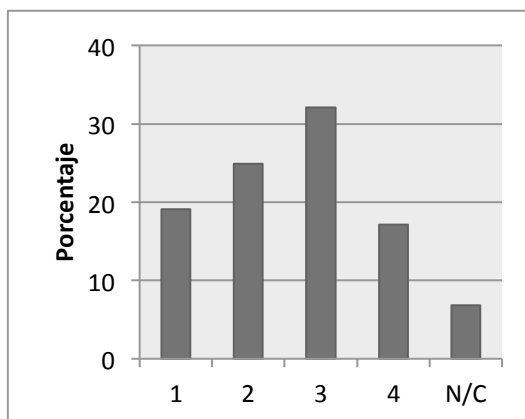


Figura 4.61. Porcentaje respuestas Alumnado P.30



En esta cuestión, respecto a los docentes, las respuestas son más positivas, siendo la opción más seleccionada la 3 con un 37,9%, por lo que se puede leer de este resultado que los docentes animan en gran medida al alumnado a hacer uso de las tutorías virtuales.

Respecto al alumnado, la respuesta más seleccionada también es la 3, aunque en este caso el resto de las respuestas están repartidas de forma homogénea entre las otras opciones.

Estas semejanzas en ambos grupos se aprecian en la moda (3) y desviación típica, que es muy parecida para ambos.

b) Comparativa de las respuestas del alumnado y de los docentes a los ítems de la Tercera Dimensión

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

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

Inicialmente, en la Tabla 40, se calculan los estadísticos descriptivos para cada pregunta en cada grupo -alumnado y docentes-, así:

Tabla 4.40. Estadísticos de Grupo

	Grupo entrevistado	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
El docente ha utilizado las tutorías virtuales como mecanismo de atención al alumnado	Alumnos	2,09	1,003	,061	2,09
	Profesores	1,69	,886	,113	1,69
El alumnado termina la tutoría con la resolución del problema planteado	Alumnos	2,56	,945	,058	2,56
	Profesores	2,73	1,031	,134	2,73
El docente ha utilizado las cuestiones planteadas en las tutorías como material de apoyo en clase	Alumnos	2,43	,966	,059	2,43
	Profesores	2,33	1,049	,138	2,33
Consideras las tutorías útiles para tu estudio	Alumnos	2,61	,991	,060	2,61
	Profesores	2,48	,995	,131	2,48
El docente ha animado al alumnado a hacer uso de las tutorías para la resolución de dificultades	Alumnos	2,51	1,015	,061	2,51
	Profesores	2,88	1,019	,133	2,88

A continuación, se realizan los contrastes de igualdad de medias entre grupos para cada una de las preguntas de esta dimensión:

Tabla 4.41. Prueba de muestras independientes (continúa)

		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 típ. de diferencias	95% Intervalo de confianza para la diferencias	
									Inferior	Superior
P.27	Se han asumido varianzas iguales	,167	,683	-1,201	327	,231	-,166	,138	-,438	,106
	No se han asumido varianzas iguales			-1,136	80,681	,259	-,166	,146	-,456	,125
P.28	Se han asumido varianzas iguales	,775	,379	,730	325	,466	,104	,142	-,176	,383
	No se han asumido varianzas iguales			,692	79,157	,491	,104	,150	-,195	,402

Tabla 4.41 (continuación). Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.29	Se han asumido varianzas iguales	,037	,848	,874	329	,383	,125	,143	-,157	,407
	No se han asumido varianzas iguales			,871	82,755	,386	,125	,144	-,161	,411

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

Tabla 4.42. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.26	Se han asumido varianzas iguales	,748	,388	2,868	332	,004	,399	,139	,125	,673
	No se han asumido varianzas iguales			3,104	97,571	,002	,399	,129	,144	,655
P.30	Se han asumido varianzas iguales	1,979	,160	-2,578	330	,010	-,376	,146	-,663	-,089
	No se han asumido varianzas iguales			-2,572	84,737	,012	-,376	,146	-,666	-,085

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

▪ Dimensión cuarta: Evaluación

Esta Cuarta Dimensión está compuesta por ocho cuestiones que abordan temas relacionados con la Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

a) Análisis y comentarios cuantitativo

En relación al trigésimo primer ítem, se le cuestiona a los docentes y al alumnado “Considera la evaluación educativa como instrumento de mejora de los procesos de enseñanza”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 4.43 (Figura 4.62 y Figura 4.63).

Tabla 4.43. La Evaluación un instrumento para la enseñanza de calidad

P.31	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	0	0	3,21	,750	3	21	7,2	2,75	,819	3
2	12	18,2				73	24,9			
3	25	37,9				138	47,1			
4	25	37,9				46	15,7			
N/C	4	6,1				15	5,1			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.62. Porcentaje respuestas Docentes P.31

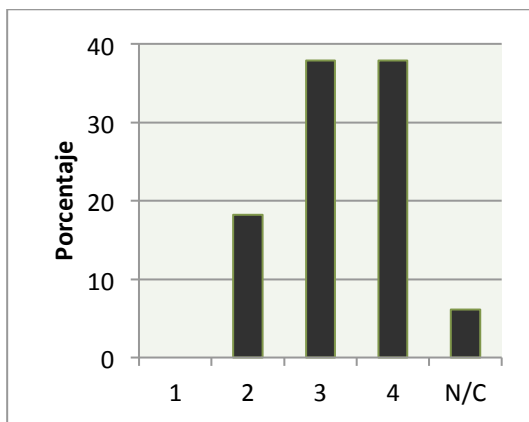
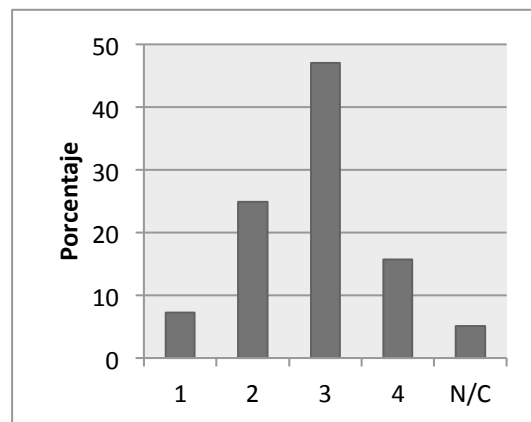


Figura 4.63. Porcentaje respuestas Alumnado P.31



Cincuenta de los 66 docentes sí consideran la evaluación educativa como un instrumento de mejora de los procesos de aprendizaje. Significativo es que ningún docente ha seleccionado la respuesta 0, por lo que todos, en una medida u otra, consideran la evaluación educativa como instrumento de mejora de los procesos de enseñanza.

Es significativo los 138 alumnos/as que han seleccionado la opción 3, es decir, la evaluación educativa no es del todo un buen instrumento de mejora de los procesos de enseñanza; se puede leer de estos datos que el alumnado no considera del todo buena la evaluación.

En la trigésima segunda cuestión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “Considera la evaluación como el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.44 (Figura 4.64 y Figura 4.65).

Tabla 4.44. La evaluación el indicador de la calidad de enseñanza

P.32	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	3	4,5	2,46	,697	2	28	9,6	2,64	,881	3
2	31	47,0				92	31,4			
3	23	34,8				110	37,5			
4	4	6,1				47	16,0			
N/C	5	7,6				16	5,5			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.64. Porcentaje respuestas Docentes P.32

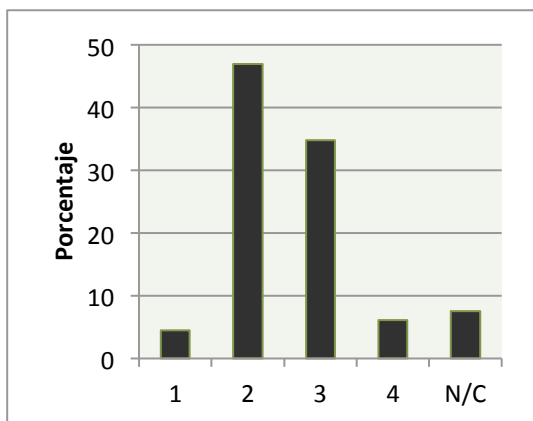
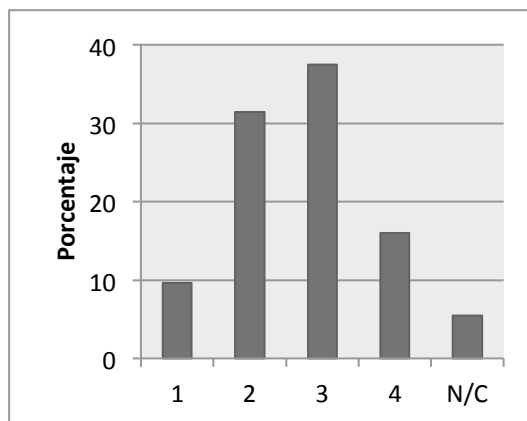


Figura 4.65. Porcentaje respuestas Alumnado P.32



Respecto a los docentes, sólo cuatro de ellos piensan que la evaluación es un indicador fiable de la calidad de la enseñanza, frente a 54 de los 66 que no la consideran del todo fiable y sólo tres que no la consideran nada fiable. Que el 81,8% de la totalidad se encuentre entre los resultados intermedios nos hace pensar que el concepto sobre la evaluación está cambiando, los docentes se plantean, tras su trabajo en el aula, si la evaluación tradicional es realmente un indicador fiable de la calidad de la enseñanza.

Lo mismo ocurre con el alumnado, ya que el 68,9% también ha seleccionado las respuestas intermedias. Habría que destacar los 47 alumnos/as que piensan que sí es un instrumento fiable como indicador de calidad de la enseñanza.

Han resultado curiosos los resultados de ambos grupos ya que se esperaba que el alumnado estuviera más en desacuerdo con la evaluación si se comparaba con los docentes; sin embargo, los resultados se han invertido por lo que se puede pensar que los docentes están cambiando su forma de ver la enseñanza, incluso en este Ciclo. Esta diferencia se apoya en la diferente media que tienen ambos grupos (2 para docentes y 3 para alumnado) y también en la diferente desviación típica.

Con respecto a la trigésima tercera pregunta, se le plantea a los docentes y al alumnado “Es fundamental valorar no sólo el resultado sino el proceso”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 4.45 (Figura 4.66 y Figura 4.67).

Tabla 4.45. Evaluación del proceso de aprendizaje

P.33	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	0	0	3,50	,621	4	8	2,7	3,35	,799	4
2	4	6,1				34	11,6			
3	23	34,8				93	31,7			
4	35	53,0				148	50,5			
N/C	4	6,1				10	3,4			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.66. Porcentaje respuestas Docentes P.33

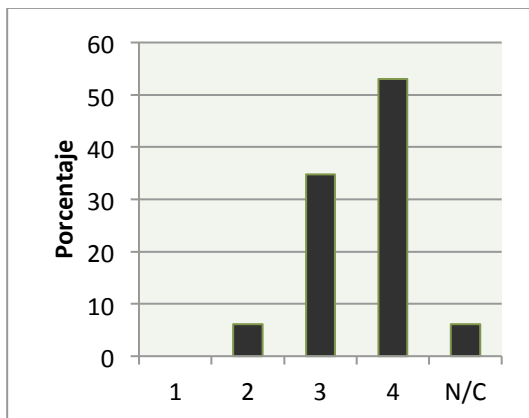
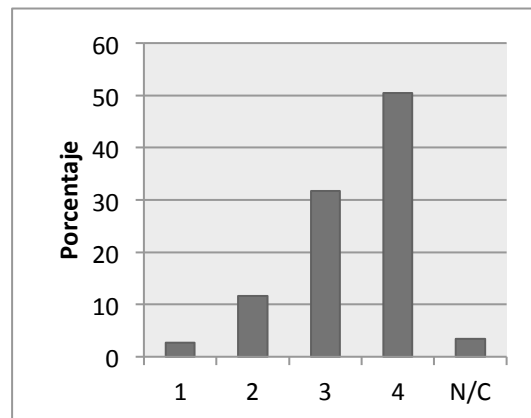


Figura 4.67. Porcentaje respuestas Alumnado P.33



Más de la mitad de los docentes (53%) considera que sí es fundamental valorar no sólo el resultado sino también el proceso. Dato que contrasta con los cero docentes que han seleccionado la opción 1. A todo esto hay que añadir que un 34,8% ha respondido la opción 3; es decir, no es fundamental pero sí importante valorar también el proceso además del resultado.

Respecto al alumnado los resultados son bastante paralelos, tal y como podemos apreciar en los gráficos de los resultados.

En relación al trigésimo cuarto ítem, se le cuestiona a los docentes y al alumnado “Le informa al alumnado de los criterios de evaluación”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 4.46 (Figura 4.68 y Figura 4.69).

Tabla 4.46. Información de la evaluación

P.34	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	1	1,5	3,82	,497	4	8	2,7	3,41	,784	4
2	0	0				28	9,6			
3	8	12,1				85	29,0			
4	53	80,3				160	54,6			
N/C	4	6,1				12	4,1			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.68. Porcentaje respuestas Docentes P.34

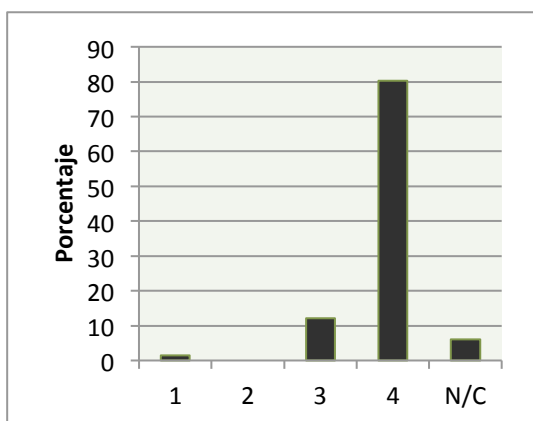
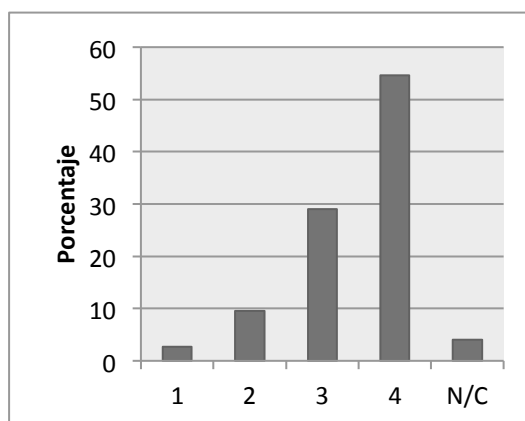


Figura 4.67. Porcentaje respuestas Alumnado P.34



En esta cuestión sobre la información al alumnado de los criterios de evaluación, la generalidad ha sido que sí se informa.

Respecto a los docentes un 80,3% señala que sí informa de los criterios de evaluación al alumnado y sólo un docente señala que no informa de dichos criterios; se puede pensar que dicho docente no sabe que la información al alumnado sobre los criterios de evaluación es obligatoria. Caben destacar esos cuatro docentes que responden N/C, no se ha llegado a una conclusión sobre este dato ya que la cuestión que se planteó quedó de forma clara.

En cuanto al alumnado, también la mayoría (54,6%) señaló que sí fue informado sobre los criterios de evaluación, aún así hay que destacar el 29% que respondió que fue informado pero no del todo; se puede pensar que no llegó a comprender los criterios de evaluación que el profesorado les estaba planteando.

En la trigésima quinta cuestión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “Utiliza la rúbrica para evaluar”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.47 (Figura 4.70 y Figura 4.71).

Tabla 4.47. Evaluación mediante rúbrica

P.35	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	21	31,8	2,04	1,040	1	75	25,6	2,36	1,065	3
2	9	13,6				55	18,8			
3	15	22,7				87	29,7			
4	4	6,1				41	14,0			
N/C	17	25,8				35	11,9			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.70. Porcentaje respuestas Docentes P.35

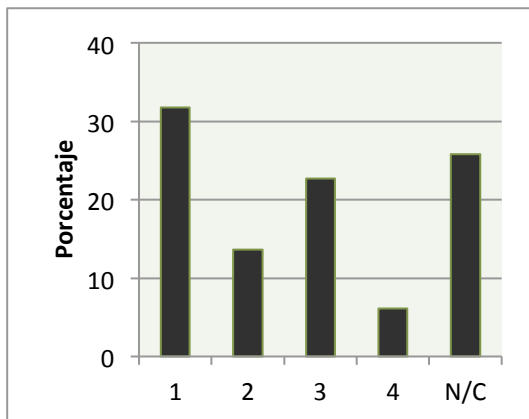
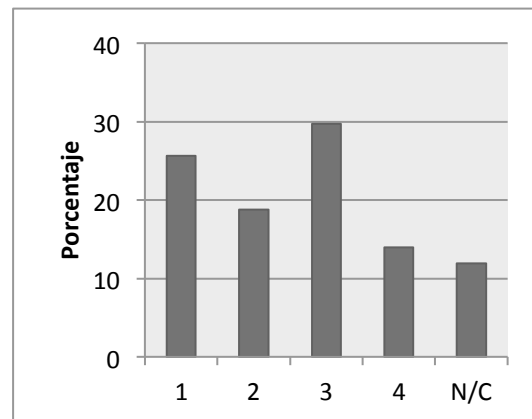


Figura 4.71. Porcentaje respuestas Alumnado P.35



Previsible era el resultado de sólo los cuatro docentes que evalúan utilizando la rúbrica y que la mayoría de las respuestas estén entre la 1 y la 2; es decir, que no la utilizan la rúbrica; se puede pensar que porque no la conozcan. Además, la opción N/C obtiene 17 respuestas, lo que hace pensar que no conocen esta forma de evaluar.

El alumnado está muy dividido en esta cuestión y se puede pensar que no saben exactamente los instrumentos que utilizan los docentes para su evaluación y concretamente la rúbrica.

Los resultados en ambos grupos son bien distintos, quedando reflejado en la diferente moda (1 para los docentes y 3 para el alumnado), por ejemplo.

Con respecto a la trigésima sexta pregunta, se le plantea a los docentes y al alumnado “Utiliza distintos tipos de instrumentos para evaluar -diario, portfolio, entrevistas, cuestionarios-”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 4.48 (Figura 4.72 y Figura 4.73).

Tabla 4.48. Instrumentos de evaluación

P.36	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	2	3,0	3,06	,827	3	38	13,0	2,64	,968	3
2	13	19,7				85	29,0			
3	26	39,4				97	33,1			
4	21	31,8				61	20,8			
N/C	4	6,1				12	4,1			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.72. Porcentaje respuestas Docentes P.36

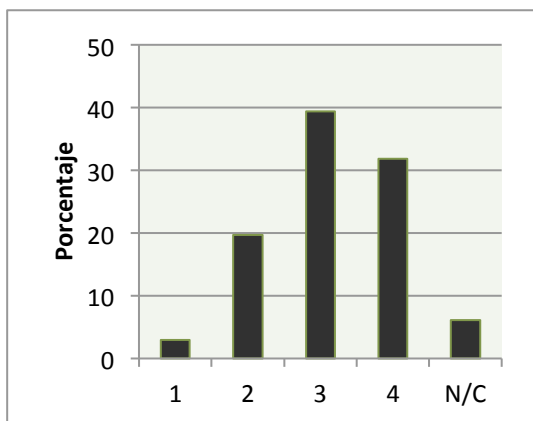
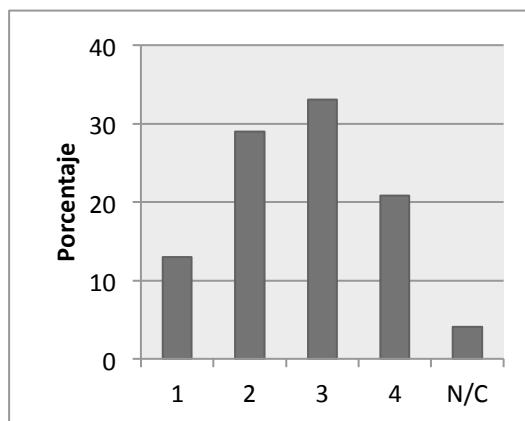


Figura 4.73. Porcentaje respuestas Alumnado P.36



En esta cuestión la mayoría de los docentes han seleccionado las opciones 3 y 4, es decir, que en algún momento utilizan alguno de los medios de evaluación que se les cita en la pregunta. Por otro lado, dos de ellos han respondido que no, por lo tanto, entendemos que utilizan sólo un instrumento de evaluación.

Igualmente, como en la cuestión anterior, el alumnado está muy dividido respecto a los instrumentos de evaluación. Pero la respuesta más seleccionada, como ha sido en el caso de los docentes, es la respuesta 3.

En relación al trigésimo séptimo ítem, se le cuestiona a los docentes y al alumnado “Aplica la evaluación en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 4.49 (Figura 4.74 y Figura 4.75).

Tabla 4.49. Períodos de la evaluación

P.37	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	1	1,5	3,40	,643	3	17	5,8	2,91	,840	3
2	2	3,0				58	19,8			
3	29	43,9				130	44,4			
4	28	42,4				68	23,2			
N/C	6	9,1				20	6,8			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.74. Porcentaje respuestas Docentes P.37

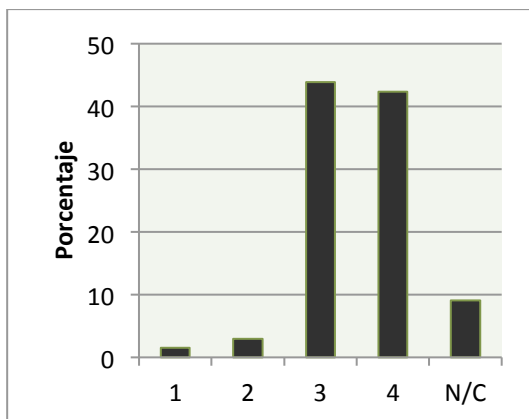
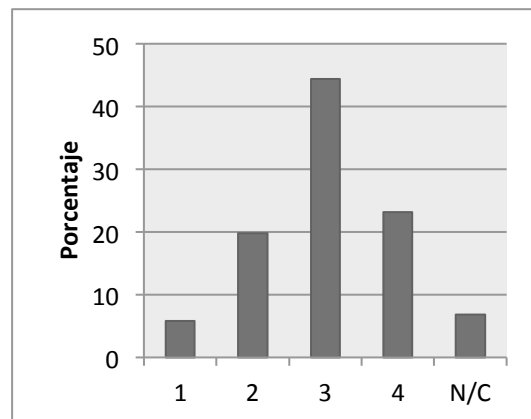


Figura 4.75. Porcentaje respuestas Alumnado P.37



Para los docentes las respuestas más elegidas han sido la 3 (43,9%) y la 4 (42,4%), por lo que entendemos que, en general, la mayoría de los docentes utilizan la evaluación en distintos momentos.

Una vez más, para el alumnado la respuesta mayoritaria es la 3, con un porcentaje muy similar al de los docentes (44,4%) pero con bastante diferencia con el resto de las respuestas (como se puede apreciar gráficamente).

En este ítem, a pesar de tener la misma moda, las desviaciones típicas son diferentes en ambos grupos.

En la trigésima octava cuestión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “Le da importancia a la autoevaluación y evaluación del docente por parte del alumnado”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.50 (Figura 4.76 y Figura 4.77).

Tabla 4.50. Evaluación y autoevaluación del docente

P.38	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	3	4,5	2,90	,804	3	11	3,8	3,04	,845	3
2	14	21,2				60	20,5			
3	31	47,0				112	38,2			
4	14	21,2				93	31,7			
N/C	4	6,1				17	5,8			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.76. Porcentaje respuestas Docentes P.38

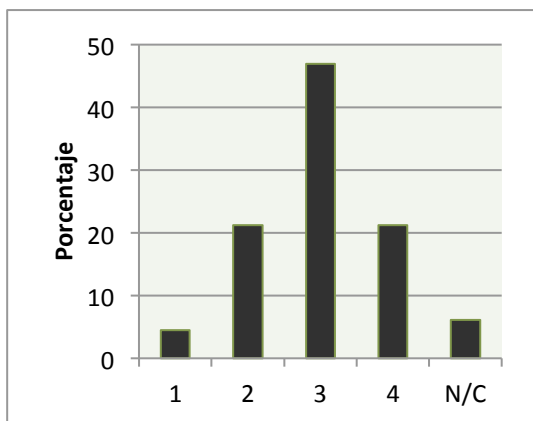
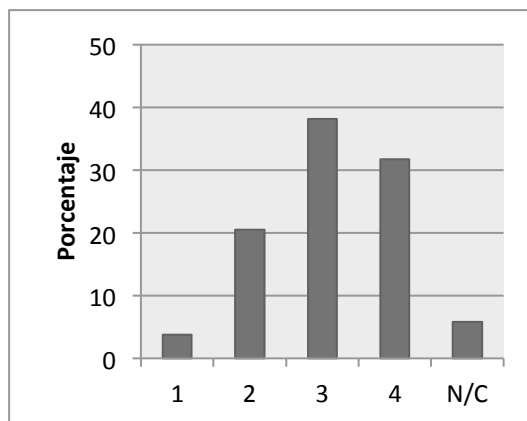


Figura 4.77. Porcentaje respuestas Alumnado P.38



Respecto a los docentes hay que destacar que tres de ellos no consideran importantes la evaluación o autoevaluación de los mismos por el alumnado, le siguen 14 que consideran que a penas es importante y 31 (el resultado más elevado) que considera que es importante pero no del todo. Sólo 14 de los 66 docentes sí que consideran que es importante dicha evaluación.

En cuanto al alumnado, la opción más elegida también ha sido la tercera pero en este caso el número de respuestas es muy similar a la opción cuarta.

A pesar de la diferencia en los datos en ambos grupos, la media es la misma -3- y la desviación típica es muy similar aunque siendo un poco más inferior a favor de los docentes.

b) Comparativa de las respuestas del alumnado y de los docentes a los ítems de la Cuarta Dimensión

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

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

Inicialmente en la Tabla 4.51, se ha calculado los estadísticos descriptivos para cada pregunta en cada grupo -alumnado y docentes-, así:

Tabla 4.51. Estadísticos de Grupo

	Grupo entrevistado	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Ha considerado el docente la evaluación educativa como instrumento de mejora de los procesos de enseñanza	Alumnos	278	2,75	,819	,049
	Profesores	62	3,21	,750	,095
El docente ha considerado la evaluación como el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza	Alumnos	277	2,64	,881	,053
	Profesores	61	2,46	,697	,089
Consideras fundamental valorar no sólo el resultado sino el proceso	Alumnos	283	3,35	,799	,048
	Profesores	62	3,50	,621	,079
El docente ha informado al alumnado de los criterios de evaluación	Alumnos	281	3,41	,784	,047
	Profesores	62	3,82	,497	,063
Ha utilizado el docente la rúbrica para evaluar	Alumnos	258	2,36	1,065	,066
	Profesores	49	2,04	1,040	,149
Ha utilizado el docente distintos tipos de instrumentos para evaluar -diario, portafolio, entrevista, cuestionarios-	Alumnos	281	2,64	,968	,058
	Profesores	62	3,06	,827	,105
Ha aplicado el docente la evaluación en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje	Alumnos	273	2,91	,840	,051
	Profesores	60	3,40	,643	,083
Consideras importante a la autoevaluación y evaluación del docente por parte del alumnado	Alumnos	276	3,04	,845	,051
	Profesores	62	2,90	,804	,102
Ha considerado el docente la evaluación educativa como instrumento de mejora de los procesos de enseñanza	Alumnos	278	2,75	,819	,049
	Profesores	62	3,21	,750	,095
El docente ha considerado la evaluación como el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza	Alumnos	277	2,64	,881	,053
	Profesores	61	2,46	,697	,089

A continuación, se realizan los contrastes de igualdad de medias entre grupos para cada una de las preguntas de esta dimensión (Véase tablas 4.52, 4.53, 4.54, y 4.55):

Tabla 4.52. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.32	Se han asumido varianzas iguales	5,364	,021	1,465	336	,144	,176	,120	-,060	,413
	No se han asumido varianzas iguales			1,700	106,765	,092	,176	,104	-,029	,382
P.33	Se han asumido varianzas iguales	4,814	,029	-1,423	343	,156	-,154	,108	-,366	,059
	No se han asumido varianzas iguales			-1,670	110,200	,098	-,154	,092	-,336	,029

En las preguntas trigésimo segunda y trigésimo tercera, la significación de la prueba T (sin asumir la igualdad de varianzas) es 0,092 y 0,098 -mayores que 0,05-, por lo tanto podemos concluir que el alumnado y los docentes puntúan de forma similar estas cuestiones, y por tanto, no existen diferencias entre ambos grupos en cuanto a la valoración de dichas preguntas.

Tabla 4.53. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.35	Se han asumido varianzas iguales	,303	,582	1,956	305	,051	,324	,165	-,002	,649
	No se han asumido varianzas iguales			1,988	68,534	,051	,324	,163	-,001	,648
P.38	Se han asumido varianzas iguales	,521	,471	1,160	336	,247	,137	,118	-,095	,368
	No se han asumido varianzas iguales			1,198	93,794	,234	,137	,114	-,090	,363

En los ítems trigésimo quinto y trigésimo octavo, una vez realizada la Prueba de Levene y darnos como resultado un valor igual o superior a 0,05 se puede afirmar que las varianzas de ambos grupos son iguales. Por lo tanto, si nos fijamos en el valor de la significación (Sig. bilateral) de la

Prueba T y ser mayor que 0,05 podemos determinar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de alumnos y profesores a dichas cuestiones.

Tabla 4.54. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.31	Se han asumido varianzas iguales	,113	,737	-4,040	338	,000	-,458	,113	-,681	-,235
	No se han asumido varianzas iguales			-4,274	96,317	,000	-,458	,107	-,671	-,245
P.37	Se han asumido varianzas iguales	,775	,379	-4,233	331	,000	-,488	,115	-,715	-,261
	No se han asumido varianzas iguales			-5,012	108,233	,000	-,488	,097	-,681	-,295

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

Tabla 4.55. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.34	Se han asumido varianzas iguales	41,425	,000	-3,942	341	,000	-,410	,104	-,614	-,205
	No se han asumido varianzas iguales			-5,218	137,458	,000	-,410	,079	-,565	-,254
P.36	Se han asumido varianzas iguales	8,337	,004	-3,172	341	,002	-,420	,133	-,681	-,160
	No se han asumido varianzas iguales			-3,507	101,419	,001	-,420	,120	-,658	-,183

Por último, en relación a las cuestiones trigésimo cuarta y trigésimo sexta la significación de la prueba T (sin asumir la igualdad de varianzas) no es mayor que 0,05 y por tanto podemos concluir que el alumnado y los docentes no puntúan de forma similar estas cuestiones, y por tanto, sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de ambos grupos en cuanto a la valoración de estas cuestiones.

▪ Dimensión quinta: Formación

Esta cuarta Dimensión, está compuesta por diez cuestiones que abordan la temática de la formación continua.

a) Análisis y comentarios cuantitativo

Con respecto a la trigésimo novena pregunta de esta dimensión, se le plantea a los docentes y al alumnado "Considera que los docentes tenemos que adquirir nuevas competencias en el ámbito TIC". Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 4.56 (Figura 4.78 y Figura 4.79).

Tabla 4.56. Formación del docente sobre las TIC

P.39	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	1	1,5	3,56	,668	4	12	4,1	3,04	,860	3
2	3	4,5				63	21,5			
3	18	27,3				110	37,5			
4	40	60,6				97	33,1			
N/C	4	6,1				11	3,8			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.78. Porcentaje respuestas Docentes P.39

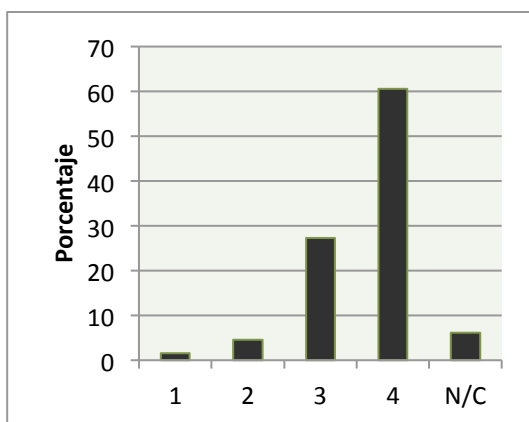
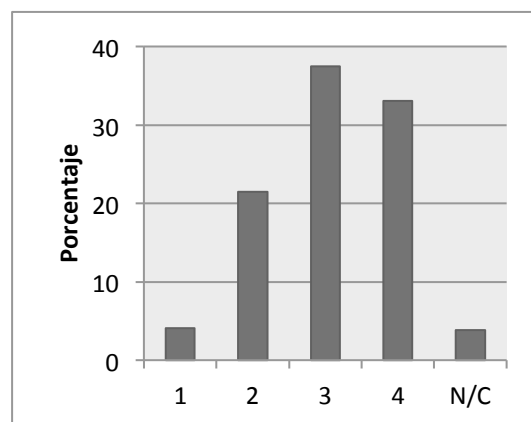


Figura 4.79. Porcentaje respuestas Alumnado P.39



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

Un 70,6% del alumnado responde que los docentes tienen que adquirir nuevas competencias en el ámbito de las tecnologías de la información.

Son curiosos los resultados de N/C tanto de los docentes como del alumnado ya que consideramos que la cuestión quedó clara en el cuestionario que se les presentó; no entendemos las dudas que les podrían haber surgido tanto a unos como a otros.

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

En relación al cuadragésimo ítem, se le cuestiona a los docentes y al alumnado “Ha recibido formación pedagógica para su labor en el aula”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 4.57 (Figura 4.80 y Figura 4.81).

Tabla 4.57. Formación pedagógica del docente

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

Figura 4.80. Porcentaje respuestas Docentes P.40

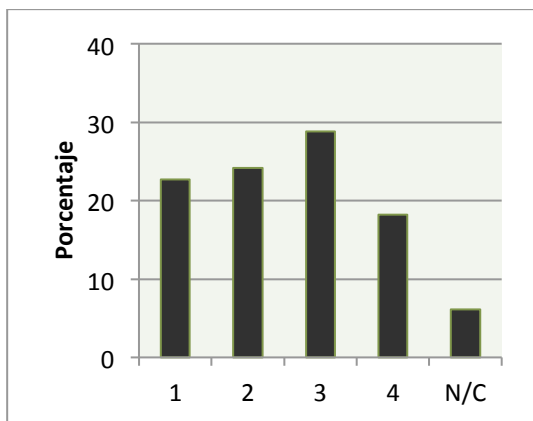
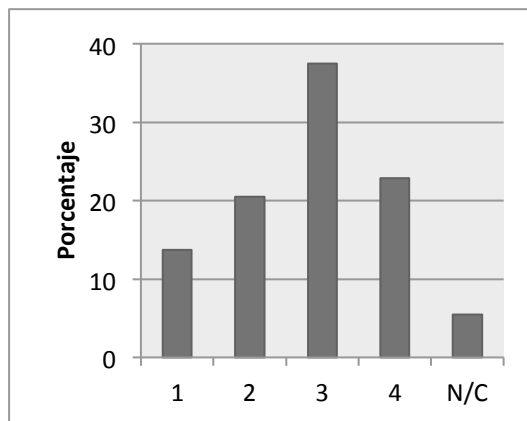


Figura 4.81. Porcentaje respuestas Alumnado P.40



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

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

En la cuadragésimo primera cuestión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “Ha recibido formación psicológica para su labor en el aula”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.58 (Figura 4.82 y Figura 4.83).

Tabla 4.58. Formación psicológica del docente

P.41	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	26	39,4	1,94	,990	1	40	13,7	2,55	,917	3
2	20	30,3				86	29,4			
3	10	15,2				110	37,5			
4	6	9,1				42	14,3			
N/C	4	6,1				15	5,1			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.82. Porcentaje respuestas Docentes P.41

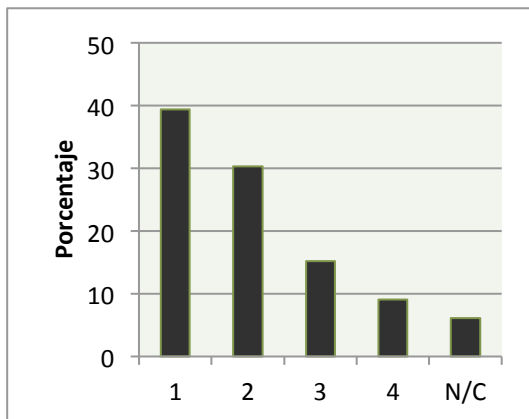
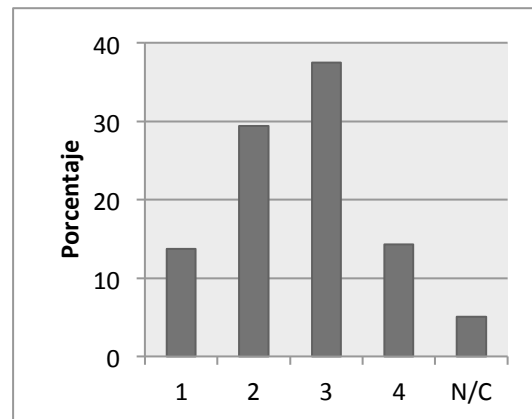


Figura 4.83. Porcentaje respuestas Alumnado P.41



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

Respecto del alumnado, el grupo más numeroso (110 de los 293 alumnos/as) piensa que sí es necesaria una formación psicológica del profesorado para su labor docente pero no fundamental y otros 42 consideran que sí es necesaria.

En esta cuestión hay una clara diferencia entre los datos, quedando reflejado en los datos que nos arroja las distintas modas -1 para los docentes y 3 para el alumnado-.

Con respecto a la pregunta cuadragésimo segunda, se le plantea a los docentes y al alumnado “Ha recibido formación metodológica para su labor en el aula”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 4.59 (Figura 4.84 y Figura 4.85).

Tabla 4.59. Formación metodológica del docente

P.42	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	12	18,2	2,47	,970	3	30	10,2	2,66	,891	3
2	18	27,3				81	27,6			
3	23	34,8				116	39,6			
4	9	13,6				48	16,4			
N/C	4	6,1				18	6,1			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.84. Porcentaje respuestas Docentes P.42

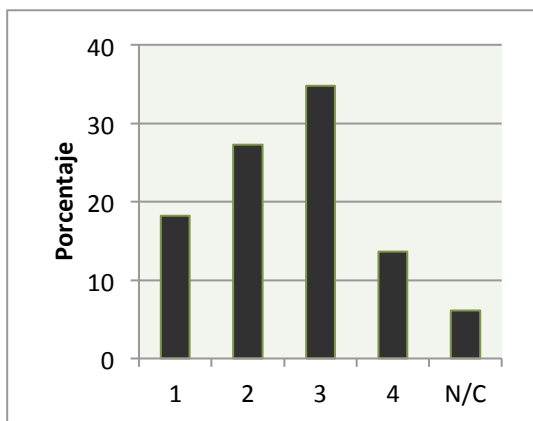
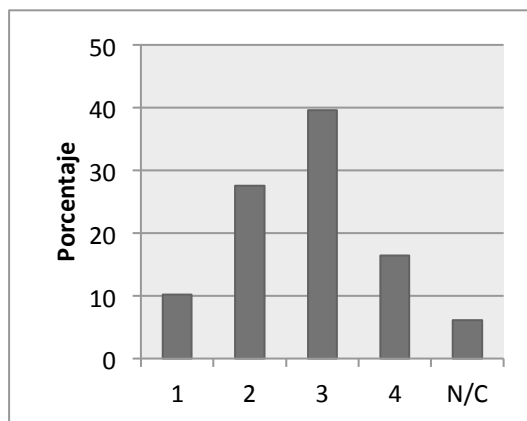


Figura 4.85. Porcentaje respuestas Alumnado P.42



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

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

En relación al cuadragésimo tercer ítem, se le cuestiona a los docentes y al alumnado “Ha recibido cursos de formación sobre programación”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 4.60 (Figura 4.86 y Figura 4.87).

Tabla 4.60. Formación de la programación del docente

P.43	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	9	13,6	2,63	,979	3	27	9,2	2,72	,912	3
2	18	27,3				83	28,3			
3	22	33,3				107	36,5			
4	13	19,7				60	20,5			
N/C	4	6,1				16	5,5			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.86. Porcentaje respuestas Docentes P.43

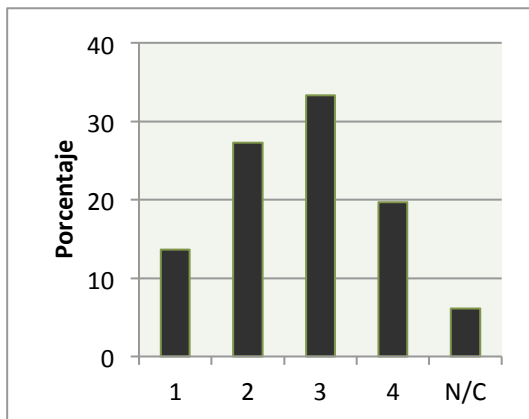
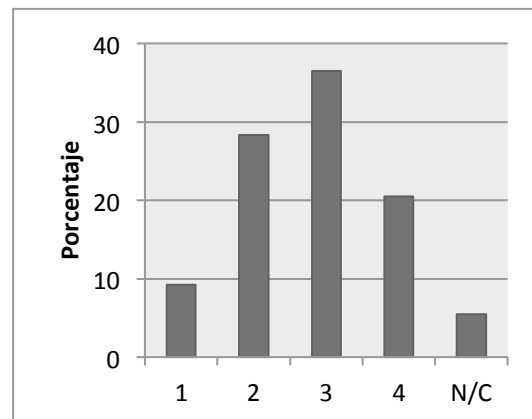


Figura 4.87. Porcentaje respuestas Alumnado P.43



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

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

En la cuestión cuadragésimo cuarta, se le pregunta a los docentes y al alumnado “Ha recibido formación sobre la plataforma Moodle”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.61 (Figura 4.88 y Figura 4.89).

Tabla 4.61. Formación del docente sobre Moodle

P.44	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	21	31,8	2,13	1,040	1	63	21,5	2,42	1,045	2
2	19	28,8				82	28,0			
3	13	19,7				74	25,3			
4	8	12,1				51	17,4			
N/C	5	7,6				23	7,8			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.88. Porcentaje respuestas Docentes P.44

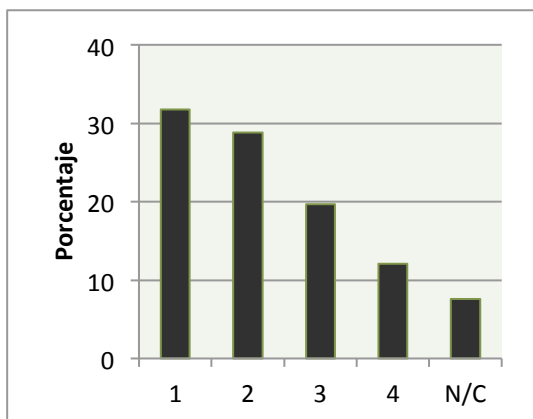
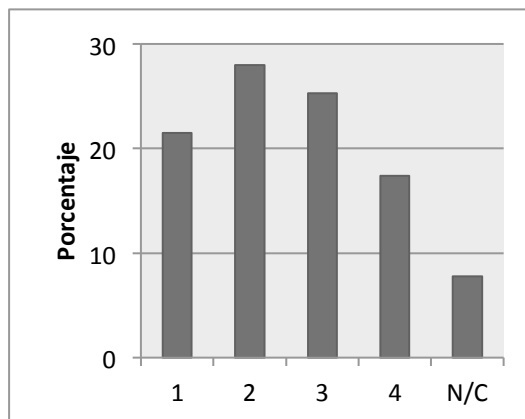


Figura 4.89. Porcentaje respuestas Alumnado P.44



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

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

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

En este ítem no coinciden las modas (para los docentes la respuesta más elegida es la 1 y para el alumnado la 2).

Con respecto a la cuadragésimo quinta pregunta, se le plantea a los docentes y al alumnado “Realiza cursos de formación continua regularmente”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 4.62 (Figura 4.90 y Figura 4.91).

Tabla 4.62. Formación continua docente

P.45	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	3	4,5	3,13	,866	3	40	13,7	2,56	,935	3
2	10	15,2				87	29,7			
3	24	36,4				102	34,8			
4	24	36,4				46	15,7			
N/C	5	7,6				18	6,1			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.90. Porcentaje respuestas Docentes P.45

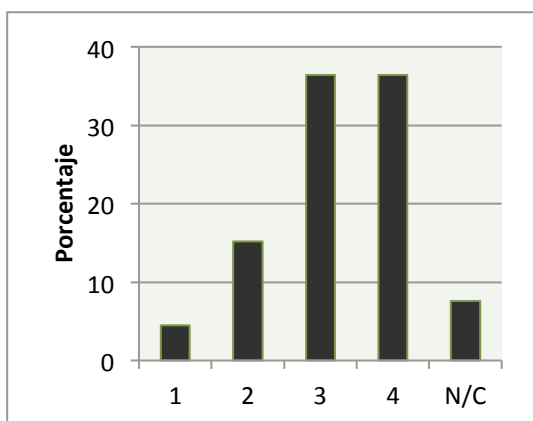
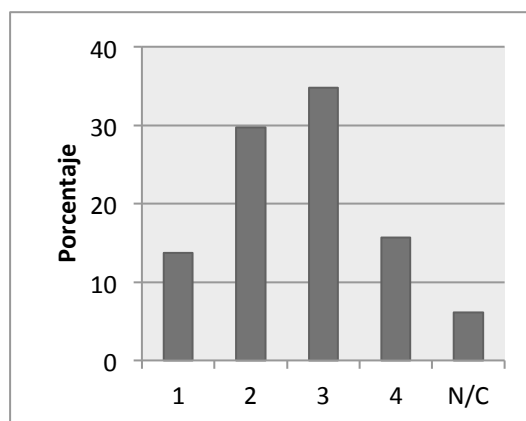


Figura 4.91. Porcentaje respuestas Alumnado P.45



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

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

En relación al cuadragésimo sexto ítem, se le cuestiona a los docentes y al alumnado “Considera su formación suficiente para ejercer su actividad educativa”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 4.63 (Figura 4.92 y Figura 4.93).

Tabla 4.63. Formación suficiente de los docentes

P.46	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	3	4,5	3,16	,778	3	19	6,5	2,96	,878	3
2	5	7,6				56	19,1			
3	32	48,5				122	41,6			
4	21	31,8				84	28,7			
N/C	5	7,6				12	4,1			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.92. Porcentaje respuestas Docentes P.46

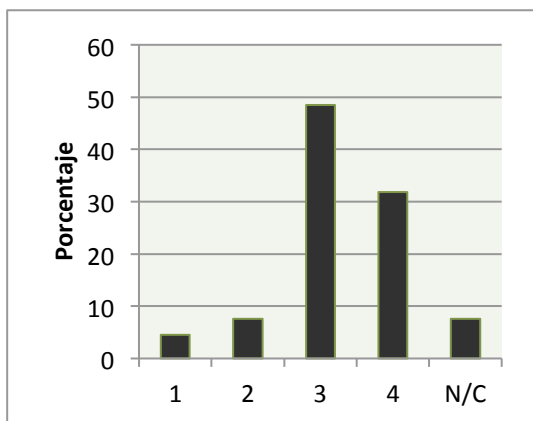
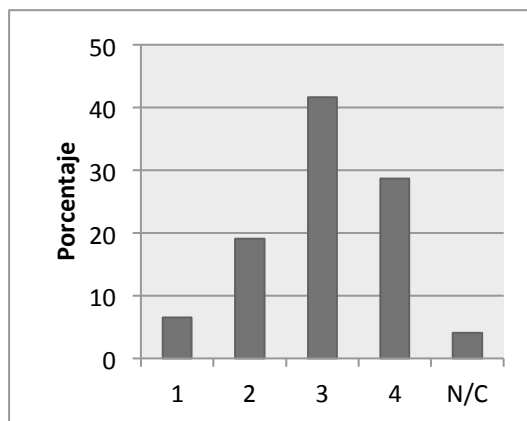


Figura 4.93. Porcentaje respuestas Alumnado P.46



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

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

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

En ambos grupos la moda es igual (3) y la desviación típica muy similares.

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

En la cuadragésima séptima cuestión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “Se realizan equipos de trabajo sobre los Ciclos de Administración en el CEP”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.64 (Figura 4.94 y Figura 4.95).

Tabla 4.64. Formación para equipos de trabajo

P.47	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	20	30,3	2,07	,944	1	54	18,4	2,45	1,005	2
2	19	28,8				82	28,0			
3	16	24,2				82	28,0			
4	4	6,1				46	15,7			
N/C	7	10,6				29	9,9			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.94. Porcentaje respuestas Docentes P.47

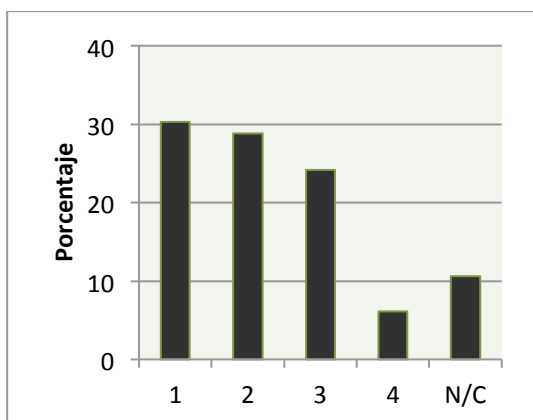
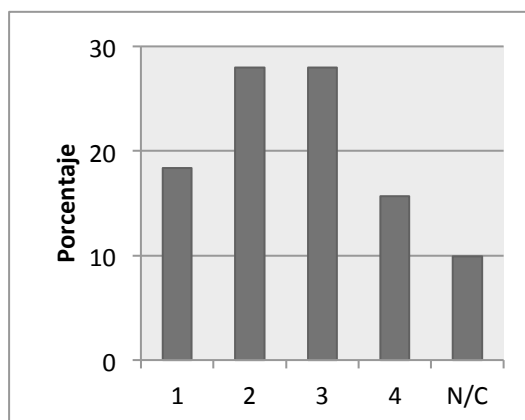


Figura 4.95. Porcentaje respuestas Alumnado P.47



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

Una vez más se da un elevado número de alumnado (29/293) que responde N/C. Así mismo, otros 136 alumnos/as han respondido entre las opciones 1 y 2, creemos que se puede deber a que no conocen con exactitud el dato sobre el que se le pregunta.

En este ítem la moda vuelve a ser diferente para ambos grupos, 1 para los docentes y 2 para el alumnado.

Con respecto a la cuadragésima octava pregunta, se le plantea a los docentes y al alumnado “Tiene formación en una segunda lengua”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 4.65 (Figura 4.96 y Figura 4.97).

Tabla 4.65. Formación otra lengua

P.48	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	23	34,8	2,08	1,038	1	82	28,0	2,14	,960	2
2	17	25,8				101	34,5			
3	14	21,2				65	22,2			
4	7	10,6				28	9,6			
N/C	5	7,6				17	5,8			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.96. Porcentaje respuestas Docentes P.48

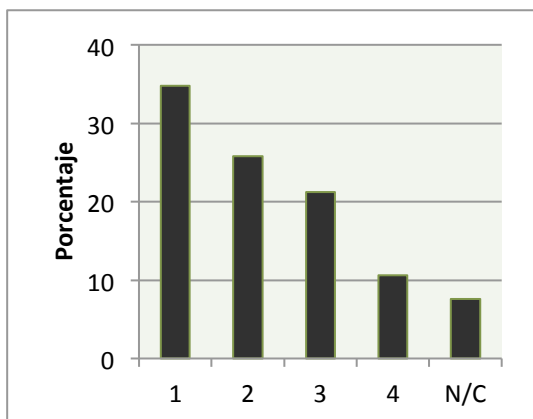
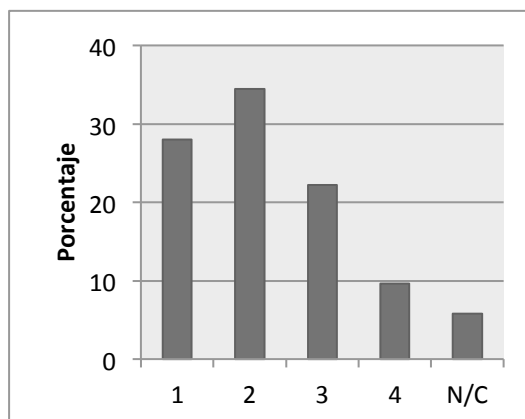


Figura 4.97. Porcentaje respuestas Alumnado P.48



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

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

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

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

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

b) *Comparativa de las respuestas del alumnado y de los docentes a los ítems de la Quinta Dimensión*

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

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

Inicialmente en la Tabla 66, se calcula los estadísticos descriptivos para cada pregunta en cada grupo -alumnado y docentes-, así:

Tabla 4.66. Estadísticos de Grupo

	Grupo entrevistado	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Considera que los docentes tienen que adquirir nuevas competencias en el ámbito TIC	Alumnos	282	3,04	,860	,051
	Profesores	62	3,56	,668	,085
Crees que ha recibido el docente formación pedagógica para su labor en el aula	Alumnos	277	2,74	,985	,059
	Profesores	62	2,45	1,066	,135
Crees que ha recibido el docente formación psicológica para su labor en el aula	Alumnos	278	2,55	,917	,055
	Profesores	62	1,94	,990	,126
Crees que ha recibido el docente formación metodológica para su labor en el aula	Alumnos	275	2,66	,891	,054
	Profesores	62	2,47	,970	,123
Crees que ha recibido el docente cursos de formación sobre programación	Alumnos	277	2,72	,912	,055
	Profesores	62	2,63	,979	,124
Crees que ha recibido el docente formación sobre la plataforma Moodle	Alumnos	270	2,42	1,045	,064
	Profesores	61	2,13	1,040	,133
Crees que ha recibido el docente cursos de formación continua regularmente	Alumnos	275	2,56	,935	,056
	Profesores	61	3,13	,866	,111
Considera la formación del docente suficiente para ejercer su actividad educativa	Alumnos	281	2,96	,878	,052
	Profesores	61	3,16	,778	,100
Se realizan equipos de trabajo sobre los Ciclos de Administración en el CEP	Alumnos	264	2,45	1,005	,062
	Profesores	59	2,07	,944	,123
Crees que el docente tiene formación en una segunda lengua	Alumnos	276	2,14	,960	,058
	Profesores	61	2,08	1,038	,133
Considera que los docentes tienen que adquirir nuevas competencias en el ámbito TIC	Alumnos	282	3,04	,860	,051
	Profesores	62	3,56	,668	,085
Crees que ha recibido el docente formación pedagógica para su labor en el aula	Alumnos	277	2,74	,985	,059
	Profesores	62	2,45	1,066	,135

A continuación, se realizan los contrastes de igualdad de medias entre grupos para cada una de las preguntas de esta dimensión (Véase Tablas 4.67y 4.68):

Tabla 4.67. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.42	Se han asumido varianzas iguales	1,709	,192	1,524	335	,129	,194	,127	-,056	,445
	No se han asumido varianzas iguales			1,444	85,709	,152	,194	,134	-,073	,461
P.43	Se han asumido varianzas iguales	1,027	,312	,716	337	,475	,093	,130	-,163	,348
	No se han asumido varianzas iguales			,684	86,282	,496	,093	,136	-,177	,363
P.44	Se han asumido varianzas iguales	,584	,445	1,941	329	,053	,287	,148	-,004	,579
	No se han asumido varianzas iguales			1,947	89,425	,055	,287	,148	-,006	,581
P.46	Se han asumido varianzas iguales	,834	,362	-1,641	340	,102	-,200	,122	-,439	,040
	No se han asumido varianzas iguales			-1,772	96,105	,080	-,200	,113	-,423	,024
P.48	Se han asumido varianzas iguales	1,028	,311	,430	335	,667	,059	,138	-,212	,331
	No se han asumido varianzas iguales			,410	84,201	,683	,059	,145	-,229	,347

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

Tabla 4.68. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error tip. de diferencias	Inferior	Superior
P.39	Se han asumido varianzas iguales	1,970	,161	-4,551	342	,000	-,529	,116	-,758	-,300
	No se han asumido varianzas iguales			-5,338	110,287	,000	-,529	,099	-,725	-,333
P.40	Se han asumido varianzas iguales	2,341	,127	2,027	337	,043	,285	,141	,008	,561
	No se han asumido varianzas iguales			1,927	85,834	,057	,285	,148	-,009	,579
P.41	Se han asumido varianzas iguales	,006	,938	4,734	338	,000	,618	,131	,362	,875
	No se han asumido varianzas iguales			4,509	85,878	,000	,618	,137	,346	,891
P.45	Se han asumido varianzas iguales	3,372	,067	-4,371	334	,000	-,571	,131	-,828	-,314
	No se han asumido varianzas iguales			-4,593	93,739	,000	-,571	,124	-,818	-,324
P.47	Se han asumido varianzas iguales	2,358	,126	2,702	321	,007	,387	,143	,105	,668
	No se han asumido varianzas iguales			2,810	89,782	,006	,387	,138	,113	,660

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

▪ Dimensión sexta: Mercado Laboral

Puesto que los Ciclos Formativos están orientados al mundo laboral, era imprescindible abordar esta dimensión sobre el mercado laboral y hacer una serie de cuestiones, seis concretamente, sobre este aspecto clave en esta enseñanza.

a) Análisis y comentarios cuantitativo

En relación al cuadragésimo noveno ítem, se le cuestiona a los docentes y al alumnado “Los contenidos del Ciclo abordan la realidad del mercado laboral”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 4.69 (Figura 4.98 y Figura 4.99).

Tabla 4.69. Contenidos formativos del ciclo para el mercado laboral

P.49	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	0	0	3,10	,503	3	19	6,5	2,89	,882	3
2	5	7,6				70	23,9			
3	46	69,7				117	39,9			
4	11	16,7				77	26,3			
N/C	4	6,1				10	3,4			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.98. Porcentaje respuestas Docentes P.49

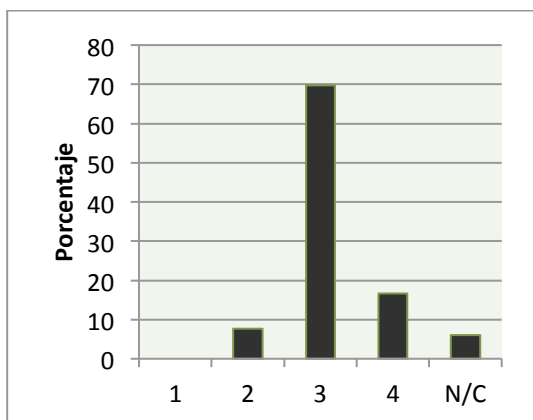
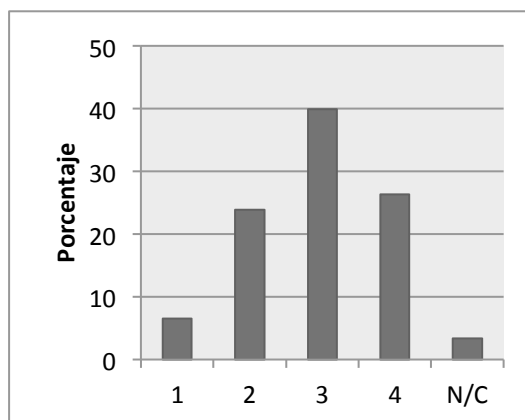


Figura 4.99. Porcentaje respuestas Alumnado P.49



Lo primero que nos gustaría resaltar son los cuatro docentes que han respondido en todas las cuestiones de esta dimensión N/C; podemos pensar que o no se mantienen al día sobre la realidad laboral o simplemente no han trabajado nunca en empresas privadas y no saben si exactamente se abordan o no esos contenidos.

Respecto a los docentes es grato observar el resultado en la respuesta 1 ya que implica que todos los docentes encuestados piensan que, aunque no sea en su totalidad, los contenidos de este Ciclo abordan la realidad del mercado laboral. Más comprensible es el 69,7% de ellos/as que piensa que se aborda la realidad laboral pero no del todo; siempre se pueden mejorar los contenidos en este aspecto.

En cuanto al alumnado nos encontramos con 10 que responden N/C sobre esta cuestión; imaginamos que han pensado que si no han trabajado nunca no pueden saber si se abordan dichos contenidos relacionados con el mercado laboral o no. Por otro lado, el grueso de las respuestas se encuentran entre la 2 y 3, con un 63,8%, es decir, se abordan estos contenidos pero siempre pueden ser mejorables.

En esta cuestión los resultados en ambos grupos son diferentes en todas las posibles opciones a elegir; podemos pensar que se puede basar en las posibles diferencias en cuanto a la experiencia laboral que tienen docentes y alumnado. Pero aún así la moda coincide en ambos grupos, siendo 3.

En la quincuagésima cuestión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “Las prácticas realizadas en el aula están relacionadas con la realidad del mercado laboral”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.70 (Figura 4.100 y Figura 4.101).

Tabla 4.70. Las prácticas formativas para el mercado laboral

P.50	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	1	1,5	3,13	,586	3	12	4,1	3,01	,843	3
2	4	6,1				62	21,2			
3	43	65,2				118	40,3			
4	14	21,2				89	30,4			
N/C	4	6,1				12	4,1			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.100. Porcentaje respuestas Docentes P.50

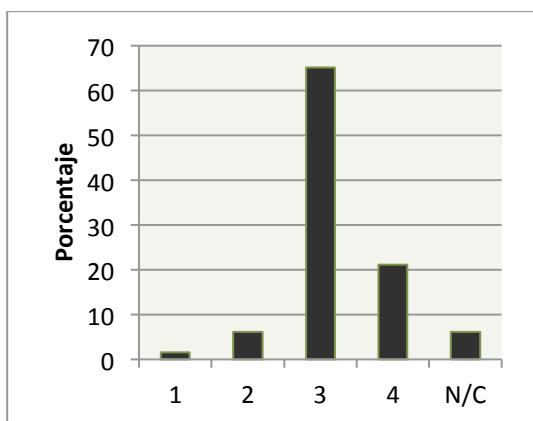
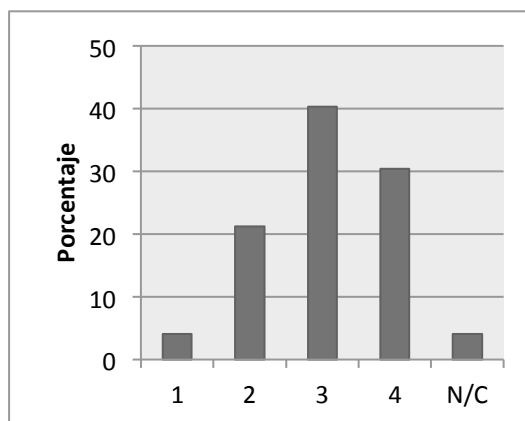


Figura 4.101. Porcentaje respuestas Alumnado P.50



No teniendo en cuenta esos cuatro docentes que ya se han comentado anteriormente, cabría destacar el docente que ha señalado que las prácticas realizadas en el aula no están relacionadas con la realidad del mercado laboral; hemos querido resaltar este resultado puesto que las prácticas dentro del aula las elabora el propio docente, no entendiéndolo, entonces, que sus propias prácticas no se acerquen a dicho mercado laboral cuando es el objetivo prioritario de este y de cualquier otro Ciclo Formativo. Por otro lado, la mayor parte de los docentes (65,2%) sí piensa que las prácticas realizadas en el aula se acercan a la realidad del mercado laboral pero podrían mejorar.

Respecto al alumnado, un 40,3% considera que las prácticas realizadas en el aula sí se acercan al mercado laboral aunque podrían mejorarse. Destacable es la frecuencia de la respuesta 4 con 89 alumnos/as que sí consideran que se ajustan las prácticas de aula a la realidad laboral. Y los resultados de las respuestas 1 y N/C coinciden con 12 alumnos/as cada una; de ambos datos queríamos destacar el de la respuesta 1, ya que consideramos que es un número bastante elevado para considerar que las prácticas realizadas no se ajustan a la realidad o incluso, se puede pensar, que no las hacen.

Una vez más la respuesta que coincide en los resultados es la 3, pero en este caso sólo como la respuesta mayoritaria porque los resultados son bien distintos, un 65,2% para los docentes y un 40,3% para el alumnado. La diferencia fundamental en los resultados de ambos grupos encuestados es en la respuesta 2, con un 6,1% de los docentes y un 21,2% de alumnado. Esta diferencia tan radical de resultados nos refleja que la realidad para ambos grupos se aprecia de forma bien distinta.

Con respecto a la quincuagésima primera pregunta, se le plantea a los docentes y al alumnado "La realización de la FCT permite al alumnado un contacto real con el mercado laboral". Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 4.71 (Figura 4.102 y Figura 4.103).

Tabla 4.71. La FCT permite acercamiento al mercado laboral

P.51	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	1	1,5	3,69	,561	4	12	4,1	3,05	,828	3
2	0	0				51	17,4			
3	16	24,2				122	41,6			
4	45	68,2				89	30,4			
N/C	4	6,1				19	6,5			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.102. Porcentaje respuestas Docentes P.51

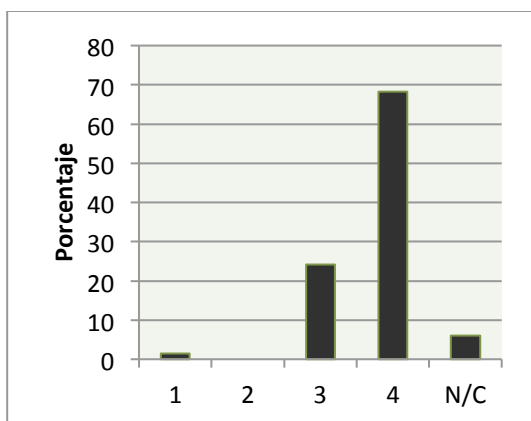
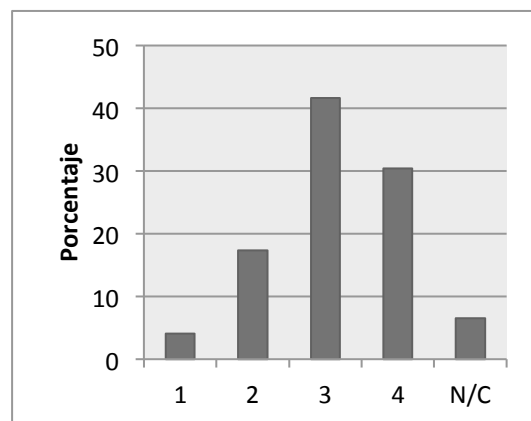


Figura 4.103. Porcentaje respuestas Alumnado P.51



Aunque se vuelvan a repetir los datos en los docentes para las respuestas 1 y N/C, destacable es el docente que piensa que la Formación en Centros de Trabajo no permite un acercamiento a la realidad laboral; si pensamos que sigue siendo el mismo docente, podemos ya decir de forma rotunda que pocas expectativas ve en este tipo de formación profesional. Por otro lado, 45 de los

66 docentes consideran que sí permite ese acercamiento a la realidad laboral; resultado bastante alentador.

Respecto al alumnado, volvemos una vez más, a tener la respuesta 3 como la más contestada con una frecuencia de 122; en este ítem poca diferencia hay con la respuesta 4 con 89 alumnos/as que la han seleccionado. Sin embargo, consideramos la frecuencia de la respuesta 4 (89) poco elevada, si tenemos en cuenta que es uno de los factores más relevantes por el que el alumnado realiza un Ciclo y donde más interés, se puede, decir que tiene el alumnado.

El resultado de la respuesta 4 en el grupo del alumnado no es tan alentador como en el de los docentes, ya que éste último duplica el porcentaje. Se puede concluir que piensan así porque no han realizado aún las prácticas pero también es cierto que podrían tener una información previa o simplemente unas expectativas altas sobre este aspecto.

En relación al quincuagésimo segundo ítem, se le cuestiona a los docentes y al alumnado “Cree recomendable que el profesorado tenga una experiencia previa en la empresa privada”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 4.72 (Figura 4.104 y Figura 4.105).

Tabla 4.72. Recomendable experiencia en empresa privada para el profesorado

P.52	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	7	10,6	3,00	1,414	3	10	3,4	3,03	,820	3
2	15	22,7				60	20,5			
3	21	31,8				122	41,6			
4	19	28,8				87	29,7			
N/C	4	6,1				14	4,8			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.104. Porcentaje respuestas Docentes P.52

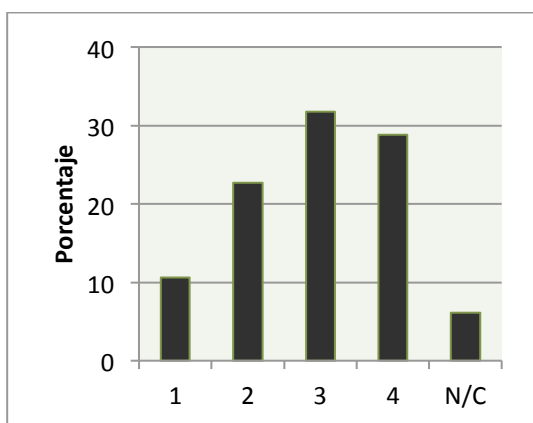
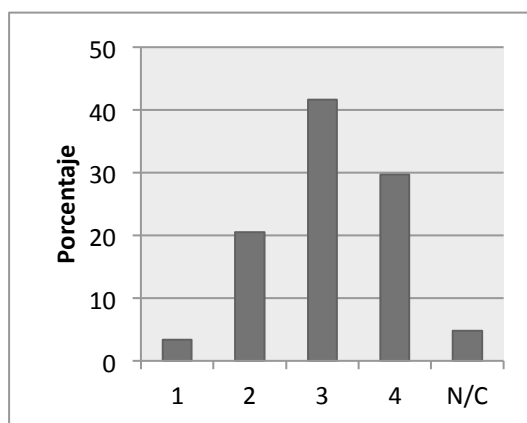


Figura 4.105. Porcentaje respuestas Alumnado P.52



Queríamos reseñar el aumento de docentes que ha habido para la respuesta 1, es decir, siete de ellos consideran que no es necesaria una experiencia previa a la docencia en una empresa privada. ¿Se autojustifican de esta forma su posible propia falta de experiencia laboral en la empresa privada? Por otro lado, exceptuando la respuesta de N/C que se sigue manteniendo, en esta cuestión está bastante repartido el resultado, como se puede apreciar en la gráfica, con un

22,7% para la respuesta 2, 31,8% para la 3 y un 28,8% para la respuesta 4. Se puede decir que en este aspecto sobre la experiencia laboral previa a la enseñanza no hay un acuerdo entre la opinión de los docentes.

Respecto al alumnado, la respuesta con un porcentaje más elevado es la 3 (al igual que para los docentes) con un 41,6%, seguida de la 4 con un 29,7%; como conclusión, se puede decir que, de forma general, la mayoría del alumnado considera que el profesorado debería tener experiencia laboral previa a la enseñanza en la empresa privada.

En esta cuestión los resultados de los dos grupos encuestados son diferentes, pudiendo hacerse la lectura de que docentes y alumnado piensan de forma diferente en este aspecto; de forma general, los docentes no consideran la experiencia laboral previa a la enseñanza en una empresa privada como algo importante para su docencia, en contraposición del alumnado que sí lo considera, sino fundamental, importante.

En la quincuagésima tercera cuestión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “Al finalizar el Ciclo el alumnado está habilitado para desarrollar su carrera profesional”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.73 (Figura 4.106 y Figura 4.107).

Tabla 4.73. El alumno está preparado para el mercado laboral

P.53	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	1	1,5	3,16	,658	3	7	2,4	3,07	,757	3
2	6	9,1				50	17,1			
3	37	56,1				140	47,8			
4	18	27,3				83	28,3			
N/C	4	6,1				13	4,4			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.106. Porcentaje respuestas Docentes P.53

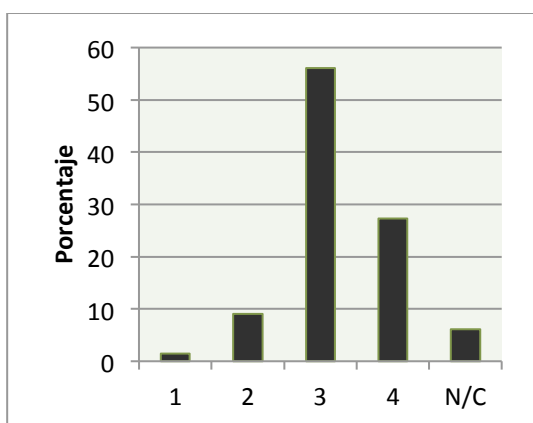
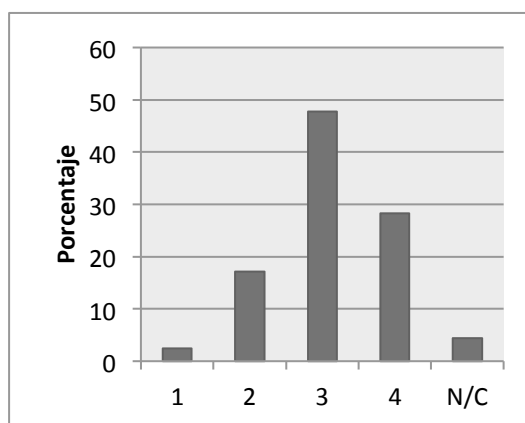


Figura 4.107. Porcentaje respuestas Alumnado P.53



Respecto a los docentes volvemos a los mismos resultados en las respuestas 1 y N/C y en el resto de las respuestas tenemos una mayoría clara en la respuesta 3, con un 56,1%, que si le sumamos el 27,3% de la respuesta 4, podemos considerar que prácticamente la totalidad de los docentes considera que el alumnado está habilitado para desarrollar su carrera profesional al finalizar el Ciclo de Administración y Finanzas. Teniendo en cuenta los datos de las cuestiones

anteriores, podemos decir que existe cierta relación con los resultados obtenidos en ellas y los de esta cuestión; sería como el resultado lógico a la progresión de las cuestiones planteadas.

Un porcentaje bastante elevado nos ofrece el alumnado en la respuesta 3 con un 47,8%, de lo que se deduce que consideran que están bastante preparados al acabar sus estudios pero pudiéndose mejorar. Hay que destacar también los 83 alumnos/as que han seleccionado la respuesta 4; un resultado bastante bajo si consideramos que la totalidad de los encuestados fueron 293 y, además, que ellos/as mismos/as pocas expectativas se ven si piensan que no van a estar preparados después de dos años de estudio.

Bastante paralelos son los resultados obtenidos en ambos grupos encuestados, siendo la respuesta más seleccionada la 3 aunque con diferentes cantidades, 56,1% para los docentes y 47,8% para el alumnado.

Con respecto a la quincuagésima cuarta pregunta, se le plantea a los docentes y al alumnado “El Proyecto Integrado ayuda al alumnado a tener una idea más clara del mercado laboral”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 4.74 (Figura 4.108 y Figura 4.109).

Tabla 4.74. El Proyecto Integrado habilita para el mercado laboral

P.54	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	6	9,1	2,84	,927	3	18	6,1	2,95	,881	3
2	14	21,2				61	20,8			
3	26	39,4				117	39,9			
4	16	24,2				84	28,7			
N/C	4	6,1				13	4,4			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.108. Porcentaje respuestas Docentes P.54

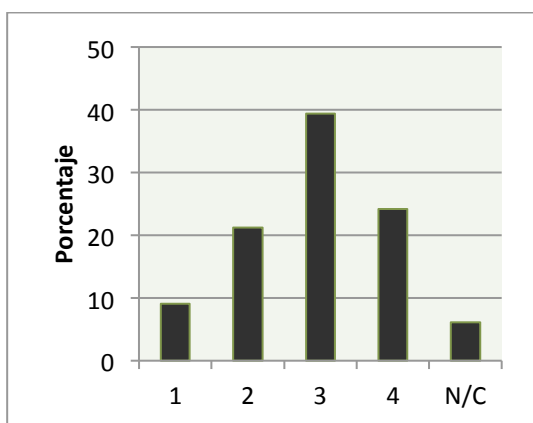
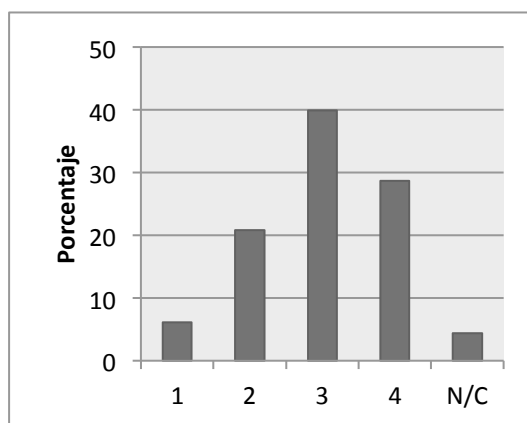


Figura 4.109. Porcentaje respuestas Alumnado P.54



Habría que destacar la respuesta 4 con sólo 16 docentes que la han seleccionado, es decir, que piensan que el Proyecto Integrado ayuda al alumnado a tener una visión más clara de la realidad laboral. Una frecuencia parecida (14) tiene la respuesta 2 que consideran que no es del todo práctico dicho Proyecto. Por otro lado, la respuesta más seleccionada de los docentes es la 3 con un 39,4%.

Al igual que en los docentes, el alumnado también ha seleccionado como la respuesta más elegida la 3, su porcentaje también es muy parecido con un 39,9%. Los resultados que difieren más son los de la respuesta 1, con un 6,1% y los de N/C, con un 4,4%.

En esta cuestión los resultados entre ambos grupos han sido de los más parecidos en comparación con el resto de cuestiones de esta dimensión; en sus respectivos gráficos se puede apreciar de forma clara. Los datos que más difieren son los de las respuestas 1 y N/C pero sólo en una horquilla de 2 puntos porcentuales.

b) Comparativa de las respuestas del alumnado y de los docentes a los ítems de la Sexta Dimensión

Además del detallado análisis descriptivo realizado en el apartado anterior, se ha considerado oportuno realizar un estudio inferencial que permita obtener conclusiones objetivas, desde el punto de vista estadístico, en la comparación de las respuestas ofrecidas por el alumnado y los docentes. Para ello, se ha recurrido a la realización de contrastes de igualdad de medias mediante el empleo de la prueba T para dos muestras independientes.

Inicialmente en la Tabla 4.75, se calcula los estadísticos descriptivos para cada pregunta en cada grupo -alumnado y docentes-, así:

Tabla 4.75. Estadísticos de Grupo

	Grupo entrevistado	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Los contenidos del Ciclo abordan la realidad del mercado laboral	Alumnos	283	2,89	,882	,052
	Profesores	62	3,10	,503	,064
Las prácticas realizadas en el aula están relacionadas con la realidad del mercado laboral	Alumnos	281	3,01	,843	,050
	Profesores	62	3,13	,586	,074
La realización de la FCT permite al alumnado un contacto real con el mercado laboral	Alumnos	274	3,05	,828	,050
	Profesores	62	3,69	,561	,071
Crees recomendable que el profesorado tenga una experiencia previa en la empresa privada	Alumnos	279	3,03	,820	,049
	Profesores	62	2,84	,995	,126
Al finalizar el Ciclo el alumnado está habilitado para desarrollar su carrera profesional	Alumnos	280	3,07	,757	,045
	Profesores	62	3,16	,658	,084
El Proyecto Integrado ayuda al alumnado a tener una idea más clara del mercado laboral	Alumnos	280	2,95	,881	,053
	Profesores	62	2,84	,927	,118

A continuación, se realizan los contrastes de igualdad de medias entre grupos para cada una de las preguntas de esta dimensión (Véase Tablas 4.76, 4.77 y 4.78):

Tabla 4.76. Prueba de muestras independientes (continúa)

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias								
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.50	Se han asumido varianzas iguales	9,433	,002	-1,050	341	,294	-,118	,113	-,340	,103
	No se han asumido varianzas iguales			-1,317	123,731	,190	-,118	,090	-,296	,059

Tabla 4.76 (continuación). Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.52	Se han asumido varianzas iguales	7,629	,006	1,554	339	,121	,186	,120	-,049	,422
	No se han asumido varianzas iguales			1,375	80,391	,173	,186	,136	-,083	,456

Comenzando por los ítems quincuagésima y quincuagésima segunda, la significación de la prueba T (sin asumir la igualdad de varianzas) es 0,190 y 0,173 -mayores que 0,05-, por lo tanto podemos concluir que el alumnado y los docentes puntúan de forma similar estas cuestiones, y por tanto, no existen diferencias entre ambos grupos en cuanto a la valoración de dichas preguntas.

Tabla 4.77. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.53	Se han asumido varianzas iguales	,866	,353	-,900	340	,369	-,093	,104	-,298	,111
	No se han asumido varianzas iguales			-,984	100,107	,328	-,093	,095	-,282	,095
P.54	Se han asumido varianzas iguales	,720	,397	,920	340	,358	,115	,125	-,131	,360
	No se han asumido varianzas iguales			,891	87,076	,375	,115	,129	-,141	,371

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

Tabla 4.78. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error tip. de diferencias	Inferior	Superior
P.49	Se han asumido varianzas iguales	26,440	,000	-1,777	343	,076	-,206	,116	-,435	,022
	No se han asumido varianzas iguales			-2,497	155,779	,014	-,206	,083	-,370	-,043
P.51	Se han asumido varianzas iguales	5,520	,019	-5,810	334	,000	-,642	,111	-,860	-,425
	No se han asumido varianzas iguales			-7,382	129,080	,000	-,642	,087	-,815	-,470

En relación a las preguntas cuadragésima novena y quincuagésima primera la significación de la prueba T (sin asumir la igualdad de varianzas) no es mayor que 0,05 y por tanto podemos concluir que el alumnado y los docentes no puntúan de forma similar estas cuestiones, y por tanto, sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de ambos grupos en cuanto a la valoración de estas cuestiones.

▪ Dimensión séptima: Competencias

Por último, la Séptima Dimensión está compuesta por once cuestiones que tratan de aclarar el nivel competencial del profesorado encuestado.

a) Análisis y comentarios cuantitativo

En relación al quincuagésimo quinto ítem, se le cuestiona a los docentes y al alumnado “Al finalizar el Ciclo el alumnado consigue las Competencias Profesionales del mercado laboral”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 4.79 (Figura 4.110 y Figura 4.111).

Tabla 4.79. Competencias Profesionales del mercado laboral

P.55	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	0	0	3,18	,587	3	17	5,8	2,93	,834	3
2	6	9,1				57	19,5			
3	39	59,1				136	46,4			
4	17	25,8				71	24,2			
N/C	4	6,1				12	4,1			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.110. Porcentaje respuestas Docentes P.55

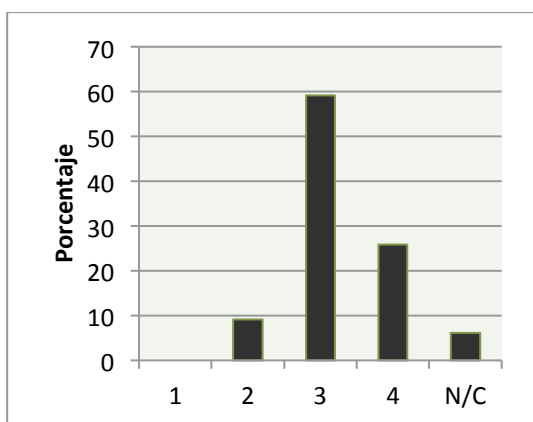
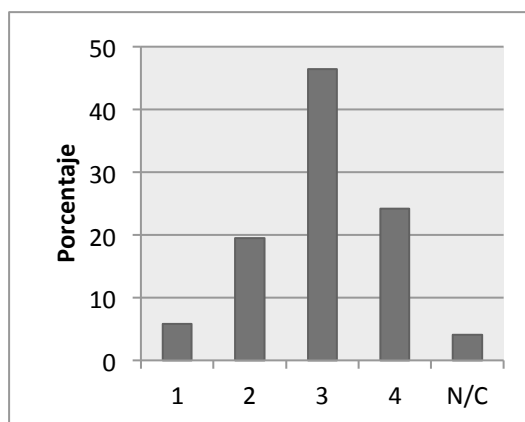


Figura 4.111. Porcentaje respuestas Alumnado P.55



Antes de comenzar a analizar los resultados obtenidos en esta dimensión, querríamos señalar que en todas las cuestiones de esta Dimensión, 4 de los 66 docentes han respondido N/C, al igual que ha ocurrido con la Dimensión anterior. Hemos querido hacer esta apreciación para no tenerlo que repetir en cada una de las preguntas. Respecto al alumnado algo similar ha ocurrido con la misma opción N/C, ya que, como mínimo 11 alumnos/as siempre han elegido esta respuesta, añadiéndose otros tantos hasta un máximo de 14.

Concretamente, en esta primera cuestión de la Séptima Dimensión, ningún docente ha elegido la respuesta 1, de manera que el resto piensa que en alguna medida se consiguen las competencias profesionales en el mercado laboral. El mayor porcentaje de docentes (59,1%) lo aglutina la respuesta 3, es decir, se consiguen dichas competencias pero no del todo. La respuesta 4 la han seleccionado 17 de los 66 encuestados, de forma que piensan que sí se consiguen dichas competencias.

Respecto al alumnado, 17 de ellos/as han contestado la respuesta 1, es decir, que no se consiguen las competencias profesionales del mercado laboral; se puede decir que, por tanto, pocas expectativas tienen, sobre este aspecto, al finalizar este Ciclo que están realizando. El mayor porcentaje es 46,4%, 136 alumnos/as, que piensan que sólo se consigue en parte las competencias profesionales, marcando la respuesta 3.

Como se puede apreciar en los gráficos de porcentajes, en ambos grupos la respuesta más numerosa ha sido la 3 seguida de la 2 y 4.

En la quincuagésima sexta cuestión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “El alumnado al finalizar el Ciclo ha conseguido la competencia de comunicación”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.80 (Figura 4.112 y Figura 4.113).

Tabla 4.80. Competencia de comunicación

P.56	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	1	1,5	3,05	,688	3	7	2,4	2,95	,773	3
2	10	15,2				70	23,9			
3	36	54,5				134	45,7			
4	15	22,7				70	23,9			
N/C	4	6,1				12	4,1			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.112. Porcentaje respuestas Docentes P.56

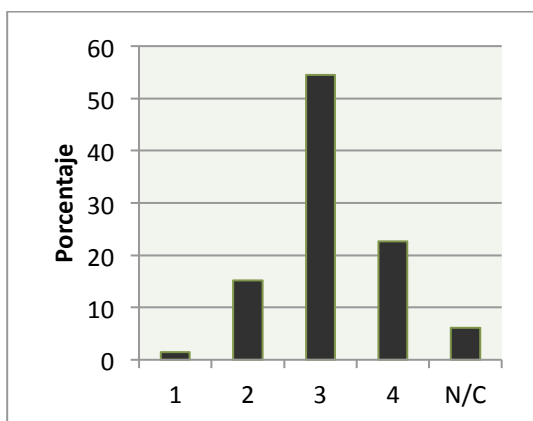
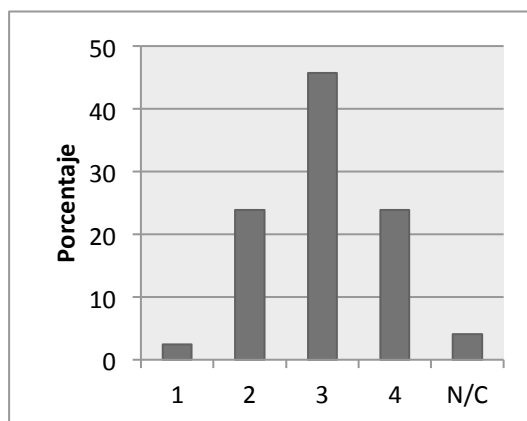


Figura 4.113. Porcentaje respuestas Alumnado P.56



Respecto a los docentes, más de la mitad (54,5%) han seleccionado la respuesta 3, es decir, el alumnado ha conseguido la competencia de comunicación pero no del todo. Sólo 15 de los 66 docentes piensa que el alumnado sí consigue esta competencia de forma total, en contraposición, sólo un docente piensa que no consiguen dicha competencia (respuesta 1).

En cuanto al alumnado, la situación es bastante paralela, lo único que difiere más es la respuesta 2 con un 23,9% frente al 15,2% de los docentes. Lo que habría que destacar son los 12 alumnos/as que, como en la cuestión anterior, han respondido N/C.

Igual que en la cuestión anterior también en ésta, la respuesta más numerosa en ambos grupos encuestados es la 3, seguida de las respuestas 2 y 4 pero en esta ocasión con algo más de diferencia.

Con respecto a la quincuagésima séptima pregunta, se les plantea a los docentes y al alumnado "El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de trabajo en equipo". Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 4.81 (Figura 4.114 y Figura 4.115).

Tabla 4.81. Competencia de trabajo en equipo

P.57	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	1	1,5	3,03	,701	3	10	3,4	3,03	,819	3
2	11	16,7				60	20,5			
3	35	53,0				123	42,0			
4	15	22,7				89	30,4			
N/C	4	6,1				11	3,8			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.114. Porcentaje respuestas Docentes P.57

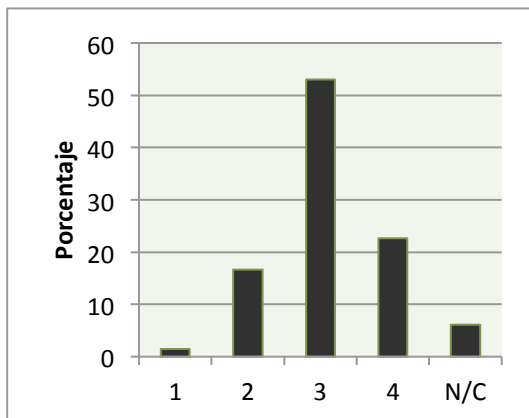
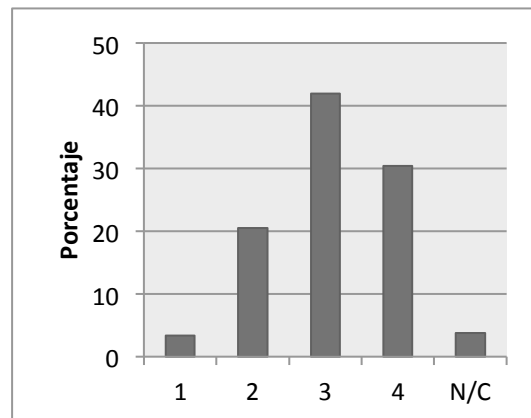


Figura 4.115. Porcentaje respuestas Alumnado P.57



Un dato destacable referente a los docentes, es que 53 de los 66 consideran que se adquiere en parte la competencia de trabajo en equipo en este Ciclo. Dato muy halagüeño ya que esta competencia es una de las más demandadas en el mercado laboral y, por tanto, muy importante que este alumnado consiga dicha competencia. Por otro lado, sólo un docente considera que no se consigue esta competencia; es el mismo número de docentes que en la cuestión anterior para la misma opción de respuesta y, por tanto, podemos pensar que se puede tratar del mismo docente.

Respecto al alumnado, la respuesta 3 tiene el porcentaje más elevado con un 42% y la cuatro un 30,4%, por tanto, ambas respuestas aglutinan el mayor número de docentes que piensan que sí se consigue la competencia de trabajo en equipo o, al menos, se consigue en gran medida. Por otro lado, 10 alumnos/as piensan que no se consigue esta competencia y 11 de ellos/as seleccionan la opción N/C.

Una vez más, la respuesta más numerosa en ambos grupos es la tres; situación que, como iremos viendo, se repite a lo largo de esta séptima Dimensión. Sin embargo, la desviación típica es diferente en dichos grupos pero sí que es baja en los dos.

En relación al quincuagésimo octavo ítem, se le cuestiona a los docentes y al alumnado “El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de resolución de problemas”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 4.82 (Figura 4.116 y Figura 4.117).

Tabla 4.82. Competencia de resolución de problemas

P.58	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	0	0	2,92	,635	3	9	3,1	2,99	,787	3
2	15	22,7				62	21,2			
3	37	56,1				135	46,1			
4	10	15,2				76	25,9			
N/C	4	6,1				11	3,8			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.116. Porcentaje respuestas Docentes P.58

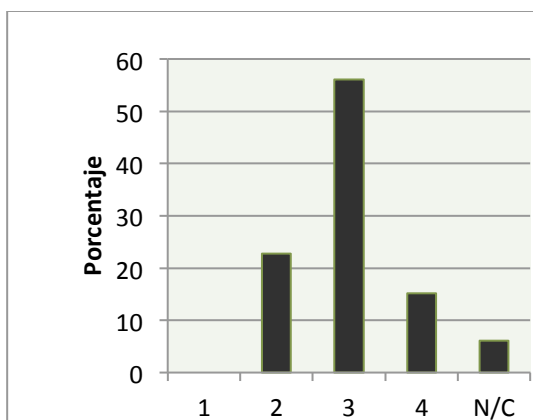
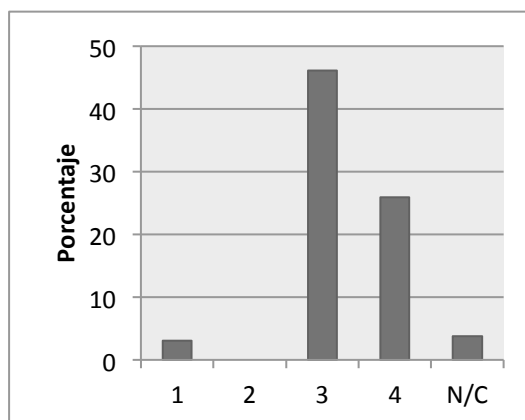


Figura 4.117. Porcentaje respuestas Alumnado P.58



Ningún docente considera que no se consigue la competencia de resolución de problemas, frente a 10 de los 66 que piensan que sí se adquiere esta competencia. Por otro lado, la mayoría de los docentes ha seleccionado la opción 3, con un 56,1%, que piensa que no se llega a adquirir del todo.

Por otro lado, nueve de los 293 alumnos/as piensa que no se adquiere esta competencia frente a 11 que piensa que sí se consigue la competencia de resolución de problemas. En las respuestas intermedias nos encontramos con el grueso de las respuestas, por ejemplo, en la 3 que la ha seleccionado un 46,1%.

En esta cuestión, aunque los datos siguen siendo paralelos, en esta ocasión la respuesta 3 de los docentes es 10 puntos superior a la del alumnado; lo mismo ha ocurrido con la respuesta 4, pero en esta ocasión los diez puntos demás los aglutina el grupo del alumnado respecto a la de los docentes.

En la cuestión quincuagésimo novena, se le pregunta a los docentes y al alumnado “El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de iniciativa”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.83 (Figura 4.118 y Figura 4.119).

Tabla 4.83. Competencia de iniciativa

P.59	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	0	0	2,82	,587	3	9	3,1	2,98	,786	3
2	17	25,8				62	21,2			
3	39	59,1				134	45,7			
4	6	9,1				74	25,3			
N/C	4	6,1				14	4,8			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.118. Porcentaje respuestas Docentes P.59

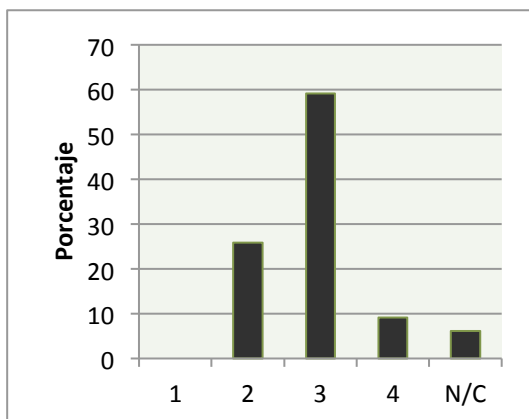
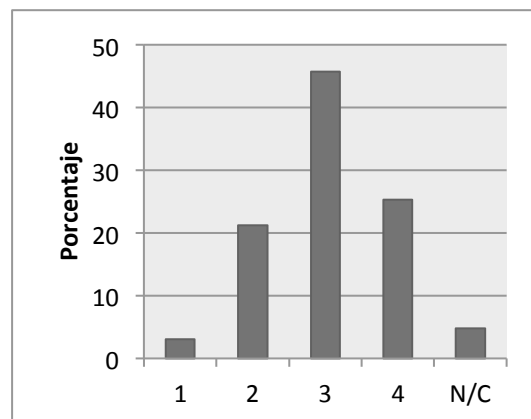


Figura 4.119. Porcentaje respuestas Alumnado P.59



Ningún docente piensa que no se consigue la competencia de iniciativa en este Ciclo. En contra partida, un 59,1% de los docentes ha seleccionado la opción 3, es decir, que no se llega a adquirir del todo la competencia de iniciativa.

Respecto al alumnado, una vez más nueve de la totalidad del alumnado ha contestado que no se consigue la competencia de iniciativa en este Ciclo y 74 que sí se consigue, siendo un 25,3% de la totalidad porcentual. Por último, respecto al alumnado, 134 del total ha seleccionado la respuesta 3, es decir, no se adquiere esta competencia en su totalidad.

Volvemos a comentar que en ambos grupos la mayoría de las respuestas se encuentra en la número 3; pero en esta ocasión podemos apreciar la mayor diferencia que se ha dado en esta opción de respuesta en todas las cuestiones de esta dimensión con un 13,4%. Significativa también es la diferencia en ambas respuestas número 4 de los dos grupos, con un 16,2%. Una vez más la desviación típica de ambos grupos es diferente aunque baja para los dos.

Nos gustaría destacar los 14 alumnos/as que han respondido N/C, siendo una de las cantidades más altas para esta respuesta dentro de esta Dimensión, ya que precisamente ellos/as mismos/as son los que deberían responder esta cuestión.

Con respecto a la sexagésima pregunta, se le plantea a los docentes y al alumnado “El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de liderazgo”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 4.84 (Figura 4.120 y Figura 4.121).

Tabla 4.84. Competencia de liderazgo

P.60	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	1	1,5	2,56	,668	2	15	5,1	2,84	,836	3
2	30	45,5				80	27,3			
3	26	39,4				123	42,0			
4	5	7,6				64	21,8			
N/C	4	6,1				11	3,8			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.120. Porcentaje respuestas Docentes P.60

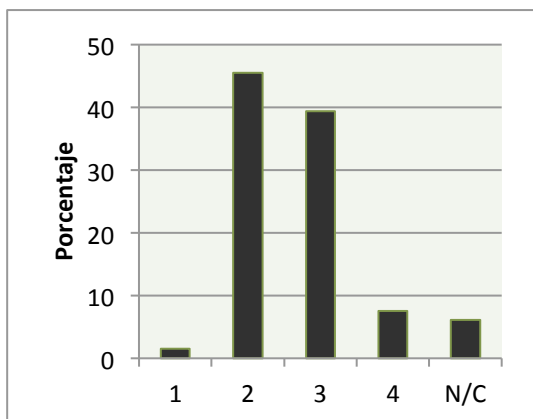
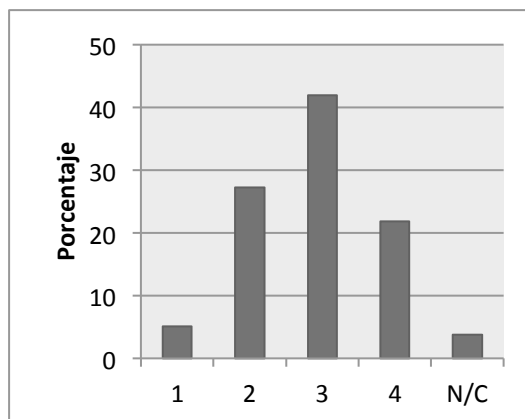


Figura 4.121. Porcentaje respuestas Alumnado P.60



Hay un docente que ha contestado que no se adquiere la competencia de liderazgo frente a cinco que ha contestado que sí se adquiere, al seleccionar la respuesta 4. En esta cuestión varía, con respecto al resto de las cuestiones de esta dimensión, la respuesta con la mayor frecuencia de docentes que la han elegido, ya que la frecuencia más elevada es 30 para la respuesta 2 frente a 26 de la respuesta 3. Se puede pensar que la mayoría de los docentes considera que esta competencia de liderazgo es más difícil adquirirla frente a las demás que se han propuesto para esta dimensión.

En cuanto al alumnado, en este caso sí se sigue manteniendo la respuesta 3 como la más seleccionada con un 42% y se aumenta a 15 la frecuencia del alumnado que considera que la competencia de liderazgo no se adquiere en este Ciclo. Destacable es el 21,8% que dice que sí se adquiere la competencia de liderazgo; es importante que el alumnado considere que se adquiere esta competencia tan importante no sólo en el mundo laboral sino también en el mundo personal.

Aunque los datos en ambos grupos son diferentes, sí que se puede hacer una lectura parecida de ambos, ya que se puede apreciar que los dos grupos consideran que es difícil adquirir la competencia de liderazgo en este Ciclo de Administración y Finanzas.

En relación al ítem sexagésimo primero, se le cuestiona a los docentes y al alumnado “El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de gestión de proyectos”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 4.85 (Figura 4.122 y Figura 4.123).

Tabla 4.85. Competencia de gestión de proyectos

P.61	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	1	1,5	2,85	,649	3	13	4,4	2,90	,834	3
2	15	22,7				74	25,3			
3	38	57,6				123	42,0			
4	8	12,1				72	24,6			
N/C	4	6,1				11	3,8			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.122. Porcentaje respuestas Docentes P.61

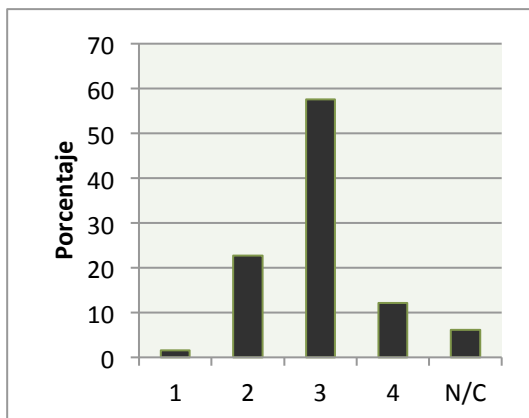
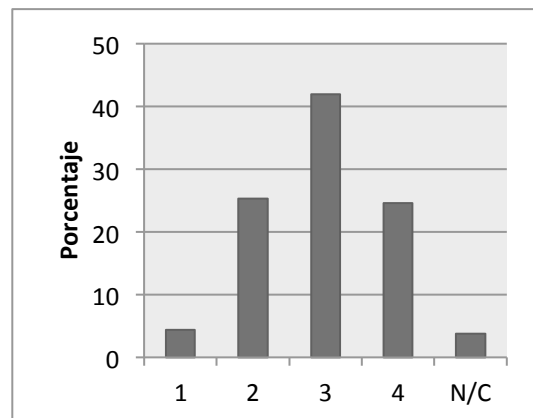


Figura 4.123. Porcentaje respuestas Alumnado P.61



Una vez más la mayoría de los docentes (57,6%) ha seleccionado la respuesta 3, de forma que piensan que no se adquiere del todo la competencia de gestión de proyectos en este Ciclo. También se repite el patrón para la respuesta 1, con un docente que considera que no consigue la competencia.

El grupo del alumnado también la mayoría ha seleccionado la opción 3 con una frecuencia de 123. Los porcentajes más inferiores son 4,4 para la respuesta 1 y 3,8 para la respuesta N/C. Así, la mayoría de ellos/as piensan que, de cierta manera, se adquiere la competencia de gestión de liderazgo.

En la sexagésima segunda cuestión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de autoaprendizaje”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.86 (Figura 4.124 y Figura 4.125).

Tabla 4.86. Competencia de autoaprendizaje

P.62	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	1	1,5	2,82	,615	3	11	3,8	2,99	,802	3
2	15	22,7				59	20,1			
3	40	60,6				134	45,7			
4	6	9,1				77	26,3			
N/C	4	6,1				12	4,1			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.124. Porcentaje respuestas Docentes P.62

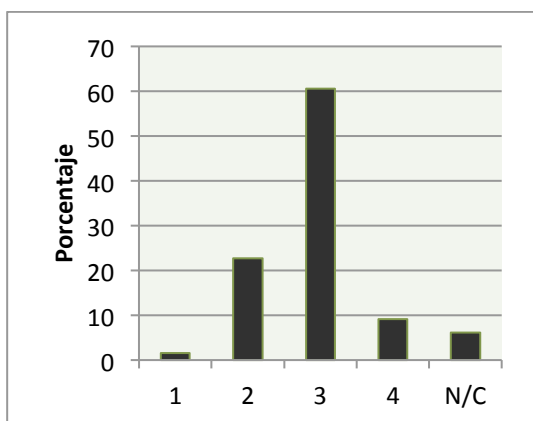
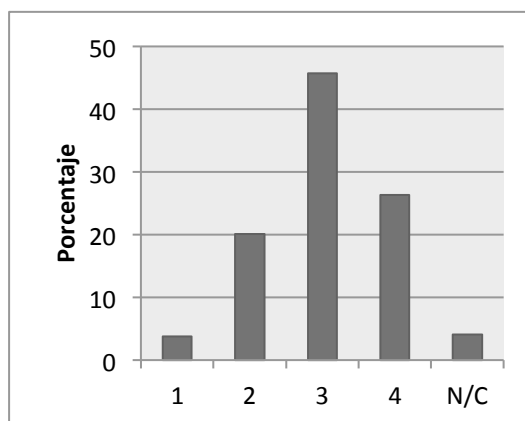


Figura 4.125. Porcentaje respuestas Alumnado P.62



Respecto a los docentes, la respuesta 3 es la mayoritaria con un 60,6% que considera que no se adquiere del todo la competencia de autoaprendizaje. Y volvemos a contar con un docente que no piensa que no se adquiere esta competencia en el Ciclo de Administración y Finanzas.

El alumnado también repite la respuesta 3 como la que tiene mayor frecuencia, con 134 de los 293 alumnos/as (45,7%). Por otro lado, aumenta el porcentaje de alumnos/as que considera que sí se adquiere dicha competencia con un 77%; se puede pensar que el aumento de la frecuencia en esta respuesta 4 relacionada con la competencia de autoaprendizaje, se debe a que la han ido trabajando a lo largo de sus carreras académicas.

La principal diferencia en esta cuestión en ambos grupos es la relacionada con la respuesta 4, ya que la frecuencia de los docentes es bastante baja, con 6, y la del alumnado es 77; si lo expresamos en porcentajes para apreciar mejor la diferencia hablamos de un 9,1 y 26,3, respectivamente. Podemos concluir que, quizá, los docentes tengamos que dar mayor espacio para un trabajo autónomo en nuestro alumnado, si consideramos que ellos se sienten capacitados para realizar un trabajo de autoaprendizaje.

Otra diferencia, como ya hemos comentado, radica en las desviaciones típicas de los dos grupos.

Con respecto a la sexagésima tercera pregunta, se le plantea a los docentes y al alumnado “El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de responsabilidad”. Los resultados obtenidos han sido recogidos en la Tabla 4.87 (Figura 4.126 y Figura 4.127).

Tabla 4.87. Competencia de responsabilidad

P.63	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	0	0	3,15	,596	3	8	2,7	3,23	,759	3
2	7	10,6				32	10,9			
3	39	59,1				129	44,0			
4	16	24,2				113	38,6			
N/C	4	6,1				11	3,8			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.126. Porcentaje respuestas Docentes P.63

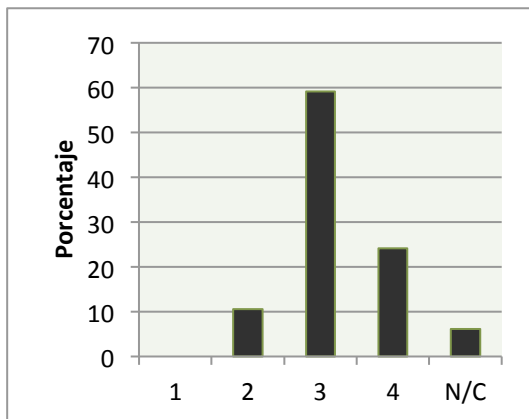
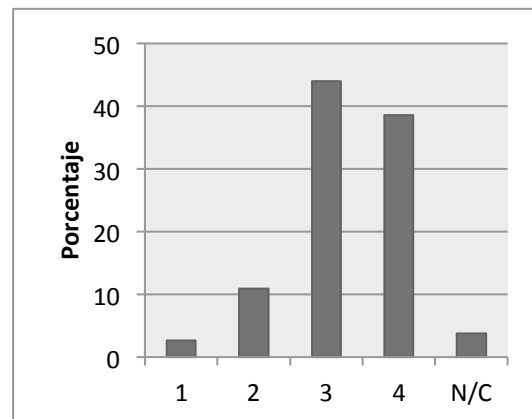


Figura 4.127. Porcentaje respuestas Alumnado P.63



Sin tener en cuenta las respuestas 1 y N/C que son iguales a las anteriores, podemos decir de los docentes que la mayoría ha seleccionado la respuesta 3 con un 59,1%, de forma que piensan que no se adquiere del todo la competencia de responsabilidad. Aumenta en gran medida los 16 docentes que piensan que sí adquiere el alumnado esta competencia.

También el alumnado mantiene la mayoría de las respuestas en la 3, con un 44%. Hemos querido destacar la disminución del número de alumnos/as que han elegido la respuesta 1, es decir, sólo 8 de ellos considera que no se adquiere esta competencia de responsabilidad al finalizar el Ciclo de Administración y Finanzas. Significativo es también el aumento en las respuestas de la 4, es decir, 113 de los alumnos/as piensan que sí se adquiere esta competencia de responsabilidad.

Es importante que nuestro alumnado considere que adquiere las competencias que se les va planteando en el cuestionario y, así se puede apreciar con el aumento que se observa en las cuestiones de esta dimensión.

En relación al sexagésimo cuarto ítem, se le cuestiona a los docentes y al alumnado “El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de tolerancia”. Los resultados obtenidos han sido reflejados en la Tabla 4.88 (Figura 4.128 y Figura 4.129).

Tabla 4.88. Competencia de tolerancia

P.64	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	1	1,5	3,05	,585	3	11	3,8	3,00	,799	3
2	6	9,1				56	19,1			
3	44	66,7				135	46,1			
4	11	16,7				78	26,6			
N/C	4	6,1				13	4,4			
Total	66	100,0	293	100,0						

Figura 4.128. Porcentaje respuestas Docentes P.64

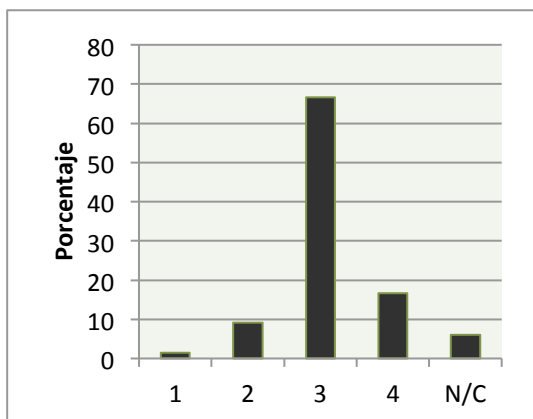
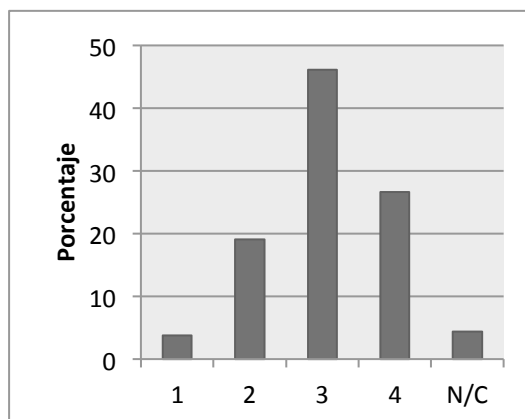


Figura 4.129. Porcentaje respuestas Alumnado P.64



Mantenemos los resultados de los docentes para las respuestas 1 y N/C. Por otro lado, la mayoría de este grupo de participantes ha seleccionado la opción 3, con una frecuencia de 44 y 11 que han seleccionado la respuesta 4; podemos decir, por tanto, que una gran parte de los docentes considera que el alumnado adquiere la competencia de tolerancia en este Ciclo Formativo de Administración y Finanzas.

En el alumnado la opción más contestada también ha sido la 3, con un porcentaje de 46,1%. Por último, un 26,6% ha respondido la 4, es decir, sí han adquirido esta competencia. Los datos obtenidos en este grupo nos hacen pensar si es que entienden que ya tenían adquirida esta competencia de tolerancia y, por ello, las frecuencias en las respuestas positivas han sido tan bajas. Es preocupante si pensamos que los jóvenes de nuestra sociedad no tienen esta competencia y, además, piensan que no la han adquirido con estos estudios.

Para una cuestión que se pensaba que todos los resultados iban a ser positivos, nos han sorprendido los resultados obtenidos, los de los docentes en menor medida pero los del alumnado mucho más, al encontrarnos con un porcentaje bastante bajo que considera que no ha adquirido la competencia de tolerancia. Pensamos que es un aspecto que se debería trabajar de forma transversal con las materias que se imparten.

En la sexagésima quinta cuestión, se le pregunta a los docentes y al alumnado “El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de ciudadanía democrática”. Los datos obtenidos han quedado recogidos en la Tabla 4.89 (Figura 4.128 y Figura 4.129).

Tabla 4.89. Competencia de ciudadanía democrática

P.65	DOCENTES					ALUMNADO				
	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda	Frecuencia	Porcentaje	Media	D. Típica	Moda
1	1	1,5	2,98	,689	3	16	5,5	2,98	,872	3
2	12	18,2				61	20,8			
3	36	54,5				116	39,6			
4	13	19,7				88	30,0			
N/C	4	6,1				12	4,1			
Total	66	100,0				293	100,0			

Figura 4.128. Porcentaje respuestas Docentes P.65

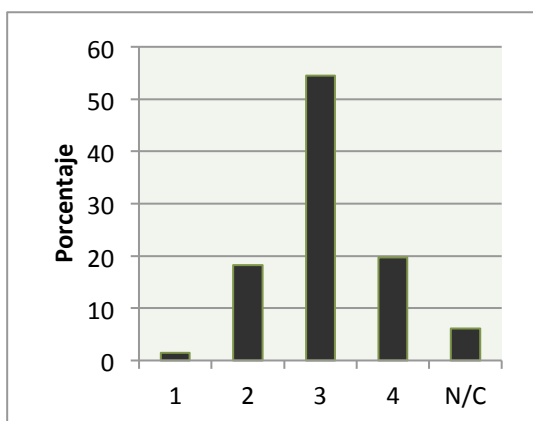
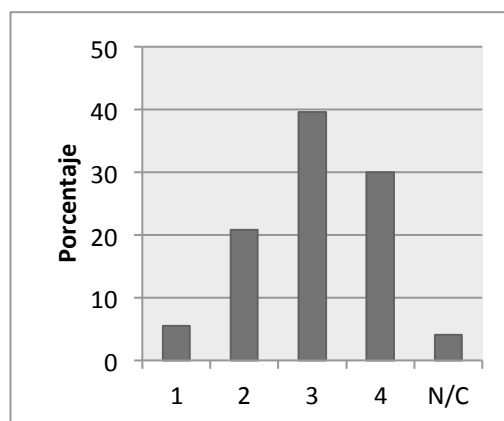


Figura 4.129. Porcentaje respuestas Alumnado P.65



Los resultados son muy parecidos a los de la cuestión anterior.

La mayoría de los docentes ha seleccionado la opción 3, con un 54,5%, por lo que piensa que el alumnado ha adquirido la competencia de ciudadanía democrática pero no en su totalidad. Nos gustaría señalar el 18,2% que considera que apenas ha adquirido esta competencia.

Respecto al alumnado, volvemos a tener una frecuencia parecida para la respuesta N/C, con 12 alumnos/as, teniendo que volver a hacer la misma reflexión sobre la adquisición de competencias que no sólo son necesarias para el mundo laboral sino también el personal. En esta cuestión ha aumentado la frecuencia para la respuesta 4 en 10 alumnos/as; dato alentador pero no del todo gratificante. Y el dato que más ha aumentado es para la respuesta 1 con 16 alumnos/as que piensan que no han adquirido la competencia de ciudadanía democrática.

Pensando que los datos no podían empeorar en las cuestiones relativas a competencias relacionadas con la ética o moral, sí que nos hemos encontrado con dicho empeoramiento. Quizá seamos demasiado exigentes pretendiendo un porcentaje cero para las respuestas negativas y, sin embargo, siempre tiene que haber algún joven que considere que no tiene este tipo de competencias.

b) Comparativa de las respuestas del alumnado y de los docentes a los ítems de la Séptima Dimensión

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

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

Inicialmente en la Tabla 4.90, se calcula los estadísticos descriptivos para cada pregunta en cada grupo -alumnado y docentes-, así:

Tabla 4.90. Estadísticos de Grupo

	Grupo entrevistado	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Al finalizar el Ciclo el alumnado consigue las Competencias Profesionales del mercado laboral	Alumnos	281	2,93	,834	,050
	Profesores	62	3,18	,587	,075
El alumnado al finalizar el Ciclo ha conseguido la competencia de comunicación	Alumnos	281	2,95	,773	,046
	Profesores	62	3,05	,688	,087
El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de trabajo en equipo	Alumnos	282	3,03	,819	,049
	Profesores	62	3,03	,701	,089
El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de resolución de problemas	Alumnos	282	2,99	,787	,047
	Profesores	62	2,92	,635	,081
El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de iniciativa	Alumnos	279	2,98	,786	,047
	Profesores	62	2,82	,587	,075
El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de liderazgo	Alumnos	282	2,84	,836	,050
	Profesores	62	2,56	,668	,085
El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de gestión de proyectos	Alumnos	282	2,90	,834	,050
	Profesores	62	2,85	,649	,082
El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de autoaprendizaje	Alumnos	281	2,99	,802	,048
	Profesores	62	2,82	,615	,078
El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de responsabilidad	Alumnos	282	3,23	,759	,045
	Profesores	62	3,15	,596	,076
El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de tolerancia	Alumnos	280	3,00	,799	,048
	Profesores	62	3,05	,585	,074
El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de ciudadanía democrática	Alumnos	281	2,98	,872	,052
	Profesores	62	2,98	,689	,088

A continuación, se realizan los contrastes de igualdad de medias entre grupos para cada una de las preguntas de esta dimensión (Véase Tablas 4.91, 4.92, 4.93 y 4.94):

Tabla 4.91. 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 típ. de diferencias	95% Intervalo de confianza para la diferencias	
									Inferior	Superior
P.56	Se han asumido varianzas iguales	2,294	,131	-,923	341	,357	-,098	,106	-,308	,111
	No se han asumido varianzas iguales			-,994	98,080	,323	-,098	,099	-,294	,098
P.57	Se han asumido varianzas iguales	3,553	,060	-,003	342	,998	,000	,112	-,221	,220
	No se han asumido varianzas iguales			-,003	101,239	,997	,000	,101	-,202	,201
P.58	Se han asumido varianzas iguales	2,367	,125	,622	342	,534	,066	,107	-,144	,277
	No se han asumido varianzas iguales			,713	106,493	,478	,066	,093	-,118	,251
P.59	Se han asumido varianzas iguales	2,321	,129	1,472	339	,142	,156	,106	-,052	,364
	No se han asumido varianzas iguales			1,767	115,237	,080	,156	,088	-,019	,331
P.62	Se han asumido varianzas iguales	2,220	,137	1,507	341	,133	,163	,108	-,050	,376
	No se han asumido varianzas iguales			1,782	111,940	,077	,163	,092	-,018	,345

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

Tabla 4.92. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.61	Se han asumido varianzas iguales	5,972	,015	,407	342	,684	,046	,113	-,176	,268
	No se han asumido varianzas iguales			,477	110,119	,634	,046	,096	-,145	,237
P.63	Se han asumido varianzas iguales	8,313	,004	,830	342	,407	,085	,103	-,117	,288
	No se han asumido varianzas iguales			,967	109,225	,335	,085	,088	-,089	,260
P.64	Se han asumido varianzas iguales	7,927	,005	-,451	340	,652	-,048	,107	-,260	,163
	No se han asumido varianzas iguales			-,548	117,443	,585	-,048	,088	-,223	,126
P.65	Se han asumido varianzas iguales	6,761	,010	-,014	341	,989	-,002	,118	-,234	,231
	No se han asumido varianzas iguales			-,016	108,730	,987	-,002	,102	-,203	,200

Por último, las cuestiones sexagésimo primera, sexagésimo tercera, sexagésimo cuarta y sexagésimo quinta de esta dimensión, su significación de la prueba T (sin asumir la igualdad de varianzas) es 0,634; 0,335; 0,585 y 0,987 respectivamente -todas mayores que 0,05-, por lo tanto podemos concluir que el alumnado y los docentes puntúan de forma similar estas cuestiones, y por tanto, no existen diferencias entre ambos grupos en cuanto a la valoración de dichas preguntas.

Tabla 4.93. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.55	Se han asumido varianzas iguales	4,457	,035	-2,228	341	,027	-,249	,112	-,468	-,029
	No se han asumido varianzas iguales			-2,773	122,007	,006	-,249	,090	-,426	-,071

Comenzando con la quincuagésima quinta cuestión, la significación de la prueba T (sin asumir la igualdad de varianzas) no es mayor que 0,05 y por tanto podemos concluir que el alumnado y los docentes no puntúan de forma similar esta cuestión, y por tanto, sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas de ambos grupos en cuanto a la valoración de esta pregunta.

Tabla 4.94. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
P.60	Se han asumido varianzas iguales	1,251	,264	2,401	342	,017	,272	,113	,049	,496
	No se han asumido varianzas iguales			2,768	107,464	,007	,272	,098	,077	,467

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

4.1.2. Comparativa entre los dos cuestionarios a nivel de Dimensiones

En este apartado, hemos calculado una variable resumen para cada dimensión como media de las respuestas a las diferentes preguntas que conforman las Dimensiones diferenciadas en el cuestionario. Téngase en cuenta que esta media solo se calcula si el individuo respondió a todas las preguntas; si no respondió a alguna de las del bloque, se entiende que tampoco “responde” a la media de la dimensión, ya que no sería objetivo, estadísticamente hablando, comparar aquel individuo que responde a 1 sola pregunta con el que respondió a la totalidad de ellas.

A continuación presentamos el análisis descriptivo de estas cuestiones -Tablas 4.95, 4.96 y 4.97- así como los contrastes de hipótesis -Tabla 4.98- para verificar la diferencia o no entre alumnado y profesorado (que se interpretan de igual forma que las anteriores). En los siguientes apartados de análisis utilizaremos estas variables para el estudio de correlaciones y otras cuestiones.

Tabla 4.95. Estadísticos descriptivos del Alumnado

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Dimensión 1: Programación	233	1,25	4,00	2,6481	,67369
Dimensión 2: Práctica en el aula	266	1,17	5,83	2,8722	,59905
Dimensión 3: Tutoría	264	1,00	4,00	2,4333	,77965
Dimensión 4: Evaluación	250	1,13	4,00	2,8935	,55708
Dimensión 5: Formación	247	1,10	4,00	2,6105	,62876
Dimensión 6: Mercado laboral	265	1,50	4,00	2,9899	,57379
Dimensión 7: Competencias	276	1,09	4,00	2,9822	,61044
N válido (según lista)	178				

Tabla 4.96. Estadísticos descriptivos de los docentes

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Dimensión 1: Programación	58	1,75	3,83	3,0330	,45508
Dimensión 2: Práctica en el aula	62	1,83	3,83	3,2164	,40614
Dimensión 3: Tutoría	57	1,00	3,60	2,4246	,81247
Dimensión 4: Evaluación	47	1,75	3,75	3,0585	,43054
Dimensión 5: Formación	58	1,60	3,70	2,5224	,51743
Dimensión 6: Mercado laboral	62	1,67	5,17	3,1532	,44589
Dimensión 7: Competencias	62	2,00	4,00	2,9472	,47838
N válido (según lista)	35				

Tabla 4.97. Estadísticos de Grupo

	Grupo entrevistado	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Dimensión 1: Programación	Alumnos	233	2,6481	,67369	,04413
	Profesores	58	3,0330	,45508	,05976
Dimensión 2: Práctica en el aula	Alumnos	266	2,8628	,57139	,03503
	Profesores	62	3,2164	,40614	,05158
Dimensión 3: Tutoría	Alumnos	264	2,4333	,77965	,04798
	Profesores	57	2,4246	,81247	,10761
Dimensión 4: Evaluación	Alumnos	250	2,8935	,55708	,03523
	Profesores	47	3,0585	,43054	,06280
Dimensión 5: Formación	Alumnos	247	2,6105	,62876	,04001
	Profesores	58	2,5224	,51743	,06794
Dimensión 6: Mercado laboral	Alumnos	265	2,9899	,57379	,03525
	Profesores	62	3,1263	,36550	,04642
Dimensión 7: Competencias	Alumnos	276	2,9822	,61044	,03674
	Profesores	62	2,9472	,47838	,06075

Tabla 4.98. Prueba de muestras independientes (continúa)

		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 típ. de diferencias	95% Intervalo de confianza para la diferencias	
									Inferior	Superior
D.1	Se han asumido varianzas iguales	15,219	,000	-4,121	289	,000	-,38498	,09341	-,56882	-,20113
	No se han asumido varianzas iguales			-5,182	126,875	,000	-,38498	,07429	-,53198	-,23798
D.2	Se han asumido varianzas iguales	9,218	,003	-4,607	326	,000	-,35362	,07676	-,50462	-,20261
	No se han asumido varianzas iguales			-5,671	124,183	,000	-,35362	,06235	-,47703	-,23020
D.3	Se han asumido varianzas iguales	,013	,910	,076	319	,939	,0088	,1147	-,2169	,2345
	No se han asumido varianzas iguales			,074	79,810	,941	,0088	,1178	-,2257	,2433

Tabla 4.98 (continuación). Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
D.4	Se han asumido varianzas iguales	5,283	,022	-1,925	295	,055	-,16501	,08574	-,33375	,00373
	No se han asumido varianzas iguales			-2,292	78,086	,025	-,16501	,07201	-,30837	-,02166
D.5	Se han asumido varianzas iguales	2,719	,100	,991	303	,322	,08811	,08891	-,08685	,26308
	No se han asumido varianzas iguales			1,118	100,578	,266	,08811	,07885	-,06830	,24453
D.6	Se han asumido varianzas iguales	18,073	,000	-1,788	325	,075	-,13641	,07630	-,28651	-,01370
	No se han asumido varianzas iguales			-2,340	140,807	,021	-,13641	,05828	-,25163	-,02118
D.7	Se han asumido varianzas iguales	8,089	,005	,423	336	,673	,03500	,08273	-,12774	,19774
	No se han asumido varianzas iguales			,493	110,508	,623	,03500	,07100	-,10570	,17570

De esta última tabla se deduce que, en general, en las dimensiones de Tutoría, Formación y Competencias no existen diferencias significativas entre las respuestas de alumnado y profesorado; pero en el resto de dimensiones sí existen evidencias estadísticamente significativas que prueban comportamientos diferentes en las puntuaciones de los alumnos y las otorgadas por los profesores.

4.1.3. Contrastes de hipótesis entre las variables sociodemográficas y las dimensiones

En este apartado, hemos querido realizar diversos contrastes de hipótesis para probar la influencia, o no, de las diferentes variables sociodemográficas sobre las dimensiones en relación a los cuestionarios de los docentes y del alumnado.

- **En relación con el cuestionario del profesorado**

Aunque no sería necesario, ya que el tamaño de muestra es superior a 30, como hay casos de dimensiones en los que sólo tenemos 47 individuos (ya que el resto no respondió a alguno de los ítems) hemos visto necesario realizar la prueba de Kolmogorov Smirnov para estudiar la normalidad de los datos -véase Tabla 4.99-

Tabla 4.99. Prueba de Kolmogorov Smirnov para estudiar la normalidad

		Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4	Dimensión 5	Dimensión 6	Dimensión 7
N		58	62	57	47	58	62	62
Parámetros normales ^{a,b}	Media	3,0330	3,2164	2,4246	3,0585	2,5224	3,1263	2,9472
	Desviación típica	,45508	,40614	,81247	,43054	,51743	,36550	,47838
Diferencias más extremas	Absoluta	,133	,104	,120	,109	,098	,171	,140
	Positiva	,062	,078	,110	,091	,096	,133	,140
	Negativa	-,133	-,104	-,120	-,109	-,098	-,171	-,130
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,011	,815	,902	,748	,745	1,348	1,102
Sig. asintót. (bilateral)		,259	,520	,389	,630	,635	,053	,176

a. La distribución de contraste es la normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

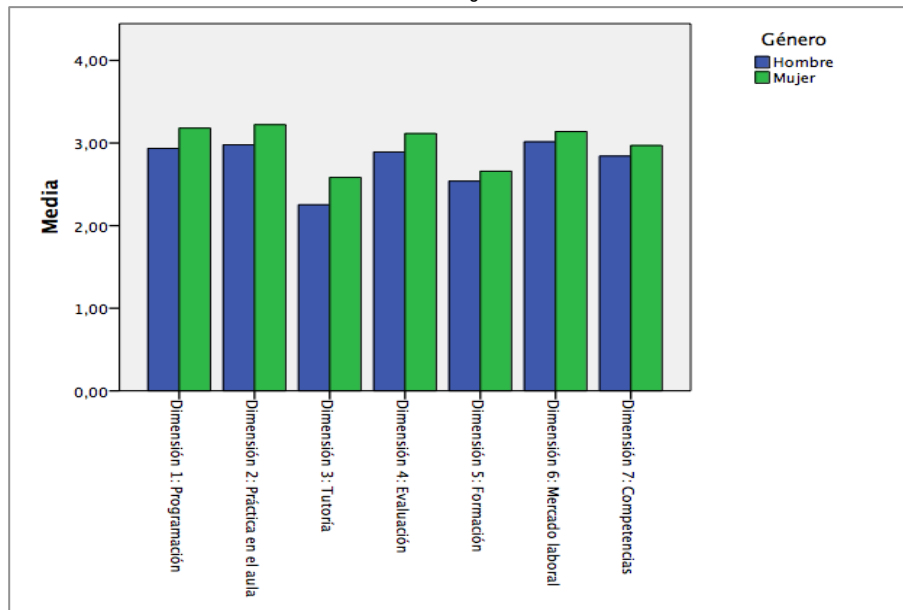
La última fila de la tabla anterior nos devuelve la significación para cada dimensión, como todas ellas son superiores a 0,05, se acepta la normalidad de las variables, y por tanto, el empleo de técnicas paramétricas está justificado.

En primer lugar, hemos querido comprobar si existía influencia entre el Género de los docentes con las Dimensiones estudiadas. Ya que esta variable sociodemográfica presentaba tan solo dos posibles respuestas, su análisis se ha tenido que realizar con las pruebas T para muestras independientes.

Seguidamente, en la Tabla 4.100 y en el Gráfico 4.130, podemos observar que profesores y profesoras valoran de forma diferente las Dimensiones Primera “Programación” (sig. 0,003); Dimensión Segunda “Práctica en el Aula” (sig. 0,008) y la Cuarta Dimensión “Evaluación” (sig. 0,042); en las tres dimensiones la valoración de ellas es considerablemente superior a la de ellos. En el resto de dimensiones no se presentan diferencias estadísticamente significativas por género.

Tabla 4.100. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
D.1	Se han asumido varianzas iguales	5,153	,027	-2,876	56	,006	-,32864	,11426	-,55752	-,09975
	No se han asumido varianzas iguales			-3,071	55,921	,003	-,32864	,10700	-,54298	-,11429
D.2	Se han asumido varianzas iguales	,351	,556	-2,760	60	,008	-,27275	,09881	-,47039	-,07511
	No se han asumido varianzas iguales			-2,855	60,000	,006	-,27275	,09554	-,46386	-,08164
D.3	Se han asumido varianzas iguales	3,612	,063	-1,471	55	,147	-,31742	,21573	-,74975	,11491
	No se han asumido varianzas iguales			-1,535	54,832	,131	-,31742	,20682	-,73193	,09708
D.4	Se han asumido varianzas iguales	,895	,349	-2,098	45	,042	-,25718	,12256	-,50403	-,01032
	No se han asumido varianzas iguales			-2,072	39,046	,045	-,25718	,12414	-,50827	-,00608
D.5	Se han asumido varianzas iguales	4,843	,032	-,338	56	,736	-,04706	,13903	-,32558	,23146
	No se han asumido varianzas iguales			-,361	55,964	,720	-,04706	,13044	-,30837	,21426
D.6	Se han asumido varianzas iguales	1,082	,302	-1,725	60	,090	-,15891	,09214	-,34322	,02540
	No se han asumido varianzas iguales			-1,801	59,636	,077	-,15891	,08823	-,33541	,01760
D.7	Se han asumido varianzas iguales	,017	,896	-1,560	60	,124	-,18894	,12112	-,43121	,05333
	No se han asumido varianzas iguales			-1,552	54,879	,127	-,18894	,12178	-,43299	,05512

Gráfico 4.130. Influencia del género en las Dimensiones

A continuación, hemos querido comprobar si existía influencia entre la edad de los docentes con las Dimensiones. En la tabla 4.101, si nos fijamos en la última columna, observamos que todos los valores son superiores a 0,05; por lo que podemos concluir que la edad no es un factor determinante en las valoraciones de las diferentes dimensiones.

Tabla 4.101. ANOVA de la influencia de la edad en las Dimensiones

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión 1: Programación	Inter-grupos	,751	4	,188	,900	,470
	Intra-grupos	11,054	53	,209		
	Total	11,805	57			
Dimensión 2: Práctica en el aula	Inter-grupos	,738	4	,184	1,127	,353
	Intra-grupos	9,324	57	,164		
	Total	10,062	61			
Dimensión 3: Tutoría	Inter-grupos	,668	4	,167	,239	,915
	Intra-grupos	36,298	52	,698		
	Total	36,966	56			
Dimensión 4: Evaluación	Inter-grupos	,449	3	,150	,796	,503
	Intra-grupos	8,078	43	,188		
	Total	8,527	46			
Dimensión 5: Formación	Inter-grupos	1,710	4	,427	1,672	,170
	Intra-grupos	13,551	53	,256		
	Total	15,261	57			
Dimensión 6: Mercado laboral	Inter-grupos	,287	4	,072	,520	,721
	Intra-grupos	7,862	57	,138		
	Total	8,149	61			
Dimensión 7: Competencias	Inter-grupos	1,181	4	,295	1,318	,274
	Intra-grupos	12,778	57	,224		
	Total	13,959	61			

Con respecto a si existía influencia entre el Tipo de Centro de los docentes con las Dimensiones estudiadas, ha ocurrido igual que con la variable “género”, que al presentar tan solo dos posibilidades de respuesta, su análisis se ha tenido que realizar con las pruebas T para muestras independientes.

De su interpretación en la Tabla 4.102, se concluye que la única dimensión en la que se puede probar estadísticamente la diferencia entre la puntuación recibida por los docentes de centros privados y públicos ha sido la Dimensión Segunda -Práctica en el Aula- con Sig. 0,047. Y en donde los centros públicos han obtenido una valoración de medias más alta.

Tabla 4.102. Prueba de muestras independientes (continúa)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
D.1	Se han asumido varianzas iguales	2,298	,135	1,213	54	,231	,16721	,13789	-,10924	,44366
	No se han asumido varianzas iguales			1,431	35,997	,161	,16721	,11683	-,06974	,40415
D.2	Se han asumido varianzas iguales	2,624	,111	2,028	58	,047	,23674	,11676	,00303	,47045
	No se han asumido varianzas iguales			2,569	45,860	,014	,23674	,09215	,05125	,42224
D.3	Se han asumido varianzas iguales	,493	,486	1,141	53	,259	,27667	,24250	-,20973	,76306
	No se han asumido varianzas iguales			1,195	27,691	,242	,27667	,23151	-,19780	,75114
D.4	Se han asumido varianzas iguales	,834	,366	1,413	44	,165	,19814	,14018	-,08437	,48064
	No se han asumido varianzas iguales			1,579	28,293	,126	,19814	,12551	-,05883	,45510
D.5	Se han asumido varianzas iguales	,000	,997	-,818	54	,417	-,12625	,15430	-,43560	,18310
	No se han asumido varianzas iguales			-,793	26,026	,435	-,12625	,15911	-,45330	,20080

Tabla 4.102 (continuación). Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
D.6	Se han asumido varianzas iguales	,061	,806	,857	58	,395	,09029	,10529	-,12048	,30105
	No se han asumido varianzas iguales			,900	32,604	,375	,09029	,10036	-,11400	,29457
D.7	Se han asumido varianzas iguales	,099	,754	1,220	58	,227	,16901	,13853	-,10828	,44630
	No se han asumido varianzas iguales			1,383	39,195	,175	,16901	,12221	-,07814	,41616

En el siguiente contraste, buscamos si existe influencia entre los distintos centros con las siete Dimensiones estudiadas. En la Tabla 4.103, podemos observar que la ANOVA de los factores Sig. son mayores de 0,05 por lo que no prueba la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de docentes.

Tabla 4.103. ANOVA de la influencia de los distintos centros en las Dimensiones

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión 1: Programación	Inter-grupos	3,579	11	,325	1,789	,085
	Intra-grupos	8,003	44	,182		
	Total	11,583	55			
Dimensión 2: Práctica en el aula	Inter-grupos	3,027	11	,275	1,912	,061
	Intra-grupos	6,908	48	,144		
	Total	9,935	59			
Dimensión 3: Tutoría	Inter-grupos	10,211	11	,928	1,621	,127
	Intra-grupos	24,625	43	,573		
	Total	34,836	54			
Dimensión 4: Evaluación	Inter-grupos	2,909	10	,291	1,845	,089
	Intra-grupos	5,520	35	,158		
	Total	8,429	45			
Dimensión 5: Formación	Inter-grupos	2,490	11	,226	,804	,635
	Intra-grupos	12,386	44	,281		
	Total	14,876	55			
Dimensión 6: Mercado laboral	Inter-grupos	1,543	11	,140	1,053	,417
	Intra-grupos	6,391	48	,133		
	Total	7,933	59			
Dimensión 7: Competencias	Inter-grupos	2,174	11	,198	,808	,632
	Intra-grupos	11,734	48	,244		
	Total	13,908	59			

En relación a la influencia que existe entre la antigüedad como docente con la Quinta Dimensión, podemos decir que sí existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a sus medias en los diferentes grupos de profesores atendiendo a su antigüedad como docente -Sig. 0,015-. (Véase Tabla 4.104)

Tabla 4.104. ANOVA de la influencia de la antigüedad como docente con la Quinta Dimensión

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión 5: Formación	Inter-grupos	3,117	4	,779	3,401	,015
	Intra-grupos	12,144	53	,229		
	Total	15,261	57			

Por ello, hemos querido realizar los contrastes post-hoc (a posteriori) para estudiar algo más en profundidad los diferentes grupos y determinar entre cuáles se producen las diferencias realmente. Para ello, hemos utilizado la prueba de los contrastes de Bonferroni.

De la Tabla 4.105 de pruebas post-hoc de Bonferroni se obtiene que donde existe realmente diferencia es entre las medias de los grupos de 0 a 5 años de antigüedad y la de más de 21 años de antigüedad; no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre el resto de grupos.

Tabla 4.105. Comparaciones Múltiples con la Quinta Dimensión "Formación"

(I) Antigüedad como docente	(J) Antigüedad como docente	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Entre 0 y 5 años	Entre 6 y 10 años	,62571	,28028	,298	-,1953	1,4468
	Entre 11 y 15 años	,44127	,24123	,730	-,2654	1,1479
	Entre 16 y 20 años	,48571	,33032	1,000	-,4819	1,4533
	21 años o más	,70924*	,19868	,008	,1273	1,2912
Entre 6 y 10 años	Entre 0 y 5 años	-,62571	,28028	,298	-1,4468	,1953
	Entre 11 y 15 años	-,18444	,26699	1,000	-,9666	,5977
	Entre 16 y 20 años	-,14000	,34958	1,000	-1,1640	,8840
	21 años o más	,08353	,22927	1,000	-,5881	,7551
Entre 11 y 15 años	Entre 0 y 5 años	-,44127	,24123	,730	-1,1479	,2654
	Entre 6 y 10 años	,18444	,26699	1,000	-,5977	,9666
	Entre 16 y 20 años	,04444	,31912	1,000	-,8904	,9792
	21 años o más	,26797	,17944	1,000	-,2577	,7936
Entre 16 y 20 años	Entre 0 y 5 años	-,48571	,33032	1,000	-1,4533	,4819
	Entre 6 y 10 años	,14000	,34958	1,000	-,8840	1,1640
	Entre 11 y 15 años	-,04444	,31912	1,000	-,9792	,8904
	21 años o más	,22353	,28830	1,000	-,6210	1,0680
21 años o más	Entre 0 y 5 años	-,70924*	,19868	,008	-1,2912	-,1273
	Entre 6 y 10 años	-,08353	,22927	1,000	-,7551	,5881
	Entre 11 y 15 años	-,26797	,17944	1,000	-,7936	,2577
	Entre 16 y 20 años	-,22353	,28830	1,000	-1,0680	,6210

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05

Continuando con el contraste, si existe influencia entre la antigüedad en el Ciclo de los docentes con las seis primeras Dimensiones estudiadas, en la Tabla 4.106, podemos observar que la ANOVA de los factores Sig. son mayores de 0,05 por lo que no prueba la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de docentes.

Tabla 4.106. ANOVA de la influencia de la antigüedad en el Ciclo con seis Dimensiones

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión 1: Programación	Inter-grupos	,814	4	,204	,982	,425
	Intra-grupos	10,990	53	,207		
	Total	11,805	57			
Dimensión 2: Práctica en el aula	Inter-grupos	,465	4	,116	,691	,601
	Intra-grupos	9,597	57	,168		
	Total	10,062	61			
Dimensión 3: Tutoría	Inter-grupos	1,247	4	,312	,454	,769
	Intra-grupos	35,719	52	,687		
	Total	36,966	56			
Dimensión 4: Evaluación	Inter-grupos	,749	4	,187	1,011	,413
	Intra-grupos	7,778	42	,185		
	Total	8,527	46			
Dimensión 5: Formación	Inter-grupos	,782	4	,196	1,513	,211
	Intra-grupos	7,367	57	,129		
	Total	8,149	61			
Dimensión 6: Mercado laboral	Inter-grupos	,814	4	,204	,982	,425
	Intra-grupos	10,990	53	,207		
	Total	11,805	57			

En el siguiente contraste, buscamos si existe influencia entre la situación laboral de los docentes con las cinco primeras Dimensiones estudiadas. En la Tabla 4.107, podemos observar que la ANOVA de los factores Sig. son mayores de 0,05 por lo que no prueba la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de docentes.

Tabla 4.107. ANOVA de la influencia de la situación laboral con cinco Dimensiones

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión 1: Programación	Inter-grupos	1,037	4	,259	1,276	,291
	Intra-grupos	10,768	53	,203		
	Total	11,805	57			
Dimensión 2: Práctica en el aula	Inter-grupos	1,231	4	,308	1,987	,109
	Intra-grupos	8,831	57	,155		
	Total	10,062	61			
Dimensión 3: Tutoría	Inter-grupos	,682	4	,170	,913	,465
	Intra-grupos	7,845	42	,187		
	Total	8,527	46			
Dimensión 4: Evaluación	Inter-grupos	,927	4	,232	,857	,496
	Intra-grupos	14,334	53	,270		
	Total	15,261	57			
Dimensión 5: Formación	Inter-grupos	1,037	4	,259	1,276	,291
	Intra-grupos	10,768	53	,203		
	Total	11,805	57			

En relación al contraste, si existe influencia entre la situación administrativa de los docentes con dos de las Dimensiones estudiadas Tutoría y Formación. En la Tabla 4.108, podemos observar

que la ANOVA de los factores Sig. son mayores de 0,05 por lo que no prueba la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de docentes.

Tabla 4.108. ANOVA de la influencia de la situación administrativa con dos Dimensiones

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión 3: Tutoría	Inter-grupos	1,236	5	,247	,353	,878
	Intra-grupos	35,730	51	,701		
	Total	36,966	56			
Dimensión 5: Formación	Inter-grupos	1,094	5	,219	,803	,553
	Intra-grupos	14,167	52	,272		
	Total	15,261	57			

Para realizar el contraste si existe influencia entre las horas de formación que reciben los docentes con seis de las Dimensiones estudiadas; en la Tabla 4.109, podemos comprobar que sí existen diferencias con las puntuaciones otorgadas por los profesores a la Séptima Dimensión -Competencias- y difiere según el número de horas de formación llevadas a cabo por los mismos.

Tabla 4.109. ANOVA de la influencia de la situación laboral con seis Dimensiones

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión 1: Programación	Inter-grupos	1,622	4	,405	2,110	,092
	Intra-grupos	10,183	53	,192		
	Total	11,805	57			
Dimensión 2: Práctica en el aula	Inter-grupos	1,261	4	,315	2,041	,101
	Intra-grupos	8,801	57	,154		
	Total	10,062	61			
Dimensión 3: Tutoría	Inter-grupos	2,724	4	,681	1,034	,399
	Intra-grupos	34,242	52	,659		
	Total	36,966	56			
Dimensión 4: Evaluación	Inter-grupos	,613	3	,204	1,111	,355
	Intra-grupos	7,913	43	,184		
	Total	8,527	46			
Dimensión 5: Formación	Inter-grupos	,706	3	,235	,873	,461
	Intra-grupos	14,555	54	,270		
	Total	15,261	57			
Dimensión 7: Competencias	Inter-grupos	2,155	3	,718	3,530	,020
	Intra-grupos	11,804	58	,204		
	Total	13,959	61			

Por ello, hemos querido realizar los contrastes post-hoc (a posteriori) para estudiar algo más en profundidad los diferentes grupos y determinar entre cuáles se producen las diferencias realmente. Para ello, hemos utilizado la prueba de los contrastes de Bonferroni.

De la Tabla 4.110 de pruebas post-hoc de Bonferroni se desprende que existen evidencias que prueban que los profesores que llevaron a cabo una formación entre 61 y 120 horas son los que puntúan de forma más alta la Séptima Dimensión del estudio.

Tabla 4.110. Comparaciones Múltiples con la Séptima Dimensión "Competencias"

(I) Horas de Formación en los últimos 5 años	(J) Horas de Formación en los últimos 5 años	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Menos de 30 horas	Entre 30 y 60 horas	,13636	,34103	1,000	-,7952	1,0680
	Entre 61 y 120 horas	-,35537	,33318	1,000	-1,2656	,5548
	120 horas o más	-,20455	,33203	1,000	-1,1116	,7025
Entre 30 y 60 horas	Menos de 30 horas	-,13636	,34103	1,000	-1,0680	,7952
	Entre 61 y 120 horas	-,49174*	,15423	,014	-,9131	-,0704
	120 horas o más	-,34091	,15171	,171	-,7554	,0735
Entre 61 y 120 horas	Menos de 30 horas	,35537	,33318	1,000	-,5548	1,2656
	Entre 30 y 60 horas	,49174*	,15423	,014	,0704	,9131
	120 horas o más	,15083	,13316	1,000	-,2129	,5146
120 horas o más	Menos de 30 horas	,20455	,33203	1,000	-,7025	1,1116
	Entre 30 y 60 horas	,34091	,15171	,171	-,0735	,7554
	Entre 61 y 120 horas	-,15083	,13316	1,000	-,5146	,2129

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05

Por último, hemos querido comprobar si existe influencia entre los organismos de formación donde acuden los docentes con la Quinta Dimensión Formación. En la Tabla 4.111, podemos observar que la ANOVA de los factores Sig. son mayores de 0,05 por lo que no prueba la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de docentes.

Tabla 4.111. ANOVA de la influencia de los organismos de formación con la Quinta Dimensión

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión 5: Formación	Inter-grupos	4,179	10	,418	1,772	,092
	Intra-grupos	11,082	47	,236		
	Total	15,261	57			

▪ **En relación con el cuestionario del alumnado**

Para el cuestionario del alumnado no se realiza la prueba de normalidad de los datos porque por el Teorema Central del Límite, basta con que el tamaño de muestra sea grande (mayor de 50, en general) para que sea válido el empleo de técnicas paramétricas para realizar inferencia estadística.

Comenzaremos comprobando si existe influencia entre el Género del alumnado con las Dimensiones estudiadas. Ya que esta variable sociodemográfica presenta tan solo dos posibles respuestas, su análisis se ha tenido que realizar con las pruebas T para muestras independientes.

Seguidamente, en la Tabla 4.112 y en el Gráfico 4.131, podemos observar que según los datos obtenidos de la prueba T para dos muestras independientes, se concluye que no existen evidencias que prueben la diferencia de medias entre los alumnos y las alumnas.

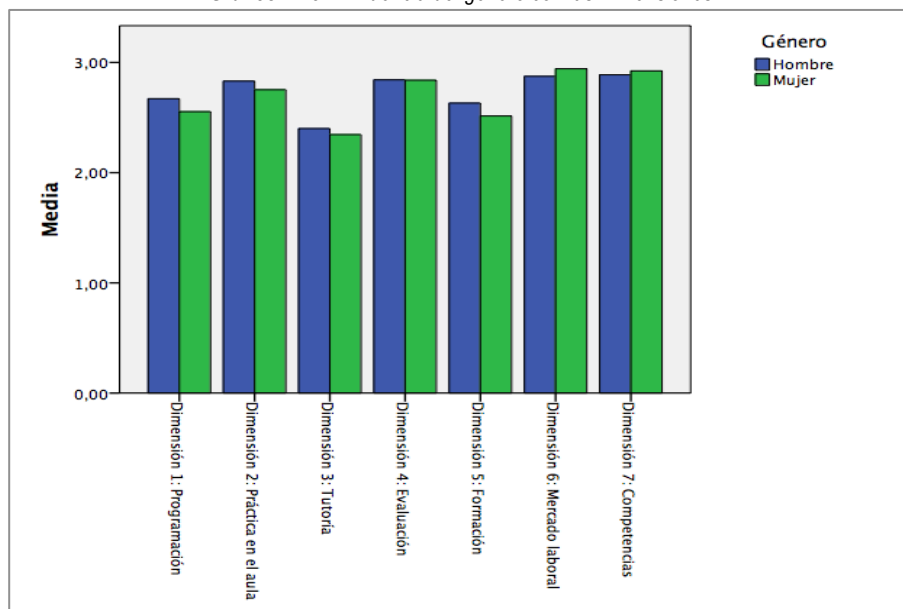
Tabla 4.112. Prueba de muestras independientes (continúa)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
									95% Intervalo de confianza para la diferencias	
		F	SIG.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferencia de Medias	Error típ. de diferencias	Inferior	Superior
D.1	Se han asumido varianzas iguales	1,629	,203	1,160	231	,247	,10710	,09235	-,07484	,28905
	No se han asumido varianzas iguales			1,116	149,060	,266	,10710	,09594	-,08247	,29668
D.2	Se han asumido varianzas iguales	,532	,466	,337	264	,737	,02435	,07231	-,11803	,16673
	No se han asumido varianzas iguales			,332	201,588	,740	,02435	,07339	-,12035	,16906
D.3	Se han asumido varianzas iguales	,000	,986	,682	262	,496	,06791	,09963	-,12828	,26409
	No se han asumido varianzas iguales			,686	204,765	,493	,06791	,09899	-,12726	,26307
D.4	Se han asumido varianzas iguales	3,152	,077	,090	248	,928	,00658	,07288	-,13697	,15013
	No se han asumido varianzas iguales			,087	173,043	,931	,00658	,07574	-,14290	,15606

Tabla 4.112 (continuación). 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 típ. de diferencias	95% Intervalo de confianza para la diferencias	
									Inferior	Superior
D.5	Se han asumido varianzas iguales	,063	,803	1,475	245	,141	,12080	,08188	-,04048	,28207
	No se han asumido varianzas iguales			1,460	195,417	,146	,12080	,08273	-,04237	,28396
D.6	Se han asumido varianzas iguales	,036	,849	-1,001	263	,318	-,07309	,07301	-,21685	,07068
	No se han asumido varianzas iguales			-1,020	215,424	,309	-,07309	,07164	-,21428	,06811
D.7	Se han asumido varianzas iguales	,048	,827	-,636	274	,525	-,04860	,07636	-,19894	,10173
	No se han asumido varianzas iguales			-,635	206,916	,526	-,04860	,07659	-,19960	,10239

Gráfico 4.131. Influencia del género con las Dimensiones

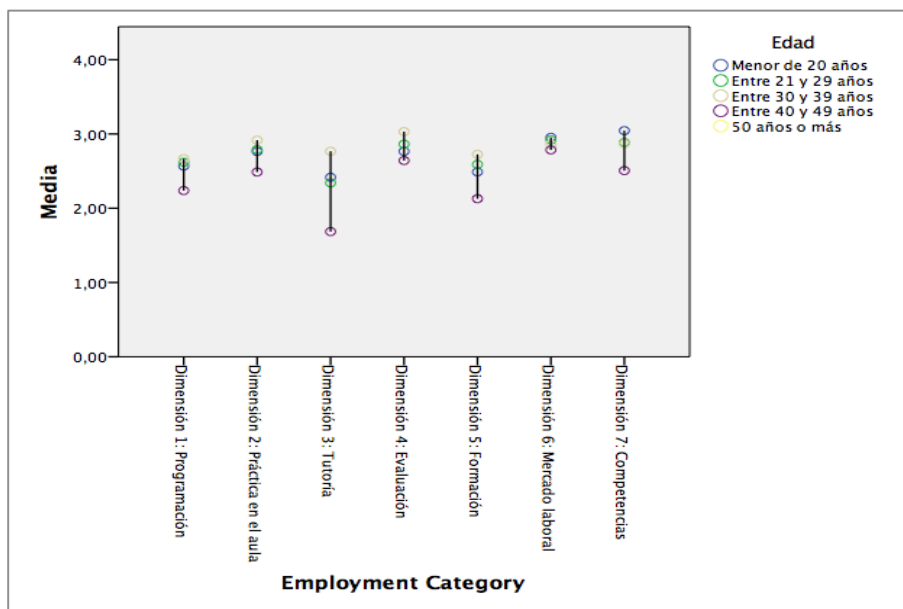


A continuación, hemos querido comprobar si existe influencia entre la edad del alumnado con todas las Dimensiones estudiadas. En la Tabla 4.113 y Gráfico 4.131, podemos observar la prueba ANOVA a la que han sido sometidos los datos, que determina que en las puntuaciones del alumnado en la Tercera Dimensión Tutoría sí existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad.

Tabla 4.113. ANOVA de la influencia de la edad con las Dimensiones

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión 1: Programación	Inter-grupos	1,259	3	,420	,923	,430
	Intra-grupos	104,036	229	,454		
	Total	105,294	232			
Dimensión 2: Práctica en el aula	Inter-grupos	1,657	4	,414	1,274	,281
	Intra-grupos	84,862	261	,325		
	Total	86,519	265			
Dimensión 3: Tutoría	Inter-grupos	5,959	4	1,490	2,507	,043
	Intra-grupos	153,907	259	,594		
	Total	159,867	263			
Dimensión 4: Evaluación	Inter-grupos	2,612	4	,653	2,142	,076
	Intra-grupos	74,662	245	,305		
	Total	77,274	249			
Dimensión 5: Formación	Inter-grupos	1,372	4	,343	,866	,485
	Intra-grupos	95,881	242	,396		
	Total	97,253	246			
Dimensión 6: Mercado laboral	Inter-grupos	,405	4	,101	,304	,875
	Intra-grupos	86,513	260	,333		
	Total	86,918	264			
Dimensión 7: Competencias	Inter-grupos	2,416	4	,604	1,636	,165
	Intra-grupos	100,058	271	,369		
	Total	102,475	275			

Gráfico 4.132. Influencia de la edad con las Dimensiones



De la Tabla 4.114 de pruebas post-hoc de Bonferroni -ya que las varianzas entre grupos se asumen iguales- se destaca sobre todo la diferencia existente en el grupo de 40 y 49 años que son los que puntúan a la baja, de forma significativa.

Tabla 4.114. Comparaciones Múltiples con la Tercera Dimensión Tutoría

(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Menor de 20 años	Entre 21 y 29 años	-,06595	,11594	1,000	-,3942	,2623
	Entre 30 y 39 años	-,39333	,18618	,356	-,9205	,1338
	Entre 40 y 49 años	,49333	,26330	,621	-,2521	1,2388
	50 años o más	-,12667	,55410	1,000	-1,6955	1,4421
Entre 21 y 29 años	Menor de 20 años	,06595	,11594	1,000	-,2623	,3942
	Entre 30 y 39 años	-,32738	,16822	,527	-,8037	,1489
	Entre 40 y 49 años	,55929	,25092	,267	-,1511	1,2697
	50 años o más	-,06071	,54832	1,000	-1,6132	1,4917
Entre 30 y 39 años	Menor de 20 años	,39333	,18618	,356	-,1338	,9205
	Entre 21 y 29 años	,32738	,16822	,527	-,1489	,8037
	Entre 40 y 49 años	,88667*	,29014	,025	,0652	1,7081
	50 años o más	,26667	,56734	1,000	-1,3396	1,8730
Entre 40 y 49 años	Menor de 20 años	-,49333	,26330	,621	-1,2388	,2521
	Entre 21 y 29 años	-,55929	,25092	,267	-1,2697	,1511
	Entre 30 y 39 años	-,88667*	,29014	,025	-1,7081	-,0652
	50 años o más	-,62000	,59711	1,000	-2,3106	1,0706
50 años o más	Menor de 20 años	,12667	,55410	1,000	-1,4421	1,6955
	Entre 21 y 29 años	,06071	,54832	1,000	-1,4917	1,6132
	Entre 30 y 39 años	-,26667	,56734	1,000	-1,8730	1,3396
	Entre 40 y 49 años	,62000	,59711	1,000	-1,0706	2,3106

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05

Con respecto a si existe influencia entre el Tipo de Centro del alumnado con las Dimensiones estudiadas, ha ocurrido igual que con la variable “género”, que al presentar tan solo dos posibilidades de respuesta, su análisis se ha tenido que realizar con las pruebas T para muestras independientes.

De la interpretación de la Tabla 4.115 se concluye que existen argumentos estadísticamente significativos que prueban que:

- El alumnado de los centros concertados y públicos valoran de forma diferente las Dimensiones Primera, Tercera y Séptima.
- El alumnado de los centros concertados puntúan de forma más elevada los aspectos relacionados con la Dimensión Séptima “Competencias”; mientras que son el alumnado de los centros públicos los que otorgan mejores puntuaciones a las Dimensiones Primera “Programación” y Tercera “Tutoría”.
- En el resto de Dimensiones no se evidencian diferencias significativas.

Tabla 4.115. 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 típ. de diferencias	95% Intervalo de confianza para la diferencias	
									Inferior	Superior
D.1	Se han asumido varianzas iguales	16,193	,000	4,189	231	,000	,36929	,08815	,19561	,54298
	No se han asumido varianzas iguales			3,970	152,125	,000	,36929	,09302	,18551	,55307
D.2	Se han asumido varianzas iguales	3,410	,066	-1,093	264	,275	-,07889	,07216	-,22098	,06320
	No se han asumido varianzas iguales			-1,146	242,349	,253	-,07889	,06884	-,21448	,05671
D.3	Se han asumido varianzas iguales	,417	,519	3,413	262	,001	,33301	,09758	,14088	,52514
	No se han asumido varianzas iguales			3,472	211,394	,001	,33301	,09592	,14393	,52209
D.4	Se han asumido varianzas iguales	,014	,906	,994	248	,321	,07227	,07274	-,07100	,21554
	No se han asumido varianzas iguales			,998	198,913	,319	,07227	,07241	-,07053	,21507
D.5	Se han asumido varianzas iguales	,123	,726	1,694	245	,092	,13933	,08226	-,02270	,30136
	No se han asumido varianzas iguales			1,699	196,174	,091	,13933	,08198	-,02235	,30101
D.6	Se han asumido varianzas iguales	,133	,716	-1,925	263	,055	-,13929	,07235	-,28175	,00316
	No se han asumido varianzas iguales			-1,939	213,651	,054	-,13929	,07185	-,28091	,00232
D.7	Se han asumido varianzas iguales	,068	,795	-2,772	274	,006	-,20623	,07439	-,35268	-,05978
	No se han asumido varianzas iguales			-2,795	234,639	,006	-,20623	,07377	-,35157	-,06089

En el siguiente contraste, buscamos si existe influencia entre los distintos centros con las siete Dimensiones estudiadas. En la Tabla 4.116, podemos observar que en todas las Dimensiones, excepto la de Evaluación, se evidencian diferencias estadísticamente significativas en las medias por centro educativo.

Tabla 4.116. ANOVA de la influencia de los distintos centros con las Dimensiones

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión 1: Programación	Inter-grupos	35,405	11	3,219	10,178	,000
	Intra-grupos	69,889	221	,316		
	Total	105,294	232			
Dimensión 2: Práctica en el aula	Inter-grupos	7,892	11	,717	2,318	,010
	Intra-grupos	78,628	254	,310		
	Total	86,519	265			
Dimensión 3: Tutoría	Inter-grupos	18,964	11	1,724	3,083	,001
	Intra-grupos	140,903	252	,559		
	Total	159,867	263			
Dimensión 4: Evaluación	Inter-grupos	5,404	11	,491	1,627	,092
	Intra-grupos	71,870	238	,302		
	Total	77,274	249			
Dimensión 5: Formación	Inter-grupos	11,278	11	1,025	2,802	,002
	Intra-grupos	85,975	235	,366		
	Total	97,253	246			
Dimensión 6: Mercado laboral	Inter-grupos	8,252	11	,750	2,413	,007
	Intra-grupos	78,666	253	,311		
	Total	86,918	264			
Dimensión 7: Competencias	Inter-grupos	11,056	11	1,005	2,902	,001
	Intra-grupos	91,419	264	,346		
	Total	102,475	275			

Como hemos comentado anteriormente, al existir diferencias significativas entre los centros en seis de las siete Dimensiones contrastadas, es necesario comprobar para cada Dimensión las diferencias existentes entre centros. Así, de las Tablas 4.117, 4.118, 4.119, 4.120, 4.121 y 4.122 de pruebas post-hoc -ya que las varianzas entre grupos se asumen iguales- y, empleada las técnicas de Bonferroni se concluye, junto con la interpretación de los datos desprendidos del análisis de los descriptivos, que existen diferencias entre los siguientes centros, dependiendo de la Dimensión analizada. Así, podemos afirmar:

- En la Dimensión Primera “Programación”, la diferencia principal corresponde al C.D.P. SAFA Andújar que puntúa de forma notablemente baja de Media este aspecto (2,00), probándose diferencias estadísticamente significativas con todos los centros excepto con el I.E.S. Los Cerros de Úbeda.
- La Segunda Dimensión “Práctica en el Aula” presenta diferencias en las Medias (probadas estadísticamente) entre las puntuaciones obtenidas en el I.E.S. Los Cerros de Úbeda (2,56) y en el I.E.S. San Felipe Neri de Martos (3,11).
- Respecto a las cuestiones de la Tercera Dimensión “Tutoría” las diferencias estadísticamente significativas en las Medias aparecen entre los centros de C.D.P SAFA

de Andújar (2,14) y el I.E.S. Martín Halaja de La Carolina (2,78); y entre el C.D.P. SAFA de Andújar (2,14) y el I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarillo (3,02).

- En las Dimensiones Quinta “Formación” y Sexta “Mercado Laboral” la prueba ANOVA detectó diferencias estadísticamente significativas entre los centros pero el tamaño muestral impide concretar entre qué centros se producen las más destacables.
- En la puntuación de la Dimensión Séptima “Competencias” se evidencian diferencias estadísticamente significativas en las Medias entre los centros C.D.P. SAFA Andújar (3,11) y el I.E.S. Reyes de España de Linares (2,6598).

Tabla 4.117. Comparaciones Múltiples con la Primera Dimensión "Programación" (continúa)

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%
						Límite inferior Límite superior
Primera Dimensión "Programación"	I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,37302	,17805	1,000	-2,351 ,9812
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,14971	,20930	1,000	-,8646 ,5652
		I.E.S. María Bellido de Bailén	,01746	,19011	1,000	-,6319 ,6668
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,07672	,22405	1,000	-,6885 ,8419
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	,06620	,17156	1,000	-,5198 ,6522
		C.D.P. SAFA de Andújar	,95635*	,14581	,000	,4583 1,4544
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,15476	,22405	1,000	-,9200 ,6105
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,53968	,18347	,239	-,0870 1,1663
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,39365	,27983	1,000	-,1,3494 ,5621
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,24647	,16362	1,000	-,3124 ,8053
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,10141	,16362	1,000	-,4574 ,6603
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,37302	,17805	1,000	-,9812 ,2351
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,52273	,21306	,985	-,1,2504 ,2050
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,35556	,19423	1,000	-,1,0190 ,3078
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,29630	,22756	1,000	-,1,0735 ,4809
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,30682	,17612	1,000	-,9084 ,2947
		C.D.P. SAFA de Andújar	,58333*	,15115	,010	,0671 1,0996
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,52778	,22756	1,000	-,1,3050 ,2494
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,16667	,18774	1,000	-,4746 ,8079
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,76667	,28265	,476	-,1,7321 ,1987
		I.E.S. Reyes de España de Linares	-,12654	,16840	1,000	-,7017 ,4486
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,27160	,16840	1,000	-,8468 ,3035
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	,14971	,20930	1,000	-,5652 ,8646
I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,52273	,21306	,985	-,2050 1,2504		
I.E.S. María Bellido de Bailén	,16717	,22323	1,000	-,5953 ,9296		
I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,22643	,25276	1,000	-,6369 1,0897		
I.E.S. San Felipe Neri de Martos	,21591	,20766	1,000	-,4934 ,9252		
C.D.P. SAFA de Andújar	1,10606*	,18695	,000	,4675 1,7446		
I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,00505	,25276	1,000	-,8683 ,8582		
I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,68939	,21760	,116	-,0538 1,4326		
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,24394	,30331	1,000	-,1,2799 ,7920		
I.E.S. Reyes de España de Linares	,39618	,20115	1,000	-,2908 1,0832		
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,25112	,20115	1,000	-,4359 ,9381		

Tabla 4.117 (continuación). Comparaciones Múltiples con la Primera Dimensión "Programación"

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Limite inferior	Limite superior
Primera Dimensión "Programación"	I.E.S. Las Fuentesuelas de Jaén	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,01746	,19011	1,000	-,6668	,6319	
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,35556	,19423	1,000	-,3078	1,0190	
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,16717	,22323	1,000	-,9296	,5953	
		I.E.S. Las Fuentesuelas de Jaén	,05926	,23711	1,000	-,7506	,8691	
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	,04874	,18830	1,000	-,5944	,6919	
		C.D.P. SAFA de Andújar	,93889*	,16518	,000	,3747	1,5030	
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,17222	,23711	1,000	-,9821	,6376	
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,52222	,19921	,618	-,1582	1,2026	
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,41111	,29040	1,000	-,14030	,5807	
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,22901	,18110	1,000	-,3895	,8475	
	I.E.S. María Bellido de Bailén	C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,08395	,18110	1,000	-,5346	,7025	
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,07672	,22405	1,000	-,8419	,6885	
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,29630	,22756	1,000	-,4809	1,0735	
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,22643	,25276	1,000	-,10897	,6369	
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,05926	,23711	1,000	-,8691	,7506	
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,01062	,22251	1,000	-,7705	,7495	
		C.D.P. SAFA de Andújar	,87963*	,20332	,002	,1852	1,5741	
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,23148	,26510	1,000	-,11369	,6739	
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,46296	,23182	1,000	-,3288	1,2547	
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,47037	,31367	1,000	-,15417	,6009	
I.E.S. San Felipe Neri de Martos	I.E.S. Reyes de España de Linares	,16975	,21645	1,000	-,5695	,9090		
	C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,02469	,21645	1,000	-,7146	,7640		
	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,06620	,17156	1,000	-,6522	,5198		
	I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,30682	,17612	1,000	-,2947	,9084		
	C.D.P. Safa de Úbeda	-,21591	,20766	1,000	-,9252	,4934		
	I.E.S. María Bellido de Bailén	-,04874	,18830	1,000	-,6919	,5944		
	I.E.S. Las Fuentesuelas de Jaén	,01052	,22251	1,000	-,7495	,7705		
	C.D.P. SAFA de Andújar	,89015*	,14344	,000	,4002	1,3601		
	I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,22096	,22251	1,000	-,9810	,5390		
	I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,47348	,18160	,643	-,1468	1,0937		
I.E.S. San Felipe Neri de Martos	I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,45985	,27861	1,000	-,14114	,4917		
	I.E.S. Reyes de España de Linares	,18027	,16152	1,000	-,3714	,7319		
	C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,03521	,16152	1,000	-,5164	,5869		

Tabla 4.117 (continuación). Comparaciones Múltiples con la Primera Dimensión "Programación"

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Primera Dimensión "Programación"	I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,95635*	,14581	,000	-1,4544	-,4583
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	-,58333*	,15115	,010	-1,0996	-,0671
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,110606*	,18695	,000	-1,7446	-,4675
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,93889*	,16518	,000	-1,5030	-,3747
		I.E.S. Las Fuenteszuclas de Jaén	-,87963*	,20332	,002	-1,5741	-,1852
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,89015*	,14344	,000	-1,3801	-,4002
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-1,11111*	,20332	,000	-1,8055	-,4167
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	-,41667	,15749	,577	-,9546	,1212
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-1,35000*	,26353	,000	-2,2501	-,4499
		I.E.S. Reyes de España de Linares	-,70988*	,13384	,000	-1,1670	-,2527
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,85494*	,13384	,000	-1,3121	-,3978
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	,15476	,22405	,000	-6,105	,9200
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,52778	,22756	,000	-2,294	,13050
		C.D.P. Safa de Úbeda	,00505	,25276	,000	-,8582	,8683
		I.E.S. María Bellido de Bailén	,17222	,23711	,000	-,6376	,9821
		I.E.S. Las Fuenteszuclas de Jaén	,23148	,26510	,000	-,6739	,1,369
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	,22096	,22251	,000	-,5390	,9810
		C.D.P. SAFA de Andújar	1,11111*	,20332	,000	,4167	1,8055
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,69444	,23182	,201	-,0973	1,4862
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,23889	,31367	,000	-1,3102	,8324
I.E.S. Reyes de España de Linares	,40123	,21645	,000	-,3380	1,1405		
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,25617	,21645	,000	-,4831	,9955		
I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,53968	,18347	,239	-1,1663	,0870		
I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	-,16667	,18774	,000	-,8079	,4746		
C.D.P. Safa de Úbeda	-,68939	,21760	,116	-1,4326	,0538		
I.E.S. María Bellido de Bailén	-,52222	,19921	,618	-1,2026	,1582		
I.E.S. Las Fuenteszuclas de Jaén	-,46296	,23182	,000	-1,2547	,3288		
I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,47348	,18160	,643	-1,0937	,1468		
C.D.P. SAFA de Andújar	,41667	,15749	,577	-,1212	,9546		
I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,69444	,23182	,201	-1,4862	,0973		
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,93333	,28610	,084	-1,9105	,0438		
I.E.S. Reyes de España de Linares	-,29321	,17411	,000	-,8879	,3015		
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,43827	,17411	,828	-1,0329	,1564		

Tabla 4.117 (continuación). Comparaciones Múltiples con la Primera Dimensión "Programación"

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Primera Dimensión "Programación"	I.E.S. Reyes de España de Linares	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	,39365	,27983	1,000	-,5621	1,3494
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,76667	,28265	,476	-,1987	1,7321
		C.D.P. Safa de Úbeda	,24394	,30331	1,000	-,7920	1,2799
		I.E.S. María Bellido de Bailén	,41111	,29040	1,000	-,5807	1,4030
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,47037	,31367	1,000	-,6009	1,5417
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	,45985	,27861	1,000	-,4917	1,4114
		C.D.P. SAFA de Andújar	1,35000*	,26353	,000	,4499	2,2501
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	,23889	,31367	1,000	-,8324	1,3102
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,93333	,28610	,084	-,0438	1,9105
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,64012	,27379	1,000	-,2950	1,5752
	C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,49506	,27379	1,000	-,4401	1,4302
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,24647	,16362	1,000	-,8053	,3124
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,12554	,16840	1,000	-,4486	,7017
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,39618	,20115	1,000	-,1,0832	,2908
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,22901	,18110	1,000	-,8475	,3895
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,16975	,21645	1,000	-,9090	,5695
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,18027	,16152	1,000	-,7319	,3714
		C.D.P. SAFA de Andújar	,70988*	,13384	,000	,2527	1,1670
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,40123	,21645	1,000	-,1,1405	,3380
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,29321	,17411	1,000	-,3015	,8879
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,64012	,27379	1,000	-,1,5752	,2950	
	C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,14506	,15305	1,000	-,6678	,3777	
	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,10141	,16362	1,000	-,6603	,4574	
	I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,27160	,16840	1,000	-,3035	,8468	
	C.D.P. Safa de Úbeda	-,25112	,20115	1,000	-,9381	,4359	
	I.E.S. María Bellido de Bailén	-,08395	,18110	1,000	-,7025	,5346	
	I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,02469	,21645	1,000	-,7640	,7146	
	I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,03521	,16152	1,000	-,5869	,5164	
	C.D.P. SAFA de Andújar	,85494*	,13384	,000	,3978	1,3121	
	I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,25617	,21645	1,000	-,9955	,4831	
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,43827	,17411	,828	-,1564	1,0329	
	I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,49506	,27379	1,000	-,1,4302	,4401	
I.E.S. Reyes de España de Linares	I.E.S. Reyes de España de Linares	,14506	,15305	1,000	-,3777	,6678	

Tabla 4.118. Comparaciones Múltiples con la Segunda Dimensión "Práctica en el Aula" (continúa)

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Limite inferior	Limite superior
Segunda Dimensión "Práctica en el Aula"	I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,30972	,16845	1,000	-2,646	,8840	
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,11111	,19671	1,000	-,7817	,5595	
		I.E.S. María Bellido de Bailén	,09444	,18313	1,000	-,5299	,7188	
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,25926	,21747	1,000	-,4821	1,0007	
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,14198	,15609	1,000	-,6741	,3902	
		C.D.P. SAFA de Andújar	,10584	,13504	1,000	-,3545	,5662	
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,05278	,20941	1,000	-,7667	,6612	
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,40404	,16422	,960	-,1558	,9639	
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,27778	,27351	1,000	-,12102	,6547	
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,31093	,15127	1,000	-,2048	,8267	
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,04798	,14926	1,000	-,4609	,5568	
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,30972	,16845	1,000	-,8840	,2646	
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,42083	,20316	1,000	-,1135	,2718	
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,21528	,19004	1,000	-,8632	,4326	
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,05046	,22332	1,000	-,8118	,7109	
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,45170	,16414	,419	-,10113	,1079	
		C.D.P. SAFA de Andújar	-,20388	,14427	1,000	-,6957	,2880	
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,36250	,21548	1,000	-,10971	,3721	
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,09432	,17190	1,000	-,4917	,6804	
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,58750	,27819	1,000	-,15359	,3609	
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,00121	,15957	1,000	-,5428	,5452	
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,26174	,15767	1,000	-,7993	,2758	
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	,11111	,19671	1,000	-,5595	,7817	
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,42083	,20316	1,000	-,2718	1,1135	
		I.E.S. María Bellido de Bailén	,20556	,21548	1,000	-,5291	,9402	
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,37037	,24534	1,000	-,4660	1,2068	
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,03086	,19303	1,000	-,6890	,6272	
C.D.P. SAFA de Andújar	,21695	,17645	1,000	-,3846	,8185			
I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	,05833	,23823	1,000	-,7538	,8705			
I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,51515	,19967	,689	-,1656	1,1959			
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,16667	,29616	1,000	-,11763	,8430			
I.E.S. Reyes de España de Linares	,42204	,18916	1,000	-,2229	1,0669			
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,15909	,18756	1,000	-,4803	,7985			

Tabla 4.118 (continuación). Comparaciones Múltiples con la Segunda Dimensión "Práctica en el Aula"

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%
						Limite inferior Limite superior
Segunda Dimensión "Práctica en el Aula"	I.E.S. Las Fuentesuelas de Jaén	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,09444	,18313	1,000	-,7188 ,5299
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,21528	,19004	1,000	-,4326 ,8632
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,20556	,21548	1,000	-,9402 ,5291
		I.E.S. Las Fuentesuelas de Jaén	,16481	,23459	1,000	-,6350 ,9646
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,23642	,17917	1,000	-,8473 ,3744
		C.D.P. SAFA de Andújar	,01140	,16117	1,000	-,5380 ,5608
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,14722	,22714	1,000	-,9216 ,6271
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,30960	,18630	1,000	-,3255 ,9447
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,37222	,28731	1,000	-,1,3517 ,6073
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,21649	,17499	1,000	-,3801 ,8131
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,04646	,17326	1,000	-,6371 ,5442
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,25926	,21747	1,000	-,1,0007 ,4821
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,05046	,22332	1,000	-,7109 ,8118
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,37037	,24534	1,000	-,1,2068 ,4660
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,16481	,23459	1,000	-,9646 ,6350
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,40123	,21415	1,000	-,1,1313 ,3289
		C.D.P. SAFA de Andújar	-,15342	,19933	1,000	-,8330 ,5261
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,31204	,25564	1,000	-,1,1836 ,5595
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,14478	,22015	1,000	-,6058 ,8953
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,53704	,31033	1,000	-,1,5950 ,5210
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,05167	,21067	1,000	-,6665 ,7699
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,21128	,20923	1,000	-,9246 ,5020
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	,14198	,15609	1,000	-,3902 ,6741
I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,45170	,16414	4,19	-,1079 ,1,0113		
C.D.P. Safa de Úbeda	,03086	,19303	1,000	-,6272 ,6890		
I.E.S. María Bellido de Bailén	,23642	,17917	1,000	-,3744 ,8473		
I.E.S. Las Fuentesuelas de Jaén	,40123	,21415	1,000	-,3289 ,1,1313		
C.D.P. SAFA de Andújar	,24782	,12962	1,000	-,1941 ,6897		
I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	,08920	,20596	1,000	-,6130 ,7914		
I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,54602*	,15980	0,49	-,0012 ,1,0908		
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,13580	,27088	1,000	-,1,0593 ,7877		
I.E.S. Reyes de España de Linares	,45291	,14646	,146	-,0464 ,9522		
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,18996	,14438	1,000	-,3023 ,6822		

Tabla 4.118 (continuación). Comparaciones Múltiples con la Segunda Dimensión "Práctica en el Aula"

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%
						Límite inferior Límite superior
Segunda Dimensión "Práctica en el Aula"	I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,10584	,13504	1,000	-,5662 ,3545
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,20388	,14427	1,000	-,2880 ,6957
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,21695	,17645	1,000	-,8185 ,3846
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,01140	,16117	1,000	-,5608 ,5380
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,15342	,19933	1,000	-,5261 ,8330
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,24782	,12962	1,000	-,6897 ,1941
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,15862	,19051	1,000	-,8081 ,4909
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,29820	,13931	1,000	-,1767 ,7731
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,38362	,25932	1,000	-,1,2677 ,5005
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,20509	,12379	1,000	-,2,169 ,6271
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,05786	,12132	1,000	-,4,715 ,3557
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	,05278	,20941	1,000	-,6612 ,7667
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,36250	,21548	1,000	-,3,721 ,1,0971
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,05833	,23823	1,000	-,8,705 ,7538
		I.E.S. María Bellido de Bailén	,14722	,22714	1,000	-,6,271 ,9216
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,31204	,25564	1,000	-,5,595 ,1,1836
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,08920	,20596	1,000	-,7,914 ,6130
		C.D.P. SAFA de Andújar	,15862	,19051	1,000	-,4,909 ,8081
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,45682	,21219	1,000	-,2,666 ,1,1802
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,22500	,30474	1,000	-,1,2639 ,8139
I.E.S. Reyes de España de Linares	,36371	,20234	1,000	-,3,261 ,1,0535		
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,10076	,20084	1,000	-,5,839 ,7855		
I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,40404	,16422	,960	-,9,639 ,1,558		
I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	-,09432	,17190	1,000	-,6,804 ,4,917		
C.D.P. Safa de Úbeda	-,51515	,19967	,689	-,1,1,959 ,1,656		
I.E.S. María Bellido de Bailén	-,30960	,18630	1,000	-,9,447 ,3,255		
I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,14478	,22015	1,000	-,8,953 ,6,058		
I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,54602*	,15980	,049	-,1,0,908 ,-,0,012		
C.D.P. SAFA de Andújar	-,29820	,13931	1,000	-,7,731 ,1,767		
I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,45682	,21219	1,000	-,1,1,802 ,2,666		
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,68182	,27565	,926	-,1,6,216 ,2,579		
I.E.S. Reyes de España de Linares	-,09311	,15510	1,000	-,6,219 ,4,357		
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,35606	,15314	1,000	-,8,781 ,1,660		

Tabla 4.118 (continuación). Comparaciones Múltiples con la Segunda Dimensión "Práctica en el Aula"

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%
						Limite inferior Limite superior
Segunda Dimensión "Práctica en el Aula"	I.E.S. Reyes de España de Linares	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	,27778	,27351	1,000	-,6547 1,2102
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,58750	,27819	1,000	-,3609 1,5359
		C.D.P. Safa de Úbeda	,16667	,29616	1,000	-,8430 1,1763
		I.E.S. María Bellido de Bailén	,37222	,28731	1,000	-,6073 1,3517
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,53704	,31033	1,000	-,5210 1,5950
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	,13580	,27088	1,000	-,7877 1,0593
		C.D.P. SAFA de Andújar	,38362	,25932	1,000	-,5005 1,2677
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	,22500	,30474	1,000	-,8139 1,2639
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,68182	,27565	,926	-,2579 1,6216
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,58871	,26814	1,000	-,3254 1,5028
	I.E.S. Guadalenlín de Pozo Alcón	C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,32576	,26701	1,000	-,5845 1,2360
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,31093	,15127	1,000	-,8267 ,2048
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	-,00121	,15957	1,000	-,5452 ,5428
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,42204	,18916	1,000	-1,0669 ,2229
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,21649	,17499	1,000	-,8131 ,3801
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,05167	,21067	1,000	-,7699 ,6665
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,45291	,14646	,146	-,9522 ,0464
		C.D.P. SAFA de Andújar	-,20509	,12379	1,000	-,6271 ,2169
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,36371	,20234	1,000	-1,0535 ,3261
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,09311	,15510	1,000	-,4357 ,6219
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	I.E.S. Guadalenlín de Pozo Alcón	-,58871	,26814	1,000	-1,5028 ,3254	
	C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,26295	,13916	1,000	-,7374 ,2115	
	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,04798	,14926	1,000	-,5568 ,4609	
	I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,26174	,15767	1,000	-,2758 ,7993	
	C.D.P. Safa de Úbeda	-,15909	,18756	1,000	-,7985 ,4803	
	I.E.S. María Bellido de Bailén	,04646	,17326	1,000	-,5442 ,6371	
	I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,21128	,20923	1,000	-,5020 ,9246	
	I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,18996	,14438	1,000	-,6822 ,3023	
	C.D.P. SAFA de Andújar	,05786	,12132	1,000	-,3557 ,4715	
	I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,10076	,20084	1,000	-,7855 ,5839	
I.E.S. Guadalenlín de Pozo Alcón	I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,35606	,15314	1,000	-,1660 ,8781	
	I.E.S. Reyes de España de Linares	-,32576	,26701	1,000	-1,2360 ,5845	
I.E.S. Reyes de España de Linares	I.E.S. Reyes de España de Linares	,26295	,13916	1,000	-,2115 ,7374	

Tabla 4.119. Comparaciones Múltiples con la Tercera Dimensión "Tutoría" (continúa)

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Limite inferior	Limite superior
Tercera Dimensión "Tutoría"	I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,53400	,22433	1,000	-2,309	1,2989	
		C.D.P. Safa de Úbeda	,28400	,26260	1,000	-6,114	1,1794	
		I.E.S. María Bellido de Bailén	,38400	,23940	1,000	-4,322	1,2002	
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,27289	,29068	1,000	-,7182	1,2640	
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	,05067	,20754	1,000	-6,570	,7583	
		C.D.P. SAFA de Andújar	,64067*	,17800	,025	,0338	1,2476	
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,23418	,27055	1,000	-1,1566	,6883	
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,58400	,22134	,584	-1,1707	1,3387	
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,25600	,36632	1,000	-1,5050	,9930	
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,26142	,20100	1,000	-4,239	,9467	
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,50252	,20754	1,000	-2,051	1,2101	
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,53400	,22433	1,000	-1,2989	,2309	
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,25000	,27304	1,000	-1,1809	,6809	
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,15000	,25081	1,000	-1,0051	,7051	
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,26111	,30014	1,000	-1,2844	,7622	
	I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,48333	,22060	1,000	-1,2355	,2688		
	C.D.P. SAFA de Andújar	,10667	,19307	1,000	-,5516	,7649		
	I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,76818	,28069	,439	-1,7252	,1888		
	I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,05000	,23363	1,000	-,7466	,8466		
	I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,79000	,37388	1,000	-2,0648	,4848		
	I.E.S. Reyes de España de Linares	-,27258	,21446	1,000	-1,0038	,4586		
	C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,03148	,22060	1,000	-,7836	,7207		
	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,28400	,26260	1,000	-1,1794	,6114		
	I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,25000	,27304	1,000	-6,809	1,1809		
	I.E.S. María Bellido de Bailén	,10000	,28555	1,000	-8,736	1,0736		
	I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,01111	,32973	1,000	-1,1353	1,1131		
	I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,23333	,25943	1,000	-1,1179	,6512		
C.D.P. SAFA de Andújar	,35667	,23646	1,000	-4,496	1,1629			
I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,51818	,31213	1,000	-1,5824	,5460			
I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,30000	,27059	1,000	-6,226	1,2226			
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,54000	,39802	1,000	-1,8971	,8171			
I.E.S. Reyes de España de Linares	-,02258	,25423	1,000	-8,894	,8442			
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,21852	,25943	1,000	-,6660	1,1031			

Tabla 4.119 (continuación). Comparaciones Múltiples con la Tercera Dimensión "Tutoría"

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Limite inferior	Limite superior
Tercera Dimensión "Tutoría"	I.E.S. Las Fuentezuelas de Jaén	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,38400	,23940	1,000	-1,2002		,4322
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,15000	,25081	1,000	-,7051		1,0051
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,10000	,28555	1,000	-1,0736		,8736
		I.E.S. Las Fuentezuelas de Jaén	-,11111	,31157	1,000	-1,1734		,9512
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,33333	,23591	1,000	-1,1377		,4710
		C.D.P. SAFA de Andújar	,25667	,21039	1,000	-,4607		,9740
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,61818	,29288	1,000	-1,6168		,3804
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,20000	,24814	1,000	-,6460		1,0460
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,64000	,38311	1,000	-1,9462		,6662
		I.E.S. Reyes de España de Linares	-,12258	,23018	1,000	-,9074		,6622
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,11852	,23591	1,000	-,6858		,9229
	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,27289	,29068	1,000	-1,2640		,7182	
	I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,26111	,30014	1,000	-,7622		1,2844	
	C.D.P. Safa de Úbeda	,01111	,32973	1,000	-1,1131		1,1353	
	I.E.S. María Bellido de Bailén	,11111	,31157	1,000	-,9512		1,1734	
	I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,22222	,28781	1,000	-1,2035		,7591	
	C.D.P. SAFA de Andújar	,36778	,26729	1,000	-,5436		1,2791	
	I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,50707	,33609	1,000	-1,6530		,6388	
	I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,31111	,29791	1,000	-,7046		1,3269	
	I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,52889	,41708	1,000	-1,9509		,8932	
	I.E.S. Reyes de España de Linares	-,01147	,28313	1,000	-,9768		,9539	
	C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,22963	,28781	1,000	-,7517		1,2109	
	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,05067	,20754	1,000	-,7583		,6570	
I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,48333	,22060	1,000	-,2688		1,2355		
C.D.P. Safa de Úbeda	,23333	,25943	1,000	-,6512		1,1179		
I.E.S. María Bellido de Bailén	,33333	,23591	1,000	-,4710		1,1377		
I.E.S. Las Fuentezuelas de Jaén	,22222	,28781	1,000	-,7591		1,2035		
C.D.P. SAFA de Andújar	,59000	,17329	,051	-,0008		1,1808		
I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,28485	,26747	1,000	-1,1968		,6271		
I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,53333	,21757	,984	-,2085		1,2751		
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,30667	,36406	1,000	-1,5479		,9346		
I.E.S. Reyes de España de Linares	,21075	,19684	1,000	-,4604		,8819		
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,45185	,20351	1,000	-,2420		1,1457		

Tabla 4.119 (continuación). Comparaciones Múltiples con la Tercera Dimensión "Tutoría"

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%
						Límite inferior Límite superior
Tercera Dimensión "Tutoría"	C.D.P. SAFA de Andújar	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,64067*	,17800	,025	-1,2476 -0,0338
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	-,10667	,19307	1,000	-,7649 ,5516
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,35667	,23646	1,000	-1,1629 ,4496
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,25667	,21039	1,000	-,9740 ,4607
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,36778	,26729	1,000	-1,2791 ,5436
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,59000	,17329	,051	-1,1808 ,0008
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,87485*	,24525	,029	-1,7111 -,0386
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	-,05667	,18959	1,000	-,7031 ,5898
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,89667	,34806	,697	-2,0834 ,2901
		I.E.S. Reyes de España de Linares	-,37925	,16540	1,000	-,9432 ,1847
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,13815	,17329	1,000	-,7290 ,4527
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	,23418	,27055	1,000	-,6883 1,1566
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,76818	,28069	,439	-,1888 1,7252
		C.D.P. Safa de Úbeda	,51818	,31213	1,000	-,5460 1,5824
		I.E.S. María Bellido de Bailén	,61818	,29288	1,000	-,3804 1,6168
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,50707	,33609	1,000	-,6388 1,6530
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	,28485	,26747	1,000	-,6271 1,1968
		C.D.P. SAFA de Andújar	,87485*	,24525	,029	,0386 1,7111
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,81818	,27831	,237	-,1307 1,7671
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,02182	,40331	1,000	-1,3969 1,3533
I.E.S. Reyes de España de Linares	,49560	,26243	1,000	-,3992 1,3904		
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,73670	,26747	,416	-,1752 1,6486		
I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,58400	,22134	,584	-1,3387 ,1707		
I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	-,05000	,23363	1,000	-,8466 ,7466		
C.D.P. Safa de Úbeda	-,30000	,27059	1,000	-1,2226 ,6226		
I.E.S. María Bellido de Bailén	-,20000	,24814	1,000	-1,0460 ,6460		
I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,31111	,29791	1,000	-1,3269 ,7046		
I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,53333	,21757	,984	-1,2751 ,2085		
C.D.P. SAFA de Andújar	,05667	,18959	1,000	-,5898 ,7031		
I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,81818	,27831	,237	-1,7671 ,1307		
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,84000	,37209	1,000	-2,1087 ,4287		
I.E.S. Reyes de España de Linares	-,32258	,21133	1,000	-1,0431 ,3980		
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,08148	,21757	1,000	-,8233 ,6603		

Tabla 4.120. Comparaciones Múltiples con la Quinta Dimensión "Formación" (continúa)

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Quinta Dimensión "Formación"	I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,31625	,18751	1,000	-,3237	,9562
		C.D.P. Safa de Úbeda	,07783	,22911	1,000	-,7040	,8597
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,04592	,19691	1,000	-,7179	,6260
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,06884	,27728	1,000	-1,0151	,8774
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,00634	,17649	1,000	-,6086	,5960
		C.D.P. SAFA de Andújar	,44105	,14869	,219	-,0664	,9485
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,15217	,26110	1,000	-1,0432	,7388
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,59068	,18256	,092	-,0323	1,2137
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	,22283	,32767	1,000	-,8954	1,3410
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,30720	,16535	1,000	-,2571	,8715
	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	C.D.P. SAFA de Alcañal la Real	,19398	,17314	1,000	-,3969	,7848
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,31625	,18751	1,000	-,9562	,3237
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,23842	,23631	1,000	-1,0448	,5680
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,36217	,20523	1,000	-1,0626	,3382
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,38509	,28325	1,000	-1,3517	,5815
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,32259	,18574	1,000	-,9564	,3113
		C.D.P. SAFA de Andújar	,12480	,15955	1,000	-,4197	,6693
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,46842	,26743	1,000	-1,3811	,4442
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,27444	,19151	1,000	-,3791	,9280
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,09342	,33274	1,000	-1,2289	1,0421
Serrano de Alcaudete	I.E.S. Reyes de España de Linares	-,00905	,17518	1,000	-,6069	,5888	
	C.D.P. SAFA de Alcañal la Real	-,12227	,18256	1,000	-,7453	,5007	
	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,07783	,22911	1,000	-,8597	,7040	
	I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,23842	,23631	1,000	-,5680	1,0448	
	I.E.S. María Bellido de Bailén	-,12375	,24382	1,000	-,9558	,7083	
	I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,14667	,31235	1,000	-1,2126	,9192	
	I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,08417	,22766	1,000	-,8611	,6927	
	C.D.P. SAFA de Andújar	,36322	,20685	1,000	-,3427	1,0691	
	I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,23000	,29808	1,000	-1,2472	,7872	
	I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,51286	,23239	1,000	-,2802	1,3059	
C.D.P. Safa de Úbeda	I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	,14500	,35784	1,000	-1,0762	1,3662	
	I.E.S. Reyes de España de Linares	,22938	,21913	1,000	-,5184	,9772	
	C.D.P. SAFA de Alcañal la Real	,11615	,22507	1,000	-,6519	,8842	

Tabla 4.120 (continuación). Comparaciones Múltiples con la Quinta Dimensión "Formación"

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Limite inferior	Limite superior
Quinta Dimensión "Formación"	I.E.S. Las Fuentesuelas de Jaén	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	,04592	,19691	1,000	-6,260	,7179	
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,36217	,20523	1,000	-,3382	1,0626	
		C.D.P. Safa de Úbeda	,12375	,24382	1,000	-,7083	,9558	
		I.E.S. Las Fuentesuelas de Jaén	-,02292	,28955	1,000	-1,0110	,9652	
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	,03958	,19522	1,000	-,6266	,7058	
		C.D.P. SAFA de Andújar	,48697	,17049	,308	-,0948	1,0688	
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,10625	,27410	1,000	-1,0416	,8291	
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,63661	,20072	1,13	-,0484	1,3216	
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	,26875	,33812	1,000	-,8851	1,4226	
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,35312	,18520	1,000	-,2789	,9851	
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,23990	,19219	1,000	-,4160	,8958	
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	,06884	,27728	1,000	-,8774	1,0151	
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,38509	,28325	1,000	-,5815	1,3517	
		C.D.P. Safa de Úbeda	,14667	,31235	1,000	-,9192	1,2126	
		I.E.S. María Bellido de Bailén	,02292	,28955	1,000	-,9652	1,0110	
	I.E.S. San Felipe Neri de Martos	,06250	,27608	1,000	-,8796	1,0046		
	C.D.P. SAFA de Andújar	,50989	,25918	1,000	-,3746	1,3944		
	I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,08333	,33651	1,000	-1,2317	1,0650		
	I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,65952	,27999	1,000	-,2960	1,6150		
	I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	,29167	,39043	1,000	-1,0407	1,6241		
	I.E.S. Reyes de España de Linares	,37604	,26909	1,000	-,5422	1,2943		
	C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,26282	,27395	1,000	-,6720	1,1977		
	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	,00634	,17649	1,000	-,5960	,6086		
	I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,32259	,18574	1,000	-,3113	,9564		
	C.D.P. Safa de Úbeda	,08417	,22766	1,000	-,6927	,8611		
	I.E.S. María Bellido de Bailén	-,03958	,19522	1,000	-,7058	,6266		
	I.E.S. Las Fuentesuelas de Jaén	-,06250	,27608	1,000	-1,0046	,8796		
C.D.P. SAFA de Andújar	,44739	,14644	,166	-,0524	,9471			
I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,14583	,25982	1,000	-1,0325	,7408			
I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,59702	,18074	,073	-,0198	1,2138			
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	,22917	,32666	1,000	-,8856	1,3439			
I.E.S. Reyes de España de Linares	,31354	,16333	1,000	-,2438	,8709			
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,20032	,17122	1,000	-,3840	,7846			
I.E.S. San Felipe Neri de Martos								

Tabla 4.120 (continuación). Comparaciones Múltiples con la Quinta Dimensión "Formación"

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%
						Límite inferior Límite superior
Quinta Dimensión "Formación"	I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,44105	,14869	,219	-,9485 ,0664
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	-,12480	,15955	1,000	-,6693 ,4197
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,36322	,20685	1,000	-,1,0691 ,3427
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,48697	,17049	,308	-,1,0688 ,0948
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,50989	,25918	1,000	-,1,3944 ,3746
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,44739	,14644	,166	-,9471 ,0524
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,59322	,24180	,982	-,1,4184 ,2319
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,14964	,15370	1,000	-,3749 ,6741
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,21822	,31251	1,000	-,1,2847 ,8483
		I.E.S. Reyes de España de Linares	-,13385	,13279	1,000	-,5870 ,3193
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,24707	,14238	1,000	-,7330 ,2388
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	,15217	,26110	1,000	-,7388 ,1,0432
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,46842	,26743	1,000	-,4442 ,1,3811
		C.D.P. Safa de Úbeda	,23000	,29808	1,000	-,7872 ,1,2472
		I.E.S. María Bellido de Bailén	,10625	,27410	1,000	-,8291 ,1,0416
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,08333	,33651	1,000	-,1,0650 ,1,2317
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	,14583	,25982	1,000	-,7408 ,1,0325
		C.D.P. SAFA de Andújar	,59322	,24180	,982	-,2319 ,1,4184
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,74286	,26398	,350	-,1580 ,1,6437
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	,37500	,37911	1,000	-,9188 ,1,6688
I.E.S. Reyes de España de Linares	,45938	,25238	1,000	-,4019 ,1,3207		
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,34615	,25756	1,000	-,5328 ,1,2251		
I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,59068	,18256	,092	-,1,2137 ,0323		
I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	-,27444	,19151	1,000	-,9280 ,3791		
C.D.P. Safa de Úbeda	-,51286	,23239	1,000	-,1,3059 ,2802		
I.E.S. María Bellido de Bailén	-,63661	,20072	,113	-,1,3216 ,0484		
I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,65952	,27999	1,000	-,1,6150 ,2960		
I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,59702	,18074	,073	-,1,2138 ,0198		
C.D.P. SAFA de Andújar	-,14964	,15370	1,000	-,6741 ,3749		
I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,74286	,26398	,350	-,1,6437 ,1580		
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,36786	,32998	1,000	-,1,4939 ,7582		
I.E.S. Reyes de España de Linares	-,28348	,16987	1,000	-,8632 ,2962		
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,39670	,17746	1,000	-,1,0023 ,2089		

Tabla 4.120 (continuación). Comparaciones Múltiples con la Quinta Dimensión "Formación"

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Limite inferior	Limite superior
Quinta Dimensión "Formación"	I.E.S. Reyes de España de Linares	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,22283	,32767	1,000	-1,3410	,8954	
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,09342	,33274	1,000	-1,0421	1,2289	
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,14500	,35784	1,000	-1,3662	1,0762	
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,26875	,33812	1,000	-1,4226	,8851	
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,29167	,39043	1,000	-1,6241	1,0407	
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,22917	,32666	1,000	-1,3439	,8856	
		C.D.P. SAFA de Andújar	,21822	,31251	1,000	-,8483	1,2847	
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,37500	,37911	1,000	-1,6688	,9188	
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,36786	,32998	1,000	-,7582	1,4939	
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,08438	,32077	1,000	-1,0103	1,1790	
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,02885	,32486	1,000	-1,1375	1,0798	
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,30720	,16535	1,000	-,8715	,2571	
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,00905	,17518	1,000	-,5888	,6069	
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,22938	,21913	1,000	-,9772	,5184	
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,35312	,18520	1,000	-,9851	,2789	
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,37604	,26909	1,000	-1,2943	,5422	
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,31354	,16333	1,000	-,8709	,2438	
		C.D.P. SAFA de Andújar	,13385	,13279	1,000	-,3193	,5870	
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,45938	,25238	1,000	-1,3207	,4019	
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,28348	,16987	1,000	-,2962	,8632	
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,08438	,32077	1,000	-1,1790	1,0103			
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,11322	,15970	1,000	-,6582	,4318			
I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,19398	,17314	1,000	-,7848	,3969			
I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,12227	,18256	1,000	-,5007	,7453			
C.D.P. Safa de Úbeda	-,11615	,22507	1,000	-,8842	,6519			
I.E.S. María Bellido de Bailén	-,23990	,19219	1,000	-,8958	,4160			
I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,26282	,27395	1,000	-1,1977	,6720			
I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,20032	,17122	1,000	-,7846	,3840			
C.D.P. SAFA de Andújar	,24707	,14238	1,000	-,2388	,7330			
I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,34615	,25756	1,000	-1,2251	,5328			
I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,39670	,17746	1,000	-,2089	1,0023			
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	,02885	,32486	1,000	-1,1375	1,1375			
I.E.S. Reyes de España de Linares	,11322	,15970	1,000	-,4318	,6582			

Tabla 4.121. Comparaciones Múltiples con la Sexta Dimensión "Mercado Laboral" (continúa)

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Sexta Dimensión "Mercado Laboral"	I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,40338	,16830	1,000	-,1704	,9772
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,07642	,20441	1,000	-,7733	,6205
		I.E.S. María Bellido de Bailén	,02491	,18153	1,000	-,5940	,6438
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,29783	,21122	1,000	-,4223	1,0179
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	,02116	,16111	1,000	-,5281	,5704
		C.D.P. SAFA de Andújar	,15060	,13675	1,000	-,3156	,6168
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	,19968	,21924	1,000	-,5478	,9472
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,38751	,16830	1,000	-,1863	,9613
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	,21449	,27515	1,000	-,7236	1,1526
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,49934	,15146	,074	-,0171	1,0157
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,08439	,15346	1,000	-,4388	,6076
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,40338	,16830	1,000	-,9772	,1704
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,47980	,20754	1,000	-,1,1874	,2278
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,37847	,18504	1,000	-,1,0093	,2524
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,10556	,21424	1,000	-,8360	,6249
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,38222	,16506	1,000	-,9450	,1805
		C.D.P. SAFA de Andújar	-,25278	,14138	1,000	-,7348	,2292
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,20370	,22216	1,000	-,9611	,5537
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	-,01587	,17208	1,000	-,6026	,5708
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,18889	,27748	1,000	-,1,1349	,7571
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,09596	,15566	1,000	-,4347	,6266
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,31900	,15760	1,000	-,8563	,2183
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	,07642	,20441	1,000	-,6205	,7733
I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,47980	,20754	1,000	-,2278	1,1874		
I.E.S. María Bellido de Bailén	,10133	,21840	1,000	-,6433	,8459		
I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,37424	,24364	1,000	-,4564	1,2049		
I.E.S. San Felipe Neri de Martos	,09758	,20175	1,000	-,5903	,7854		
C.D.P. SAFA de Andújar	,22702	,18289	1,000	-,3965	,8506		
I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	,27609	,25063	1,000	-,5784	1,1306		
I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,46392	,20754	1,000	-,2437	1,1715		
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	,29091	,30075	1,000	-,7345	1,3163		
I.E.S. Reyes de España de Linares	,57576	,19414	,218	-,0861	1,2376		
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,16080	,19570	1,000	-,5064	,8280		

Tabla 4.121 (continuación). Comparaciones Múltiples con la Sexta Dimensión "Mercado Laboral"

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%
						Límite inferior Límite superior
Sexta Dimensión "Mercado Laboral"	I.E.S. Las Fuentesuelas de Jaén	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,02491	,18153	1,000	-,6438 ,5940
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,37847	,18504	1,000	-,2524 ,1,0093
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,10133	,21840	1,000	-,8459 ,6433
		I.E.S. Las Fuentesuelas de Jaén	,27292	,22478	1,000	-,4934 ,1,0393
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,00375	,17852	1,000	-,6124 ,6049
		C.D.P. SAFA de Andújar	,12569	,15689	1,000	-,4092 ,6606
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	,17477	,23234	1,000	-,6174 ,9669
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,36260	,18504	1,000	-,2683 ,9935
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	,18958	,28569	1,000	-,7844 ,1,1636
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,47443	,16987	,371	-,1047 ,1,0536
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,05948	,17165	1,000	-,5257 ,6447
	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,29783	,21122	1,000	-,1,0179 ,4223	
	I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,10556	,21424	1,000	-,6249 ,8360	
	C.D.P. Safa de Úbeda	-,37424	,24364	1,000	-,1,2049 ,4564	
	I.E.S. María Bellido de Bailén	-,27292	,22478	1,000	-,1,0393 ,4934	
	I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,27667	,20864	1,000	-,9880 ,4347	
	C.D.P. SAFA de Andújar	-,14722	,19046	1,000	-,7966 ,5021	
	I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,09815	,25621	1,000	-,9717 ,7754	
	I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,08968	,21424	1,000	-,6407 ,8201	
	I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,08333	,30542	1,000	-,1,1246 ,9580	
	I.E.S. Reyes de España de Linares	,20152	,20128	1,000	-,4847 ,8878	
	C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,21344	,20279	1,000	-,9048 ,4779	
	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,02116	,16111	1,000	-,5704 ,5281	
I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,38222	,16506	1,000	-,1805 ,9450		
C.D.P. Safa de Úbeda	-,09758	,20175	1,000	-,7854 ,5903		
I.E.S. María Bellido de Bailén	,00375	,17852	1,000	-,6049 ,6124		
I.E.S. Las Fuentesuelas de Jaén	,27667	,20864	1,000	-,4347 ,9880		
C.D.P. SAFA de Andújar	,12944	,13274	1,000	-,3231 ,5820		
I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	,17852	,21676	1,000	-,5605 ,9175		
I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,36635	,16506	1,000	-,1964 ,9291		
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	,19333	,27317	1,000	-,7380 ,1,1247		
I.E.S. Reyes de España de Linares	,47818	,14785	,091	-,0259 ,9823		
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,06323	,14989	1,000	-,4478 ,5743		
	I.E.S. San Felipe Neri de Martos					

Tabla 4.121 (continuación). Comparaciones Múltiples con la Sexta Dimensión "Mercado Laboral"

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Limite inferior	Limite superior
Sexta Dimensión "Mercado Laboral"	C.D.P. SAFA de Andújar	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,15060	,13675	1,000	-6,168	,3156	
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,25278	,14138	1,000	-,2292	,7348	
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,22702	,18289	1,000	-,8506	,3965	
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,12569	,15689	1,000	-,6606	,4092	
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,14722	,19046	1,000	-,5021	,7966	
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,12944	,13274	1,000	-,5820	,3231	
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	,04907	,19932	1,000	-,6305	,7286	
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,23690	,14138	1,000	-,2451	,7189	
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	,06389	,25955	1,000	-,8210	,9488	
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,34874	,12085	,280	-,0633	,7608	
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,06622	,12334	1,000	-,4867	,3543	
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,19968	,21924	1,000	-,9472	,5478	
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,20370	,22216	1,000	-,5537	,9611	
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,27609	,25063	1,000	-,1,1306	,5784	
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,17477	,23234	1,000	-,9669	,6174	
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,09815	,25621	1,000	-,7754	,9717	
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,17852	,21676	1,000	-,9175	,5605	
		C.D.P. SAFA de Andújar	-,04907	,19932	1,000	-,7286	,6305	
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,18783	,22216	1,000	-,5696	,9453	
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	,01481	,31102	1,000	-,1,0456	1,0752	
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,29966	,20969	1,000	-,4153	1,0146	
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,11529	,21114	1,000	-,8351	,6045	
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,38751	,16830	1,000	-,9613	,1863	
I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,01587	,17208	1,000	-,5708	,6026			
C.D.P. Safa de Úbeda	-,46392	,20754	1,000	-,1,1715	,2437			
I.E.S. María Bellido de Bailén	-,36260	,18504	1,000	-,9935	,2683			
I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,08968	,21424	1,000	-,8201	,6407			
I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,36635	,16506	1,000	-,9291	,1964			
C.D.P. SAFA de Andújar	-,23690	,14138	1,000	-,7189	,2451			
I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,18783	,22216	1,000	-,9453	,5696			
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,17302	,27748	1,000	-,1,1190	,7730			
I.E.S. Reyes de España de Linares	,11183	,15566	1,000	-,4189	,6425			
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,30312	,15760	1,000	-,8404	,2342			

Tabla 4.121 (continuación). Comparaciones Múltiples con la Sexta Dimensión "Mercado Laboral"

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Limite inferior	Limite superior
Sexta Dimensión "Mercado Laboral"	I.E.S. Reyes de España de Linares	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,21449	,27515	1,000	-1,1526	,7236	
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,18889	,27748	1,000	-,7571	1,1349	
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,29091	,30075	1,000	-1,3163	,7345	
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,18958	,28569	1,000	-1,1636	,7844	
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,08333	,30542	1,000	-,9580	1,1246	
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,19333	,27317	1,000	-1,1247	,7380	
		C.D.P. SAFA de Andújar	-,06389	,25955	1,000	-,9488	,8210	
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,01481	,31102	1,000	-1,0752	1,0456	
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,17302	,27748	1,000	-,7730	1,1190	
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,28485	,26760	1,000	-,6275	1,1972	
	I.E.S. Guadalenlín de Pozo Alcón	C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,13011	,26873	1,000	-1,0463	,7861	
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,49934	,15146	,074	-1,0157	,0171	
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	-,09596	,15566	1,000	-,6266	,4347	
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,57576	,19414	,218	-1,2376	,0861	
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,47443	,16987	,371	-1,0536	,1047	
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,20152	,20128	1,000	-,8878	,4847	
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,47818	,14785	,091	-,9823	,0259	
		C.D.P. SAFA de Andújar	-,34874	,12085	,280	-,7608	,0633	
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,29966	,20969	1,000	-1,0146	,4153	
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	-,11183	,15566	1,000	-,6425	,4189	
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	I.E.S. Guadalenlín de Pozo Alcón	-,28485	,26760	1,000	-1,1972	,6275		
	C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,41496	,13947	,212	-,8905	,0606		
	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,08439	,15346	1,000	-,6076	,4388		
	I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,31900	,15760	1,000	-,2183	,8563		
	C.D.P. Safa de Úbeda	-,16080	,19570	1,000	-,8280	,5064		
	I.E.S. María Bellido de Bailén	-,05948	,17165	1,000	-,6447	,5257		
	I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,21344	,20279	1,000	-,4779	,9048		
	I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,06323	,14989	1,000	-,5743	,4478		
	C.D.P. SAFA de Andújar	,06622	,12334	1,000	-,3543	,4867		
	I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	,11529	,21114	1,000	-,6045	,8351		
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,30312	,15760	1,000	-,2342	,8404		
	I.E.S. Guadalenlín de Pozo Alcón	,13011	,26873	1,000	-,7861	1,0463		
I.E.S. Reyes de España de Linares	,41496	,13947	,212	-,0606	,8905			

Tabla 4.122. Comparaciones Múltiples con la Séptima Dimensión "Competencias" (continúa)

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Séptima Dimensión "Competencias"	I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,29329	,17584	1,000	-,3059	,8925
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,01515	,20805	1,000	-,7241	,6938
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,07008	,18992	1,000	-,7173	,5771
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,09242	,22149	1,000	-,6623	,8472
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,12374	,16509	1,000	-,6863	,4388
		C.D.P. SAFA de Andújar	-,07401	,14056	1,000	-,5530	,4050
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	,10399	,21426	1,000	-,6261	,8341
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,42316	,17584	1,000	-,1760	1,0223
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,38030	,28928	1,000	-,13661	,6055
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,37805	,16000	1,000	-,1672	,9233
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,06405	,15787	1,000	-,6020	,4739
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,29329	,17584	1,000	-,8925	,3059
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,30844	,21295	1,000	-,1,0341	,4172
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,36337	,19528	1,000	-,1,0288	,3021
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,20087	,22609	1,000	-,9713	,5666
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,41703	,17122	1,000	-,1,0005	,1664
		C.D.P. SAFA de Andújar	-,36730	,14771	,892	-,8706	,1360
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,18930	,21902	1,000	-,9356	,5570
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,12987	,18160	1,000	-,4890	,7487
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,67359	,29282	1,000	-,1,6714	,3242
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,08476	,16631	1,000	-,4820	,6515
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,35734	,16427	1,000	-,9171	,2024
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	,01515	,20805	1,000	-,6938	,7241
I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,30844	,21295	1,000	-,4172	1,0341		
I.E.S. María Bellido de Bailén	-,05492	,22472	1,000	-,8207	,7108		
I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,10758	,25196	1,000	-,7510	,9662		
I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,10859	,20416	1,000	-,8043	,5871		
C.D.P. SAFA de Andújar	-,05886	,18489	1,000	-,6889	,5712		
I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	,11915	,24564	1,000	-,7179	,9562		
I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,43831	,21295	1,000	-,2873	1,1640		
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,36515	,31323	1,000	-,1,4325	,7022		
I.E.S. Reyes de España de Linares	,39321	,20007	1,000	-,2886	1,0750		
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,04890	,19837	1,000	-,7249	,6271		

Tabla 4.122 (continuación). Comparaciones Múltiples con la Séptima Dimensión "Competencias"

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	Limite inferior	Limite superior
Séptima Dimensión "Competencias"	I.E.S. Las Fuentesuelas de Jaén	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	,07008	,18992	1,000	-5,771	,7173	
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,36337	,19528	1,000	-,3021	1,0288	
		C.D.P. Safa de Úbeda	,05492	,22472	1,000	-,7108	,8207	
		I.E.S. Las Fuentesuelas de Jaén	,16250	,23722	1,000	-,6458	,9708	
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,05366	,18566	1,000	-,6863	,5790	
		C.D.P. SAFA de Andújar	-,00393	,16423	1,000	-,5636	,5557	
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	,17407	,23048	1,000	-,6113	,9595	
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,49324	,19528	,800	-,1722	1,1587	
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,31023	,30150	1,000	-1,3376	,7172	
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,44813	,18114	,924	-,1691	1,0654	
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,00603	,17927	1,000	-,6048	,6169	
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,09242	,22149	1,000	-,8472	,6623	
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,20087	,22609	1,000	-,5696	,9713	
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,10758	,25196	1,000	-,9662	,7510	
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,16250	,23722	1,000	-,9708	,6458	
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,21616	,21784	1,000	-,9585	,5262	
		C.D.P. SAFA de Andújar	-,16643	,19989	1,000	-,8476	,5147	
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	,01157	,25712	1,000	-,8646	,8877	
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,33074	,22609	1,000	-,4397	1,1012	
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,47273	,32231	1,000	-1,5710	,6256	
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,28563	,21401	1,000	-,4436	1,0149	
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,15647	,21242	1,000	-,8803	,5674	
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	,12374	,16509	1,000	-,4388	,6863	
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,41703	,17122	1,000	-,1664	1,0005	
		C.D.P. Safa de Úbeda	,10859	,20416	1,000	-,5871	,8043	
		I.E.S. María Bellido de Bailén	,05366	,18566	1,000	-,5790	,6863	
		I.E.S. Las Fuentesuelas de Jaén	,21616	,21784	1,000	-,5262	,9585	
C.D.P. SAFA de Andújar	,04973	,13473	1,000	-,4094	,5088			
I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	,22773	,21049	1,000	-,4895	,9450			
I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,54690	,17122	,104	-,0365	1,1303			
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,25657	,28650	1,000	-1,2328	,7197			
I.E.S. Reyes de España de Linares	,50179	,15491	,089	-,0261	1,0297			
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,05969	,15270	1,000	-,4607	,5800			

Tabla 4.122 (continuación). Comparaciones Múltiples con la Séptima Dimensión "Competencias"

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Séptima Dimensión "Competencias"	I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	,07401	,14056	1,000	-4,050	,5530
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,36730	,14771	,892	-1,360	,8706
		C.D.P. Safa de Úbeda	,05886	,18489	1,000	-5,712	,6889
		I.E.S. María Bellido de Bailén	,00393	,16423	1,000	-5,557	,5636
		I.E.S. Las Fuentesuelas de Jaén	,16643	,19989	1,000	-5,147	,8476
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,04973	,13473	1,000	-5,088	,4094
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	,17800	,19185	1,000	-4,758	,8318
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,49717	,14771	,058	-0,062	1,0005
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,30629	,27310	1,000	-1,2369	,6243
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,45206	,12844	,034	,0144	,8898
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,00996	,12578	1,000	-4,187	,4386
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,10399	,21426	1,000	-8,341	,6261
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,18930	,21902	1,000	-5,570	,9356
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,11915	,24564	1,000	-9,562	,7179
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,17407	,23048	1,000	-9,955	,6113
		I.E.S. Las Fuentesuelas de Jaén	-,01157	,25712	1,000	-8,877	,8646
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,22773	,21049	1,000	-9,450	,4895
		C.D.P. SAFA de Andújar	-,17800	,19185	1,000	-8,318	,4758
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,31917	,21902	1,000	-4,272	1,0655
		I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,48430	,31739	1,000	-1,5658	,5973
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,27406	,20652	1,000	-4,297	,9778
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,16804	,20487	1,000	-8,662	,5301
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,42316	,17584	1,000	-1,0223	,1760
I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	-,12987	,18160	1,000	-,7487	,4890		
C.D.P. Safa de Úbeda	-,43831	,21295	1,000	-1,1640	,2873		
I.E.S. María Bellido de Bailén	-,49324	,19528	,800	-1,1587	,1722		
I.E.S. Las Fuentesuelas de Jaén	-,33074	,22609	1,000	-1,1012	,4397		
I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,54690	,17122	,104	-1,1303	,0365		
C.D.P. SAFA de Andújar	-,49717	,14771	,058	-1,0005	,0062		
I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,31917	,21902	1,000	-1,0655	,4272		
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,80346	,29282	,428	-1,8013	,1944		
I.E.S. Reyes de España de Linares	-,04511	,16631	1,000	-6,118	,5216		
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,48721	,16427	,217	-1,0470	,0725		

Tabla 4.122 (continuación). Comparaciones Múltiples con la Séptima Dimensión "Competencias"

Variable Dependiente	(I) Nombre de Centro	(J) Nombre de Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Séptima Dimensión "Competencias"	I.E.S. Reyes de España de Linares	I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	,38030	,28928	1,000	-,6055	1,3661
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,67359	,29282	1,000	-,3242	1,6714
		C.D.P. Safa de Úbeda	,36515	,31323	1,000	-,7022	1,4325
		I.E.S. María Bellido de Bailén	,31023	,30150	1,000	-,7172	1,3376
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,47273	,32231	1,000	-,6256	1,5710
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	,25657	,28650	1,000	-,7197	1,2328
		C.D.P. SAFA de Andújar	,30629	,27310	1,000	-,6243	1,2369
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	,48430	,31739	1,000	-,5973	1,5658
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,80346	,29282	,428	-,1944	1,8013
		I.E.S. Reyes de España de Linares	,75836	,28360	,525	-,2080	1,7248
		C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	,31625	,28240	1,000	-,6461	1,2786
		I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	-,37805	,16000	1,000	-,9233	,1672
		I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	-,08476	,16631	1,000	-,6515	,4820
		C.D.P. Safa de Úbeda	-,39321	,20007	1,000	-,1,0750	,2886
		I.E.S. María Bellido de Bailén	-,44813	,18114	,924	-,1,0664	,1691
		I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	-,28563	,21401	1,000	-,1,0149	,4436
		I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,50179	,15491	,089	-,1,0297	,0261
		C.D.P. SAFA de Andújar	-,45206*	,12844	,034	-,8898	-,0144
		I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	-,27406	,20652	1,000	-,9778	,4297
		I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,04511	,16631	1,000	-,5216	,6118
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,75836	,28360	,525	-,1,7248	,2080		
C.D.P. SAFA de Alcalá la Real	-,44210	,14719	,193	-,9437	,0595		
I.E.S. Martín Halaja de La Carolina	,06405	,15787	1,000	-,4739	,6020		
I.E.S. Salvador Serrano de Alcaudete	,35734	,16427	1,000	-,2024	,9171		
C.D.P. Safa de Úbeda	,04890	,19837	1,000	-,6271	,7249		
I.E.S. María Bellido de Bailén	-,00603	,17927	1,000	-,6169	,6048		
I.E.S. Las Fuenteszuelas de Jaén	,15647	,21242	1,000	-,5674	,8803		
I.E.S. San Felipe Neri de Martos	-,05969	,15270	1,000	-,5800	,4607		
C.D.P. SAFA de Andújar	-,00996	,12578	1,000	-,4386	,4187		
I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarrillo	,16804	,20487	1,000	-,5301	,8662		
I.E.S. Los Cerros de Úbeda	,48721	,16427	,217	-,0725	1,0470		
I.E.S. Guadalentín de Pozo Alcón	-,31625	,28240	1,000	-,1,2786	,6461		
I.E.S. Reyes de España de Linares	,44210	,14719	,193	-,0595	,9437		

En el siguiente contraste, buscamos si existía influencia entre la titulación de acceso con las siete Dimensiones estudiadas. En la Tabla 4.123, podemos observar que la ANOVA de los factores Sig. son mayores de 0,05 por lo que no prueba la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos del alumnado.

Tabla 4.123. ANOVA de la influencia de la Titulación de acceso con las Dimensiones

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión 1: Programación	Inter-grupos	4,914	7	,702	1,574	,144
	Intra-grupos	100,380	225	,446		
	Total	105,294	232			
Dimensión 2: Práctica en el aula	Inter-grupos	2,646	7	,378	1,163	,325
	Intra-grupos	83,873	258	,325		
	Total	86,519	265			
Dimensión 3: Tutoría	Inter-grupos	6,292	7	,899	1,498	,168
	Intra-grupos	153,574	256	,600		
	Total	159,867	263			
Dimensión 4: Evaluación	Inter-grupos	1,730	7	,247	,792	,595
	Intra-grupos	75,544	242	,312		
	Total	77,274	249			
Dimensión 5: Formación	Inter-grupos	4,726	7	,675	1,744	,100
	Intra-grupos	92,526	239	,387		
	Total	97,253	246			
Dimensión 6: Mercado Laboral	Inter-grupos	,399	7	,057	,170	,991
	Intra-grupos	86,518	257	,337		
	Total	86,918	264			
Dimensión 7: Competencias	Inter-grupos	,629	7	,090	,236	,976
	Intra-grupos	101,846	268	,380		
	Total	102,475	275			

En relación al contraste, si existía influencia entre la situación laboral del alumnado con las siete Dimensiones estudiadas. En la Tabla 4.124, podemos observar que la ANOVA de los factores Sig. son mayores de 0,05 por lo que permite afirmar que la situación laboral no ha condicionado las puntuaciones con las que el alumnado ha calificado las diferentes dimensiones.

Tabla 4.124. ANOVA de la influencia de la situación laboral con las Dimensiones (continúa)

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión 1: Programación	Inter-grupos	2,221	5	,444	,974	,435
	Intra-grupos	101,268	222	,456		
	Total	103,489	227			
Dimensión 2: Práctica en el aula	Inter-grupos	2,588	5	,518	1,579	,166
	Intra-grupos	83,577	255	,328		
	Total	86,164	260			
Dimensión 3: Tutoría	Inter-grupos	3,425	5	,685	1,117	,352
	Intra-grupos	155,137	253	,613		
	Total	158,562	258			

Tabla 4.124 (continuación). ANOVA de la influencia de la situación laboral con las Dimensiones

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión 4: Evaluación	Inter-grupos	2,303	5	,461	1,494	,192
	Intra-grupos	74,272	241	,308		
	Total	76,575	246			
Dimensión 5: Formación	Inter-grupos	2,550	5	,510	1,276	,275
	Intra-grupos	94,302	236	,400		
	Total	96,852	241			
Dimensión 6: Mercado Laboral	Inter-grupos	,754	5	,151	,450	,813
	Intra-grupos	85,129	254	,335		
	Total	85,883	259			
Dimensión 7: Competencias	Inter-grupos	2,382	5	,476	1,259	,282
	Intra-grupos	99,873	264	,378		
	Total	102,254	269			

En el contraste, si existía influencia entre el motivo de matriculación del alumnado con cinco de las Dimensiones estudiadas, podemos observar en la Tabla 4.125 que la ANOVA de los factores Sig. son mayores de 0,05 por lo que permite afirmar que el motivo de matriculación no ha condicionado las puntuaciones con las que el alumnado ha calificado las diferentes Dimensiones. Este hecho puede deberse al tamaño muestral, ya que hay muchas opciones de respuesta en esta variable sociodemográfica; por tal motivo nos gustaría comentar que según las medias obtenidas en esta prueba, podemos destacar unas medias altas entre el motivo de matriculación “Laboral: para encontrar un puesto de trabajo” y las cinco Dimensiones analizadas.

Tabla 4.125. ANOVA de la influencia del motivo de matriculación con cinco Dimensiones

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión 1: Programación	Inter-grupos	5,916	15	,394	,854	,617
	Intra-grupos	98,834	214	,462		
	Total	104,750	229			
Dimensión 2: Práctica en el aula	Inter-grupos	8,253	18	,459	1,435	,115
	Intra-grupos	77,938	244	,319		
	Total	86,191	262			
Dimensión 3: Tutoría	Inter-grupos	14,606	18	,811	1,378	,143
	Intra-grupos	141,922	241	,589		
	Total	156,529	259			
Dimensión 5: Formación	Inter-grupos	6,013	18	,334	,834	,659
	Intra-grupos	90,528	226	,401		
	Total	96,541	244			
Dimensión 6: Mercado Laboral	Inter-grupos	5,705	18	,317	,957	,510
	Intra-grupos	80,456	243	,331		
	Total	86,161	261			

En el siguiente contraste, buscamos si existía influencia entre las horas de estudio con las siete Dimensiones estudiadas. En la Tabla 4.126, podemos observar que el número de horas de estudios conlleva diferencias en las valoraciones del alumnado con la Dimensión Primera -Sig. 0,018-; con la Dimensión Segunda -Sig. 0,02- y con la Dimensión Sexta -Sig. 0,018-.

Tabla 4.126. ANOVA de la influencia de las horas de estudio con las Dimensiones

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión 1: Programación	Inter-grupos	4,545	3	1,515	3,417	,018
	Intra-grupos	100,205	226	,443		
	Total	104,750	229			
Dimensión 2: Práctica en el aula	Inter-grupos	3,195	3	1,065	3,323	,020
	Intra-grupos	82,996	259	,320		
	Total	86,191	262			
Dimensión 3: Tutoría	Inter-grupos	3,200	3	1,067	1,777	,152
	Intra-grupos	154,261	257	,600		
	Total	157,461	260			
Dimensión 4: Evaluación	Inter-grupos	2,318	3	,773	2,528	,058
	Intra-grupos	74,575	244	,306		
	Total	76,893	247			
Dimensión 5: Formación	Inter-grupos	2,703	3	,901	2,308	,077
	Intra-grupos	94,465	242	,390		
	Total	97,168	245			
Dimensión 6: Mercado Laboral	Inter-grupos	3,263	3	1,088	3,397	,018
	Intra-grupos	82,931	259	,320		
	Total	86,194	262			
Dimensión 7: Competencias	Inter-grupos	1,706	3	,569	1,534	,206
	Intra-grupos	99,712	269	,371		
	Total	101,418	272			

De la Tabla 4.127 de pruebas post-hoc de Bonferroni -ya que las varianzas entre grupos se asumen iguales- no se diferencian de forma clara subgrupos iguales; aunque estudiando las medias aritméticas puede afirmarse que las puntuaciones son siempre superiores entre el alumnado que estudia más horas.

Tabla 4.127. Comparaciones Múltiples (continúa)

Variable Dependiente	(I) Dedicación diaria al estudio	(J) Dedicación diaria al estudio	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Dimensión 1: Programación	Ninguna	Entre 1 y 2 horas	-,43615	,33769	1,000	-1,3350	,4627
		Entre 3 y 4 horas	-,68833	,34170	,271	-1,5978	,2212
		5 horas o más	-,69444	,38444	,433	-1,7177	,3288
	Entre 1 y 2 horas	Ninguna	,43615	,33769	1,000	-,4627	1,3350
		Entre 3 y 4 horas	-,25218	,09540	,053	-,5061	,0017
		5 horas o más	-,25829	,20035	1,000	-,7916	,2750
	Entre 3 y 4 horas	Ninguna	,68833	,34170	,271	-,2212	1,5978
		Entre 1 y 2 horas	,25218	,09540	,053	-,0017	,5061
		5 horas o más	-,00611	,20703	1,000	-,5572	,5449
	5 horas o más	Ninguna	,69444	,38444	,433	-,3288	1,7177
		Entre 1 y 2 horas	,25829	,20035	1,000	-,2750	,7916
		Entre 3 y 4 horas	,00611	,20703	1,000	-,5449	,5572

Tabla 4.127 (continuación). Comparaciones Múltiples

Variable Dependiente	(I) Dedicación diaria al estudio	(J) Dedicación diaria al estudio	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Dimensión 2: Práctica en el aula	Ninguna	Entre 1 y 2 horas	-,49635	,25709	,328	-1,1799	,1872
		Entre 3 y 4 horas	-,67129	,26067	,063	-1,3643	,0218
		5 horas o más	-,52222	,29232	,451	-1,2994	,2550
	Entre 1 y 2 horas	Ninguna	,49635	,25709	,328	-,1872	1,1799
		Entre 3 y 4 horas	-,17493	,07657	,139	-,3785	,0287
		5 horas o más	-,02587	,15286	1,000	-,4323	,3805
	Entre 3 y 4 horas	Ninguna	,67129	,26067	,063	-,0218	1,3643
		Entre 1 y 2 horas	,17493	,07657	,139	-,0287	,3785
		5 horas o más	,14906	,15882	1,000	-,2732	,5713
	5 horas o más	Ninguna	,52222	,29232	,451	-,2550	1,2994
		Entre 1 y 2 horas	,02587	,15286	1,000	-,3805	,4323
		Entre 3 y 4 horas	-,14906	,15882	1,000	-,5713	,2732
Dimensión 6: Mercado laboral	Ninguna	Entre 1 y 2 horas	-,50494	,25694	,303	-1,1880	,1782
		Entre 3 y 4 horas	-,63750	,26085	,091	-1,3310	,0560
		5 horas o más	-,77500*	,28992	,048	-1,5458	-,0042
	Entre 1 y 2 horas	Ninguna	,50494	,25694	,303	-,1782	1,1880
		Entre 3 y 4 horas	-,13256	,07732	,526	-,3381	,0730
		5 horas o más	-,27006	,14829	,418	-,6643	,1242
	Entre 3 y 4 horas	Ninguna	,63750	,26085	,091	-,0560	1,3310
		Entre 1 y 2 horas	,13256	,07732	,526	-,0730	,3381
		5 horas o más	-,13750	,15497	1,000	-,5495	,2745
	5 horas o más	Ninguna	,77500*	,28992	,048	,0042	1,5458
		Entre 1 y 2 horas	,27006	,14829	,418	-,1242	,6643
		Entre 3 y 4 horas	,13750	,15497	1,000	-,2745	,5495

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05

Por último, hemos querido comprobar si existía influencia entre la relación del ciclo con su actividad laboral con algunas de las Dimensiones estudiadas. En la Tabla 4.128, podemos observar que la ANOVA de los factores Sig. son mayores de 0,05 por lo que nos permite afirmar que la relación del ciclo con su actividad laboral no ha condicionado las puntuaciones con las que el alumnado ha calificado en dichas Dimensiones.

Tabla 4.128. ANOVA de la influencia de actividad laboral con cuatro Dimensiones

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Dimensión 2: Práctica en el aula	Inter-grupos	1,348	9	,150	,447	,909
	Intra-grupos	84,843	253	,335		
	Total	86,191	262			
Dimensión 5: Formación	Inter-grupos	,989	9	,110	,270	,982
	Intra-grupos	96,179	236	,408		
	Total	97,168	245			
Dimensión 6: Mercado Laboral	Inter-grupos	2,540	9	,282	,854	,567
	Intra-grupos	83,654	253	,331		
	Total	86,194	262			
Dimensión 7: Competencias	Inter-grupos	3,004	9	,334	,892	,533
	Intra-grupos	98,414	263	,374		
	Total	101,418	272			

4.1.4. Correlaciones entre la Segunda y la Séptima Dimensión con el resto

En este último subapartado de los resultados hemos analizado si existe relación entre las Dimensiones analizadas. Al tratarse todas ellas de variables cuantitativas la técnica estadística a utilizar es diferente a todas las anteriores.

En primer lugar, realizamos un estudio de correlaciones entre todas ellas. SPSS nos devuelve una tabla cruzada con los diferentes valores del coeficiente de correlación de Pearson. Además, SPSS devuelve la significación de un contraste de hipótesis que plantea como hipótesis nula la ausencia de correlación, por lo que una significación inferior a 0,05 concluiría que existen evidencias estadísticamente significativas que prueban la relación/dependencia entre variables.

Para finalizar, hemos querido realizar un estudio de regresión lineal tomando como variables independientes las Dimensiones Segunda y Séptima -que son las dos Dimensiones que dan título a este trabajo de investigación- y que nos permitirán corroborar la dependencia lineal entre variables así como estimar las rectas de regresión.

- **En relación con el cuestionario de los docentes**

De la Tabla 4.129 de correlaciones se desprende que existe relación (lineal) entre casi todas las dimensiones analizadas excepto entre las Dimensiones Tercera y Quinta y en las Dimensiones Quinta y Sexta. Ya que los valores obtenidos en el cálculo de las correlaciones entre dimensiones se ha obtenido una puntuación de Sig. (unilateral) de 0,000 o muy cercana a dicho valor; es decir, los docentes no puntúan de forma independiente los apartados, sino que existe cierta concordancia lineal en sus respuestas.

Así mismo, queremos destacar la alta relación lineal existente entre:

- Dimensión Primera y Dimensión Segunda (0,741)
- Dimensión Primera y Dimensión Cuarta (0,742)
- Dimensión Segunda y Dimensión Cuarta (0,789)

Tabla 4.129. Correlaciones entre Dimensiones en el Cuestionario de los Docentes

	Dimensión 1: Programación	Dimensión 2: Práctica en el aula	Dimensión 3: Tutoría	Dimensión 4: Evaluación	Dimensión 5: Formación	Dimensión 6: Mercado laboral	Dimensión 7: Competencias	
Dimensión 1: Programación	Correlación de Pearson	1	,741**	,520**	,742**	,416**	,456**	,633**
	Sig. (unilateral)		,000	,000	,000	,001	,000	,000
Dimensión 2: Práctica en el aula	Correlación de Pearson		58	53	41	52	55	55
	Sig. (unilateral)		,741**	1	,437**	,277*	,589**	,595**
Dimensión 3: Tutoría	Correlación de Pearson			55	55	56	59	59
	Sig. (unilateral)			,520**	,437**	,200	,298*	,339**
Dimensión 4: Evaluación	Correlación de Pearson				42	52	47	47
	Sig. (unilateral)				,742**	,789**	,279*	,514**
Dimensión 5: Formación	Correlación de Pearson					1	,140	,433**
	Sig. (unilateral)					,001	,147	,000
Dimensión 6: Mercado laboral	Correlación de Pearson						58	58
	Sig. (unilateral)						,140	,437**
Dimensión 7: Competencias	Correlación de Pearson							62
	Sig. (unilateral)							,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

A continuación, se muestran los gráficos 4.133, 4.134, 4.135, 4.136, 4.137 y 4.138 sobre la Dispersión y la Recta de Regresión entre la Segunda Dimensión y el resto de Dimensiones:

Gráfico 4.133. Dispersión y recta de regresión Dim2 vs Dim1

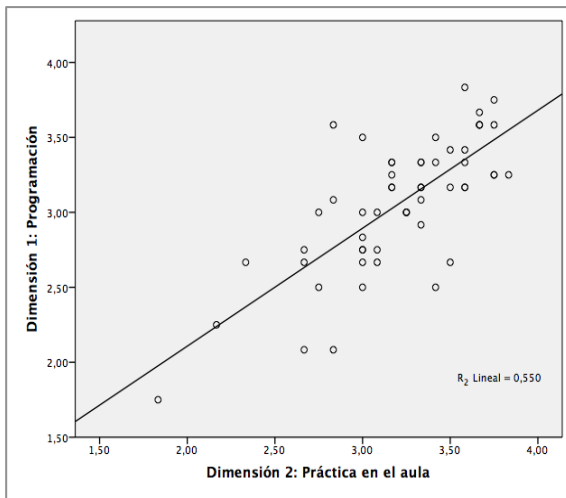


Gráfico 4.134. Dispersión y recta de regresión Dim2 vs Dim3

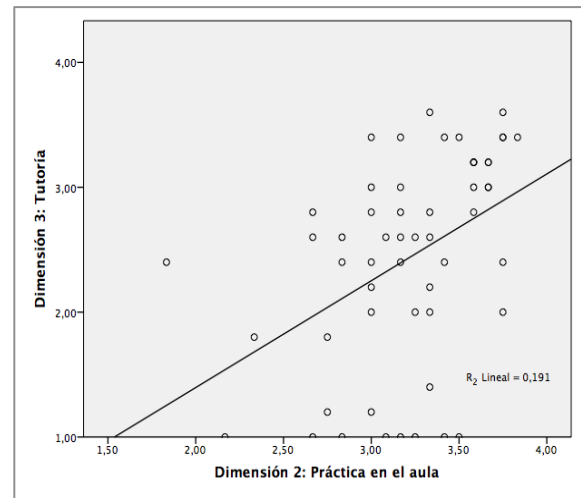


Gráfico 4.135. Dispersión y recta de regresión Dim2 vs Dim4

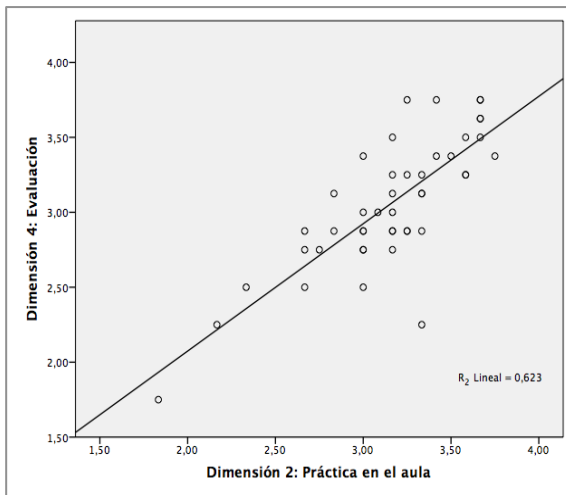


Gráfico 4.136. Dispersión y recta de regresión Dim2 vs Dim5

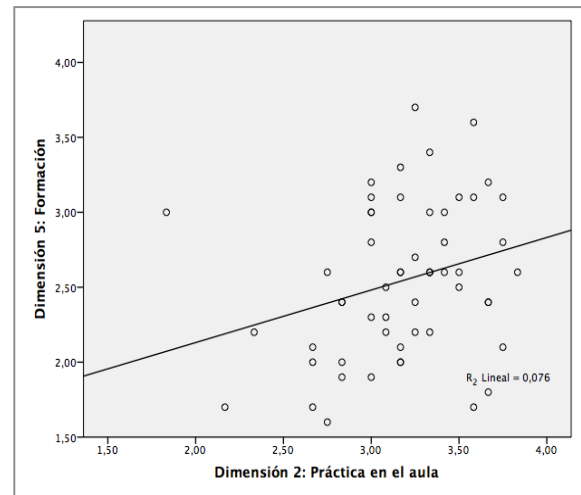


Gráfico 4.137. Dispersión y recta de regresión Dim2 vs Dim6

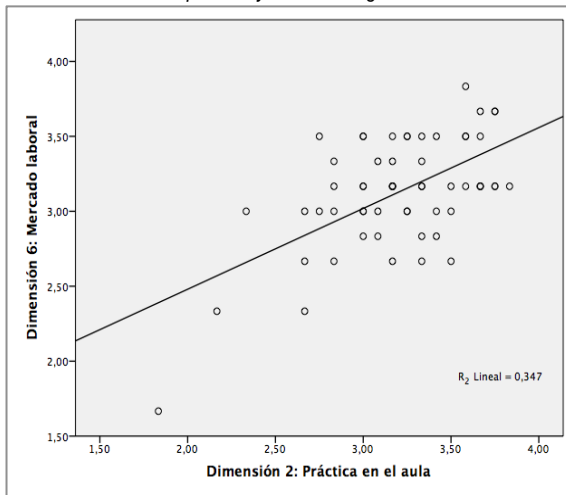
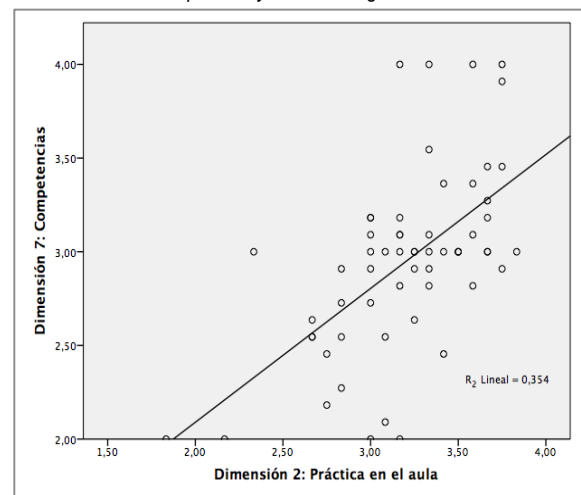


Gráfico 4.138. Dispersión y recta de regresión Dim2 vs Dim7



Así mismo, un estudio de la relación entre dos variables cuantitativas requiere de un análisis de la regresión lineal entre ambas. Los índices de correlación anteriores dan una idea clara de esta relación pero se suele informar también de los índices o coeficientes de regresión lineal (o también llamados de determinación).

Este estudio se ha realizado tomando como variables independientes las Dimensiones Segunda y Séptima y como variables dependientes el resto de ellas.

Así, en la Tabla 4.130 se informa del valor del coeficiente de regresión lineal (R cuadrado), realizando el contraste de hipótesis nula -No existe relación lineal entre las variables- y se calcula los coeficientes de la recta de regresión de Y sobre X.

Tabla 4.130. Regresión Lineal de la Segunda Dimensión con el Resto

Dimensión Segunda VS	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tít. de la estimación
Dimensión 1	,741 ^a	,550	,541	,30005
Dimensión 3	,437 ^a	,191	,175	,75025
Dimensión 4	,789 ^a	,623	,614	,27266
Dimensión 5	,277 ^a	,076	,059	,49517
Dimensión 6	,589 ^a	,347	,335	,30424
Dimensión 7	,595 ^a	,354	,342	,39679

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 2: Práctica en el aula

Los resultados obtenidos nos dicen que todos los contrastes de la Segunda Dimensión con el resto de dimensiones son significativos, es decir, existe relación lineal, ya que R cuadrado se mide en una escala 0 a 1, donde 0 significa que no existe relación lineal entre las variables y 1 que existe una relación exacta (es decir, que los puntos de los gráficos hubieran caído todos sobre la recta de regresión).

Pero, en un análisis más exhaustivo, podemos decir que existe una relación lineal considerable -los valores de R cuadrado están entre 0,35 y 0,55- entre la Segunda Dimensión y las Dimensiones Primera, Cuarta y Séptima. Sin embargo, entre la Segunda Dimensión y la Sexta Dimensión existe relación lineal pero no es ni mucho menos determinante, ya que sus valores están entre 0,2 y 0,35. Con el resto la relación lineal es más débil.

Así mismo, queremos mostrar los gráficos 4.139, 4.140, 4.141, 4.142, 4.143 y 4.144 sobre la Dispersión y la Recta de Regresión entre la Séptima Dimensión y el resto de Dimensiones:

Gráfico 4.139. Dispersión y recta de regresión Dim7 vs Dim1

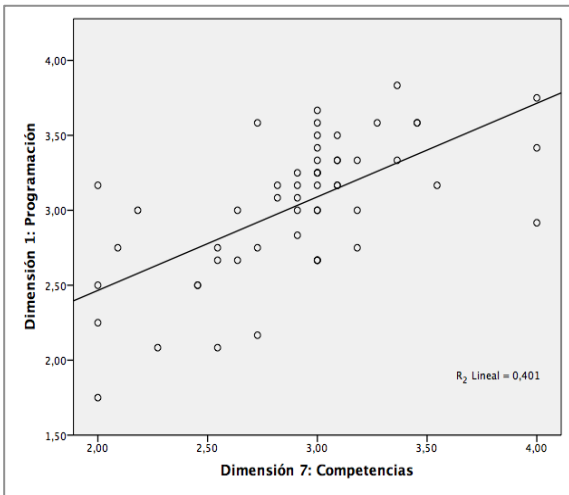


Gráfico 4.140. Dispersión y recta de regresión Dim7 vs Dim2

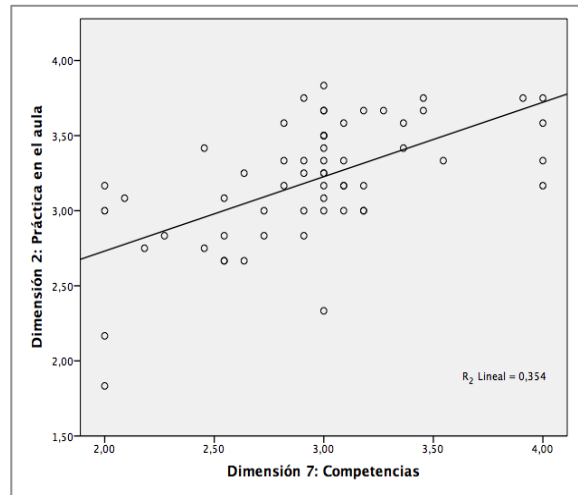


Gráfico 4.141. Dispersión y recta de regresión Dim7 vs Dim3

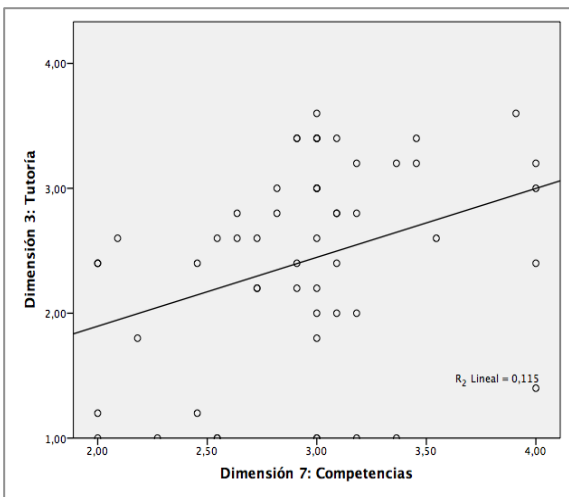


Gráfico 4.142. Dispersión y recta de regresión Dim7 vs Dim4

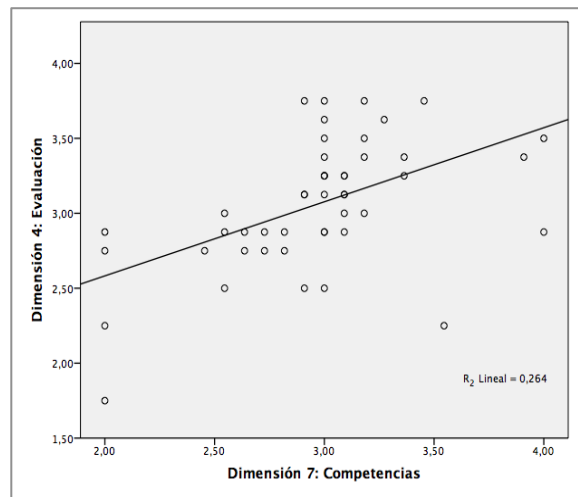


Gráfico 4.143. Dispersión y recta de regresión Dim7 vs Dim5

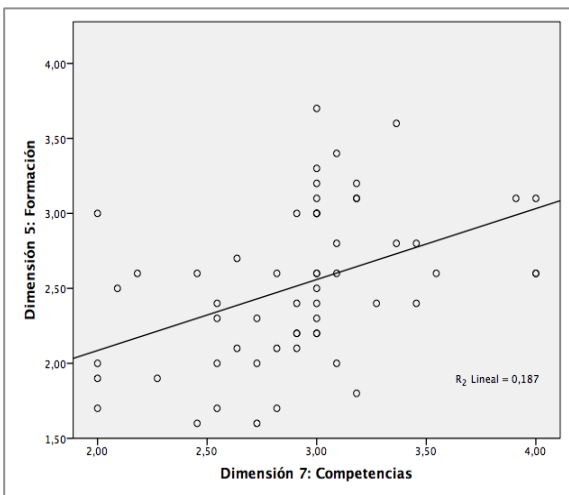
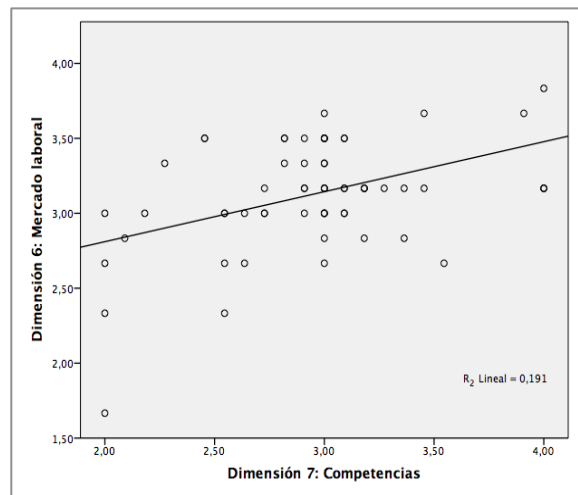


Gráfico 4.144. Dispersión y recta de regresión Dim7 vs Dim6



Al igual que hicimos con la Segunda Dimensión, en la Tabla 4.131 se informa del valor del coeficiente de regresión lineal (R cuadrado) para la Séptima Dimensión, para lo cual volvemos a realizar un contraste de hipótesis nula -No existe relación lineal entre las variables- y se calculan los coeficientes de la recta de regresión de Y sobre X.

Tabla 4.131. Regresión Lineal de la Séptima Dimensión con el Resto

Dimensión Séptima VS	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tít. de la estimación
Dimensión 1	,633 ^a	,401	,389	,35727
Dimensión 2	,595 ^a	,354	,342	,33036
Dimensión 3	,339 ^a	,115	,098	,77742
Dimensión 4	,514 ^a	,264	,248	,37342
Dimensión 5	,433 ^a	,187	,173	,47056
Dimensión 6	,437 ^a	,191	,177	,33157

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 7: Competencias

Como se puede apreciar en la tabla, los resultados obtenidos determinan que entre la Séptima Dimensión y el resto de dimensiones los contrastes son significativos, es decir, existe relación lineal. Más concretamente, podemos decir que existe una relación lineal considerable -los valores de R cuadrado están entre 0,35 y 0,55- entre la Séptima Dimensión y las Dimensiones Primera y Segunda. Sin embargo, con el resto de Dimensiones la relación lineal es más débil.

- **En relación con el cuestionario del alumnado**

En la tabla siguiente -4.132- de correlaciones podemos comprobar que sí existe (Sig 0,000) relación (lineal) entre todas las Dimensiones analizadas, es decir, el alumnado no puntúa de forma independiente los apartados, sino que existe cierta concordancia lineal en sus respuestas. La relación lineal es positiva, ya que los coeficientes de Pearson son todos mayores de 0, lo que se traduce en que “a mayores puntuaciones en la dimensión X, mayor puntuación en la dimensión Y”.

Destaca la alta relación lineal existente entre:

- Dimensión Primera y Dimensión Quinta (0,726)
- Dimensión Cuarta y Dimensión Quinta (0,723)
- Dimensión Segunda y Dimensión Cuarta (0,705)
- Dimensión Segunda y Dimensión Séptima (0,705)

Tabla 4.132. Correlaciones entre Dimensiones en el Cuestionario del Alumnado

	Dimensión 1: Programación	Dimensión 2: Práctica en el aula	Dimensión 3: Tutoría	Dimensión 4: Evaluación	Dimensión 5: Formación	Dimensión 6: Mercado laboral	Dimensión 7: Competencias
Dimensión 1: Programación	Correlación de Pearson	,632**	,578**	,654**	,726**	,444**	,488**
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Dimensión 2: Práctica en el aula	Correlación de Pearson	,632**	,644**	,705**	,690**	,613**	,705**
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Dimensión 3: Tutoría	Correlación de Pearson	,578**	,644**	1	,509**	,602**	,463**
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Dimensión 4: Evaluación	Correlación de Pearson	,654**	,705**	,509**	,723**	,548**	,586**
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Dimensión 5: Formación	Correlación de Pearson	,726**	,690**	,602**	1	,569**	,575**
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Dimensión 6: Mercado laboral	Correlación de Pearson	,444**	,613**	,463**	,569**	1	,745**
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Dimensión 7: Competencias	Correlación de Pearson	,488**	,705**	,476**	,575**	,745**	1
	Sig. (unilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	229	259	256	242	240	260

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

A continuación, se muestran los gráficos 4.145, 4.146, 4.147, 4.148, 4.149 y 4.150 sobre la Dispersión y la Recta de Regresión entre la Segunda Dimensión y el resto de Dimensiones:

Gráfico 4.145. Dispersión y recta de regresión Dim2 vs Dim1

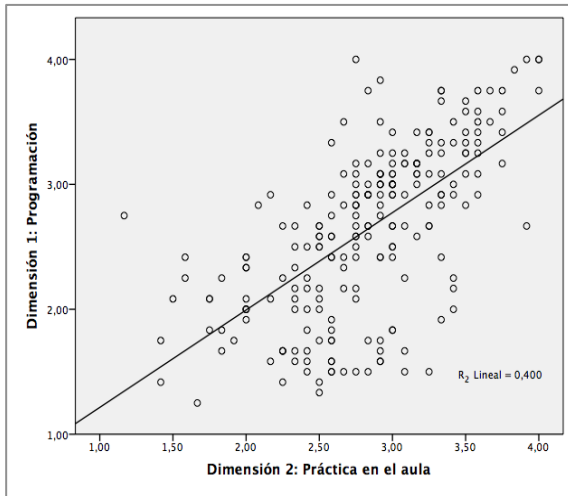


Gráfico 4.146. Dispersión y recta de regresión Dim2 vs Dim3

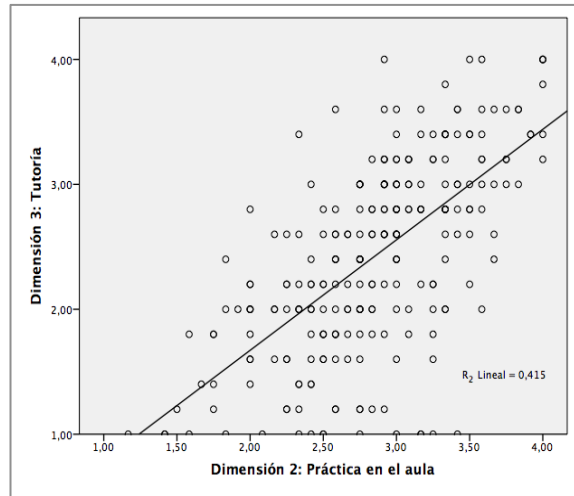


Gráfico 4.147. Dispersión y recta de regresión Dim2 vs Dim4

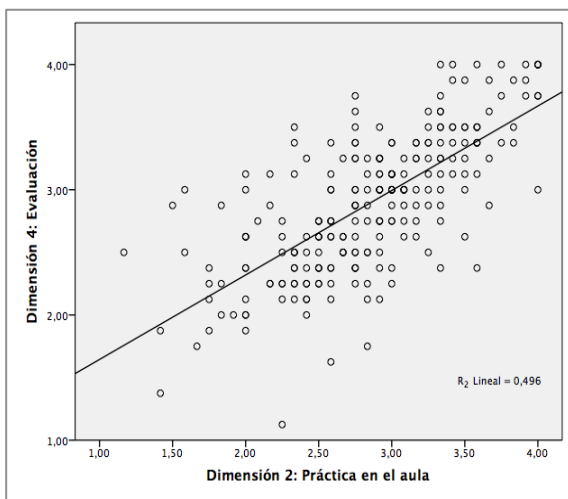


Gráfico 4.148. Dispersión y recta de regresión Dim2 vs Dim5

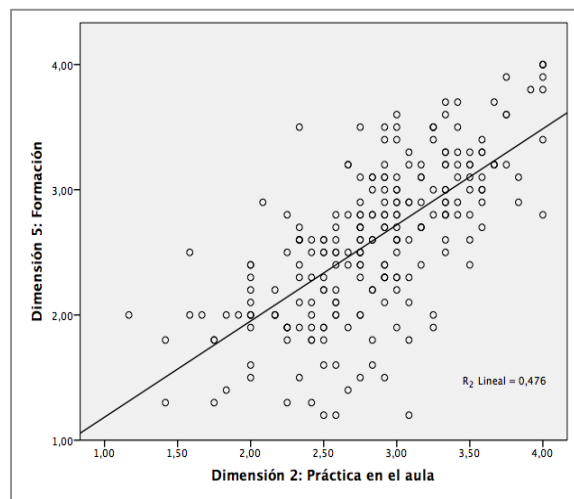


Gráfico 4.149. Dispersión y recta de regresión Dim2 vs Dim6

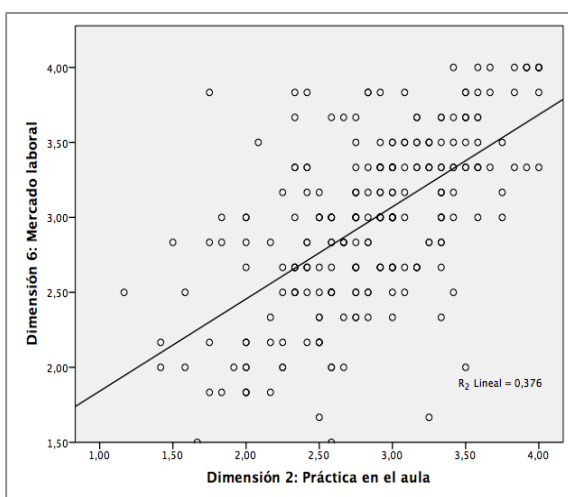
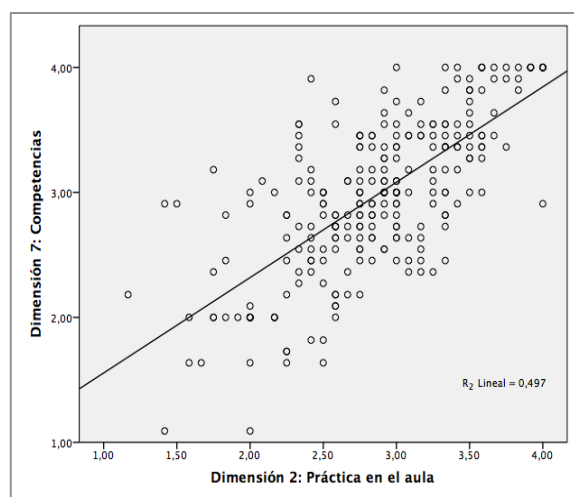


Gráfico 4.150. Dispersión y recta de regresión Dim2 vs Dim7



Al igual que hicimos con el cuestionario de los docentes, para realizar un análisis de relaciones entre dos variables cuantitativas requiere de un análisis de la regresión lineal entre ambas. Para ello, se ha vuelto a tomar como variables independientes las Dimensiones Segunda y Séptima y, como variables dependientes, el resto de ellas.

La Tabla 4.133 nos informa del valor del coeficiente de regresión lineal (R cuadrado), realizando el contraste de hipótesis nula: No existe relación lineal entre las variables, y calcula los coeficientes de la recta de regresión de Y sobre X.

Tabla 4.133. Regresión Lineal de la Segunda Dimensión con el Resto

Dimensión Segunda VS	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
Dimensión 1	,632 ^a	,400	,397	,51990
Dimensión 3	,644 ^a	,415	,413	,58997
Dimensión 4	,705 ^a	,496	,494	,39528
Dimensión 5	,690 ^a	,476	,473	,45190
Dimensión 6	,613 ^a	,376	,373	,45141
Dimensión 7	,705 ^a	,497	,495	,43649

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 2: Práctica en el aula

Todos los contrastes de la Segunda Dimensión con el resto de dimensiones son significativos, es decir, existe relación lineal considerable, ya que los valores de R cuadrado están entre 0,35 y 0,55.

Así mismo, queremos mostrar los gráficos 4.151, 4.152, 4.153, 4.154, 4.155 y 4.156 sobre la Dispersión y la Recta de Regresión entre la Séptima Dimensión y el resto de Dimensiones:

Gráfico 4.151. Dispersión y recta de regresión Dim7 vs Dim1

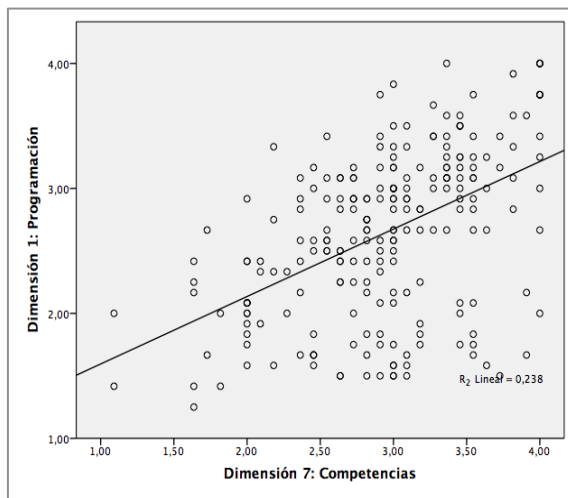


Gráfico 4.152. Dispersión y recta de regresión Dim7 vs Dim2

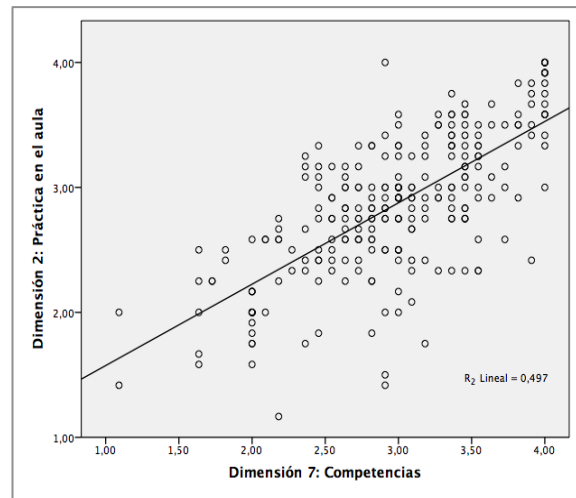


Gráfico 4.153. Dispersión y recta de regresión Dim7 vs Dim3

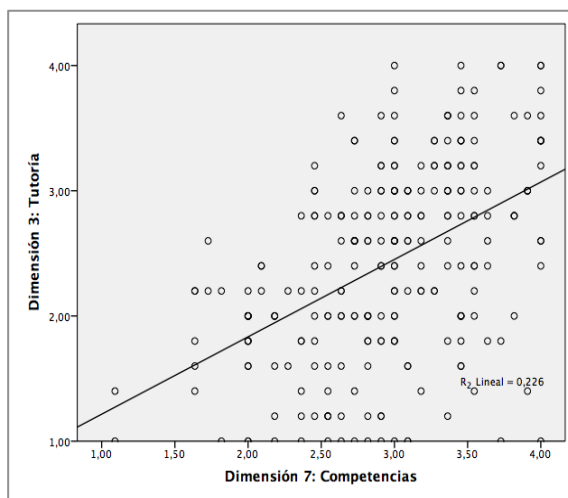


Gráfico 4.154. Dispersión y recta de regresión Dim7 vs Dim4

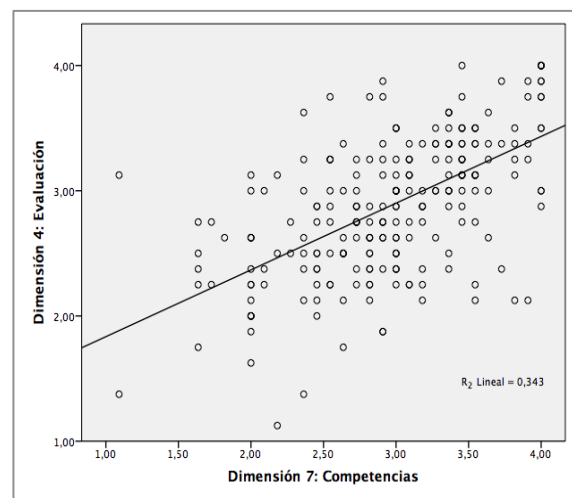


Gráfico 4.155. Dispersión y recta de regresión Dim7 vs Dim5

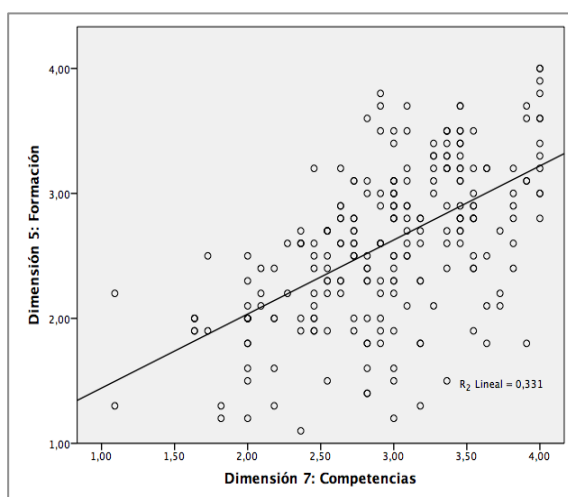
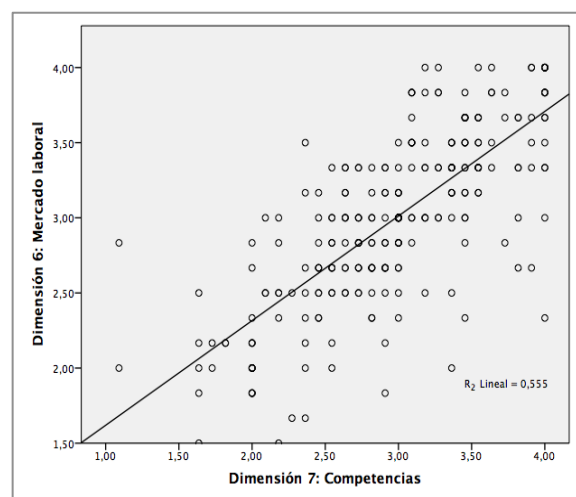


Gráfico 4.156. Dispersión y recta de regresión Dim7 vs Dim6



Por último, en la Tabla 4.134 podemos observar el valor del coeficiente de regresión lineal (R cuadrado) para la Séptima Dimensión, para lo cual volvemos a realizar un contraste de hipótesis nula -No existe relación lineal entre las variables- y se calcula los coeficientes de la recta de regresión de Y sobre X.

Tabla 4.134. Regresión Lineal de la Séptima Dimensión con el Resto

Dimensión Séptima VS	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
Dimensión 1	,488 ^a	,238	,235	,58213
Dimensión 2	,705 ^a	,497	,495	,40316
Dimensión 3	,476 ^a	,226	,223	,68478
Dimensión 4	,586 ^a	,343	,341	,44959
Dimensión 5	,575 ^a	,331	,328	,51135
Dimensión 6	,745 ^a	,555	,554	,38519

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 7: Competencias

Siguiendo con el análisis, podemos decir que existe una relación lineal considerable -los valores de R cuadrado están entre 0,35 y 0,55- entre la Séptima Dimensión y las Dimensiones Segunda y Sexta. Sin embargo, entre la Séptima Dimensión y el resto de Dimensiones existe relación lineal pero no es ni mucho menos determinante, ya que sus valores están entre 0,2 y 0,35.

4.2. Análisis Cualitativo de la Investigación

Esta segunda parte de análisis, consta de dos tipos de entrevistas -docentes y alumnado-. La primera entrevista fue realizada a 5 docentes que imparten docencia en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas en Institutos Públicos de Enseñanza Secundaria de Jaén.

La segunda entrevista -alumnado- fue realizado por 5 alumnos y alumnas que han estado matriculados en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas en Institutos Públicos de Enseñanza Secundaria de la provincia de Jaén.

Para ello, hemos utilizado un enfoque cualitativo, ya que vamos a realizar una recolección de datos sin medición numérica para describir o afinar sobre preguntas de nuestra investigación para ayudar en la interpretación y análisis de las conclusiones obtenidas (Sampieri, Collado & Lucio, 2003).

4.2.1. Estudio de las Entrevistas de los Docentes

El primer docente entrevistado es un hombre de 56 años que es Funcionario con destino definitivo en un Instituto Público y tiene 22 años de tiempo de servicio.

- Dimensión 1. Programación: ¿Considera la programación didáctica una herramienta útil para su práctica docente? ¿Por qué? ¿Cómo afecta la programación didáctica a su práctica docente?

Con la programación estamos dejando constancia de lo que el alumno tiene que aprender, qué vamos a hacer para que el alumno lo aprenda y cómo vamos a valorar si el alumno ha adquirido los conocimientos. Por tanto, creo que ya está justificada la importancia de la programación didáctica.

- Dimensión 2. Práctica en el Aula: ¿Considera que la manera de ejercer la docencia en el aula es determinante para una enseñanza de calidad? ¿Por qué?

Es evidente, en todos los ámbitos sociales hay personas que por su forma de transmitir llegan mejor al receptor y por tanto consiguen que este se interese más por la transmisión. Llevado esto a la práctica docente, la forma de ejercer la docencia influye en la motivación que pueda tener el alumno hacia el aprendizaje.

- Dimensión 3. Tutoría: ¿Piensa que las tutorías son una herramienta de apoyo a la formación? ¿Por qué?

Sí, porque permite conocer mejor a los alumnos y las dificultades que pueden tener en el proceso de aprendizaje.

- Dimensión 4. Evaluación: ¿Cree que la Evaluación está condicionada o influida por agentes externos? -Inspección, Dirección, Familias- ¿En qué medida?

En mi caso creo que no me dejo influenciar por los agentes externos que se mencionan.

- Dimensión 5. Formación: ¿Considera necesario que hubiera una formación continua mínima obligatoria? ¿Cree que se proporciona al profesorado formación específica suficiente relacionada con este Ciclo?

Sí, creo que es necesario que hubiera una formación continua para el profesorado que imparte clase en los ciclos de administración. En la actualidad no se está prestando atención a este tema y cuando se hacen cursos de perfeccionamiento están más orientados a conseguir horas para los sexenios que a la formación.

- Dimensión 6. Mercado Laboral: Para que este Ciclo se ajuste más a la realidad del mercado laboral, ¿qué cree que se podría modificar o añadir?

Creo que en la actualidad el Ciclo se adapta perfectamente al mercado laboral.

- Dimensión 7. Competencias: ¿Qué Competencias cree que son más necesarias introducir en la formación de este Ciclo Formativo?

Yo no añadiría ninguna competencia en este Ciclo.

La segunda docente entrevistada es una mujer de 39 años que es Funcionaria Interina con vacante en un Instituto Público y tiene 5 años de tiempo de servicio.

- Dimensión 1. Programación: ¿Considera la programación didáctica una herramienta útil para su práctica docente? ¿Por qué? ¿Cómo afecta la programación didáctica a su práctica docente?

La programación didáctica me resulta útil, puesto que me sirve de referencia para impartir las clases. Asimismo, puedo mostrar a mis alumnos/as tanto los criterios de evaluación seguidos en las diferentes evaluaciones ordinarias y extraordinarias, como la consideración de sus faltas de asistencia. Además, puedo ir modificándola a medida que se conoce al alumnado para adaptársela en la medida de lo posible.

- Dimensión 2. Práctica en el Aula: ¿Considera que la manera de ejercer la docencia en el aula es determinante para una enseñanza de calidad? ¿Por qué?

Totalmente. No es lo mismo dar un enfoque tan sólo teórico que dar un enfoque práctico adaptado a la realidad.

- Dimensión 3. Tutoría: ¿Piensa que las tutorías son una herramienta de apoyo a la formación? ¿Por qué?

Para nada. Las horas de tutoría no son aprovechadas por parte del alumnado con ese fin, siempre acuden para la resolución de algún problema o, los más avisados, con alguna duda.

- Dimensión 4. Evaluación: ¿Cree que la Evaluación está condicionada o influida por agentes externos? -Inspección, Dirección, Familias- ¿En qué medida?

Sí, la inspección se mete mucho en la evaluación del alumnado, sin tener en cuenta ningún otro factor más que la nota. Y, por tanto, la dirección también condiciona bastante porque está bajo la presión de los inspectores.

- Dimensión 5. Formación: ¿Considera necesario que hubiera una formación continua mínima obligatoria? ¿Cree que se proporciona al profesorado formación específica suficiente relacionada con este Ciclo?

Obligatoria no, pero sí voluntaria.

No, no hay formación alguna.

- Dimensión 6. Mercado Laboral: Para que este Ciclo se ajuste más a la realidad del mercado laboral, ¿qué cree que se podría modificar o añadir?

Habría que adaptar algunos de sus módulos, para que estén más en consonancia con lo que al alumnado se va a encontrar en la calle.

- Dimensión 7. Competencias: ¿Qué Competencias cree que son más necesarias introducir en la formación de este Ciclo Formativo?

Sin duda, la inteligencia emocional: para que el alumnado sepa hablar en público, saber cómo dirigirse a ese público, cómo comportarse en diferentes situaciones que pueden encontrarse en su relación laboral, etc.

El tercer docente entrevistado es un hombre de 41 años que es Funcionario Interino con vacante en un Instituto Público y tiene 10 años de tiempo de servicio.

- Dimensión 1. Programación: ¿Considera la programación didáctica una herramienta útil para su práctica docente? ¿Por qué? ¿Cómo afecta la programación didáctica a su práctica docente?

1. Muy útil.

2. Ayuda en gran medida a planificar y posteriormente controlar la consecución de las metas planteadas.

3. Más bien es mi práctica docente la que afecta a la programación, ya que se irá adaptando a las circunstancias que se produzcan a lo largo del curso (que me ausente unos días por enfermedad, que tarden en adquirir las competencias más de lo planificado, etc.)

- Dimensión 2. Práctica en el Aula: ¿Considera que la manera de ejercer la docencia en el aula es determinante para una enseñanza de calidad? ¿Por qué?

Sin lugar a dudas. En materias tan procedimentales como las que se imparten F.P. calidad de lo aprendido es directamente proporcional a la calidad de lo enseñado.

- Dimensión 3. Tutoría: ¿Piensa que las tutorías son una herramienta de apoyo a la formación? ¿Por qué?

No sé a qué se refiere con “las tutorías”.

- Dimensión 4. Evaluación: ¿Cree que la Evaluación está condicionada o influida por agentes externos? -Inspección, Dirección, Familias- ¿En qué medida?

Sí.

Si no tengo mal entendido hay un porcentaje de aprobados que se tiene que alcanzar como mínimo si no se quiere “tener problemas” con los inspectores.

- Dimensión 5. Formación: ¿Considera necesario que hubiera una formación continua mínima obligatoria? ¿Cree que se proporciona al profesorado formación específica suficiente relacionada con este Ciclo?

1. Se podría entender que la tenemos, aunque de forma implícita. Para que te reconozcan los sexenios tienes que acreditar 100 horas.

2. Por supuesto que NO. Se acaba de implantar los ciclos LOE y no hemos recibido formación específica en los nuevos módulos, contenidos, etc.

- Dimensión 6. Mercado Laboral: Para que este Ciclo se ajuste más a la realidad del mercado laboral, ¿qué cree que se podría modificar o añadir?

Encuestas a las empresas donde se realizan las FCT, para que nos indiquen las carencias específicas de nuestro alumnado.

- Dimensión 7. Competencias: ¿Qué Competencias cree que son más necesarias introducir en la formación de este Ciclo Formativo?

Aprender a aprender y autonomía

La cuarta docente entrevistada es una mujer de 55 años que es Funcionaria con destino definitivo en un Instituto Público y tiene 20 años de tiempo de servicio.

- Dimensión 1. Programación: ¿Considera la programación didáctica una herramienta útil para su práctica docente? ¿Por qué? ¿Cómo afecta la programación didáctica a su práctica docente?

Sí. Por ser el guión a seguir para cumplir los objetivos de cada módulo. Me aporta seguridad y concreción. Aunque hay que adaptarse a las circunstancias del grupo.

- Dimensión 2. Práctica en el Aula: ¿Considera que la manera de ejercer la docencia en el aula es determinante para una enseñanza de calidad? ¿Por qué?

Sí. Porque hay que conseguir que el alumnado te siga y lo ideal es que haya buena conexión profesorado/alumnado.

- Dimensión 3. Tutoría: ¿Piensa que las tutorías son una herramienta de apoyo a la formación? ¿Por qué?

En la Formación Profesional es difícil definir este concepto por ser alumnos mayores. En teoría puede ser herramienta útil aunque difícil de llevarla a la práctica por ser alumnado aún

adolescente, a menudo con baja motivación por aprender-trabajar y a todo eso hay que añadir el deterioro de la imagen del profesorado.

- Dimensión 4. Evaluación: ¿Cree que la Evaluación está condicionada o influida por agentes externos? -Inspección, Dirección, Familias- ¿En qué medida?

A veces sí.

Si es un módulo práctico y con conceptos generales, ejemplo: Comunicación y atención al cliente, es más difícil concretar a la hora de establecer los objetivos mínimos por lo que si ha de intervenir la Inspección no se sabe muy bien establecer la barrera del aprobado o el suspenso.

- Dimensión 5. Formación: ¿Considera necesario que hubiera una formación continua mínima obligatoria? ¿Cree que se proporciona al profesorado formación específica suficiente relacionada con este Ciclo?

En materias sujetas a cambios legislativos sí considero importante un apoyo formativo aunque no necesariamente a través de cursos.

El apoyo podría venir mediante cursos on-line en donde se proporcione práctica y poder hacer las clases dinámicas.

- Dimensión 6. Mercado Laboral: Para que este Ciclo se ajuste más a la realidad del mercado laboral, ¿qué cree que se podría modificar o añadir?

Sería necesario hacer el ciclo más práctico. El perfil de nuestro alumnado no está preparado para mucha teoría.

- Dimensión 7. Competencias: ¿Qué Competencias cree que son más necesarias introducir en la formación de este Ciclo Formativo?

No responde

La quinta docente entrevistada es una mujer de 42 años que es Funcionaria Interino con destino provisional en un Instituto Público y tiene 4 años de tiempo de servicio.

- Dimensión 1. Programación: ¿Considera la programación didáctica una herramienta útil para su práctica docente? ¿Por qué? ¿Cómo afecta la programación didáctica a su práctica docente?

Para mí la Programación docente es un elemento esencial porque me ayuda a tenerlo todo planificado y que me de tiempo a impartir toda la materia. Me ayuda en el sentido que evita pérdidas de tiempo y repeticiones de contenidos que de otra manera estoy segura que me pasaría.

- Dimensión 2. Práctica en el Aula: ¿Considera que la manera de ejercer la docencia en el aula es determinante para una enseñanza de calidad? ¿Por qué?

Claro que sí, porque todos recordamos algún profesor/a que nos ha marcado en nuestra etapa estudiantil. Cada vez estoy más convencida que es una profesión tremendamente vocacional y que se tiene que enseñar más didáctica en las facultades.

- Dimensión 3. Tutoría: ¿Piensa que las tutorías son una herramienta de apoyo a la formación? ¿Por qué?

Sí, porque permite conocer mejor a tu grupo de alumnos/as y así poder comprender mejor como está siendo su proceso de aprendizaje e incluso las dificultades que puede haber en casa, en el grupo de amigos...

- Dimensión 4. Evaluación: ¿Cree que la Evaluación está condicionada o influida por agentes externos? -Inspección, Dirección, Familias- ¿En qué medida?

Estamos atravesando una época donde todo está hiper-evaluado y los docentes estamos en el punto de mira tanto de inspección con las presiones, la dirección del centro porque no haya suspensos y la familia que no comprenden o no quieren comprender el porqué está su hijo/a en esa situación. Creo que todos estos agentes sí tienen algo que decir en las evaluaciones de los profesores, deben decirlo claramente y no como sugerencia, en los pasillos...

- Dimensión 5. Formación: ¿Considera necesario que hubiera una formación continua mínima obligatoria? ¿Cree que se proporciona al profesorado formación específica suficiente relacionada con este Ciclo?

Sí, creo que es necesario una formación continua a lo largo de nuestra carrera profesional, al igual que pienso que no puede depender nuestro sueldo de hacer 60 horas de cursos cada 6 años sin que eso tengo efectos en el aula y que todos cobremos lo mismo. En relación a la formación específica, la verdad que creo que hay poca pero también entiendo que es porque hay pocos docentes de esta especialidad.

- Dimensión 6. Mercado Laboral: Para que este Ciclo se ajuste más a la realidad del mercado laboral, ¿qué cree que se podría modificar o añadir?

Que las prácticas sean en empresas que realmente necesiten a nuestro alumnado

- Dimensión 7. Competencias: ¿Qué Competencias cree que son más necesarias introducir en la formación de este Ciclo Formativo?

Yo diría alguna competencia relacionada con el liderazgo, trabajo en equipo y el emprendimiento y sobre todo, de Inteligencia Emocional.

4.2.1.1. Análisis y Discusión

A nivel general y haciendo un análisis por pregunta en cada dimensión analizada, podemos encontrar puntos de unión entre las respuestas ofrecidas por los docentes, así:

Con respecto a las preguntas de la primera dimensión, todos los docentes entrevistados consideran que la programación es una herramienta útil ya que permite llevar a cabo la planificación de la asignatura y valorar la consecución de las metas planteadas en la misma, así como nos permite recoger los instrumentos de evaluación y la concreción de dicha evaluación. Así mismo, consideran que es importante hacer revisiones de la programación a lo largo del curso para ir adaptándola a las circunstancias y realidades que vayan surgiendo.

En relación a la pregunta de la segunda dimensión, todos los docentes coinciden en que hay una relación directa entre la manera de ejercer la docencia y la calidad de la enseñanza, sobre todo en materias con un carácter tan procedimental como es el caso de las que se imparten en Formación Profesional. Concretamente, destacan que influye en la motivación del alumnado hacia el aprendizaje y en la adquisición de una visión más real del mercado laboral.

En la pregunta de la tercera dimensión existe disparidad de opiniones entre los entrevistados, ya que frente a un docente que considera que las tutorías no son una herramienta útil de apoyo a la formación ya que el alumnado no aprovecha las clases destinadas a tal fin. Otro opina que sí podría serlo pero la realidad es que es difícil llevarlas a cabo en FP ya que a pesar de ser alumnado mayor de edad tienen una baja motivación hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje y una visión deteriorada del profesorado. Por el contrario, dos de los entrevistados sí valoran positivamente las tutorías ya que permiten conocer mejor al alumnado y conocer las dificultades que tiene frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a las preguntas de la cuarta dimensión para la mayoría de los docentes entrevistados, la inspección tiene una gran influencia en la evaluación. En segundo lugar, estaría la de dirección ya que se encuentran bajo la presión de los anteriores. Y solo para uno de ellos además de los agentes citados anteriormente estarían las familias. También queremos destacar al único docente que ha contestado que no se encuentra presionado a la hora de evaluar a sus alumnos/as.

En relación a las preguntas de la quinta dimensión, para tres de los entrevistados sí debería ser obligatoria una formación mínima continua, en el caso de uno de ellos además añade que debería medirse el impacto que la misma tiene en el aula y vincular ese perfeccionamiento conseguido con la formación al sueldo de cada profesor. Para un entrevistado no es necesaria y para otro ya existe esa obligatoriedad de forma implícita para el reconocimiento de los sexenios.

En general, todos los entrevistados coinciden en que no existe formación específica suficiente relacionada con su Ciclo, uno de ellos apunta como posible causa al poco número de docentes de esta especialidad.

La pregunta de la sexta dimensión los docentes entrevistados opinan que habría que adaptar los contenidos de algunos módulos, realizar encuestas a las empresas donde se realizan las FCT para que los centros sepan qué carencias son las que tiene su alumnado, perfil más práctico y una mejor selección de las empresas para que se adapten mejor al perfil del alumnado de este ciclo.

Por último, la pregunta de la séptima dimensión los docentes entrevistados piensa que las competencias indispensables vinculadas a este Ciclo Formativo serían: Inteligencia emocional, aprender a aprender y autonomía, liderazgo, trabajo en equipo...

4.2.2. Estudio de las Entrevistas del Alumnado

El primer alumno entrevistado es un chico de 22 años que estudia en un Instituto Público y que accedió al Ciclo Formativo a través del Bachillerato.

- Dimensión 1. Programación: ¿Qué supone para tu aprendizaje en este Ciclo que el profesorado tenga planificada su enseñanza diaria en el aula?

Que se aproveche mejor el tiempo en clase e incluso puede ayudar a mejorar la comprensión de las materias. Una mala organización puede suponer que se pierda tiempo en cosas inútiles y que los alumnos ya no sepan ni qué es lo que intenta transmitir el profesorado.

- Dimensión 2. Práctica en el Aula: ¿Qué cambiarías de la forma en que se imparten las clases?

Creo que debe haber un buen equilibrio entre días de teoría y otros más tranquilos haciendo las clases más prácticas o con juegos que ayuden a asimilar los conocimientos transmitidos por el profesorado. Los días de teoría ayudaría descansar cinco minutos, ya sea haciendo alguna práctica o abriendo un debate sobre algún tema relacionado con el temario.

- Dimensión 3. Tutoría: ¿Crees que se deberían incrementar las horas de tutoría o son suficientes? ¿Por qué?

Creo que son suficientes, si hubiera muchos problemas en clase quizás sería buena idea incrementar las horas de tutoría para intentar resolver los conflictos entre los compañeros.

- Dimensión 4. Evaluación: Si fueras docente... ¿Cómo evaluarías a tu alumnado?

Lo más importante serían los exámenes, y a esa nota apoyarla con el esfuerzo visto en clase ya sea por su participación, asistencia o trabajo. En las recuperaciones creo que la nota máxima debería ser un 5 o un 6 como máximo para apoyar a que los alumnos se esfuercen a sacar buenas notas y que tenga recompensa. No es justo que una persona sin que se esfuerce y haciendo una recuperación saque un 7 y otra que vaya a clase regularmente, que participe y trabaje saque lo mismo. Siempre debe haber una recompensa para aquellos que más se esfuercen.

- Dimensión 5. Formación: ¿Crees necesaria una formación durante la vida laboral del profesorado? ¿En qué aspectos concretos?

Sí, creo que un profesor debe mejorar año tras año. Al terminar un año debería hacer un análisis del curso y concretar qué puntos han sido los mejores y cuáles los peores para mejorarlos el curso siguiente. Sin ninguna duda su formación debería ser continua y estar atenta de las novedades de su temario.

- Dimensión 6. Mercado Laboral: ¿Qué aspectos faltan en la formación del Ciclo para que se ajuste más a las exigencias del mercado laboral?

Creo que algunas asignaturas no enseñan prácticamente nada. Otras en cambio sí. Quizás sería buena idea mejorar el temario y enseñar cosas más útiles para nuestro futuro en alguna empresa.

Las asignaturas que más he aprendido durante todo el ciclo ha sido Ofimática y Proceso Integral de la Actividad Comercial.

- Dimensión 7. Competencias: ¿Qué Competencias consideras indispensables dentro de la formación de este Ciclo Formativo?

Tener el máximo conocimiento para poder solucionar rápidamente los problemas que se te presenten, razonar los motivos de los problemas para darle la mejor solución posible, saber trabajar en grupo, ayudar a la gente que lo necesite...

El segundo alumno entrevistado es un chico de 26 años que estudia en un Instituto Público y que accedió al Ciclo Formativo a través del Bachillerato.

- Dimensión 1. Programación: ¿Qué supone para tu aprendizaje en este Ciclo que el profesorado tenga planificada su enseñanza diaria en el aula?

Supone poder llevar un seguimiento a diario de un ciclo de manera continua lo cual hace que sea más fácil para profesores que prefieren este método a hacerlo de manera espontánea.

- Dimensión 2. Práctica en el Aula: ¿Qué cambiarías de la forma en que se imparten las clases?

Cambiaría la motivación y el seguimiento entre profesor y alumno. De manera que se pueda centrar también en los problemas que pueda tener el alumno o dificultad con una asignatura.

- Dimensión 3. Tutoría: ¿Crees que se deberían incrementar las horas de tutoría o son suficientes? ¿Por qué?

En mi opinión creo que están bien tal y como están.

- Dimensión 4. Evaluación: Si fueras docente... ¿Cómo evaluarías a tu alumnado?

En función de su esfuerzo y participación durante el año no solo por su calificación en los exámenes.

- Dimensión 5. Formación: ¿Crees necesaria una formación durante la vida laboral del profesorado? ¿En qué aspectos concretos?

Creo que estaría bien una formación a medida que actualicen el contenido de la asignatura o en aspectos de psicología para los alumnos.

- Dimensión 6. Mercado Laboral: ¿Qué aspectos faltan en la formación del Ciclo para que se ajuste más a las exigencias del mercado laboral?

Estudiar de manera práctica o con ejemplos reales según la especialidad. De manera teórica solo no considero que sea la adecuada.

- Dimensión 7. Competencias: ¿Qué Competencias consideras indispensables dentro de la formación de este Ciclo Formativo?

Estudios prácticos con casos reales. De esta manera a la hora de llegar a una empresa puedes saber más o menos como trabajar.

El tercer alumno entrevistado es un chico de 20 años que estudia en un Instituto Público y que accedió al Ciclo Formativo a través del Bachillerato.

- Dimensión 1. Programación: ¿Qué supone para tu aprendizaje en este Ciclo que el profesorado tenga planificadas su enseñanza diaria en el aula?

Es un punto a favor para mi enseñanza, ya que teniendo el profesorado planificada sus clases, mejor será su enseñanza y no habrá las típicas pérdidas de tiempo sobre qué hacer.

- Dimensión 2. Práctica en el Aula: ¿Qué cambiarías de la forma en que se imparten las clases?

Cambiaría el tiempo que se emplea para temas que no son tan importantes, ya que si en esos temas que no son tan importantes como otros, se emplea el mismo tiempo que para los otros temas que tienen más importancia al final faltará tiempo para esos temas.

- Dimensión 3. Tutoría: ¿Crees que se deberían incrementar las horas de tutoría o son suficientes? ¿Por qué?

Se deberían incrementar en vez de una hora dedicada a tutorías, deberían ser, en mi opinión, dos ya que habrá días que con esa hora u hora y media, no habrá tiempo, lo más importante es que en la tutoría no se esté pendiente si se ha acabado el tiempo... por lo tanto en mi opinión sí se deberían incrementar las horas de tutoría.

- Dimensión 4. Evaluación: Si fueras docente... ¿Cómo evaluarías a tu alumnado?

Lo evaluaría según varios criterios, según su comportamiento en clase, por los exámenes.

- Dimensión 5. Formación: ¿Crees necesaria una formación durante la vida laboral del profesorado? ¿En qué aspectos concretos?

Sí, toda formación siempre es necesaria, en aquellos aspectos que menos domine dicho profesorado.

- Dimensión 6. Mercado Laboral: ¿Qué aspectos faltan en la formación del Ciclo para que se ajuste más a las exigencias del mercado laboral?

Profundizar más en algunos temas, por ejemplo, la elaboración de nóminas, profundizar más como tratar al cliente, principalmente

- Dimensión 7. Competencias: ¿Qué Competencias consideras indispensables dentro de la formación de este Ciclo Formativo?

Considero indispensables, principalmente el inglés, la contabilidad y atención al cliente.

La cuarta alumna entrevistada es una chica de 22 años que estudia en un Instituto Público y que accedió al Ciclo Formativo a través del Bachillerato.

- Dimensión 1. Programación: ¿Qué supone para tu aprendizaje en este Ciclo que el profesorado tenga planificada su enseñanza diaria en el aula?

Que el profesorado tenga planificada la tarea diaria que va a realizar con sus alumnos me parece una manera óptima de formarnos, ya que con ese método sabrán en todo momento lo que van a explicar después, siguiendo la guía que han creado previamente.

- Dimensión 2. Práctica en el Aula: ¿Qué cambiarías de la forma en que se imparten las clases?

Podría haber un trato más personal en relación profesorado-alumnado, donde el profesor tiene la posibilidad de conocer un poco más a los alumnos, y donde los alumnos puedan darse a conocer también.

- Dimensión 3. Tutoría: ¿Crees que se deberían incrementar las horas de tutoría o son suficientes? ¿Por qué?

Creo que deberían de haber más horas de tutorías (unas dos a la semana, por ejemplo), porque así el tutor o tutora estará enterado en todo momento de problemas o dudas que puedan surgir en el aula. Además en esos momentos de tutoría, los alumnos serían los protagonistas y es un buen momento para que haya un acercamiento entre el tutor/a y los alumnos.

- Dimensión 4. Evaluación: Si fueras docente... ¿Cómo evaluarías a tu alumnado?

Si fuera docente haría que los alumnos se reunieran en grupos, a poder ser pequeños, y haría que cogieran un tema del examen y crearan preguntas que creen ellos que puedan caer en el examen. Así ellos se sentirían profesores durante un rato, y tendrían la oportunidad de ponerse en el lugar del profesor. Esto lo evaluaría cogiendo preguntas que yo viera que tienen el nivel para ser pregunta de examen, junto con preguntas que yo misma haya preparado.

Otra manera de evaluar a los alumnos sería que, por grupos, se prepararan un tema entero y lo explicaran delante de toda la clase, con el objetivo de que repasen para el examen y, como he dicho antes, se sientan profesores durante un rato.

- Dimensión 5. Formación: ¿Crees necesaria una formación durante la vida laboral del profesorado? ¿En qué aspectos concretos?

Sí, creo necesaria una formación continua del profesorado, porque así, los profesores no estarían "atrasados", por decirlo de alguna manera, respecto a los demás.

Por ejemplo, el profesorado podría buscar cursos relacionados, a ser posible, con lo que haya estudiado. Así, con una formación activa y en continuo movimiento, los profesores pueden darse

cuenta de los errores que han podido cometer en algún momento de su vida laboral y poder cambiarlos.

- Dimensión 6. Mercado Laboral: ¿Qué aspectos faltan en la formación del Ciclo para que se ajuste más a las exigencias del mercado laboral?

Quizá lo que le falte a la formación de este Ciclo sería hacer más prácticas que se asemejen a lo que nos encontraremos al terminar este Ciclo Formativo, porque, en mi opinión, muchos alumnos acaban un Ciclo Formativo de Grado Superior y se incorporan a las prácticas, sin saber muy bien cómo actuar en un caso concreto. Ya es que es tan importante saberse la teoría como la práctica.

- Dimensión 7. Competencias: ¿Qué Competencias consideras indispensables dentro de la formación de este Ciclo Formativo?

Trabajar en grupo creando una buena armonía entre los miembros del mismo, saber solucionar los problemas que se presenten de la mejor manera posible, ser creativo y dar ideas.

La quinta alumna entrevistada es una chica de 21 años que estudia en un Instituto Público y que accedió al Ciclo Formativo a través de la prueba de acceso.

- Dimensión 1. Programación: ¿Qué supone para tu aprendizaje en este Ciclo que el profesorado tenga planificada su enseñanza diaria en el aula?

Me parece que es una forma correcta de facilitarme el aprendizaje, ya que siento que el tiempo (la duración de la asignatura en cuestión) es más provechoso.

- Dimensión 2. Práctica en el Aula: ¿Qué cambiarías de la forma en que se imparten las clases?

En mi caso, había algunas asignaturas en las que se pedían demasiadas tareas que, posteriormente, no se corregían adecuadamente.

- Dimensión 3. Tutoría: ¿Crees que se deberían incrementar las horas de tutoría o son suficientes? ¿Por qué?

Pienso que deberían incrementarse, ya que es importante que el/la tutor/a conozca bien el ambiente y las inquietudes de su clase y, en función a este, actuar de una u otra forma.

- Dimensión 4. Evaluación: Si fueras docente... ¿Cómo evaluarías a tu alumnado?

60% de la nota para exámenes. 30% de la nota para la asistencia y buen comportamiento en clase. 10% de la nota para trabajos.

- Dimensión 5. Formación: ¿Crees necesaria una formación durante la vida laboral del profesorado? ¿En qué aspectos concretos?

Sí, en todos, pero quizá habría que hacer más hincapié en la “psicología” y la empatía hacia el alumnado.

- Dimensión 6. Mercado Laboral: ¿Qué aspectos faltan en la formación del Ciclo para que se ajuste más a las exigencias del mercado laboral?

El nivel de inglés (a mi parecer) debería ser más elevado, ya que es un idioma básico en el mercado laboral y creo que actualmente no se le da la importancia que necesita a nivel educativo.

- Dimensión 7. Competencias: ¿Qué Competencias consideras indispensables dentro de la formación de este Ciclo Formativo?

Contabilidad e idiomas.

4.2.2.1. Análisis y Discusión

A nivel general y haciendo un análisis por pregunta en cada dimensión, podemos encontrar puntos de unión entre las respuestas ofrecidas por el alumnado, así:

Con respecto a la pregunta de la primera dimensión, el alumnado entrevistado piensa que si se tiene preparada la enseñanza se optimiza mejor el tiempo real de clase y se evita la espontaneidad. Así mismo, es más asequible mejorar el seguimiento de la materia de aprendizaje porque estará todo planificado. Sería interesante destacar que aprecian que esa organización afecta a la calidad de su aprendizaje.

En relación a la pregunta de la segunda dimensión, el alumnado entrevistado piensa que se debe pasar de una docencia más teórica a clases más prácticas y centrarse en los contenidos realmente importantes. Comparten que en clase se favorezca más las relaciones docente-alumnado para generar un clima de aula más humano y repercuta en la motivación y en la resolución de las dificultades encontradas.

La pregunta de la tercera dimensión sobre las tutorías hay diversidad de opiniones... por un lado se piensa que son suficientes pero otro grupo de alumnos/as piensa que sería adecuado incrementarlas para dar respuesta a problemas que se pueden plantear en temas de convivencia, dificultades, etc.

Con respecto a la pregunta de la cuarta dimensión, la mayoría del alumnado evaluaría teniendo en cuenta los exámenes, la actitud, la asistencia a clase, pero siempre lo que más peso tiene el examen. Un aspecto que es muy valorado es el esfuerzo y el trabajo continuo. Tan solo un alumno presenta una evaluación alternativa basada en el intercambio de roles.

En relación a las preguntas de la quinta dimensión, todos los alumnos/as están de acuerdo en que es necesario una formación continua del profesorado enfocada a la actualización curricular y, un aspecto que nos ha parecido muy interesante, en la mejora de la psicología de la Educación.

La pregunta de la sexta dimensión el alumnado entrevistado opina que sería necesaria una actualización de los contenidos de ciertas asignaturas para adaptarlas al mercado laboral. Así

mismo, piensan que sería interesante dedicarle más horas a las prácticas en empresas y otorgarle más importancia a la enseñanza de idiomas.

Por último, la pregunta de la séptima dimensión el alumnado entrevistado piensa que las competencias indispensables vinculadas a este Ciclo Formativo son: trabajo cooperativo, idiomas, contabilidad, creatividad y resolución de casos prácticos. Queríamos destacar la opción que algún alumno/a ha planteado sobre la autoevaluación del profesorado para mejorar los aspectos que durante el curso no haya visto adecuados.

Capítulo V.

Conclusiones y Perspectivas de Futuro



CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

Tras finalizar el análisis y la discusión de los resultados que hemos recogido en el Capítulo IV de esta Memoria de Tesis Doctoral, presentamos a continuación las conclusiones más relevantes obtenidas en relación a los objetivos planteados y basándonos en los datos obtenidos en el estudio estadístico y en las entrevistas a docentes y alumnado, así como las limitaciones y perspectivas de futuro para seguir avanzando en esta línea de investigación.

5.1. Conclusiones en base a los objetivos

El primer objetivo que nos planteamos en esta investigación fue **“Analizar el contexto educativo en el que se lleva a cabo el Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas”**. Como consecuencia de los resultados expuestos en el Capítulo IV de esta Memoria, podemos concluir que:

En cuanto a los docentes:

- En el contexto en el que nos encontramos, en relación a la variable “Género” podemos afirmar que existen diferencias en las respuestas dadas entre profesores y profesoras en las Dimensiones de Programación, Práctica en el aula y Evaluación; en esas tres Dimensiones las valoraciones de ellas son considerablemente superiores a las de ellos. En el resto de Dimensiones no se presentan diferencias respecto al género.
- En cuanto a la variable “Tipo de centro”, no ha sido un factor determinante en las respuestas dadas por el profesorado, excepto en la Dimensión relacionada con la Práctica en el aula (Dimensión Segunda). Los centros públicos han obtenido una valoración de medias más alta que los centros concertados.
- En relación con la variable “Antigüedad como docente” sí que ha influido a la hora de contestar a las cuestiones planteadas en la Dimensión Quinta (Formación), concretamente en los grupos de 0 a 5 años y en los de más de 21 años, es decir, entre los que tienen menor antigüedad y los de mayor antigüedad.
- En relación a las variables “Antigüedad en el Ciclo”, “Situación Laboral” y “Situación Administrativa” de los docentes no presentan diferencias significativas entre los grupos de encuestados en relación con las Dimensiones analizadas para cada una de estas variables.
- La variable “Horas de formación” se relacionó con seis de las Dimensiones pero sólo con la de Competencias es con la que se establecen relaciones significativas, siendo diferentes los resultados en función del grupo de horas, concretamente, los que tienen más horas de formación (entre 61 y 120 horas) son los que seleccionan las opciones más altas de las posibles respuestas.
- El último contraste lo hemos realizado entre la variable “Organismo de formación al que acuden” y la Dimensión de Formación. Según los resultados obtenidos no

se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los grupos de docentes.

En cuanto al alumnado:

- Respecto a la variable “Edad del alumnado”, sí que existen diferencias significativas entre este factor y la Dimensión Tutoría (Tercera). El grupo de 40 a 49 años son los que puntúan a la baja de forma significativa.
- Según la variable “Tipo de centro en el que estudia el alumnado” se puede establecer una serie de diferencias, por ejemplo, el alumnado de los centros públicos tiene mejor valoración en las Dimensiones de Programación y Tutoría, sin embargo, para los de los concertados valoran mejor la Dimensión de Competencias.
- En cuanto a la variable “Centros” en los que se han pasado los cuestionarios a los alumnos/as, existen diferencias en todas las Dimensiones estudiadas excepto para la Dimensión Evaluación. El procedimiento que hemos llevado para realizar esta comparativa es seleccionar un centro de referencia para cada una de las Dimensiones y compararlo con el resto de centros. Así, se concluye que:
 - ✓ En la Dimensión Primera “Programación”, la diferencia principal corresponde al C.D.P. Safa Andújar que puntúa de forma notablemente baja de Media este aspecto (2,00), probándose diferencias estadísticamente significativas con todos los centros excepto con el I.E.S. Los Cerros de Úbeda.
 - ✓ La Segunda Dimensión “Práctica en el Aula” presenta diferencias en las Medias (probadas estadísticamente) entre las puntuaciones obtenidas en el I.E.S. Los Cerros de Úbeda (2,56) y en el I.E.S. San Felipe Neri de Martos (3,11).
 - ✓ Respecto a las cuestiones de la Tercera Dimensión “Tutoría” las diferencias estadísticamente significativas en las Medias aparecen entre los centros de C.D.P Safa de Andújar (2,14) y el I.E.S. Martín Halaja de La Carolina (2,78); y entre el C.D.P. Safa de Andújar (2,14) y el I.E.S. Sierra de las Villas de Villacarillo (3,02).
 - ✓ En las Dimensiones Quinta “Formación” y Sexta “Mercado Laboral” la prueba ANOVA detectó diferencias estadísticamente significativas entre los centros pero el tamaño muestral impide concretar entre qué centros se producen las más destacables.
 - ✓ En la puntuación de la Dimensión Séptima “Competencias” se evidencian diferencias estadísticamente significativas en las Medias entre los centros C.D.P. Safa Andújar (3,11) y el I.E.S. Reyes de España de Linares (2,6598).

- En cuanto a las variables “Titulación de acceso del alumnado al Ciclo” y “Situación laboral, no se aprecian relaciones significativas entre ambos factores y ninguna de las siete Dimensiones planteadas.
- Otra variable fue “Motivo de matriculación” se puede decir que no existen relaciones significativas; lo que sí podemos destacar es que el motivo que mayor número de alumnos/as ha seleccionado es “Laboral: para encontrar un puesto de trabajo”. Hecho que está relacionado con el estudio de Gairín (2006) que plantea una estrecha relación entre el mundo laboral y la educación; dada la vinculación de la Formación Profesional con el mundo laboral, el objetivo principal del alumnado que se matricula en este Ciclo es la búsqueda de un empleo. En la actualidad la enseñanza y el mundo laboral deberían estar ligados tal y como demuestra Mayo (2004).
- En cuanto a la variable “Horas de estudio”, podemos decir que no se han establecido relaciones entre esta variable y las Dimensiones Tercera, Cuarta, Quinta y Séptima, pero sí con las Dimensiones Primera (Programación), Segunda (Práctica en el aula) y Sexta (Mercado Laboral); de esta forma, se interpreta de los datos obtenidos que las puntuaciones son siempre mayores entre el alumnado que estudia más horas.
- Por último, en cuanto a la variable “Actividad laboral del alumnado”, se puede decir que no existe una relación significativa entre este factor y las Dimensiones Segunda, Quinta, Sexta y Séptima y, por tanto, no han condicionado las respuestas en las mismas.

En relación al segundo objetivo que nos planteamos en esta investigación que fue “**Evaluar la incidencia de la metodología por competencias en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas**”, como consecuencia de los resultados expuestos en el Capítulo IV de esta Memoria, podemos concluir que:

- Los grupos de docentes y alumnado no tienen el mismo criterio respecto a las competencias profesionales del mercado laboral y la competencia de liderazgo.
- Sin embargo, sí tienen la misma opinión sobre las competencias de comunicación, trabajo en equipo, resolución de problemas, competencia de iniciativa, de autoaprendizaje, gestión de proyectos, de responsabilidad, tolerancia y de ciudadanía democrática.

En este objetivo referente a las Competencias no debemos pasar por alto los múltiples estudios que tratan sobre esta materia como Repetto et al. (2006), concretamente sobre el desarrollo de competencias socio-emocionales, tratadas en estas conclusiones referentes a las competencias (de liderazgo, responsabilidad, tolerancia...), Vaillant (2009b) que opina que se debe 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 e incluso fuera de nuestras fronteras como Tran & Nyland (2013).

Respecto al tercer objetivo que nos planteamos en esta investigación fue **“Comparar las opiniones de los docentes y del alumnado sobre el Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas”**, como consecuencia de los resultados expuestos en el Capítulo IV de esta Memoria, podemos concluir que:

- Respecto a la programación, los docentes afirman que realizan su correspondiente programación de aula hecho que el alumnado aprecia en sus clases y, por tanto, tienen el mismo criterio al respecto.
- Sin embargo, ambos grupos piensan de forma diferente respecto a la evaluación inicial, si da a conocer el profesorado su programación a la comunidad educativa, consulta con el departamento de orientación aspectos relacionados con el ciclo, son reales y aplicables las propuestas pedagógicas de las programaciones didácticas, utiliza el docente la programación de algún libro de texto.

Las opiniones de docentes y alumnado también son distintas en cuanto si revisa el docente su programación trimestralmente, modifica el docente su programación en función de la evaluación inicial y en relación a las propuestas de mejora del curso anterior, si utiliza una programación inclusiva y emplea herramientas TIC en la programación.

- En cuanto a la Evaluación, no hay diferencias de opinión entre el profesorado y el alumnado en cuanto a la valoración no solo del resultado sino del proceso, si utiliza el profesorado la rúbrica para evaluar y si le da importancia a la autoevaluación y a la evaluación del docente por parte del alumnado.
- En contrapartida, sí hay diferencias en las opiniones de ambos grupos en cuanto a la evaluación educativa como instrumento de mejora de los procesos de enseñanza, el docente aplica la evaluación en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, si informa el docente de los criterios de evaluación y si utiliza el docente distintos tipos de instrumentos para evaluar.
- Respecto a la tutoría, no existen diferencias de opinión entre profesorado y alumnado respecto a si el alumnado termina la tutoría con la resolución del problema planteado, utiliza el docente las cuestiones planteadas en las tutorías como material de apoyo en clase y si el alumnado considera las tutorías útiles para su estudio.
- Sin embargo, sí hay diferencias entre ambos grupos de participantes sobre el concepto de tutoría virtual como mecanismo de atención al alumnado y si el profesorado anima al alumnado a hacer uso de las tutorías para la resolución de dificultades.

Este tema de las tutorías virtuales es tratado por Alonso (2011) que realiza un trabajo sobre las nuevas tecnologías en el IES Blas Infante de Córdoba, incluyendo las ya citadas tutorías on-line.

- En cuanto a la Formación, no hay diferencias entre ambos grupos respecto a la formación metodológica del profesorado para su labor en el aula, si ha recibido

cursos de formación sobre programación o sobre plataforma “moodle”, si el docente considera su formación suficiente para ejercer su actividad educativa y tiene formación en una segunda lengua.

Uno de los aspectos concretos sobre la formación del profesorado es la plataforma Moodle, tal y como demuestran estudios como los de Vázquez et al. (2007) o Contreras (2011) que explican cómo Andalucía fue pionera en la inserción de este tipo de enseñanza en la Formación Profesional.

- Las opiniones de docentes y alumnado son encontradas respecto a que los docentes tienen que adquirir nuevas competencias en el ámbito TIC, ha recibido el profesorado formación pedagógica y psicológica para su labor docente, realiza cursos de formación continua regularmente y se realizan equipos de trabajos sobre los Ciclos de Administración en el CEP.

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

- En cuanto al mercado laboral no hay diferencias entre las opiniones de docentes y alumnado en cuanto a si las prácticas realizadas en el aula están relacionadas con la realidad del mercado laboral, si cree recomendable que el profesorado tenga una experiencia previa en la empresa privada, si al finalizar el ciclo el alumnado está habilitado para desarrollar su carrera profesional y si el proyecto integrado ayuda al alumnado a tener una idea más clara del mercado laboral.
- Sin embargo, sí hay diferencias en las opiniones de los participantes respecto a los contenidos del Ciclo que abordan la realidad del mercado laboral y si la realización de la FCT permite al alumnado un contacto real con el mercado laboral.

A colación de este tema, el estudio desarrollado por Rodríguez (2005) concluye que la FCT facilita la adquisición de experiencia laboral, desarrollando habilidades técnicas, sociales y hábitos de disciplina laboral, para la posterior inserción laboral.

El cuarto objetivo que nos planteamos en esta investigación fue **“Valorar desde un punto de vista metodológico en relación a la práctica en el aula la situación del Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas”**. Como consecuencia de los resultados expuestos en el Capítulo IV de esta Memoria, podemos concluir que:

- En cuanto a la investigación en el aula, las opiniones de docentes y alumnado son distintas.
- Ambos grupos consideran que se utilizan las herramientas TIC en el aula. Uno de los factores fundamentales actualmente en la educación es el uso de las

herramientas TIC en el aula tal y como demuestran multitud de estudios como el de Mayo (2004), Llitjós & Núñez (2006) o Gregorio, Llitjós & Puigcerver (2007)

- Según el profesorado, personaliza su acción docente frente al alumnado que considera que no la personaliza.
- Los docentes creen que potencian el desarrollo cognitivo y personal del alumnado, idea que comparten con el alumnado pero éstos en menor medida. Una manera de potenciar este desarrollo cognitivo según Goicoechea & Saturnino (2013) es otorgando un empoderamiento al alumnado para potenciar dicho aprendizaje cognitivo y afectivo.
- Docentes y alumnado no tienen el mismo criterio cuando fueron planteados por la construcción del conocimiento del alumnado. Los beneficios de una metodología constructivista quedan reflejados en el proyecto de Torrebadella-Flix (2013) que realizan alumnos/as del Ciclo Formativo de Grado Medio de Conducción de Actividades Físico-deportivas en el medio natural. Con esta metodología se desarrolla en el alumnado competencias necesarias para desarrollar posteriormente su trabajo futuro y al ser dinámico y una experiencia real, los educandos desempeñan esta enseñanza-aprendizaje de forma vivencial, provocándoles una mayor implicación.
- El profesorado opina que sí motiva al alumnado en clase frente a la opinión de su alumnado que no aprecia esa motivación. La metodología en las aulas en la actualidad ha cambiado, por ello, se plantean nuevos modelos que motiven al alumnado; un nuevo modelo de motivación lo recogen en su trabajo “Buen provecho” Medina & Castillo (2005). Parten de programas de televisión para motivar a sus alumnos/as de Ciclos de Cocina. Otros autores también han reconocido y recogido la importancia de la motivación en investigaciones como la de Maquilón & Hernández (2011) o de Sancho et al. (2013).
- Los dos grupos encuestados piensan que las explicaciones son importantes para el alumnado pero no determinantes.
- En cuanto a la importancia de las prácticas para el aprendizaje del alumnado, ambos grupos presentan diferencias en su criterio. Esta importancia de las prácticas queda reflejada en el artículo de Cano (2011) que describe cómo desde el primer curso de ciclos se realiza un acercamiento con respecto a las prácticas de estos futuros trabajadores, para una mejor orientación profesional, formación y promoción de la inserción laboral.
- Docentes y alumnado no piensan igual sobre la adaptación de la docencia a lo que pide el Proyecto Educativo de centro.
- Ambos grupos no le dan la misma importancia al trabajo en equipo entre los docentes que imparten el ciclo.

- El bilingüismo es un tema que divide a los encuestados, por un lado los docentes piensan que no es del todo necesario frente al alumnado que no lo considera importante.

Por último, el quinto de los objetivos que nos planteamos en esta investigación fue **“Proponer alternativas a la situación planteada por los docentes y por el alumnado”**. Como consecuencia de los resultados expuestos en el Capítulo IV de esta Memoria, podemos concluir que:

- Se debe preparar al alumnado para enfrentarse al mundo laboral por ello se deben potenciar ciertas competencias muy demandadas como, por ejemplo, la de liderazgo. Y otras Competencias que añadieron docentes y alumnos/as en las entrevistas como aprender a aprender o inteligencia emocional.
- Informar al alumnado sobre quién forma la comunidad educativa y sobre las actuaciones que realiza el profesorado respecto a dicha comunidad educativa como, por ejemplo, darles a conocer la programación.
- Consultar determinados aspectos de la programación con el departamento de orientación, más aún cuando este nivel educativo está enfocado y ligado al mundo laboral.
- Las propuestas pedagógicas de las programaciones didácticas que plantean los docentes deben ser lo más reales y aplicables posible para acercar al alumnado al mundo laboral y después llevar a la práctica esos conocimientos adquiridos.
- El docente debe revisar su programación trimestralmente así como en función de la evaluación inicial y de las propuestas de mejora del curso anterior, de esta forma adapta dicha programación a las necesidades del aula. Además, el cuidado y esmero puesto en nuestras programaciones didácticas es apreciado por nuestro alumnado que las considera una herramienta muy útil para los docentes pero también para mejorar y aprovechar más sus estudios.
- El docente tiene que hacer ver al alumnado que la evaluación se lleva a cabo durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que utiliza diferentes instrumentos para mejorar dicho proceso aparte de la evaluación educativa. En alguna ocasión, podríamos “poner” a nuestro alumnado a ejercer nuestro rol y seguro que hacen aportaciones muy interesantes sobre la evaluación; como ha ocurrido con sus entrevistas, que nos han aportado algún tipo de evaluación alternativa.
- Mayor utilización de las tutorías virtuales como apoyo a la enseñanza y acercamiento a las nuevas tecnologías de la información. Se debe hacer más uso de las tutorías y que el alumnado aprecie la importancia que tiene para su formación y, en algunas ocasiones, como ayuda personal u orientación.
- Formación continua del profesorado sobre TIC, psicología y, concretando sobre el Ciclo estudiado, materias que versen sobre el mismo y en equipos de trabajo. Este aspecto de la Formación ha sido muy planteado por el alumnado en sus entrevistas dándole mucha importancia y haciendo planteamiento enriquecedores. Además, plantean un

autoanálisis por parte del profesorado sobre sus conocimientos y darles solución a los que consideren que no son suficientes o se han quedado obsoletos.

- Mantener un contacto más directo con los tutores laborales de los alumnos/as para conseguir que tengan una formación en centros lo más cercana posible a la realidad. Este contacto podría ser previo para conseguir la mayor implicación posible de la empresa y hacerles partícipes de la formación del alumnado y de la responsabilidad que conlleva esta formación fuera del aula. Por supuesto, un contacto durante la FCT con el tutor laboral y posterior para consensuar si es posible incorporar mejoras en algún aspecto para futuros convenios con la empresa. Este contacto posterior también lo ha planteado algún docente en las entrevistas a modo de cuestionario para que la empresa plantee las posibles carencias del alumnado en su formación o algún aspecto mejorable.
- Incorporación por parte del profesorado de nuevas metodologías constructivistas en el aula que promuevan la investigación en el alumnado, personalizar su acción docente y potenciar el desarrollo cognitivo y personal en el alumnado. Aspecto también muy destacado en las entrevistas por parte del alumnado; plantean en su mayoría una docencia más práctica y otorgar más horas a aquella parte del temario que sea más importante y menos a la que no se considere importante.
- Potenciar el trabajo en equipo entre los docentes que imparten el ciclo para conseguir que el alumnado tenga una visión global del mercado laboral y evitar posibles repeticiones de contenidos. Además los alumnos/as apreciarán la importancia del trabajo en equipo y su demanda en el mercado laboral.

5.2. Limitaciones y propuestas de futuro

Antes de adentrarnos en profundidad en la cuestión de este punto, me gustaría destacar la disponibilidad máxima que han tenido todos los centros educativos, sus docentes y el alumnado para responder a los cuestionarios o para ser entrevistados posteriormente, su implicación ha sido total. Incluso el alumnado se sentía muy satisfecho al ver que sus opiniones eran tenidas en cuenta.

En uno de los aspectos que más se podría profundizar es la implicación del profesorado en su docencia y formación, por ello, consideramos que una posible ampliación o proyección para dar continuidad a esta Tesis Doctoral podría ir orientada en ese aspecto: formación continua del profesorado en los Ciclos de la rama profesional de Administración.

De esta forma si ampliamos los participantes, tanto del grupo de docentes como del alumnado -pero siempre dentro de esta Familia Profesional- podremos establecer en las investigaciones conexiones entre los distintos Ciclos que componen esta Familia Profesional sobre la Formación del profesorado.

En este aspecto, como ya escribió Misra (2011), la importancia que la Unión Europea ha dado a la Formación Profesional ha puesto a estos profesores en el centro de mira.

Por lo tanto, creemos que sería interesante, desde el punto de vista científico, profundizar más en esta línea de investigación. Además, pensamos que lo ideal para mejorar el funcionamiento real de esta Etapa Educativa, debería ser partir de las necesidades y demandas de los implicados en tal proceso (comunidad educativa). Así, creemos que analizando las opiniones del profesorado y alumnado, sobre aspectos relacionados con la docencia en estos niveles educativos, podríamos plantear medidas orientadas a su mejora. Además, coincidimos con Pro & Miralles (2009) que al final las reformas educativas acaban siendo lo que creen, piensan y hacen los docentes en sus clases y en sus centros.

Por otra parte, pensamos que se debería profundizar mucho más en el contenido académico que se da en clase y la relación que pueda tener con la realidad tanto del mercado laboral como de la vida diaria o cotidiana. Este aspecto se podría trasladar de la etapa de Educación Obligatoria, ya que diferentes estudios supranacionales han demostrado que los alumnos/as terminan sus estudios sin saber relacionar lo estudiado en el aula con la realidad de sus vidas diarias.

Con todo esto, pensamos que sería interesante seguir profundizando en aquellos estudios basados en las competencias y metodología de los Ciclos Formativos de Administración y Finanzas. Así como indagar en las ideas y opiniones de los agentes involucrados en la enseñanza respecto a la Formación Profesional dándole, de esta manera, la importancia que se le ha negado desde sus orígenes.

Diferentes estudios como el de Jiménez, Llobera & Llitiós (2005), han demostrado que se puede impartir una metodología menos tradicional en las aulas de Formación Profesional, por ejemplo, basándose en el trabajo cooperativo como apuntan estos autores.

Además, siguiendo esta misma línea de actuación, deberíamos ampliar el campo de futuros trabajos sobre el conocimiento que tienen los estudiantes universitarios -Gairín (2006)- sobre la Formación Profesional, la importancia que creen que tiene, su futura utilidad en el mercado laboral, si existe paralelismo o no con su formación universitaria... Compartimos la idea con

Coates (2009) que la Formación Profesional es el motor clave de la economía y sociedad de cualquier país.

Otra de las preguntas que me planteaba al inicio de esta Tesis Doctoral es la implicación de las familias en el estudio y formación de sus hijos/as, además del conocimiento del posible itinerario formativo al que pueden tener acceso. Puesto que no se le ha dado respuesta, planteamos como una posible línea de investigación esta temática para futuros estudios. A pesar de ser una enseñanza no obligatoria tanto los alumnos/as como las familias saben la importancia de sus estudios y, por tanto, la implicación de las familias en la educación de sus hijos/as debería ser máxima y es de vital importancia puesto que en ocasiones los propios alumnos/as no tienen el conocimiento suficiente sobre la realidad laboral para poder elegir la mejor opción potenciando al máximo sus propias facultades.

Una temática que sí tiene más estudios realizados es sobre las salidas laborales de los Ciclos Formativos -González, Cueto & Mato (2006), Corrales & Rodríguez (2008)-, la implicación de los empresarios en estos estudios -Baquadir, Patrick & Burns (2011)- y las relaciones que se establecen entre los contenidos y los conocimientos profesionales que se dan en el aula -González (2006)-. La multitud de estudios relacionados con estos aspectos se debe a la importancia que tiene el mundo laboral y la Formación Profesional, ya que todos sus aspectos deben girar sobre este objetivo; hecho que los propios alumnos/as aprecian y están muy concienciados.

Para terminar con este punto y como docente en ejercicio de Ciclos Formativos que soy, me gustaría animar a más docentes a seguir este camino y trabajar para mejorar la calidad en la Educación, ya no sólo desde las aulas sino desde otros posicionamiento de corte más investigativo. Para ello, deberíamos seguir construyendo puentes entre el mundo de la Universidad y los centros educativos, acercando a los docentes todas las aportaciones que genera la comunidad científica y que repercuten en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una Etapa Educativa, que históricamente ha estado muy olvidada y de la que todavía, a día de hoy, seguimos encontrando poca literatura científica al respecto.

Y, por último, animar a mis compañeros/as a que defiendan por lo que día a día están trabajando, y consigamos entre todos/as ese respeto y dignidad que la sociedad, en general, tanto le está costando dar y a nuestros compañeros/as de Educación Secundaria en particular.

A modo de esquema queremos plasmar en el siguiente Cuadro un resumen con las principales relaciones existentes entre lo que hemos ido planteando en esta Tesis Doctoral y las conclusiones obtenidas en función de cada apartado:

Cuadro 4.1. Relaciones de las Conclusiones

En relación a...	Conclusiones Generales
Preguntas de Investigación	<p>En general, podemos decir que el Ciclo de Administración y Finanzas en la provincia de Jaén tiene un nivel de aceptación bastante elevado tanto entre alumnos/as como docentes. El aspecto que más cambios solicita el alumnado es sobre la metodología y uso excesivo del libro de texto; piensan que en las clases se deben impartir más horas de prácticas para poder enfrentarse posteriormente al mercado laboral.</p> <p>Por los resultados obtenidos y apoyándonos en investigaciones de otros autores, la orientación laboral es clave en la Formación Profesional y, además, deberíamos añadir, trasladándonos a otros niveles educativos, que sería interesante relacionar los conocimientos que se adquieren en la escuela con los posibles problemas y temáticas que el alumnado se va a encontrar en su vida cotidiana.</p> <p>Por otra parte, los docentes creen que sería mejorable el módulo FCT en el sentido de tener más en cuenta la opinión del empresario para conseguir mejoras en este ámbito. Por último, destacable es la situación en cuanto a la formación de los docentes; ésta siempre puede ser mejorable y se tiene que pensar que el objetivo principal de esta formación continua es la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje para nuestros alumnos y la adquisición de conocimientos actualizados.</p>
Objetivos	<p>Para dar respuesta al Objetivo 1 se han analizado los distintos contextos educativos de la provincia de Jaén en los que se lleva a cabo el Ciclo Formativo de Administración y Finanzas apreciando relaciones entre dichos contextos y las distintas Dimensiones analizadas.</p> <p>La incidencia del Objetivo 2, la “Metodología por Competencias”, consideramos que es bastante elevada puesto que las Competencias concretas sobre las que se preguntaron en los cuestionarios, tanto a docentes como a alumnado, demuestran que dichas Competencias se alcanzan tras finalizar el Ciclo Formativo.</p> <p>Tras realizar una comparativa entre las opiniones de docentes y alumnado del Ciclo Formativo de Administración y Finanzas y, dando así respuesta al Objetivo 3, apreciamos diferencias entre ambos grupos encuestados.</p> <p>Respecto al Objetivo 4 “Práctica en el Aula” se ha valorado que las opiniones de docentes y alumnado son dispares. En líneas generales, el alumnado considera necesario un cambio metodológico frente al profesorado que no considera necesario dicho cambio.</p> <p>Dando respuesta al Objetivo 5, y con ayuda de las entrevistas realizadas, hemos propuesto posibles alternativas para dar soluciones a la situación planteada por los docentes y alumnado del Ciclo Formativo de Administración y Finanzas.</p>
Nuevas Investigaciones	<p>Creemos que de esta Investigación pueden surgir nuevas líneas de trabajo que completen, modifiquen o rebatan las ideas aquí presentadas, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación continua del profesorado en los Ciclos Formativos de la rama profesional de Administración. ▪ Relación entre el contenido académico de los Ciclos Formativos con el mercado laboral y la vida real. ▪ Profundizar en el trabajo por Competencias y Metodología de los Ciclos Formativos de Administración y Finanzas. ▪ Percepción y conocimiento de los estudiantes universitarios sobre la Formación Profesional. ▪ Implicación de las familias en estudiantes de Ciclos Formativos. ▪ Conocimiento del alumnado y sus familias sobre los posibles itinerarios formativos. ▪ Implicación de los empresarios en el módulo FCT de los Ciclos Formativos de la rama de Administración.

Bibliografía



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agbola, F.W. & Lambert, D.K. (2010). Skilling Australia for the future? A study of quality assurance in Australia's vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, 62(3), 327-349.
- Agrawal, T. (2012). Vocational education and training in India: challenges, status and labour market outcomes. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(4), 453-414.
- Aguilar, M. I. (2001). *La inserción laboral de los jóvenes en España. Un enfoque microeconómico*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Akomaning, E., Voogt, J.M. & Pieters, J.M. (2011). Internship in vocational education and training: stakeholders' perceptions of its organisation. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4), 575-592.
- Aliaga, M. & Gunderson, B. (1999). *Interactive statistics*. Upper Saddle River. N.J: Prentice Hall.
- Alonso, M. (2011). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Antúnez, N., García, M., García, J. & López, L. (2012). Actividades didácticas para estudiantes de ciclos formativos de educación infantil y alumnos de magisterio. *EARI. Educación artística. Revista de investigación*, 2.
- Baqadir, A., Patrick, F. & Burns, G. (2011). Addressing the skills gap in Saudi Arabia: does vocational education address the needs of private sector employers? *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4), 551-561.
- Barabasch, A. (2012). Meeting the challenge: between depopulation and new industrialization. Innovations in VET in Eastern Germany. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(4), 403-416.
- Barabasch, A. & Petrick, S. (2012). Multi-level policy transfer in Turkey and its impact on the development of the vocational education and training (VET) sector. *Globalisation, Societies and Education*, 10(1), 119-143.
- Barabasch, A. & Watt-Malcolm, B. (2013). Teacher preparation for vocational education and training in Germany: a potential model for Canada? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(2), 155-183.
- Barrett, H. (2001). *Electronic Portfolios*. Recuperado de: <http://www.electronicportfolios.com/portfolios/encyclopediaentry.htm>.
- Basterretxea, I., González, A., Sáiz, M., Simón, L. & Olasolo, A. (2002): «Inserción laboral de los jóvenes con estudios profesionales en la Comunidad Autónoma Vasca». Ponencia presentada al III Congreso de Castilla y León sobre Mercado de Trabajo y Relaciones Laborales. Palencia.

Bataller, S., Casas, F., Gras, M. E., González, M. & Malo, S. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23 (4), 871-878.

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.

Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Black, S. & Yasukawa, K. (2012). Disturbing the pedagogical status quo: LLN and vocational teachers working together. *Pedagogies: An International Journal*, 8(1), 44-59.

Bogónez, A., Marchán, G., Moreno, F. & Torres, G. (2005). La formación profesional para el empleo. Oportunidades y retos para la acción sindical. *Revista Gaceta Sindical, reflexión y debate de CC.OO*, 125(5), 185-207.

Boza, A., Mendez, J.M. & Toscano, M. (2015). Elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional. Estudio de casos en centros de la provincia de Huelva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 91-105.

Brink, P. J. & Wood, M. J. (2001). *Basic steps in planning nursing research: From question to proposal*. Jones & Bartlett Learning.

Calero, J. (2006). Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas videncias. *Documento de trabajo*, 83.

Cano, D. (2011). Actividades de promoción de la inserción laboral del ciclo formativo de Atención Sociosanitaria del IES Alhadra. *Revista educativa digital Hekademos*, 9, 5-20. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3746910>

Casal, J., García, M. & Merino, R. (2006). ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate. *Revista de Educación*, 340, 1065-1083.

CEJA (2013). Orden de 11 de marzo por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Administración y Finanzas. Sevilla: Consejería de Educación.

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.

Consejo Superior Cámaras de Comercio (2003): *La inserción laboral de los alumnos de formación profesional*. Madrid.

Contreras, M. A. (2011). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI*. Madrid: Fundación Telefónica.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación*. Italia: McGraw- Hill.

Corrales, H. & Rodríguez, B (2008). Las trayectorias formativo-laborales de los jóvenes con formación profesional de grado superior. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3.

Corrales, H. & Rodríguez, B. (2011). Characterizing Spanish labour pathways of young people with vocational lower-secondary education. *Applied Economics*, 44(29), 3777-3792.

Darling-Hammond, I. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).

De Graaf, W. & Van Zenderen, K. (2013). School-work transition: the interplay between institutional and individual processes. *Journal of Education and Work*, 26(2), 121-142.

De Miguel, M., San Fabián, J. L., Belver, J. L. & Argüelles, M. C. (2012). Evaluación de la inserción laboral de los participantes en la Formación Profesional para el empleo en Asturias. *Revista de educación*, 358, 599-616.

DO C 155 (2009). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de junio sobre el establecimiento de un Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales.

Down, B. (2009). Schooling, productivity and the enterprising self: beyond market values. *Critical Studies in Education*, 50(1), 51-64.

Dumbrell, T. & Smith, E. (2013). Pre-apprenticeships in Australia: differing orientations and their policy implications. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(2), 161-176.

Femenia, O., Soriano, J. M. & Alonso A. A. (2010). Diagnòstic de la promoció dels cicles formatius a les Illes Balears. *INNOVIB. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1, 7-32. Recuperado de: <http://www.innovib.cat/numero-1/num-1.php>

Fernández J. (2009). Formación profesional específica: proceso de reformas educativas. *Era Solar: Energías renovables*, 149,76-82.

Fernández, M. D. & Figueiras, A. (2012). Os ciclos formativos de Imaxe e Son de formación profesional de grao superior en Galicia: que opina o seu profesorado? *Eduga: Revista galega do ensino*, 63. Recuperado de: <http://www.edu.xunta.es/eduga/169/cartafol/os-ciclos-formativos-imaxe-son-formacion-profesional-grao-superior-galicia-que-opina-o>

Fox, D. J. (1981): *El proceso de investigación en Educación*. Pamplona: Eunsa.

Gairín, J. (2006). Implicación de la universidad en la impartición de los ciclos formativos de grado superior. *Educar*, 38, 259-272.

García, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*, 341, 197-211.

García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Badajoz: Centro Universitario Santa Ana.

- Garzon, A. J. (2012). *La mejora continua y la calidad en instituciones de formación profesional. El proceso de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gavota, M. C., Cattaneo, A., Arn, C., Boldrini, E., Motta, E., Schneider, D. & Betrancourt, M. (2010). Computer-supported peer commenting: a promising instructional method to promote skill development in vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 62(4), 495-511.
- Gekara, V., Bloor, M. & Sampson, H. (2011). Computer-based assessment in safety-critical industries: the case of shipping. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(1), 87-100.
- Gil, A. (1998). *Inserción laboral y desajuste educativo de los titulados universitarios. Un estudio de los titulados de la ULPGC*. Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.
- Gil, G. (2005). *Formación profesional, orientación e inserción laboral del alumnado de los ciclos formativos de Grado Medio*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Goicoechea, J. J. & Saturnino, N. S. (2013). Liderazgo transformacional, empoderamiento y aprendizaje: un estudio en Ciclos Formativos de Grado Superior. *Revista de Educación*, 362, 594-622.
- González, S. (2003): *Inserción laboral, desajuste educativo y trayectorias laborales de los titulados en Formación Profesional Específica de la Isla de Gran Canaria*. Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González-Betancor, S. M., Davila, D. & Gil, J. (2004). El primer periodo de desempleo de técnicos y técnicos superiores. *Revista de Economía laboral*, 1(1), 1-37.
- González, T. J. (2006). La formación y el empleo: los subsistemas de formación profesional en España. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 7, 115-136.
- González, M. C., Cueto, B. & Mato, J. (2006). El papel de la Formación en Centros de Trabajo (FCT) en la inserción laboral de los titulados de ciclos formativos: el caso de Asturias. *Revista de Educación*, 341, 337-372.
- Harris, R. & Ramos, C. (2013). Building career capital through further study in Australia and Singapore. *International Journal of Lifelong Education*, 32(5), 620-638.
- Herranz, R. (1990): "La inserción laboral de los técnicos especialistas de FP2: un análisis comparado de las orientaciones y la experiencia de empleo en tres mercados locales de trabajo". *Revista de Educación*, 293, pp. 151-173.
- Howieson, C., McKechnie, J. & Semple, S. (2012). Working pupils: challenges and potential. *Journal of Education and Work*, 25(4), 423-442.
- Jacinto, C. (2006). Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo. *Revista de Educación*, 341, 57-79.

Jäppinen, A. & Maunonen-Eskelinen, I. (2012). Organisational transition challenges in the Finnish vocational education-perspective of distributed pedagogical leadership. *Educational Studies*, 38(1), 39-50.

Jiménez, G., Llobera, R., & Llitjós, A. (2005). Los niveles de abertura en las prácticas cooperativas de química. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4(3). Recuperado de: http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen4/ART2_Vol4_N3.pdf

Jiménez, G., Llitjós, A. & Núñez, E. (2006). Synergeia, un entorno telemático cooperativo en el área de ciencias. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 50, 84-91.

Jiménez, G., Llitjós, A. & Puigcerver, M. (2007). *Evaluación de entornos para el aprendizaje cooperativo telemático: Synergeia*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Juul, I. & Jørgensen, C. H. (2011). Challenges for the dual system and occupational self-governance in Denmark. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), 289-303.

Kammermann, M., Stalder, B.E. & Hättich, A. (2011). Two year apprenticeships a successful model of training? *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), 377-396.

Kimball, M. A. (2002). *The web portfolio guide. Creating electronic portfolio for the web*. EUA: Longman Publishers.

Lim, D. (2009). Testing the effectiveness of a quality assurance system: the example of Hong Kong. *Journal of Vocational Education & Training*, 61(2), 183-202.

López-Roldán, P. & Fachelli, S. (2015). Clasificación de las técnicas de análisis de datos. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Lozano, S. & Repetto, E. (2007). Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con: el género, el curso académico y los intereses profesionales. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 18(1), 5-16.

Lucena, M., Álvarez, J. & Rodríguez, C. (2011). Estudio de los valores para la empleabilidad en formación profesional. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, (2), 21-27.

Maquilón, J. J. & Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 36 (14-1), 81-100.

Martín, F., Fernández, A., Martín, E., Dapelo, B. & Marccone, R. (2008). Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, 20(2), 224-228.

Martínez, M. J., Rodríguez, J. & Pérez, E. (2013). *Análisis desde la perspectiva de los docentes del Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) de Administración y Finanzas en dos Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía*. *Revista Vegajournal* 9 (3).

- Mayo, R. (2004). *La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI. Competencias clave de la formación profesional en la sociedad del conocimiento*. Salamanca: Universidad Pontificia.
- McMillan, H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- MECD (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- MECD (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- MECD (2002). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- MECD (2005). Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre, por el que se modifica el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- MECD (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- MECD (2006). Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- MECD (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. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- Medina, A. & Santiago, A. (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Editorial Universitas.
- Medina, M. & Castillo, M. D. (2005). «Buen provecho»: aplicación de programas televisivos en un taller de cocina y de pastelería. *Revista Comunicar*, 25, 222.
- Merino, R. (2005a). La nueva Formación Profesional vista por los alumnos. *Revista complutense de educación*, 16(1), 289-303.
- Merino, R. (2005b). Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España: algunas reflexiones para la situación actual. *Témpora: Revista De Historia y Sociología De La Educación*, 8, 211-236.
- Merino, R. (2005c). De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa. *Revista de Educación*, 336, 475-502.
- Merino, R. & Llosada, J. (2007). ¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan formación profesional? Flujos e itinerarios de formación profesional de los jóvenes españoles. *Témpora*, 10, 215-244.

- Misra, P. K. (2011). VET teachers in Europe: policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(1), 27-45.
- Mittendorff, K., Beijaard, D., Den Brok, P. & Koopman, M. (2012). The influence of teachers' career guidance profiles on students' career competencies. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(4), 491-509.
- Molgat, M., Deschenaux, F. & LeBlanc, P. (2011). Vocational education in Canada: do policy directions and youth trajectories always meet? *Journal of Vocational Education & Training*, 64(3), 505-524.
- Monclús, A. M. (2010). Una experiencia docente de aplicación del portafolio del estudiante en Contabilidad. *Revista Educade*, 1 (1), 21-42.
- MTAS (2007). Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- MTAS (2008). Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- MTAS (2009). Resolución de 9 de octubre del Instituto de Mediación, Arbitraje y Conciliación, por la que se acuerda la publicación del Acuerdo Interconfederal para la Negociación Colectiva 1985-1986, integrante del Acuerdo Económico y Social (AES), suscrito por la Unión General de Trabajadores (UGT) y las Confederaciones Empresariales CEOE y CEPYME. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- Newman, I. & Benz, C. R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*. Carbondale: University of Illinois Press.
- Oroval, E., Escardíbul, J. O. & Villarroya, A. (2008). El sistema de formación profesional. Retos y estrategias de mejora. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3, 53-61.
- Palmer, R. (2009). Formalising the informal: Ghana's National Apprenticeship Programme. *Journal of Vocational Education & Training*, 61(1), 67-83.
- Peco, R. (2010). Actividad de difusión del Ciclo formativo de Atención sociosanitaria del IES Las Sabinas. *Revista Educativa Digital-Hekademos*, 5, (81-99).
- Peiró, A., Sancho, M. J., Loro, N., Sancho, M. T. & Folgado, J., (2006). Experiencia en la enseñanza de la reanimación cardiopulmonar en un grupo de adolescentes. Enfermería en cardiología. *Revista científica e informativa de la Asociación Española de Enfermería en Cardiología*, 37, 41-45.
- Pereda, S. & Berrocal, F. (2001): *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial centro de Estudios Ramón Areces.
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Métodos I. Madrid: La Muralla.

- Pérez, D., Álvarez, I. M. & Rodríguez, C. E. (2008). La identificación del talento en la formación profesional. Diseño y resultado de una estrategia. *Revista complutense de educación*, 19(1), 191-207.
- Pita, S. & Pértegas, S. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. A Coruña: UECB
- Poortman, C. L., Illeris, K. & Nieuwenhuis, L. (2011). Apprenticeship: from learning theory to practice. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), 267-287.
- Pro, A. & Miralles, P. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 27(1), 59-96.
- Ramiro, F. J. (2012). Rumores en la enseñanza, profesores de Formación Profesional. *BARATARIA: Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 14, 145-156.
- Repetto, E. (2006). Social and Emotional Competences: importance and training took. *Journal and Vocational Guidance*.
- Repetto, E., Beltrán, S., Garay - Gordovil, A. & Pena, M. (2006). Validación del inventario de competencias socioemocionales -importancia y presencia- (ICS-I; ICS-P) en estudiantes de ciclos formativos y de universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 213-223.
- Ríos, E. (2005). *Las interacciones ciencia, tecnología y sociedad en los ciclos formativos de sistemas eléctricos*. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9635/rios.pdf?sequence=1>
- Rist, R. (1977). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós
- Rodríguez, M. (2005). La Formación en Centros de Trabajo: datos sobre su desarrollo en la familia Administración en la Comunidad de Madrid. *Revista complutense de educación*, 16(1), 255-288.
- Rogero, J. & Gordo, J. L. (2006). La experiencia de las Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL) de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 341, 213-236.
- 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.
- Sabates, R., Salter, E. & Obolenskaya, P. (2012). The social benefits of initial vocational education and training for individuals in Europe. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(3), 233-244.
- Salvador, N. (2011). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Salvisberg, A. & Sacchi, S. (2013). Labour market prospects of swiss career entrants after completion of vocational education and training. doi:10.1080/14616696.2013.821623.

Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill

Sancho, C., Pachés, A., Albiar, E. & Orellana, N. (2013). Motivación, preferencias metodológicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento en el alumnado de educación secundaria (PCPI, ESO, FP y Bachiller). *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*.

Sanjuán, M. (2008). *El módulo de Formación y Orientación Laboral en los ciclos formativos de grado medio y superior de Formación Profesional: características y transversalidad en la formación de profesionales*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Schulte, B. (2013). Unwelcome stranger to the system: vocational education in early twentieth-century China. *Comparative Education*, 49(2), 226-241.

Seifried, J. (2012). Teachers' Pedagogical Beliefs at Commercial Schools-An Empirical Study in Germany. *Juergen Seifried. Accounting Education*, 21(5), 489-514.

Solbes, J. & Ríos, E. (2007). Las relaciones CTSA en la enseñanza de la tecnología y las ciencias: una propuesta con resultados. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(1), 32-56.

Soto Kemp, M. M. (2012). *Eficacia del programa de enseñanza media técnica profesional de administración, desde la inserción laboral, en la V región de Chile*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Souto-Otero, M. & Ure, O. B. (2011). The coherence of vocational education and training in Norway and Spain: national traditions and the reshaping of VET governance in hybrid VET systems. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(1), 91-111.

Stuart, J. D. (2012). An examination of factors in adapting a technical and vocational education and training programme within South Africa. *Human Resource Development International*, 15(2), 249-257.

Tamayo, M. (2007). *El proceso de la investigación científica*. México: Ed. Limusa.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

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.

Torreadella-Flix, X. (2013). Hacia un modelo de actividades fisicodeportivas inclusivas en el medio natural. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 23, 25-39. Recuperado de: http://movementsciences.org/Hacia_un_modelo_de_actividades_fisico_deportivas_inclusivas_en_el_Medio_Natural_X_Torreadella.pdf

- Torres, S. (2012). El uso de recursos on-line en el módulo de formación y orientación laboral de los Ciclos Formativos de F.P. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 40, 61-74.
- Tran, L.T. & Nyland, C. (2013). Competency-based training, global skills mobility and the teaching of international students in vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(1), 143-157.
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. *Tendencias, temas y debates*. Serie Documentos, 31.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2).
- Vaillant, D. (2009a). Formación de profesores de Educación Secundaria: Realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105-122.
- Vaillant, D. (2009b). Formación y desarrollo profesional docente para una buena enseñanza. *Revista investigaciones en Educación*, 9 (1), 13-25.
- Vázquez, M.J., Marcelo, C., Lázaro, C., & Álvarez, F.J. (2007). E-learning para la Formación Profesional Inicial en Andalucía: cuatro años de experiencia. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 6(18).
- Vega, L. (2006). Los sistemas educativos Europeos y la formación de profesores: Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, 10(9).
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M. & Baert, H. (2012). Can training teachers stimulate career learning conversations? Analysis of vocational training conversations in Dutch secondary vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(3), 333-350.
- Zacarés, J. J. & Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *La cualificación profesional básica*, 341, 123-147.

ANEXOS



ANEXO 1.

Cuestionario ADFIDOJA





Universidad de Jaén
Departamento de Pedagogía
Tesis Doctoral

Cuestionario “ADFIDOJA”: CFGS Administración y Finanzas para Docentes de la provincia de Jaén

Con el siguiente cuestionario queremos conocer la “valoración” que le das a una serie de cuestiones relativas a este ciclo y que hemos englobado en 7 dimensiones. Para ello, te pedimos que reflejes tu opinión marcando con una “X” entre las opciones del 1 al 4 (siendo 1 la puntuación menos favorable y 4 la más favorable).

¡Muchas gracias!

I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Género

- 1.1. Hombre
1.2. Mujer

2. Edad

- 2.1. Menor de 30 años
2.2. Entre 31 y 39 años
2.3. Entre 40 y 49 años
2.4. Entre 50 y 59 años
2.5. 60 años o más

3. Titulación de acceso a la docencia

- 3.1. Diplomatura Especifique cual:
3.2. Licenciatura-Grado Especifique cual:

4. Tipo y nombre de su centro

- 4.1. Público Nombre:
4.2. Concertado Nombre:

5. Antigüedad como docente

- 5.1. Entre 0 y 5 años
5.2. Entre 6 y 10 años
5.3. Entre 11 y 15 años
5.4. Entre 16 y 20 años
5.5. 21 años o más

6. Antigüedad en el centro

- 6.1. Entre 0 y 5 años
6.2. Entre 6 y 10 años
6.3. Entre 11 y 15 años
6.4. Entre 16 y 20 años
6.5. 21 años o más

7. Situación laboral

- 7.1. Funcionario con destino definitivo
7.2. Funcionario con destino provisional
7.3. Docente Interino con vacante informatizada
7.4. Docente Interino con sustitución
7.5. Otra Especificar:

8. Situación administrativa

- 8.1. Docente
8.2. Tutor/a
8.3. Jefe/a de Departamento
8.4. Jefe/a de Estudios
8.5. Director/a
8.6. Secretario/a
8.7. Otra Especificar:

9. Antigüedad impartiendo el Ciclo

- 9.1. Entre 0 y 5 años
9.2. Entre 6 y 10 años
9.3. Entre 11 y 15 años
9.4. Entre 16 y 20 años
9.5. 21 años o más

10. Horas de Formación en los últimos 5 años

- 10.1. No he recibido formación
10.2. Menos de 30 horas
10.3. Entre 30 y 60 horas
10.4. Entre 61 y 120 horas
10.5. 120 horas o más

11. Organismo al que acuden normalmente para recibir Formación

- 11.1. C.E.P.
11.2. Sindicatos
11.3. Universidad
11.4. Administración Educativa
11.5. Otros Especificar:



II. DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

DIMENSIÓN 1ª: PROGRAMACIÓN				
CUESTIÓN	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
1. Realiza programación de aula				
2. Utiliza la programación de algún libro de texto				
3. Diga cuál:				
4. Revisa su programación trimestralmente				
5. Realiza evaluación inicial				
6. Modifica su programación en función de la evaluación inicial				
7. Modifica su programación en relación a las propuestas de mejora del curso anterior				
8. Considera su programación inclusiva desde el punto de vista que atiende a todo el alumnado				
9. Da a conocer su programación a la comunidad educativa -familias, alumnos, docentes-				
10. Introduce herramientas TIC en su programación didáctica				
11. Cumple las programaciones didácticas al finalizar el periodo de docencia				
12. Consulta con el departamento de orientación aspectos relacionados con el Ciclo				
13. Son reales y aplicables las propuestas pedagógicas de las programaciones didácticas				

DIMENSIÓN 2ª: PRACTICA EN EL AULA				
CUESTIÓN	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
14. En este Ciclo se fomenta la investigación en el aula				
15. Utiliza herramientas TIC en sus clases con asiduidad: pizarra digital, Internet, mail, Moodle...				
16. Personaliza su acción docente				
17. Potencia en sus clases el desarrollo cognitivo y personal de su alumnado				
18. Facilita al alumnado que vaya construyendo su propio conocimiento				
19. Motiva al alumnado para la mejora de sus resultados				
20. Piensa que las explicaciones es lo más determinante para el aprendizaje del alumnado				
21. Piensa que las prácticas es lo más determinante para el aprendizaje del alumnado				
22. Su docencia se adapta a lo que pide el proyecto educativo de su centro				
23. Es positivo el trabajo en equipo entre los docentes que imparten este Ciclo				
24. Es necesaria una docencia bilingüe de este Ciclo Formativo				
25. Ha logrado que su alumnado trabaje de manera autónoma				

DIMENSIÓN 3ª: TUTORÍA				
CUESTIÓN	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
26. Utiliza las tutorías virtuales como mecanismo de atención al alumnado				
27. El alumnado termina la tutoría con la resolución del problema planteado				
28. Utiliza las cuestiones planteadas en las tutorías como material de apoyo en clase				
29. Cree que el alumnado considera las tutorías útiles para su estudio				
30. Anima al alumnado a hacer uso de las tutorías para la resolución de dificultades				



DIMENSIÓN 4ª: EVALUACIÓN				
CUESTIÓN	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
31. Considera la evaluación educativa como instrumento de mejora de los procesos de enseñanza				
32. Considera la evaluación como el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza				
33. Es fundamental valorar no sólo el resultado sino el proceso				
34. Le informa al alumnado de los criterios de evaluación				
35. Utiliza la rúbrica para evaluar				
36. Utiliza distintos tipos de instrumentos para evaluar -diario, portfolio, entrevistas, cuestionarios-				
37. Aplica la evaluación en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje				
38. Le da importancia a la autoevaluación y evaluación del docente por parte del alumnado				

DIMENSIÓN 5ª: FORMACIÓN				
CUESTIÓN	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
39. Considera que los docentes tenemos que adquirir nuevas competencias en el ámbito TIC				
40. Ha recibido formación pedagógica para su labor en el aula				
41. Ha recibido formación psicológica para su labor en el aula				
42. Ha recibido formación metodológica para su labor en el aula				
43. Ha recibido cursos de formación sobre programación				
44. Ha recibido formación sobre la plataforma Moodle				
45. Realiza cursos de formación continua regularmente				
46. Considera su formación suficiente para ejercer su actividad educativa				
47. Se realizan equipos de trabajo sobre los Ciclos de Administración en el CEP				
48. Tiene formación en una segunda lengua				

DIMENSIÓN 6ª: MERCADO LABORAL				
CUESTIÓN	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
49. Los contenidos del Ciclo abordan la realidad del mercado laboral				
50. Las prácticas realizadas en el aula están relacionadas con la realidad del mercado laboral				
51. La realización de la FCT permite al alumnado un contacto real con el mercado laboral				
52. Cree recomendable que el profesorado tenga una experiencia previa en la empresa privada				
53. Al finalizar el Ciclo el alumnado está habilitado para desarrollar su carrera profesional				
54. El Proyecto Integrado ayuda al alumnado a tener una idea más clara del mercado laboral				

DIMENSIÓN 7ª: COMPETENCIAS				
CUESTIÓN	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
55. Al finalizar el Ciclo el alumnado consigue las Competencias Profesionales del mercado laboral				
56. El alumnado al finalizar el Ciclo ha conseguido la competencia de comunicación				
57. El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de trabajo en equipo				
58. El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de resolución de problemas				
59. El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de iniciativa				
60. El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de liderazgo				
61. El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de gestión de proyectos				
62. El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de autoaprendizaje				
63. El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de responsabilidad				
64. El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de tolerancia				
65. El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de ciudadanía democrática				

ANEXO 11.

Cuestionario

ADFIALJA





Universidad de Jaén
Departamento de Pedagogía
Tesis Doctoral

Cuestionario “ADFIALJA”: CFGS Administración y Finanzas para el Alumnado de la provincia de Jaén

Con el siguiente cuestionario queremos conocer la “valoración” que le das a una serie de cuestiones relativas a este ciclo y que hemos englobado en 7 dimensiones. Para ello, te pedimos que reflejes tu opinión marcando con una “X” entre las opciones del 1 al 4 (siendo 1 la puntuación menos favorable y 4 la más favorable).

¡Muchas gracias!

I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Género

1.1. Hombre

1.2. Mujer

2. Edad

2.1. Menor de 20 años

2.2. Entre 21 y 29 años

2.3. Entre 30 y 39 años

2.4. Entre 40 y 49 años

2.5. 50 años o más

3. Tipo y nombre de su centro

3.1. Público Nombre: _____

3.2. Concertado Nombre: _____

4. Titulación de acceso al Ciclo Formativo de Administración y Finanzas:

4.1. Ciclo Formativo o antigua FP1 o FP2

4.2. Bachillerato

4.3. BUP

4.4. Prueba de acceso a Ciclo

4.5. ESO

4.6. COU

4.7. Diplomatura Especificar: _____

4.8. Licenciatura Especificar: _____

5. Otra Formación:

5.1. No poseo nada

5.2. Solo he realizado cursos

5.3. Ciclo de Grado Medio/FP1

5.4. Ciclo de Grado Superior/FP2

5.5. ESO/BUP

5.6. COU/BACHILLERATO

5.7. Título Oficial de Idiomas (E.O.I, First, Trynity...)

5.8. Diplomatura Especificar: _____

5.9. Licenciatura Especificar: _____



6. Situación laboral:

- 6.1. Estudiante y no busco trabajo
- 6.2. Estudiante y en paro
- 6.3. Estudiante y funcionario
- 6.4. Estudiante y trabajador fijo
- 6.5. Estudiante y trabajador eventual
- 6.6. Estudiante y trabajador en prácticas/formación
- 6.7. Otra Especificar: _____

7. Relación del Ciclo con su actividad laboral actual o futura:

- 7.1. No está relacionada
- 7.2. Poco relacionada
- 7.3. Muy relacionada
- 7.4. Estrechamente relacionada
- 7.5. Es por encontrar trabajo en este sector

8. Motivo que te ha llevado a matricularte en este Ciclo:

- 8.1. Académico (Necesito el título)
- 8.2. Profesional (Mejorar en mi profesión o me lo ha pedido la empresa)
- 8.3. Social (Por conocer una nueva experiencia)
- 8.4. Formación (Mejorar mi Currículum)
- 8.5. Laboral (Poder encontrar un trabajo)
- 8.6. Otro Especificar: _____

9. Dedicación diaria al estudio:

- 9.1. Ninguna
- 9.2. Entre 1 y 2 horas
- 9.3. Entre 3 y 4 horas
- 9.4. 5 horas o más

10. Perspectivas que esperas al acabar el Ciclo:

- 10.1. Ninguna, está el mercado laboral muy mal
- 10.2. Poder empezar a mandar Currículum
- 10.3. Poder ascender en la empresa
- 10.4. Seguir estudiando
- 10.5. Encontrar trabajo rápidamente



II. DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

DIMENSIÓN 1ª: PROGRAMACIÓN				
CUESTIÓN	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
1. Ha realizado el docente la programación de aula				
2. Ha utilizado el docente la programación de algún libro de texto				
3. Diga cuál:				
4. Ha revisado el docente su programación trimestralmente				
5. El docente ha realizado una evaluación inicial				
6. Ha modificado el docente su programación en función de la evaluación inicial				
7. Ha modificado su programación en relación a las propuestas de mejora del curso anterior				
8. Has considerado la programación inclusiva desde el punto de vista que atiende a todo el alumnado				
9. Ha dado a conocer el docente su programación a la comunidad educativa -familias, alumnos, docentes-				
10. Ha introducido el docente herramientas TIC en su programación didáctica				
11. Ha cumplido el docente las programaciones didácticas al finalizar el periodo de docencia				
12. Ha consultado el docente con el departamento de orientación aspectos relacionados con el Ciclo				
13. Son reales y aplicables las propuestas pedagógicas de las programaciones didácticas				

DIMENSIÓN 2ª: PRACTICA EN EL AULA				
CUESTIÓN	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
14. En este Ciclo se fomenta la investigación en el aula				
15. Ha utilizado el docente herramientas TIC en sus clases con asiduidad: pizarra digital, Internet, mail, Moodle...				
16. Ha personalizado el profesor su acción docente				
17. Ha potenciado el docente en sus clases el desarrollo cognitivo y personal de su alumnado				
18. Ha facilitado el docente al alumnado que vaya construyendo su propio conocimiento				
19. El docente ha motivado al alumnado para la mejora de sus resultados				
20. El docente ha pensado que las explicaciones es lo más determinante para el aprendizaje del alumnado				
21. Ha pensado el docente que las prácticas es lo más determinante para el aprendizaje del alumnado				
22. La docencia del profesor se ha adaptado a lo que pide el proyecto educativo de su centro				
23. Es positivo el trabajo en equipo entre los docentes que imparten este Ciclo				
24. Es necesaria una docencia bilingüe de este Ciclo Formativo				
25. Ha logrado el docente que su alumnado trabaje de manera autónoma				

DIMENSIÓN 3ª: TUTORÍA				
CUESTIÓN	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
26. El docente ha utilizado las tutorías virtuales como mecanismo de atención al alumnado				
27. El alumnado termina la tutoría con la resolución del problema planteado				
28. El docente ha utilizado las cuestiones planteadas en las tutorías como material de apoyo en clase				
29. Consideras las tutorías útiles para tu estudio				
30. El docente ha animado al alumnado a hacer uso de las tutorías para la resolución de dificultades				



DIMENSIÓN 4ª: EVALUACIÓN				
CUESTIÓN	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
31. Ha considerado el docente la evaluación educativa como instrumento de mejora de los procesos de enseñanza				
32. El docente ha considerado la evaluación como el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza				
33. Consideras fundamental valorar no sólo el resultado sino el proceso				
34. El docente ha informado al alumnado de los criterios de evaluación				
35. Ha utilizado el docente la rúbrica para evaluar				
36. Ha utilizado el docente distintos tipos de instrumentos para evaluar -diario, portfolio, entrevistas, cuestionarios-				
37. Ha aplicado el docente la evaluación en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje				
38. Consideras importante a la autoevaluación y evaluación del docente por parte del alumnado				

DIMENSIÓN 5ª: FORMACIÓN				
CUESTIÓN	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
39. Consideras que los docentes tienen que adquirir nuevas competencias en el ámbito TIC				
40. Crees que ha recibido el docente formación pedagógica para su labor en el aula				
41. Crees que ha recibido el docente formación psicológica para su labor en el aula				
42. Crees que ha recibido el docente formación metodológica para su labor en el aula				
43. Crees que ha recibido el docente cursos de formación sobre programación				
44. Crees que ha recibido el docente formación sobre la plataforma Moodle				
45. Crees que ha realizado el docente cursos de formación continua regularmente				
46. Consideras la formación del docente suficiente para ejercer su actividad educativa				
47. Se realizan equipos de trabajo sobre los Ciclos de Administración en el CEP				
48. Crees que el docente tiene formación en una segunda lengua				

DIMENSIÓN 6ª: MERCADO LABORAL				
CUESTIÓN	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
49. Los contenidos del Ciclo abordan la realidad del mercado laboral				
50. Las prácticas realizadas en el aula están relacionadas con la realidad del mercado laboral				
51. La realización de la FCT permite al alumnado un contacto real con el mercado laboral				
52. Crees recomendable que el profesorado tenga una experiencia previa en la empresa privada				
53. Al finalizar el Ciclo el alumnado está habilitado para desarrollar su carrera profesional				
54. El Proyecto Integrado ayuda al alumnado a tener una idea más clara del mercado laboral				

DIMENSIÓN 7ª: COMPETENCIAS				
CUESTIÓN	VALORACIÓN			
	1	2	3	4
55. Al finalizar el Ciclo el alumnado consigue las Competencias Profesionales del mercado laboral				
56. El alumnado al finalizar el Ciclo ha conseguido la competencia de comunicación				
57. El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de trabajo en equipo				
58. El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de resolución de problemas				
59. El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de iniciativa				
60. El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de liderazgo				
61. El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de gestión de proyectos				
62. El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de autoaprendizaje				
63. El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de responsabilidad				
64. El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de tolerancia				
65. El alumnado al finalizar el Ciclo ha adquirido la competencia de ciudadanía democrática				

ANEXO III.

Guión de la Entrevista a los Docentes





Universidad de Jaén
 Departamento de Pedagogía
 Tesis Doctoral

Caso: “Análisis metodológico y de competencias de los CFGS de Administración y Finanzas en la provincia de Jaén”

ENTREVISTA A LOS DOCENTES

ATRIBUTOS

1. GÉNERO:
2. EDAD:
3. TIPO DE CENTRO -Público o Concertado-:
4. AÑOS EXPERIENCIA DOCENTE:
5. SITUACIÓN ADMINISTRATIVA:

PRIMER NODO: PROGRAMACIÓN

CUESTIÓN: ¿Considera la programación didáctica una herramienta útil para su práctica docente? ¿Por qué?
 ¿Cómo afecta la programación didáctica a su práctica docente?

RESPUESTA:

SEGUNDO NODO: PRÁCTICA EN EL AULA

CUESTIÓN: ¿Considera que la manera de ejercer la docencia en el aula es determinante para una enseñanza de calidad?
 ¿Por qué?

RESPUESTA:

TERCER NODO: TUTORÍA

CUESTIÓN: ¿Piensa que las tutorías son una herramienta de apoyo a la formación? ¿Por qué?

RESPUESTA:



Universidad de Jaén
 Departamento de Pedagogía
 Tesis Doctoral

CUARTO NODO: EVALUACIÓN

CUESTIÓN: ¿Cree que la Evaluación está condicionada o influida por agentes externos? -Inspección, Dirección, Familias-
 ¿En qué medida?

RESPUESTA:

QUINTO NODO: FORMACIÓN

CUESTIÓN: ¿Considera necesario que hubiera una formación continua mínima obligatoria?
 ¿Cree que se proporciona al profesorado formación específica suficiente relacionada con este Ciclo?

RESPUESTA:

SEXTO NODO: MERCADO LABORAL

CUESTIÓN: Para que este Ciclo se ajuste más a la realidad del mercado laboral, ¿qué cree que se podría modificar o añadir?

RESPUESTA:

SÉPTIMO NODO: COMPETENCIAS

CUESTIÓN: ¿Qué Competencias cree que son más necesarias introducir en la formación de este Ciclo Formativo?

RESPUESTA:

ANEXO IV.

Guión de la Entrevista al Alumnado





Universidad de Jaén
Departamento de Pedagogía
Tesis Doctoral

Caso: “Análisis metodológico y de competencias de los CFGS de Administración y Finanzas en la provincia de Jaén”

ENTREVISTA AL ALUMNADO

ATRIBUTOS

1. GÉNERO:
2. EDAD:
3. TIPO DE CENTRO EN EL QUE ESTÁ MATRICULADO -Público o Concertado-:
4. TITULACIÓN DE ACCESO:
5. SITUACIÓN LABORAL:

PRIMER NODO: PROGRAMACIÓN

CUESTIÓN: ¿Qué supone para tu aprendizaje en este Ciclo que el profesorado tenga planificada su enseñanza diaria en el aula?

RESPUESTA:

SEGUNDO NODO: PRÁCTICA EN EL AULA

CUESTIÓN: ¿Qué cambiarías de la forma en que se imparten las clases?

RESPUESTA:

TERCER NODO: TUTORÍA

CUESTIÓN: ¿Crees que se deberían incrementar las horas de tutoría o son suficientes? ¿Por qué?

RESPUESTA:



Universidad de Jaén
Departamento de Pedagogía
Tesis Doctoral

CUARTO NODO: EVALUACIÓN

CUESTIÓN: Si fueras docente... ¿Cómo evaluarías a tu alumnado?

RESPUESTA:

QUINTO NODO: FORMACIÓN

CUESTIÓN: ¿Crees necesaria una formación durante la vida laboral del profesorado? ¿En qué aspectos concretos?

RESPUESTA:

SEXTO NODO: MERCADO LABORAL

CUESTIÓN: ¿Qué aspectos faltan en la formación del Ciclo para que se ajuste más a las exigencias del mercado laboral?

RESPUESTA:

SÉPTIMO NODO: COMPETENCIAS

CUESTIÓN: ¿Qué Competencias consideras indispensables dentro de la formación de este Ciclo Formativo?

RESPUESTA:

ANEXO V.

Datos Estadísticos



1. Índice de Fiabilidad del Cuestionario del Alumnado

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	292	99,7
	Excluidos ^a	1	,3
	Total	293	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,968	,974	68

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	2,713	1,952	4,966	3,014	2,544	,204	68
Varianzas de los elementos	1,350	,584	7,951	7,366	13,605	,939	68
Covarianzas inter-elementos	,419	-,034	1,583	1,617	-46,543	,019	68
Correlaciones inter-elementos	,352	-,011	,751	,762	-65,582	,017	68

ANOVA con la prueba de no aditividad de Tukey

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-personas			8564,367	291	29,431		
Intra-personas	Inter-elementos		3984,273 ^a	67	59,467	3521,962	,000
	Residual	No aditividad	,085 ^b	1	,085	,092	,762
		Equilibrio	18147,715	19496	,931		
	Total		18147,801	19497	,931		
Total			22132,074	19564	1,131		
Total			30696,441	19855	1,546		

Media global = 2,71

a. Coeficiente de concordancia W de Kendall = ,130.

b. Estimación de Tukey de la potencia a la que es necesario elevar las observaciones para conseguir la aditividad = 1,019.

Prueba T cuadrado de Hotelling

T-cuadrado de Hotelling	F	gl1	gl2	Sig.
1372,811	15,843	67	225	,000

2. Índice de Fiabilidad del Cuestionario de los Docentes

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	65	98,5
	Excluidos ^a	1	1,5
	Total	66	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,965	,967	64

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	2,779	1,523	3,646	2,123	2,394	,256	64
Varianzas de los elementos	1,051	,566	2,413	1,846	4,260	,116	64
Covarianzas inter-elementos	,319	-,366	1,423	1,788	-3,891	,051	64
Correlaciones inter-elementos	,314	-,260	,919	1,179	-3,528	,046	64

ANOVA con la prueba de no aditividad de Tukey

			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-personas			1355,445	64	21,179		
Intra-personas	Inter-elementos		1047,308 ^a	63	16,624	1073,498	,000
	Residual	No aditividad	,539 ^b	1	,539	,737	,391
		Equilibrio	2947,248	4031	,731		
		Total	2947,786	4032	,731		
Total		3995,094	4095	,976			
Total			5350,538	4159	1,286		

Media global = 2,78

a. Coeficiente de concordancia W de Kendall = ,196.

b. Estimación de Tukey de la potencia a la que es necesario elevar las observaciones para conseguir la aditividad = ,890.

Prueba T cuadrado de Hotelling

T-cuadrado de Hotelling	F	gl1	gl2	Sig.
8805,506	4,368	63	2	,204