

VALORACIÓN DEL ALUMNADO Y EL PROFESORADO SOBRE LA “DOCENCIA Y TUTORIA” Y “LA GESTIÓN CURRICULAR” EN EL MÓDULO DE CONTABILIDAD Y FISCALIDAD DEL CICLO FORMATIVO DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

M^a Jesús Martínez Labella

Universidad de Jaén, Jaén, España

Javier Rodríguez Moreno¹

Universidad de Jaén, Jaén, España

M^a Dolores Molina Jaén

Escuela Universitaria Sagrada Familia SAFA de Úbeda, Úbeda, España

Eufrasio Pérez Navío

Universidad de Jaén, Jaén, España

Resumen. La última reforma educativa de los Ciclos Formativos de la familia profesional de Administración (MECD, 2006) perseguía dar respuesta a los nuevos retos de esta Etapa educativa; algunos de ellos son reducir la tasa de abandono escolar y favorecer la inserción laboral, acercar la Formación Profesional a las competencias funcionales de la ciudadanía, hacer una enseñanza más flexible y poder compatibilizar vida laboral y aprendizaje a lo largo de la vida. Por ello, este trabajo, nos hemos planteado como objetivo central valorar la opinión tanto de alumnado como de docentes dos ámbitos como son “Gestión Curricular” y “Docencia y Tutoría” del módulo Contabilidad y Fiscalidad y así poder identificar los problemas y sus posibles soluciones con el objeto de ayudar a mejorar la formación profesional de los futuros Técnicos Superiores en Administración y Finanzas. Para ello, el método de estudio utilizado ha sido experimental a través de una escala tipo Likert con cinco alternativas. Siendo la muestra real del alumnado de 116 sujetos y la de docentes de 28. De los resultados obtenidos se desprende que el profesorado prioriza más que el alumnado las dimensiones trabajadas y podemos concluir que necesitamos una reforma pedagógica de la Formación Profesional para devolver la capacitación e imagen social de la misma y que los esfuerzos que se realizan desde la Gestión Curricular y la Docencia y Tutoría incidan directamente en una formación en Competencias.

Palabras clave: Ciclos Formativos, Administración de Empresas, Gestión Curricular, Docencia, Tutoría.

ASSESSMENT STUDENTS AND TEACHERS ON "TEACHING AND TUTORING" Y "CURRICULUM MANAGEMENT" MODULE IN ACCOUNTING AND TAXATION OF TRAINING CYCLE OF ADMINISTRATION AND FINANCE

Abstract. The latest educational reform of the training cycles of professional family Administration (MECD, 2006) aimed to respond to the new challenges of this educational stage; some of them are to reduce the dropout rate and encourage employment, bring vocational training closer to the functional

¹ Correspondencia: Javier Rodríguez Moreno. Universidad de Jaén. jrmoreno@ujaen.es

skills of citizenship, to make teaching a more flexible and able to accommodate to working life through all life. Therefore, in this paper, we have considered as main objective to know the level of satisfaction of both students and faculty in two areas such as "Management Curriculum" and "Teaching and Mentoring" of Ledger and taxation so we can identify problems and possible solutions in order to help improve the training of future Higher Technical Administration and Finance. We used an experimental research based on a Likert rating scale of five alternatives. We worked with a sample of 116 students and 28 teachers. The results show that the faculty prioritizes more than the students the worked dimensions and we can conclude that we need a pedagogical reform of Vocational Training to restore its credibility and reputation. The efforts made from the Curriculum Management and Teaching and Mentoring should also impact training in skills.

Keywords: Vocational Training, Business Administration, Management Curriculum, Teaching, Tutoring.

AVALIAÇÃO DOS ALUNOS E PROFESSORES SOBRE "DOCÊNCIA E TUTORIA" E "A GESTÃO CURRICULAR" NO MÓDULO DE CONTABILIDADE E TRIBUTAÇÃO DO CICLO FORMATIVO DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Resumo. A última reforma educacional dos Ciclos Formativos do âmbito profissional da Administração (MECD, 2006) tinha como propósito dar respostas aos novos desafios da referida etapa formativa, entre eles, reduzir a taxa de abandono escolar e favorecer a inserção laboral, aproximar a formação profissional às competências funcionais da cidadania, tornar o ensino mais flexível e capaz de conciliar vida profissional e aprendizagem ao longo da vida. É objetivo desta pesquisa avaliar a opinião de alunos e docentes das áreas de "Gestão Curricular" e "Docência e Tutoria" do módulo Contabilidade e Tributação e, dessa forma, identificar os problemas e as possíveis soluções, a fim de ajudar a melhorar a formação dos futuros Técnicos Superiores em Administração e Finanças. Para tanto, foi utilizado o método experimental e uma escala Likert um cinco alternativas. A amostra foi composta por 116 alunos e 28 docentes. Os resultados indicam que os professores priorizam mais do que os alunos as dimensões trabalhadas, condição que sugere uma reforma pedagógica da formação profissional para devolver a capacitação e a imagem social da mesma e que os esforços realizados a partir da Gestão Curricular e da Docência e Tutoria incidam diretamente em uma formação em competências.

Palavras-chave: Formação Profissional, Administração de Empresas, Gestão Curricular, Docência, Tutoria.

Introducción

Para dar una solución estructural a problemas como el de la calidad de la Formación Profesional -FP- y el de su adecuada articulación, la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y la Formación Profesional (MECD, 2002) estableció el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional -SNCFP- y más tarde en la reforma introducida con la LOE -Ley Orgánica de la Educación- se

planteó un nuevo currículo para los Ciclos Formativos de la familia profesional de Administración (MECD, 2006). En nuestro caso, para el Ciclo Formativo de “Administración y Finanzas” y más concretamente para el módulo de “Contabilidad y Fiscalidad”. Pero actualmente trabajamos con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa -LOMCE- (MECD, 2013), por lo tanto, el marco normativo de referencia de esta investigación recae sobre el Real Decreto 1584/2011 (MECD, 2011) y la Orden de 11 de marzo de 2013 (CEJA, 2013).

La renovación de la oferta formativa que supuso la elaboración de un Catálogo de Cualificaciones Profesionales y, en el caso específico de la Formación Profesional Reglada -FPR- y el carácter obligatorio que se le dio al módulo “Formación en Centros de Trabajo” -prácticas formativas en empresas- hizo que los egresados en los programas de FP tuvieran un concepto más positivo de dicha formación (INEE, 2014). Así mismo, la opinión extendida entre empresarios sobre la formación y cualificación con que los jóvenes procedentes del sistema de FP llegan a sus empresas es positiva. Aun así, compartimos con (Blas, 2014) en señalar que algunas de las tareas u objetivos prioritarios deberían ser:

- la mejora de las prácticas laborales o Formación en Centros de Trabajo basada en una formación en competencias y cuya evaluación constante debe garantizar su eficacia como instrumento formativo singular,
- evitar la reimplantación de una doble vía en el sistema educativo, donde la FPR volvería a ser la segunda opción o vía que atiende al fracaso escolar,
- la formación y actualización continua del profesorado que imparte programas de Formación Profesional,
- el desarrollo de investigación didáctica y tecnológica en la formación profesional,
- el establecimiento de un sistema de garantía de calidad, no solo específico para la FP, sino extensible a todo el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesional (SNCP), pues cualquier sistema debe disponer, por definición, de protocolos y controles que aseguren que desarrolla sus funciones en condiciones de calidad,
- la adecuación del SNCP español al Marco Europeo de Cualificaciones (Morales, 2010).

En el siguiente artículo se da a conocer la visión que tiene el alumnado y el profesorado sobre la Gestión Curricular y la Docencia y Tutoría; es decir, la aplicación de investigación didáctica y tecnológica en la Formación Profesional y cómo es ejercida la docencia y la acción tutorial, como dimensiones que ayudan a comprender el modelo de competencias que la legislación ofrece para esta etapa educativa (MEC, 2013; Tejada, 2005). En él, se identifica que trabajar por competencias es establecer, a partir de una tarea, las capacidades que se requieren para desempeñar una determinada habilidad de manera satisfactoria y, para este Ciclo en concreto, es necesario realizar un:

- Análisis constructivista que se enfoque en la actividad de trabajo (estudiado su dinámica, tomando en cuenta el contexto y la cultura en que tiene lugar la acción).
- Análisis ocupacional cuyo objeto sea el puesto de trabajo y la tarea que requiere ¿qué hace el trabajador, para qué lo hace y cómo lo hace?
- Análisis funcional del trabajo en sus utilidades y en su proyección a la vida laboral.

Por ello, creemos que el papel de los docentes ha quedado transformado, emergiendo nuevas funciones como la tutorización, la orientación, la motivación, la programación y, por tanto, adquiere nuevos roles profesionales -tutor, instructor, evaluador, ingeniero curricular, experto, tecnológico, gestor, evaluador, editor de documentos (Ramiro, 2012; Tejada 2009), que desarrolle las competencias profesionales necesarias en un mundo laboral como el actual.

En este sentido, el Ciclo Formativo de Administración y Finanzas tiene por competencia general (MECD, 2011) la de 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 mismo, el Desarrollo curricular debe ser realizado por los centros docentes (CEJA, 2013), en virtud de su autonomía pedagógica, y desarrollarán su currículo mediante las programaciones didácticas en el marco del Proyecto Educativo de Centro. El equipo educativo será el responsable de su desarrollo, 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 concretar y, de manera general, el módulo Contabilidad y Fiscalidad del Ciclo Superior de Administración y Finanzas persigue formar al alumnado en ambas disciplinas, desde un marcado carácter competencial, de forma que adquieran los conocimientos teóricos suficientes y las habilidades prácticas necesarias para efectuar las tareas propias de un departamento administrativo-contable en una empresa. Así, el alumnado deberá ser capaz de llevar la contabilidad informatizada de una empresa en las operaciones más habituales y conocer y realizar las declaraciones de impuestos correspondientes.

Situación actual

El sistema de Formación Profesional actual (Arellano y Zubizarreta, 2013) tiene sus orígenes en tres modelos fundamentales: el modelo liberal de mercado inglés, el modelo francés de regulación por el Estado y el modelo corporativo y dual alemán (Greinert, 2004; Merino, 2009; Gairín, 2009). Estudios como los realizados por Murillo (2003), Zurita (2003), Merino (2003, 2005), Casares (2007), Merino y Llosada (2007),

West y Mujis (2008), Arana (2010), Ferrán (2012), Merino, (2013), Prieto (2013) así como los de Jiménez y García (2015), Torres et al., (2015) o Fernández y Real (2015) se centran en recoger la perspectiva tanto del profesorado como del alumnado, incidiendo en los discursos sobre la valoración que hacen de la Formación Profesional y la formación recibida en caso del alumnado así como sus aspectos positivos, necesidades detectadas y propuestas de mejora que ambas figuras aportan.

En cuanto al Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas, hay algunas investigaciones que señalan y ponen de relevancia la importancia de este Ciclo y su conexión directa con la empresa (Agraso et al., 2015). Más concretamente en nuestra comunidad autónoma -Andalucía- hay que destacar el estudio de Romero et al., (2015), donde se pone de manifiesto las necesidades de orientación e información del alumnado de Formación Profesional.

Es necesario destacar el estudio realizado por Bragg y Manchester (2012), donde a través del programa anglosajón Creative Partnership, el alumnado tiene la oportunidad de ser escuchado, recogiendo su perspectiva de forma continuada a lo largo de la implementación del mismo, generando así, procesos de mejora continua.

Método

El objetivo principal del cuestionario ha sido conocer la valoración que el alumnado y el profesorado le da a una serie de cuestiones relativas a la gestión curricular y a la acción tutorial relativas al módulo de Contabilidad y Fiscalidad dentro del Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas, queriendo contrastar las opiniones que tienen tanto docentes como alumnado y proponer soluciones que potencien la formación profesional y en particular revalorizar la función docente y profundizar en el trabajo por competencias del alumnado.

El método de estudio ha sido experimental a través de una escala de valoración tipo Likert con cinco alternativas que van de 1 (Nada de acuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). Una vez diseñado el cuestionario de este trabajo y antes de ser pasado a alumnado y docentes, se ha validado su contenido y coherencia por medio de un juicio de expertos, para posteriormente aplicar una prueba piloto. Concretamente los cuestionarios fueron enviados a cinco docentes que imparten docencia en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía y el pilotaje del cuestionario del alumnado fue llevado a cabo por alumnado de otros centro públicos que no participaban en esta investigación, concretamente fueron diez y elegidos al azar.

Cuando se pretende verificar si una pregunta es válida, si estimula información relevante y exacta, la redacción y la selección influyen en gran medida en la validez de la pregunta formulada. Ciertas preguntas que podrían ser válidas para ciertas personas, podrían no serlo para otro grupo. Cuánto menos tenga que reflexionar e interpretar el

sujeto, más válida será la respuesta. La validez implica una congruencia en el modo de plantear las cuestiones. La validez puede ser de contenido, de criterio y de constructo.

Por ello, se les pedía que valoraran cada una de las dimensiones desde una doble perspectiva; la validez del contenido y la validez de la comprensión. Para ello, se le formulaban 3 preguntas que debían valorar de 1 a 9 y si respondían una valoración por debajo de 5, tenían que decir qué modificaría. En cuanto a la validez del contenido se le preguntaba: ¿Las preguntas están correctamente categorizadas en esta variable? ¿Crees que las preguntas engloban la realidad de la variable? y ¿Consideras insuficientes el número de preguntas? En cuanto a la validez de la comprensión se les preguntaba: ¿La extensión de las preguntas de esta variable es correcta? ¿Los enunciados de las preguntas son comprensibles? y ¿El orden de las preguntas de esta variable te parece lógico?

Los resultados de la validación de los expertos nos hizo modificar cuatro ítems que estaban formulados de tal manera que incitaban a confusión por su ambigüedad. Respecto al pilotaje del cuestionario del alumnado, nos sugirieron reducir 3 ítems en la dimensión de “Gestión Curricular” y eliminar un ítem en la dimensión “Docencia y Tutoría”. Asimismo, nos solicitaron cambiar el concepto de Proyecto por el de Unidad Didáctica.

La distribución de contenidos ha sido estructurada desde los aspectos más generales del funcionamiento de un centro, un departamento y un aula a aspectos más didácticos, propios de la enseñanza en Ciclos Formativos. El número de ítems quedó configurado de la siguiente manera:

En cuanto al cuestionario pasado al profesorado:

- Dimensión Gestión Curricular: 17 ítems.
- Dimensión Docencia y Tutoría: 18 ítems.

En cuanto al cuestionario pasado al alumnado:

- Dimensión 1ª. Gestión Curricular: 14 ítems.
- Dimensión 2ª. Docencia y Tutoría: 17 ítems.

La cumplimentación de estos cuestionarios se ha llevado a cabo en siete Institutos Públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, concretamente han sido cuatro centros de la provincia de Jaén y tres centros en la provincia de Huelva, siendo la población de estos cuestionarios, alumnado y docentes, objeto de estudio. En cuanto al alumnado la muestra real ha sido de 116 alumnos/as mientras que para el profesorado la muestra fue de 28.

En cuanto al análisis de los datos estadísticos, hemos hecho uso de herramientas de cálculo contenidas en el paquete estadístico SPSS. Además, los cuestionarios una vez validados, arrojaron un índice de fiabilidad elevado cuantificado con Alfa de Cronbach, concretamente en un 0.951 para el cuestionario de los docentes y un 0.934 para el

cuestionario del alumnado.

Resultados

El análisis de los resultados lo vamos a realizar desde una triple vertiente; por un lado vamos a analizar los resultados de los docentes, para luego pasar a comentar los resultados del alumnado y, por último, estableceremos una comparativa entre ambos grupos.

En relación a los resultados del cuestionario de los docentes

El profesorado entrevistado respondió a un total de 35 ítems relacionadas con su actividad profesional: 17 de ellas relacionadas con su gestión curricular y las 18 restantes con su docencia y tutoría.

Realizando la media de todas las preguntas de cada una de las dimensiones investigadas se obtiene un resultado de 3,7 para la Gestión Curricular y de un 3,6 para la Docencia y Tutoría. Al tratarse de una escala de 1 a 5, estos valores permiten afirmar que el profesorado realiza una labor aceptable en ambas dimensiones.

Estudiando los resultados por las variables socio-demográficas planteadas en el estudio se obtiene:

Tabla 1. Relación de las Dimensiones con las Variables Socio-Demográficas (*continúa*)

		<i>Gestión Curricular</i>		<i>Docencia y Tutoría</i>	
		<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>
Genero	Hombre	3,0	,73	3,2	,23
	Mujer	4,0	,23	3,7	,33
Edad	Menor de 30 años	-	-	-	-
	Entre 31 y 39	3,7	,65	3,6	,44
	Entre 40 y 49	4,3	-	3,7	-
	Entre 50 y 59	3,6	-	3,4	-
	60 años o más	-	-	-	-
Antigüedad docente	Entre 0 y 5 años	4,0	,26	3,8	,31
	Entre 6 y 10 años	4,0	-	3,3	-
	Entre 11 y 15 años	2,5	-	3,1	-
	Entre 16 y 20 años	-	-	-	-
	21 años o más	3,6	-	3,4	-
Situación Laboral	Funcionario definitivo	3,0	,73	3,2	,23
	Funcionario provisional	3,8	-	3,5	-
	Docente interino con vacante	4,0	,21	3,8	,45
	Docente interino con sustitución	4,3	-	3,7	-
Situación Administrativa	Docente	-	-	-	-
	Tutor/a	3,9	,27	3,6	,32
	Jefe/a de departamento	2,5	-	3,1	-
	Jefe/a de estudio	-	-	-	-
	Director/a	-	-	-	-
	Secretario/a	-	-	-	-

Tabla 1 (continuación). Relación de las Dimensiones con las Variables Socio-Demográficas

		<i>Gestión Curricular</i>		<i>Docencia y Tutoría</i>	
		<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>
Antigüedad impartiendo Contabilidad y Fiscalidad	Entre 0 y 5 años	3,8	,64	3,6	,39
	Entre 6 y 10 años	3,6	-	3,4	-
	Entre 11 y 15 años	-	-	-	-
	Entre 16 y 20 años	-	-	-	-
	21 años o más	-	-	-	-
Horas de Formación Continua en el último sexenio	No he recibido formación	2,5	-	3,1	-
	Menos de 30 horas	3,8	-	3,5	-
	Entre 30 y 60 horas	3,8	,22	3,6	,50
	Entre 61 y 120 horas	-	-	-	-
	120 horas o más	4,2	,08	3,7	,04
Organismos de formación	CEP	3,9	,38	3,8	,42
	Sindicatos	4,1	,12	3,5	,27
	Universidad	3,8	-	3,5	-
	Administración educativa	-	-	-	-

Fuente: Propia

La Tabla 1 muestra la media y desviación típica obtenida para cada dimensión en cada una de las categorías de las variables socio-demográficas estudiadas. Para determinar cuáles de estas variables influyen, de forma estadísticamente significativa, en las respuestas del profesorado al cuestionario planteado es necesaria la realización de ciertas pruebas de inferencia estadística.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov a la que fueron sometidos los valores de cada una de las dimensiones no ha resultado significativa, es decir, puede aceptarse la hipótesis de normalidad en las variables analizadas, lo que permite el empleo de técnicas estadísticas paramétricas en el análisis de los datos.

Para el género, al tratarse de una variable dicotómica, se emplea una prueba T de Student:

Tabla 2. Prueba T de Student (continúa)

		<i>Prueba de Levene para la igualdad de varianzas</i>		<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>						
								<i>95% Intervalo de confianza para la diferencias</i>		
		<i>F</i>	<i>SIG.</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. Bilateral</i>	<i>Diferencia de Medias</i>	<i>Error típ. de diferencias</i>	<i>Inferior</i>	<i>Superior</i>
Gestión Curricular	Se han asumido varianzas iguales	18,698	,008	-3,007	5	,030		,32124	-1,79158	-,14004
	No se han asumido varianzas iguales			-1,835	1,077	,304	-,96581	,52630	-6,61906	4,68744

Tabla 2 (continuación). Prueba T de Student

		<i>Prueba de Levene para la igualdad de varianzas</i>		<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>						
								<i>95% Intervalo de confianza para la diferencias</i>		
		<i>F</i>	<i>SIG.</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. Bilateral</i>	<i>Diferencia de Medias</i>	<i>Error típ. de diferencias</i>	<i>Inferior</i>	<i>Superior</i>
Docencia y Tutoría	Se han asumido varianzas iguales	,150	,714	-1,748	5	,141	-,46319	,26495	-1,14427	,21788
	No se han asumido varianzas iguales			-2,092	2,881	,131		,22145	-1,18474	,25835

Fuente: Propia

Esta prueba concluye -Tabla 2- que el sexo del entrevistado no ha sido determinante en la media calculada de sus respuestas en cada una de las dimensiones analizadas. En el caso de la gestión curricular, la prueba de Levene informa de que las varianzas entre hombres y mujeres son considerablemente diferentes, siendo la dispersión de respuestas en el sexo masculino mucho más elevada: 0,73 frente a 0,23 de desviación típica (ver tabla de descriptivos).

El resto de variables socio-demográficas presentan más de dos categorías, por lo que para realizar los contrastes de hipótesis de igualdad de medias, resulta necesario recurrir a pruebas Anova de un factor.

La antigüedad como docente resulta significativa en las respuestas ofrecidas en el bloque de la dimensión de gestión curricular, siendo especialmente baja, 2,5, la puntuación media obtenida entre los docentes de entre 11 a 15 años de antigüedad, frente al 4,0 de los que llevan 10 o menos años en el cuerpo.

La situación administrativa también es una variable socio-demográfica determinante en la forma de responder al bloque de preguntas de la dimensión de gestión curricular: entre los docentes tutores la media de sus respuestas asciende a un 3,9 mientras que entre los jefes/as de departamento desciende a un 2,5.

Las horas dedicadas a la formación continua en el último sexenio son directamente proporcionales a la puntuación obtenida en la dimensión de gestión curricular: la puntuación más baja de esta dimensión (2,5) se obtiene entre aquellos que no cursaron ninguna acción formativa, le siguen con un 3,8 los que afirmaron recibir formación de hasta 60 horas; y el máximo (4,2) se alcanza en el grupo de docentes que llevaron a cabo más de 120 horas de formación. El índice de correlación de Pearson calculado para las variables Gestión Curricular y Horas de formación asciende a 0,838 (máximo 1) lo que prueba, estadísticamente, la elevada dependencia entre ambas.

El resto de variables socio-demográficas del estudio no resultan influyentes, desde el punto de vista estadístico, en la dimensión de Gestión Curricular.

Las pruebas estadísticas a las que han sido sometidas las respuestas del profesorado a las cuestiones relativas a Docencia y Tutoría no prueban que las variables socio-demográficas analizadas influyan en los resultados de esta dimensión.

En relación a los resultados del cuestionario del alumnado

En este cuestionario, el alumnado respondió a un total de treinta y un ítems, concretamente catorce de ellos relacionadas con su gestión curricular y diecisiete relacionadas con la docencia del docente y la acción tutorial. El modo de responder a las preguntas es el mismo que se utilizó para el cuestionario de los docentes.

Realizando la media de las puntuaciones otorgadas a las preguntas de cada bloque se obtiene que bajo el criterio del alumnado, el profesorado merece un 2,72 en la dimensión de Gestión Curricular y un 2,66 en la dimensión de Docencia y Tutoría. En la escala de 1 a 5 empleada, estas puntuaciones permiten concluir que según el alumnado el trabajo de su profesorado en estas dimensiones es aceptable, aunque no destacan.

Analizando los resultados por las variables socio-demográficas planteadas en el estudio se obtiene:

Tabla 3. Relación de las Dimensiones con las Variables Socio-Demográficas (*continúa*)

		<i>Gestión Curricular</i>		<i>Docencia y Tutoría</i>	
		<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>
Género	Hombre	2,9	,56	2,7	,95
	Mujer	2,7	,49	2,7	,42
Edad	18 años	2,5	-	2,7	-
	Entre 19 y 25 años	2,7	,42	2,6	,53
	Entre 26 y 30 años	2,3	,38	2,6	,51
	31 años o más	3,6	,43	3,5	,71
Titulación de acceso	Ciclo formativo o antigua FP1 o FP2	2,9	,13	2,7	,40
	Bachillerato	2,7	,31	2,6	,52
	BUP	-	-	-	-
	Prueba de acceso a Ciclo	2,5	,56	2,4	,53
	ESO	-	-	-	-
	COU	3,4	,51	3,1	,47
Otra formación	No poseo nada	2,5	-	1,4	-
	Solo he realizado cursos	2,6	,46	2,4	,41
	Ciclo de Grado Medio/FP1	2,6	,54	2,5	,54
	Ciclo de Grado Superior/FP2	3,1	,51	3,0	,35
	ESO/BUP	2,7	,47	2,8	,10
	COU/BACHILLER	2,8	,56	3,0	,66
	Título Oficial de Idiomas	-	-	-	-
Situación laboral	Estudiante y no busco trabajo	2,8	,45	2,7	,60
	Estudiante y en paro	2,6	,47	2,6	,51
	Estudiante y funcionario	-	-	-	-
	Estudiante y trabajador fijo	3,3	-	2,9	-
	Estudiante y trabajador eventual	2,8	,25	2,4	,58
	Estudiante y trabajador en prácticas	-	-	-	-

Tabla 3 (continuación). Relación de las Dimensiones con las Variables Socio-Demográficas

		<i>Gestión Curricular</i>		<i>Docencia y Tutoría</i>	
		<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>
Relación del ciclo con su actividad laboral actual o futura	No está relacionada	2,5	-	1,4	-
	Poco relacionada	2,1	-	1,7	-
	Muy relacionada	2,9	,78	2,7	,87
	Estrechamente relacionada	2,8	,40	2,9	,15
	Es por encontrar trabajo	2,7	,40	2,7	,41
Motivo de matriculación	Académico (Necesito el título)	2,4	,66	2,2	,00
	Profesional (Mejorar en mi profesión o me lo ha pedido la empresa)	3,0	,59	2,9	1,16
	Social (Nueva experiencia)	2,6	-	2,2	-
	Formación (Mejorar mi Currículum)	2,7	,57	2,7	,52
	Laboral (Poder encontrar un trabajo)	2,8	,45	2,8	,42
Dedicación diaria al estudio	Ninguna	-	-	-	-
	Entre 1 y 2 horas	2,6	,44	2,5	,56
	Entre 3 y 4 horas	2,8	,61	2,9	,59
	5 horas o más	2,9	,31	2,4	,68
	Perspectivas al acabar el Ciclo	Ninguna, está mal el mercado laboral	-	-	-
Poder empezar a mandar Currículum		3,0	,28	2,6	,33
Poder ascender en la empresa		-	-	-	-
Seguir estudiando		2,7	,44	2,6	,60
Encontrar trabajo rápidamente		2,6	,60	2,7	,69

Fuente: Propia

Las variables calculadas -Tabla 3- como medias de las respuestas de los bloques de preguntas de las dimensiones Gestión Curricular y Docencia y Tutoría se ajustan a la normalidad, según la prueba de Kolmogorov-Smirnov a la que han sido sometidos sus valores. Por lo que está justificado el empleo de técnicas paramétricas en la realización de pruebas inferenciales.

Tabla 4. Prueba de Kolmogorov-Smirnov

		<i>Gestión Curricular</i>	<i>Docencia y Tutoría</i>
Parámetro normales	Media	2,7199	2,6578
	Desviación Típica	,50833	,59364
Diferencias más extremas	Absoluta	,084	,110
	Positiva	,084	,110
	Negativa	-,064	-,079
Z de Kolmogorov-Smirnov		,452	,591
Sig. Asintót. (bilateral)		,987	,876

Fuente: Propia

Las pruebas ANOVA a las que han sido sometidos los datos de las dos dimensiones en análisis -Tabla 4- tomando como factor las variables socio-demográficas del cuestionario, han resultado significativas en algunos cruces.

En la valoración de la dimensión Gestión Curricular, la edad del alumnado ha influido a la hora de responder: los mayores de 30 años otorgan las calificaciones más elevadas (3,6) a su profesorado, mientras que los menores de 30 oscilan entre el 2,3 de

los del intervalo de 26 a 30 años y el 2,7 con el que puntúan a su profesorado el alumnado que tienen entre 19 y 25 años.

La titulación de acceso al Ciclo Formativo también provoca diferencias en las valoraciones de la Gestión Curricular por parte del alumnado. De acuerdo a lo analizado en el párrafo anterior, los alumnos más mayores que proceden del antiguo COU son los que puntúan de forma más elevada 3,4; mientras que los que realizaron prueba de acceso lo hacen a la baja (2,5).

El hecho de poseer otro tipo de formación marca diferencias entre el alumnado en el momento de valorar la labor de su profesorado en lo relativo a Docencia y Tutoría. La puntuación más baja procede del alumnado que no posee ninguna otra formación (1,4) mientras que asciende a 3,0, entre los que posee los títulos de Bachillerato, COU, FP2 o equivalentes.

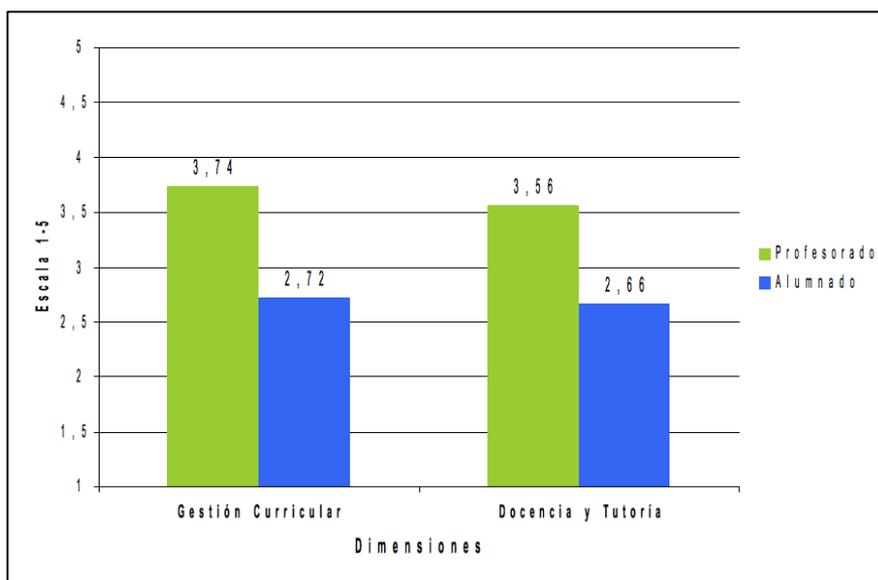
El alumnado puntúa de forma estadísticamente similar la tarea de su profesorado en lo relativo a la Gestión Curricular y la Docencia y Tutoría. Tampoco influyen de manera estadísticamente significativa en las respuestas la situación laboral, la relación del ciclo con su actividad laboral actual o futura, los motivos de matriculación en el ciclo formativo, las horas de dedicación diaria al estudio ni las perspectivas laborales al acabar el ciclo formativo.

Comparativa profesorado y alumnado

Realizando una comparación entre las respuestas de alumnado y profesorado a cada uno de los bloques de preguntas diseñados en el cuestionario. De esta forma puede darse respuesta a si profesorado y alumnado coinciden o no en la valoración de la labor de los docentes en la gestión curricular y en la tutoría y docencia.

De los datos expuestos en los apartados anteriores de este artículo se desprende que el profesorado opta por valoraciones considerablemente más elevadas que el alumnado para valorar el trabajo docente en las dos dimensiones analizadas.

Figura 1. Comparativa profesorado-alumnado en Gestión Curricular y Tutoría y Docencia.



Fuente: Propia

En el caso de la Gestión Curricular -Figura 1- la diferencia entre los dos grupos entrevistados alcanza un punto en la escala de 1 a 5 utilizada. Así el profesorado considera que su trabajo en relación a la Gestión Curricular merece un 3,74 frente al 2,72 con el que le puntúa su alumnado.

En la dimensión de Docencia y Tutoría la diferencia son nueve décimas las que diferencian la valoración media de las respuestas del profesorado (3,56) y las del alumnado (2,66)

Al disponer de las respuestas a cada una de las más de treinta preguntas que fueron formuladas a los entrevistados, se considera pertinente descubrir los puntos en los que se produce la mayor disparidad de opiniones entre alumnado y profesorado. Este procedimiento se ha realizado mediante el empleo de pruebas T de Student tomando como variable independiente el colectivo de pertenencia del entrevistado.

Gestión curricular

En la dimensión de Gestión Curricular, se obtiene una serie de aspectos en la que las diferencias superan un punto (recuérdese que se emplea una escala de 1 a 5). Mención especial merecen tres de ellos en los que el alumnado apenas considera suficiente la labor del profesorado pero este último se puntúa de forma elevada.

El profesorado considera sobresaliente su trabajo en la realización de actividades para detectar los conocimientos previos del alumnado (4,4) y en su coordinación con otros docentes del departamento (4,4), sin embargo, según el alumnado, estos aspectos, valorados en su profesorado no merecen una calificación superior al 2,6.

El profesorado no merece, según su alumnado, el aprobado en lo relativo al diagnóstico de sus necesidades y características (2,45); por el contrario, el profesorado puntúa con un 3,6 su desempeño en esta cuestión.

Ambos grupos de entrevistados coinciden en valorar a la baja, sin alcanzar el aprobado, la labor del profesorado en lo relativo a la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la programación (2,4 entre el alumnado y 2,49 entre el profesorado), el trabajo en clase de aspectos como hábitos de estudio, autoestima, trabajo en equipo, liderazgo... (2,0 entre el alumnado y 2,4 entre el profesorado) y en lo relativo a involucrar al departamento de orientación en aspectos relacionados con los módulos (2,1 en ambos grupos).

La necesidad de que el docente debe prepararse las clases presenta un grado de concordancia elevado tanto en el alumnado (4,1) como en el propio profesorado (4,4). También coinciden en valorar al alza, por encima de 4, las actividades que se realizan en clase ya que están relacionadas con el logro de los objetivos marcados.

El cuerpo docente valora, por encima de todas las demás preguntas, con una calificación media de 4,6, el grado en el que considera que son reales y aplicables los contenidos del módulo que imparte. En este caso el alumnado, reduce la calificación más de un punto, hasta el 3,5.

Docencia y tutoría

No hay similitud entre las opiniones del profesorado y alumnado en la mayoría de los aspectos cuestionados en el bloque de docencia y tutoría.

Los docentes eligen las calificaciones más elevadas de la escala proporcionada para valorar su opinión acerca de si consideran necesario motivar al alumnado para que mejore sus resultados (4,9 sobre 5); sin embargo, esta motivación no es del todo percibida por los estudiantes que puntúan con un 2,7 la pregunta si el docente le motivó lo suficiente.

El alumnado no considera que plantee a su profesorado cuestiones no académicas en las tutorías (1,7), sin embargo, los docentes sí lo piensan, y elevan esta valoración a 3. Además, el profesorado sí considera necesario tratar estos temas en las tutorías (3,9) mientras que el alumnado se posiciona en niveles intermedios de acuerdo (2,5).

Profesorado (2,3) y alumnado (1,8) coinciden en valorar a la baja el uso de las tutorías virtuales; y también lo hacen, pero al alza, a la hora de valorar la necesidad de docencia bilingüe en los ciclos formativos de la rama de administración de acuerdo a la actual realidad laboral (3,8 y 3,9, respectivamente).

El profesorado se distingue por usar una variedad suficiente de herramientas TIC en el desarrollo de los módulos que imparte (4,0), por potenciar el desarrollo cognitivo y personal de su alumnado (4,0) y en especial, por facilitar que el alumnado vaya construyendo su propio conocimiento (4,4). Sin embargo, estos hechos no son

percibidos de manera suficiente por los estudiantes que les otorgan puntuaciones de 2,2, 2,4 y 2,7 en el mismo orden.

El alumnado considera que la docencia recibida es de una calidad aceptable y suficiente (3,0), aunque el profesorado la considera sobresaliente (4,4).

Discusión y conclusiones

El profesorado de esta etapa educativa en su mayoría son mujeres, con cierta antigüedad en el ciclo, alrededor de 10 años como media y que se toma en consideración la formación continua ya que se forma regularmente. El alumnado generalmente, son varones de edad media, alrededor de 30 años, y que acceden a este ciclo por haber realizado el ciclo formativo de grado medio correspondiente o la antigua FP1 o FP2, aunque también acceden desde Bachillerato en un alto porcentaje y con la motivación personal de buscar trabajo y ampliar su formación, y para ello dedican tiempo suficiente al estudio.

Resumiendo la opinión de alumnado y profesorado en la dimensión de Gestión Curricular, hay que destacar la gran diferencia que hay en la percepción que tiene el profesorado y alumnado en algunas cuestiones, por ejemplo, en lo referente a la detección de ideas previas, ya que el alumnado no la percibe y tampoco perciben que se prevean sus necesidades. Este aspecto nos parece a destacar ya que las propuestas básicas de un aprendizaje constructivo necesita conocer las ideas previas del alumnado y las necesidades que tiene respecto al aprendizaje, para desarrollar las competencias necesarias para una formación útil a la sociedad actual. El alumnado percibe que el profesorado se prepara sus clases adecuadamente y que los contenidos impartidos son relevantes, no obstante, no valoran de igual modo las actividades realizadas en cuanto a su finalidad y utilidad. Aunque hay que destacar que el alumnado de menor edad valora al profesorado con puntuaciones más bajas y podríamos pensar que el alumnado de mayor edad es más reflexivo y percibe más las actitudes pedagógicas de su profesorado. Por otro lado, el alumnado además es tajante y no percibe que el profesorado tenga en cuenta las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el aula.

Además en la dimensión que hace referencia a la Docencia y a la Tutoría no hay acuerdo entre profesorado y alumnado. Los docentes no perciben que la acción tutorial ayude a un desarrollo integral de la persona, y no se utilizan tutorías telemáticas. Tampoco hay acuerdo en la docencia propiamente dicha, el alumnado confirma que no se utilizan las TIC como apoyo a la misma y no se ven especialmente motivados por el profesorado, valorando la docencia en general con un simple aprobado, en contraposición al profesorado, que la considera sobresaliente.

Es decir, empleando el vocabulario de calificaciones escolares habituales, puede concluirse que el profesorado autoevalúa su labor en los ámbitos analizados con un Notable, y el alumnado las rebaja a un Aprobado.

En general, la tónica de los resultados concluye que existen dos puntos de vista en los aspectos analizados: el profesorado se muestra optimista y orgulloso en la labor realizada descrita por la mayoría de las cuestiones planteadas, mientras que el alumnado no las percibe con tal claridad, y en algunos casos de manera insuficiente. Más concretamente, en relación con nuestro objeto de estudio, consideramos un problema la diferencia de criterios y pensamos que en una etapa tan ligada a la práctica se debe articular el currículo de forma más útil y funcional. En cuanto a la docencia y tutoría coincidimos con el estudio de Romero et al. (2015), donde pone de manifiesto las necesidades de orientación e información del alumnado de Formación Profesional en la comunidad autónoma de Andalucía y consideramos que estas deben ser gestionadas desde la tutoría.

Por ello, para optimizar la labor del docente, compartimos con Fernández (2009) y París, Tejada y Coiduras (2014), en reivindicar la profesionalización de los profesionales de la FP a través de un grado o máster universitario que desarrolle:

- Identidad profesional, pues se identificarían diferentes perfiles profesionales acordes con los escenarios de trabajo y sus requerimientos.
- Reconocimiento sobre el desempeño profesional, esta vertiente daría lógica al planteamiento competencial y a la integración de la teoría con la práctica profesional (Paquay, 2012).
- Calidad sobre las acciones profesionales implementadas; sin olvidar que esta formación inicial deberá complementarse con formación continua proveniente de diferentes contextos formales, no formales e informales.
- Proyección laboral en un mundo laboral cambiante.

En esta línea planteamos una pedagogía que dé respuesta a las exigencias que demanda el mercado laboral actual. Incluir las competencias en nuestro sistema educativo y en concreto en FP implica repensar todos los elementos del currículo con el objetivo de plantear un cambio en la concepción del aprendizaje y en las prácticas docentes: “La integración se juega, no en el diseño, sino en su implementación en escuelas y aulas” (Roselló y Pinya, 2014). Además, considerando que fue en esta etapa educativa donde primero se habló de competencias y en concreto de competencias profesionales, se debe aprovechar la posibilidad de utilizar el proyecto final como vertebrador de las mismas. Si mejoramos las competencias profesionales, el mercado laboral, requerirá de estos profesionales y será la forma de reivindicar el valor de esta etapa educativa y su imagen social, y para esto se necesita un profesorado que cuente con una capacitación tanto a nivel científico como pedagógico (Escámez, 2013; Perrenoud, 2004; Tejada, 2009), apropiado a la demanda social actual.

Referencias

- Agraso, L. R., Sánchez, A. F. R. y Cerqueiras, E. M. B. (2015). La Formación Profesional Dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, 149-166.
- Arana, J. (2010). La formación ocupacional por competencias y su certificabilidad y convalidación con la Formación Profesional Reglada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/15081>
- Arellano, P. R. y Zubizarreta, A. C. (2013). Análisis de la situación de la formación profesional desde el punto de vista de sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 255-276.
- Blas, F. A. (2014). Situación actual de la Formación Profesional en España. La Formación Profesional ante el desempleo. *Cuadernos*, 13, 17-33.
- Bragg, S. y Manchester, H. (2012). Pedagogies of Student Voice. *Revista de Educación*, 359, 143-163.
- Casares, E. (2007). Estudio descriptivo de los programas de garantía social de iniciación profesional en los centros de Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/1662>
- CEJA (2013). Orden de 11 de marzo de 2013, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Administración y Finanzas (BOJA, 22 de abril de 2013).
- Escámez, J. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 254, 11-27.
- Fernández, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477.
- Fernández, J. A. y Real, M. R. (2015). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 105.
- Ferrán, C. M. (2012). Percepciones de distintos agentes sociales acerca de la educación formal de los chicos y chicas tutelados. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 185-206.
- Gairín, J. (2009). Formación profesional y ocupacional en el marco de la formación permanente. Una visión desde Europa, en J. Gairín, M. A. Essomba, y S. Muntané, (coords.) *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy*. Madrid: Wolters Kluwer, 171-214.
- Greinert, W. D. (2004). Los sistemas europeos de FPI: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica. *Revista de FPI*, 32.

- INEE (2014) Sistema estatal de indicadores de la educación 2014. Madrid: MECD.
- Jiménez, E. G. y García, R. L. (2015). Recorrido por la imagen social de la formación profesional: un camino hacia su revalorización. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 119-134.
- MECD (2002). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y la Formación Profesional (BOE, 20 de junio de 2002).
- MECD (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE, 4 de mayo de 2006).
- 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 (BOE, 15 de diciembre de 2011).
- MECD (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la calidad educativa (B.O.E. de 10 de diciembre de 2013).
- Merino, R. (2003). Luces y sombras de la reforma de la Formación Profesional: la visión de los profesores de Enseñanza Secundaria. *Aula Abierta*, 82, 5-27.
- Merino, R. (2005). De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa. *Revista de Educación*, 336, 475-503.
- Merino, R. y Llosada, J. (2007). ¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan formación profesional? Flujos e itinerarios de formación profesional de los jóvenes españoles. *Tempora*, 10, 215-244.
- Merino, R. (2009). El sistema de formación profesional en España: tendencias y debates, en J. Gairín, M. A. Essomba y S. Muntané (coords.) *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy* (pp. 131-168). Madrid: Wolters Kluwer.
- Merino, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Education Policy Analysis Archives*, 21(66).
- Morales, J. A. (2010). Espacio europeo de educación y formación profesional: estrategias e instrumentos. Formación XXI. *Revista De Trabajo y Formación*, 15. Recuperado de <http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/print/magazineArticle/2>.
- Murillo, F. J. (2003). La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 90.
- Paris, G., Tejada, J. y Coiduras, J. (2014). La profesionalización de los profesionales de la Formación para el Empleo en constante [in]definición. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 18(2), 267-283

- Perrenoud, P. H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prieto, S. C. (2013). La formación profesional de grado medio en México y España: un estudio comparado. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/12376/60252_prieto_gonzalez_silvia_cruz.pdf?sequence=1
- Ramiro, F. J. (2012). Rumores en la enseñanza, profesores de Formación Profesional. *BARATARIA: Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 14, 145-156.
- Romero, S., García, S., Gil-Flores, J. y Álvarez, V. B. (2015). Necesidades de orientación e información del alumnado de formación profesional en la comunidad autónoma de Andalucía. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(3), 15-34.
- Roselló, M. R. y Pinya, C. (2014). La formación en competencias básicas: un reto para la administración. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 245-265.
- Tejada, J. (2005). La formación profesional superior y el Espacio Europeo de Educación Superior en J. Tejada, A. Navio y E. Ferrández (coord.), *Nuevos escenarios de trabajo, nuevos retos en la formación. IV Congreso de Formación para el Trabajo* (pp. 21-52) . Madrid: Tornapunta Editores.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 13, (2).
- Torres, E. C., Blanchar, E. B. y Freile, G. M. (2015). Competencias investigativas: desarrollo de habilidades para la construcción del conocimiento en la formación profesional. *Global Conference on Business & Finance Proceedings*, 10, 1418.
- West, M. y Mujis, D. (2008). Personalized learning. *Radical reform*, 128-143.
- Zurita, F. J. (2006). Análisis descriptivo de la formación en centros de trabajo (FCT) de familias profesionales técnico-industriales en el ámbito provincial de Zaragoza. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/8910>

Anexo I: Cuestionario Alumnado

DIMENSIÓN: GESTIÓN CURRICULAR					
CUESTIÓN	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. ¿Conoces la programación didáctica de este módulo?					
2. ¿El docente de este módulo ha diagnosticado las necesidades y características del alumnado?					
3. ¿Conoces el Proyecto Educativo del Centro?					
4. ¿Consideras que el docente de este módulo ha previsto los problemas de aprendizaje de su alumnado?					
5. ¿Habéis realizado actividades para que el docente detecte vuestros conocimientos previos en este módulo?					
6. ¿Consideras que las actividades que realizáis están relacionadas con los objetivos que se pretenden conseguir en el módulo?					
7. ¿Ha tenido en cuenta la opinión del alumnado para la elaboración de la programación de este módulo?					
8. ¿Consideras que el docente del módulo tiene en cuenta las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado?					
9. ¿Crees que el docente, por su formación académica, tiene que prepararse las clases?					
10. ¿Crees que el docente de este módulo realiza una búsqueda y preparación de materiales para el desarrollo de las clases?					
11. ¿Se trabajan en clase aspectos como hábitos de estudio, autoestima, trabajo en equipo, liderazgo...?					
12. ¿Crees que el docente de este módulo se ha coordinado con otros docentes del departamento?					
13. ¿Consideras que el docente de este módulo consulta con el departamento de orientación aspectos relacionados con el módulo?					
14. ¿En qué grado crees que son reales y aplicables los contenidos del módulo?					
DIMENSIÓN: DOCENCIA Y TUTORÍA					
CUESTIÓN	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. ¿Está expuesta la programación didáctica de este módulo a la Comunidad Educativa?					
2. ¿Se fomenta en este módulo la investigación en el aula?					
3. ¿Consideras que utiliza una variedad suficiente de herramientas TICs en el desarrollo de este módulo?					
4. ¿El profesor personaliza su docencia en este módulo o se guía fundamentalmente de los libros de texto?					
5. ¿Consideras las actividades desarrolladas en los libros de texto de este módulo como las más adecuadas?					
6. ¿Crees que en las clases de este módulo se potencia el desarrollo cognitivo y personal del alumnado?					
7. ¿Crees que el docente facilita al alumnado que vaya construyendo su propio conocimiento?					
8. ¿Se cumplió el programa de contenidos de este módulo al finalizar el periodo de docencia?					
9. ¿Motivó el docente para que el conjunto del alumnado mejorara sus resultados?					
10. ¿Crees que lo más determinante para el aprendizaje de este módulo son las explicaciones teóricas?					
11. La docencia que recibiste en este módulo, ¿consideras que fue de calidad?					
12. ¿Cómo valorarías el trabajo en equipo entre los docentes que imparten este Ciclo?					
13. ¿Crees necesaria una docencia bilingüe en los Ciclos Formativos de la rama de Administración según la actual realidad laboral?					
14. ¿Te sientes animado a hacer uso de las tutorías para la resolución de dificultades en este módulo?					
15. En las tutorías que has llevado a cabo de este módulo, ¿le planteas al docente cuestiones no académicas?					
16. ¿Crees necesario tratar temas no académicos en las horas lectivas de tutoría?					
17. ¿Utilizas las tutorías virtuales como mecanismo de apoyo en tu estudio?					

Anexo II: Cuestionario Docentes

DIMENSIÓN: GESTIÓN CURRICULAR					
CUESTIÓN	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. ¿Tiene en cuenta en su programación la realidad contextual del municipio, del centro y del alumnado del módulo?					
2. ¿Diagnosticó las necesidades y características del alumnado que estaba matriculado en este módulo?					
3. ¿Recoge la programación didáctica sus propuestas de mejora de cursos anteriores?					
4. ¿Considera como parte de su labor docente prevenir los problemas de aprendizaje de su alumnado?					
5. ¿Ha planificado y llevado a cabo actividades para detectar los conocimientos previos del alumnado en este módulo?					
6. ¿Ha secuenciado todos los elementos curriculares de la programación didáctica de este módulo?					
7. ¿Busca actividades en función de los objetivos programados para este módulo?					
8. ¿Me planteo la programación como un documento abierto y flexible a la comunidad educativa?					
9. ¿Considera que su programación atiende a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo?					
10. ¿Con su formación académica y científica, cree necesaria una preparación de las clases para el desarrollo de los contenidos?					
11. ¿Realiza una búsqueda y preparación de materiales para el desarrollo de las clases de este módulo?					
12. ¿Introduce en la programación aspectos como hábitos de estudio, autoestima, trabajo en equipo, liderazgo...?					
13. ¿Se adapta su programación didáctica al proyecto educativo del centro?					
14. A la hora de programar este módulo, ¿en qué grado es interesante coordinarse con otros docentes del departamento?					
15. ¿Consulta con el departamento de orientación aspectos relacionados con el módulo?					
16. ¿Ha modificado los elementos curriculares de la programación acorde a los cambios socioeconómicos del S. XXI?					
17. ¿En qué grado cree que son reales y aplicables los contenidos de su programación didáctica?					
DIMENSIÓN: DOCENCIA Y TUTORÍA					
CUESTIÓN	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. ¿Da a conocer a la Comunidad Educativa la programación didáctica de este módulo?					
2. En este módulo, ¿se fomenta la investigación en el aula como alternativa metodológica?					
3. ¿Utiliza una variedad suficiente de herramientas TIC en el desarrollo de este módulo?					
4. ¿Personaliza su acción docente en este módulo?					
5. ¿Considera las actividades desarrolladas en los libros de texto de como las más adecuadas?					
6. ¿Potencia en sus clases el desarrollo cognitivo y personal de su alumnado?					
7. ¿Cree que facilita al alumnado que vaya construyendo su propio conocimiento?					
8. ¿Se cumple la programación didáctica de este módulo al finalizar el periodo de docencia?					
9. ¿Cree necesario motivar al alumnado de este módulo para la mejora de sus resultados?					
10. ¿Cree que lo más determinante para el aprendizaje del alumnado de este módulo son las explicaciones teóricas?					
11. ¿Cree que su docencia se adapta a la calidad que pide el proyecto educativo de su centro?					
12. ¿Cómo valoraría el trabajo en equipo entre los docentes que imparten este Ciclo?					
13. ¿Cree necesaria una docencia bilingüe en este Ciclo Formativo acorde con la actual realidad laboral?					
14. ¿Se realizan equipos de trabajo sobre los Ciclos de Administración en el CEP de referencia?					
15. ¿Anima al alumnado a hacer uso de las tutorías para la resolución de dificultades?					
16. En las tutorías, ¿le plantea el alumnado cuestiones no académicas?					
17. ¿Cree necesario tratar temas no académicos en las horas lectivas?					
18. ¿Utiliza las tutorías virtuales como mecanismo de atención al alumnado?					

Fecha de recepción: 12/01/2016

Fecha de revisión: 01/03/2016

Fecha de aceptación: 07/10/2016