

Concepciones de planificación en la formación profesional para el empleo: la importancia de la experiencia profesional

Alicia Ros-Garrido

Universitat de València. España.

alicia.ros@uv.es



Recibido: 26/2/2020

Aceptado: 5/5/2020

Publicado: 29/1/2021

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que pertenece al grupo de estudios sobre el conocimiento del profesorado. Tiene como objetivos explorar las concepciones de planificación del profesorado y del personal gestor de la formación profesional para el empleo y analizar similitudes y divergencias entre las mismas, puesto que ambos son agentes que participan en los procesos de planificación en esta formación. La metodología es de orientación cuantitativa basada en un método descriptivo. Se han analizado las concepciones de planificación a través de un cuestionario adaptado de Marrero (1988) y validado por personas expertas. Los resultados obtenidos muestran que no hay apenas diferencias entre las concepciones asumidas por el profesorado y las identificadas por el personal gestor. Las conclusiones apuntan los aspectos siguientes: los objetivos y el alumnado son la referencia en la planificación de la enseñanza de la formación profesional para el empleo, por encima de la experiencia o los contenidos; los cuatro aspectos deben incorporarse a la formación del profesorado como elementos de reflexión y aprendizaje básicos en el desarrollo profesional docente, y será necesario compaginar la docencia con la actividad profesional (OCDE, 2011; Barrientos y Navío, 2015) para favorecer la finalidad de esta política activa de empleo.

Palabras clave: planificación; creencias docentes; formación profesional; personal de formación; desarrollo profesional; experiencia profesional

Resum. *Concepcions de planificació en la formació professional per a l'ocupació: la importància de l'experiència professional*

Aquest article presenta els resultats d'una investigació que pertany al grup d'estudis al voltant del coneixement del professorat. Té com a objectius explorar les concepcions de planificació del professorat i del personal gestor de la formació professional per a l'ocupació i analitzar les similituds i les divergències que hi ha entre elles, atès que tots dos són agents que participen en els processos de planificació en aquesta formació. La metodologia és d'orientació quantitativa basada en un mètode descriptiu. S'hi han analitzat les concepcions de planificació a través d'un qüestionari adaptat de Marrero (1988) i validat per persones expertes. Els resultats obtinguts mostren que amb prou feines hi ha diferències entre les concepcions assumides pel professorat i les identificades pel personal gestor. Les conclusions apunten els aspectes següents: els objectius i l'alumnat són la referència en la

planificació de la formació professional per a l'ocupació, per damunt de l'experiència o dels continguts; els quatre aspectes han d'incorporar-se a la formació del professorat com a elements de reflexió i aprenentatge bàsics en el desenvolupament professional docent, i caldrà compaginar la docència amb l'activitat professional (OCDE, 2011; Barrientos i Navío, 2015) per afavorir la finalitat d'aquesta política activa d'ocupació.

Paraules clau: planificació; creences docents; formació professional; personal de formació; desenvolupament professional; experiència professional

Abstract. *Planning concepts in vocational training programs: The importance of professional experience*

This article presents the results of a research study carried out in the field of teacher knowledge. The objectives are to explore vocational education teachers and managers' conceptions of planning and to analyze the similarities and differences between them. To this end, a descriptive quantitative research method was used. Planning concepts were analyzed by means of a questionnaire adapted from Marrero (1988) and validated by experts. The results show that there are few differences between the conceptions of the teachers and those of the education managers. It is concluded that goals and students are the point of reference for planning vocational training rather than experience or content and that these four aspects must be incorporated into teacher training as basic elements of reflection and learning in the professional development of teachers. Moreover, it is necessary to combine teaching with professional practice (OECD, 2011; Barrientos and Navío, 2015) in order to fulfill the purpose of this active employment policy.

Keywords: planning; teachers' beliefs; vocational training; training personnel; career development; job experience

Sumario

1. Introducción	5. Resultados
2. Método	6. Discusión
3. Instrumento de recogida de información	7. Conclusiones
4. Procedimiento	8. Limitaciones y prospectiva
	Referencias bibliográficas

1. Introducción

El ámbito académico ha atendido escasamente al contexto de la formación profesional (FP) (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2011). Ruiz-Corbella y García-Blanco (2016) concluyen que la Administración no presta la suficiente atención para atender algunas especialidades académicas, especialmente de FP. Incluso el campo de la didáctica en España la ha ignorado en gran medida (Marhuenda-Fluixá y Ros-Garrido, 2015). Sin embargo, es necesario cambiar esa tendencia —a pesar de que Martínez García (2016) afirme que la formación profesional prepara para profesiones de menor prestigio—, puesto que se trata de una herramienta de

cambio y mejora social (Marhuenda-Fluixá, 2012), ha pasado a ser una alternativa renovada de formación (Álvarez et al., 2015) y debe responder a las necesidades planteadas por la comunidad en materia de cualificación y empleo (Rego Agraso, Barreira Cerqueiras y Rial Sánchez, 2017), como también a las propias necesidades de las empresas de garantizar que las medidas adoptadas se ajusten a las demandas de la economía (Escudero, Milasi, Pignatti y Silvan-der, 2014). En el informe de la Organización Internacional del Trabajo elaborado por Maul (2019), se pone de relieve la necesidad de abogar por las políticas activas de empleo, prestando atención a la expansión de la FP. Concibiéndola así, dejará de ser considerada una enseñanza «de segunda» (Domingo, 2018; Lorente, 2015) y se consolidará como una opción formativa y laboral real y de futuro cada vez más importante (Cedefop, 2020), que resaltarán su contribución al contexto del desarrollo del empleo. De hecho, está previsto que casi dos tercios del crecimiento general del empleo en la Unión Europea se encuentre en la categoría de técnicos y profesionales asociados (OCDE, 2016) y tiene una tasa de inserción alta, porque cada vez es más demandada por los empresarios y la valoran mejor las personas que la conocen de cerca (Lorente, 2015).

Las consideraciones anteriores influyen en la construcción de la identidad profesional de los docentes que la imparten, entre los cuales se encuentra una gran diversidad acerca de las concepciones del trabajo, las políticas de empleo, los escenarios profesionales tanto nacionales como internacionales, las trayectorias laborales y los itinerarios de desarrollo profesional (Tejada, 2018). Como ha demostrado la investigación realizada por Peris (2007), y en el caso concreto de la formación profesional para el empleo (FPE), los tiempos, las exigencias y las características de la misma no facilitan los procesos reflexivos en el profesorado propuestos por Schön (1992). El profesorado debe partir del currículo prescrito, marcado y definido en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) y es necesario investigar las concepciones de planificación en este contexto. El profesorado de FPE no realiza una planificación preactiva, sino una planificación de la enseñanza en la fase interactiva o, como la denomina Marrero (1986, 1988), una *planificación contingencial*.

Dado que diferentes métodos de investigación revelan distintos aspectos del proceso de planificación (Shavelson y Stern, 1989), el planteamiento teórico de esta investigación se fundamenta en la investigación previa realizada por Marrero (1986, 1988), cuyo procedimiento también está descrito en Correa y Marrero (1992) y en Correa y Camacho (1993). Los resultados del estudio permitieron obtener una estructura de cuatro componentes que se interpretaron como cuatro concepciones de planificación basadas en objetivos, contenidos, actividad y experiencia (Marrero, 1988, apéndice xxix). Este estudio también ha sido referencia para las investigaciones realizadas por Aguilar et al. (1992), Ferrández et al. (2000) y Molpeceres, Chulvi y Bernad (2004).

La presente investigación se centra en dos modalidades de formación desarrolladas en la Comunidad Valenciana: la de formación e inserción y la de colectivos. La primera está dirigida prioritariamente a personas desocupadas

en general (aunque también pueden participar en ella trabajadores en activo) y la segunda está dirigida a personas en situación de desempleo con alguna discapacidad (Colectivos-DIS) o en riesgo de exclusión social (Colectivos-RES). Específicamente, el estudio indaga y presenta resultados vinculados a los siguientes objetivos:

1. Comprobar si las concepciones de planificación de Marrero (1988) sobre el contexto escolar son válidas en el contexto de la FPE.
2. Conocer las concepciones de planificación del profesorado de FPE.
3. Conocer las concepciones de planificación que identifica el personal gestor de FPE.
4. Comprobar la relación entre las concepciones del profesorado y del personal gestor.
5. Comprobar si hay diferencias entre el profesorado de la modalidad de formación e inserción y de la modalidad de colectivos.

2. Método

El estudio es de carácter exploratorio para el análisis de casos de programas y el diseño es de orientación cuantitativa basada en un método descriptivo. Se aplica un cuestionario dirigido a la población objeto de estudio: personal gestor y profesorado de las especialidades formativas desarrolladas en el contexto valenciano de acuerdo con la Orden 29/2012.

2.1. Participantes

Para la selección de la población se determinaron las especialidades formativas que coincidían en las dos modalidades objeto de estudio en la convocatoria de 2012. De las mismas se concedieron 69 cursos en la modalidad de formación e inserción, 7 en colectivos-RES y 6 en colectivos-DIS. De acuerdo con la normativa, se estima que la modalidad de formación e inserción la imparte un docente, y la modalidad de colectivos, dos docentes. Por lo tanto, la población educadora estimada es de 69, 14 y 12, respectivamente, y los cursos se concedieron a 54 entidades.

Finalmente, la muestra obtenida es la siguiente: 41 docentes de la modalidad de formación e inserción; 6 de colectivos-RES y 8 de colectivos-DIS, lo que supone el 59,42%, el 42,86% y el 66,67% de la población docente, respectivamente. En ella participaron 26 gestores, lo que supone un 50% de la población gestora.

3. Instrumento de recogida de información

Se utilizó un cuestionario dirigido al profesorado y otro dirigido al personal gestor. En ambos se incluyen preguntas sobre diferentes aspectos para caracterizar a los participantes y el *Cuestionario de planificación del profesorado*

(Marrero, 1988) adaptado al contexto de la FPE (escala de respuesta en formato tipo Likert, 7 puntos de anclaje), con enunciados autorreferenciales para facilitar la identificación del conocimiento atribucional del profesorado (cómo cree que planifica) y para saber qué piensa el personal gestor de los procesos de planificación que realiza el profesorado (cómo cree el personal gestor que planifica el profesorado). Ambos cuestionarios siguen las recomendaciones propuestas por Azofra (1999) para cuestionarios amplios y fueron validados por 2 personas expertas con casi 10 años de experiencia docente y gestora en varias entidades de FPE.

4. Procedimiento

Se contactó con las entidades a las que se les había concedido acciones formativas de acuerdo con los criterios establecidos. El periodo de realización del trabajo de campo fue el comprendido entre el 22 de febrero y el 14 de mayo de 2013. La máxima rémora fue no poder contactar directamente con el profesorado si no era a través del personal gestor. Se tuvieron que desestimar 19 cuestionarios por no cumplir criterios o no estar debidamente cumplimentados.

5. Resultados

Las dimensiones identificadas por Marrero para el contexto escolar han resultado ser fiables para el contexto de la FPE. Los valores de fiabilidad y los índices del Alfa de Cronbach son aceptables porque son mayores de 0,7 (Cronbach, 1951) o de 0,6 (Morales, 2011), excepto en la concepción de planificación basada en la experiencia del personal gestor (ver tabla 1). Los valores obtenidos son muy parecidos a los de Marrero (1988). El cuestionario tiene consistencia interna.

Tabla 1. Alfa de Cronbach

Concepciones de planificación basadas en	α Profesorado	α Personal gestor	α Marrero (1988)
Objetivos	0,879	0,899	0,821
Contenidos	0,705	0,744	0,728
Alumnado	0,779	0,873	0,772
Experiencia	0,739	0,510	0,639

Fuente: adaptado de Ros-Garrido (2014).

Para compensar el cuestionamiento del Alfa de Cronbach como coeficiente para medir la consistencia interna de un instrumento (Palacios et al., 2014), se realizaron varias comprobaciones: eliminación de ítems con menor saturación de las dimensiones para comprobar si su ausencia incrementa el valor del Alfa de Cronbach, normalidad según la prueba de Kolmogorov-Smirnov, análisis de la desviación típica, varianza y distribución de los ítems y cálculo

del índice de polaridad (Correa y Marrero, 1992; Correa y Camacho, 1993). Los resultados muestran que en ambos cuestionarios los datos están muy dispersos, lo que confirma la falta de normalidad en los ítems, e indican que el profesorado y el personal gestor no rechazan ninguna de las concepciones de planificación, las comparten todas, son multivariadas (ver tabla 2).

Tabla 2. Promedio

Concepciones de planificación basadas en	Promedio profesorado	Promedio personal gestor
Objetivos	5,42	5,14
Contenidos	4,66	4,30
Alumnado	5,52	5,09
Experiencia	4,61	4,13

Fuente: adaptado de Ros-Garrido (2014).

De acuerdo con los resultados se mantiene la escala original clasificando al profesorado y al personal gestor según la concepción de planificación con mayor promedio (ver tabla 3). Se puede observar que ambos colectivos tienden a asumir e identificar, respectivamente, la basada en objetivos seguida de la basada en el alumnado. Es llamativo, por el contexto de la investigación, la escasa presencia de la basada en la experiencia y el carácter residual de la basada en contenidos.

Tabla 3. Profesorado y personal gestor según su concepción de planificación con mayor promedio

Concepciones de planificación basadas en	Profesorado	Personal gestor
Objetivos	24/45,3%	14/51,9%
Contenidos*	1/1,8%	1/3,7%
Alumnado	18/34%	8/29,6%
Experiencia	10/18,9%	4/14,8%

* Son sujetos que no se tendrán en cuenta para analizar las características de las concepciones.

Fuente: adaptado de Ros-Garrido (2014).

Es necesario profundizar en los sujetos que asumen o identifican cada una de las concepciones. A continuación se muestran las características significativas de modo individual (ver tablas 4 y 5) según los residuos tipificados corregidos (RTC), de acuerdo con las proporciones establecidas en Navas (2008) y sin tener en cuenta los datos de la basada en contenidos.

Es llamativo que en ningún caso se obtengan resultados significativos que corroboren la diferencia entre el profesorado de la modalidad de formación e inserción y de la modalidad de colectivos.

El profesorado que asume la concepción de planificación basada en objetivos tiene una de las características definitorias de la FPE: trabajar en varias

entidades. El personal gestor que identifica esta concepción confía en el valor de la FPE, lo que concuerda con una vinculación más estable y duradera con la entidad.

Encontramos diferentes rasgos de la experiencia laboral que son significativos en el profesorado que asume la concepción de planificación basada en el alumnado: creer que fue seleccionado por su experiencia profesional, no trabajar ni como docente ni como profesional del sector durante la acción formativa y tener experiencia tanto en la formación ocupacional como en talleres de formación e inserción laboral. Así, este profesorado está más centrado en el alumnado, además de poseer experiencia docente en diversos ámbitos.

Por último, es llamativa la escasa relevancia de la concepción de planificación basada en la experiencia, puesto que es significativo que el profesorado tenga más de 5 años de experiencia docente y la compagine con la actividad profesional, lo que está relacionado con el poco interés manifestado en seguir trabajando con la entidad.

Tabla 4. Características significativas del profesorado

	CP objetivos	CP alumnado	CP experiencia	RTC
Trabaja en otra entidad como docente	8/33,3%			3,4
Especialidad formativa: montaje y mantenimiento de instalaciones solares fotovoltaicas		2/11,1%		2
La experiencia profesional es el motivo por el que el profesorado cree que fue seleccionado por la entidad		14/77,7%		2
No trabaja en otra entidad, ni como docente ni como profesional		14/77,8%		1,9
Experiencia docente en formación ocupacional y taller de formación e inserción laboral		11/61,1%		1,9
Nivel de cualificación 3			3/33,3%	2,2
Entre 45 y 49 años de edad			3/30%	2,4
Trabaja en otra entidad como docente y como profesional			4/40%	2,4
Más de 5 años de experiencia docente			10/100%	2,1
Experiencia en la impartición del módulo sobre medio ambiente o sobre formación y orientación laboral			6/60%	2,5
Consideran poco importante tener interés en trabajar o en continuar trabajando para esta entidad			1/10%	2,1
Totales	24/100%	18/100%	10/100%	

CP = concepción de planificación basada en; RTC = residuos tipificados corregidos.

Fuente: adaptado de Ros-Garrido (2014).

Tabla 5. Características significativas del personal gestor

	CP objetivos	CP alumnado	CP experiencia	RTC
No contestan si en la entidad hay personas que solo realizan funciones de docencia	6/42,9%			2,1
La persona gestora tiene una contratación de duración definida	7/50%			1,9
La persona gestora lleva entre 16 y 20 años trabajando en la entidad	4/28,6%			2,1
La persona gestora considera bastante importante la confianza en el valor de la FPE para seguir trabajando en una entidad que la gestione	10/71,4%			2,5
En la entidad hay entre 3 y 5 personas que solo realizan funciones de gestión		6/75%		2,4
En la entidad hay entre 6 y 10 personas formadoras		4/50%		3,3
La persona gestora tiene nivel de estudios de FP II		2/25%		2,3
La persona gestora tiene una titulación o una especialidad de FP		2/25%		2,3
En la entidad hay entre 6 y 10 personas que solo realizan funciones de gestión			2/50%	2,7
El nivel de estudios de la persona gestora es de diplomatura			3/75%	3,2
Totales	14/100%	8/100%	4/100%	

CP = concepción de planificación basada en; RTC = residuos tipificados corregidos.

Fuente: adaptado de Ros-Garrido (2014).

6. Discusión

En relación con el primer objetivo, los resultados obtenidos permiten afirmar que el cuestionario utilizado es un instrumento fiable para conocer las concepciones sobre la planificación asumidas por el profesorado de FPE e identificadas por el personal gestor. Históricamente se pensaba en las teorías como compartimentos estancos, pero se pueden compartir las características y los aspectos de varias teorías que conviven, coexisten y se combinan (Altuna, Martínez de Morentin y Amenabar, 2017), son multivariadas y adaptativas a las condiciones reales del desempeño docente (Saavedra, 2016).

Respecto al segundo y al tercer objetivos, tanto el profesorado de FPE como el personal gestor sostiene e identifica, respectivamente, en primer lugar, la concepción de planificación basada en objetivos seguida de la basada en el alumnado. Sorprende la poca presencia de la basada en la experiencia y el carácter residual de los contenidos. La tradición evaluadora puede estar detrás de la escasa presencia de los contenidos o es posible que se trate de una cuestión naturalizada que se dé por supuesta, lo que atribuye más énfasis a los demás elementos curriculares. Tanto el profesorado universitario como el de educación básica dan importancia a los contenidos, especialmente en los casos

en que estos estén bien representados en las pruebas evaluativas (Vera, Poblete y Díaz, 2017). Barrientos y Navío (2015) señalan que las tareas más importantes en la planificación de la formación son determinar los objetivos del curso y la evaluación de los contenidos, mientras que la consideración del alumnado tiene la valoración más baja. Los autores explicitan que el profesorado que prioriza la definición de los objetivos del curso tiene una mayor dedicación a la docencia y no la compagina con actividades en otros contextos profesionales. En la FPE española no existe una tradición evaluadora como en los niveles educativos anteriores. Saavedra (2016) concluye que el profesorado que se centra en el contenido puede ser por la educación centrada en la enseñanza (especialmente en aspectos administrativos), la baja motivación del alumnado y la calificación conceptual de la asignatura. De todo ello se podría extraer, aplicando dicha conclusión al profesorado de FPE, que el contexto de esta formación no es una enseñanza centrada en aspectos administrativos, tiene un alumnado motivado y no es una formación con unos conceptos determinados.

En respuesta al cuarto objetivo, se ha comprobado la relación entre las concepciones de ambos colectivos. De hecho, la competencia de diseñar, programar y desarrollar programas de formación para el empleo es propia tanto del formador de FPE como del personal gestor (París, Tejada y Coiduras, 2018), por lo tanto, ambos tienen su papel en la planificación de esta formación. Vera et al. (2017) tampoco encuentran diferencias entre el profesorado universitario y el de educación básica. Es llamativa la coincidencia, puesto que son diferentes contextos. Una posible explicación es la propia administración competente, que subvenciona las acciones formativas y que establece las especialidades formativas a desarrollar en unas comarcas determinadas y de acuerdo con lo prescrito en el CNCP. Otra explicación es que no existe un mercado editorial en la FP (Marhuenda-Fluixá y Ros-Garrido, 2015). En el contexto escolar, «lo que enseñan [los centros y el profesorado] es una adaptación transfigurada pedagógicamente de la cultura valiosa disponible en la sociedad» (Marrero, 2010, p. 220). En la actualidad, lo que se enseña en la FPE es una adaptación transfigurada pedagógicamente de una profesión debido a la referencia obligada a los certificados de profesionalidad definidos por expertos y que forman parte del CNCP. Así, es un currículo cerrado que deja su actualización en manos del docente.

Nuestros resultados coinciden parcialmente con Aguilar et al. (1992). De nuevo aparece la concepción de planificación basada en objetivos como la más asumida por los docentes. Los autores concluyen que los profesores universitarios manifiestan una concepción centrada en objetivos y en la experiencia, siendo coherentes con su desarrollo instructivo, mientras que las maestras de EGB manifiestan las mismas concepciones, pero en la práctica se centran en los contenidos. En las 18 investigaciones recogidas en Shavelson y Stern (1989) la mayoría del profesorado identifica que planificaban basándose en el alumnado y en el contenido (asignatura y materiales) y pocas investigaciones identifican la especificación de los objetivos como centro de la planificación. Por lo tanto, sí hay coincidencia en tener al alumnado como

centro de la planificación, pero no en los objetivos. El hecho de que la concepción de planificación basada en la experiencia no aparezca identificada en estos estudios se debe a que en aquella época no se prestaba atención a las diferencias entre el profesorado con o sin experiencia (Marcelo, 1987). Este último autor concluye que el profesorado no parte de la identificación de objetivos de aprendizaje, sino que comienza con actividades o con contenidos. Lui y Bonner (2016) también identifican el conocimiento conceptual sobre el contenido (matemáticas) como el factor predominante en la planificación. Las diferencias pueden ser debidas, de nuevo, a que se han realizado en el contexto de escolaridad obligatoria.

Respecto al quinto objetivo, sorprende que tampoco haya diferencias entre el profesorado de ambas modalidades, puesto que son disímiles las características de los participantes a los que va dirigida la formación y el perfil del profesorado. La normativa establece que, en la modalidad de colectivos, además de una persona experta en la especialidad formativa, debe haber otra que coordine y posea formación de carácter educativo y social (psicología, pedagogía o psicopedagogía, ciencias de la educación, educación social, trabajo social o magisterio, o técnico superior en integración social). El profesorado ha de adaptarse a las características del grupo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Altuna et al., 2017). Así, en la investigación desarrollada por el Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional (CIFO) de la Universidad Autónoma de Barcelona (Tejada et al., 1996; Sosa y Tejada, 1996; Ferrández et al., 2000) sobre las teorías y las concepciones docentes en el contexto de la formación ocupacional (FO) y profesional, los resultados permiten establecer características en las que difiere el profesorado de FP (dentro del sistema educativo) y de FO (es la FPE actual). Interesa resaltar un aspecto que coincide con la muestra del estudio: tanto en la programación real como en la programación ideal el profesorado de FO afirma recoger las propuestas del alumnado, mientras que el de FP prefiere programar con compañeros y teniendo en cuenta los principios psicopedagógicos y los contenidos de la enseñanza. Uno de los motivos puede ser la influencia de las características de los centros que desarrollan FP reglada junto a los niveles de escolaridad obligatoria. Otro motivo puede ser la falta de tiempo para planificar en la FO. Este último aspecto sigue vigente hoy en día influenciado por la compatibilidad con otras labores docentes o profesionales y por la inestabilidad y la temporalidad laboral a la que está sujeta la FPE, lo que convierte a los docentes en formadores ocasionales (Ferrández et al., 2000), por tratarse de unos estudios condicionados por las subvenciones.

Otra investigación sobre las concepciones docentes en una población con características muy similares a la presente es la realizada por Molpeceres et al. (2004) en los programas de garantía social (PGS). Concluyeron que existe una clara relación entre las perspectivas que se asumen y las prácticas docentes, y que esta relación está mediatizada por el contexto organizacional. En el presente estudio no se ha podido investigar las diferencias que puedan deberse a la tipología de las organizaciones que desarrollan FPE, pero se podría

inferir que la concepción de planificación basada en el alumnado destacaría en las entidades que solo desarrollan acciones formativas dirigidas a personas con especiales dificultades de inserción (Colectivos-DIS o Colectivos-RES), puesto que sus objetivos parten y tienen como finalidad las necesidades de dichas personas.

Como se ha comentado, el aspecto que llama más la atención es la escasa presencia de la concepción de planificación basada en la experiencia, puesto que es más probable que la experiencia profesional y la docente converjan en el profesorado de la FP. Sobre esta cuestión, Barrientos y Navío (2015) han demostrado que el profesorado que tiene una dedicación parcial a la docencia y la compagina con un trabajo técnico-profesional participa, se compromete y se identifica con su profesión técnica antes que con la docente. Salinas (1987) considera que la planificación es un proceso de adaptación de los principios teóricos y del conocimiento práctico a la realidad del aula y, además, que utiliza esquemas personales derivados de su experiencia por encima de los esquemas teóricos derivados de su formación inicial. Díaz-Barriga (1999) afirma que todo profesorado interpreta el contenido a programar partiendo de su propia experiencia y postura frente al contenido. Saavedra (2016) viene a insistir en lo ya planteado por Fenstermacher y Soltis (1998): «Lo que hacemos como docentes es el resultado de la influencia combinada de 4 factores: nosotros mismos, los estudiantes, el contenido y el contexto» (p. 153). Estos factores afectan al modo en que el profesorado planifique, desarrolle y evalúe la enseñanza, por lo que la toma de decisiones puede ser contraria a las creencias, al verse afectada durante la enseñanza interactiva, lo que muestra incoherencias entre las creencias y las prácticas.

Un aspecto más a destacar es que el 100% del profesorado que asume esta concepción cuenta con más de 5 años de experiencia docente. Si se estableciera un paralelismo con los docentes del sistema educativo, Marcelo (2009) los consideraría expertos que ya tendrían formadas sus opiniones pedagógicas. Sin embargo, para el caso de los educadores de la FPE y dada la naturaleza de la misma, se requiere un contacto continuo con el ámbito de producción.

7. Conclusiones

La investigación ha permitido comprender que no hay disparidad entre las concepciones de planificación del profesorado de FPE de las dos modalidades estudiadas, ni tampoco entre dicho profesorado y el personal gestor. La primera conclusión es que los objetivos y el alumnado son el referente en la planificación de la FPE, por encima de la experiencia y los contenidos, y que somos conscientes de que los objetivos planificados no pueden ser simples y poco realistas, puesto que, de ser así, podrían abocar hacia el fracaso de dicha formación (Harðarson, 2017).

La presente investigación tiene consecuencias formativas, ya que ha permitido identificar los elementos curriculares en los que será necesario formar al profesorado para realizar la planificación del proceso de enseñanza-apren-

dizaje. Lorente (2015) ha evidenciado que el profesorado es consciente de la importancia de que su formación sea la adecuada y se adapte a las necesidades y a las demandas reales del mercado laboral. Tejada (2018) verifica que el valor de la formación inicial disminuye a medida que se tiene más experiencia y que la formación continua aumenta su importancia, a la vez que se avanza en el ejercicio profesional. Pasek-de Pinto, Villamil-de Vásquez y Ávila-de Vanegas (2017) concluyen que la formación es necesaria para conseguir la participación de los actores educativos y que dichas concepciones no obstaculicen el proceso educativo. Así, la formación permanente es imprescindible para el propio desarrollo de la FP (Cedefop, 2020). Belmonte y Gallifa (2009) demuestran que la participación en un curso de formación continua puede cambiar las opiniones educativas de los docentes. Así, la segunda conclusión apunta a que será necesario formar al profesorado no solo en objetivos y alumnado, sino también en la importancia de los contenidos y en considerar la experiencia educativa y profesional como un elemento de reflexión y aprendizaje constante, aspectos básicos en el desarrollo profesional docente.

También se pueden identificar consecuencias políticas, porque la FP cuestiona, por una parte, los plazos de la formación subvencionada para que favorezcan los procesos de planificación y reflexión y, por otra parte, la formación inicial y permanente del profesorado que la imparte, insistiendo en la necesaria combinación de la formación docente y la formación técnico-profesional. El presente estudio comparte la recomendación internacional respecto a que el profesorado de FPE compagine la docencia con la actividad en el sector profesional (OCDE, 2011), llamándolo *equipos docentes mixtos* (OCDE, 2016). El estudio realizado por Barrientos y Navío (2015) llega a la misma conclusión. Incluso se resolverían los problemas de los costes y la disponibilidad de equipamientos (Ibarrola, 2009) necesarios para la formación permanente del profesorado. Por ejemplo: en el contexto de la Comunidad Valenciana existe un modelo de formación permanente del profesorado que permite realizar el aprendizaje en un contexto real de trabajo: las estancias de formación en empresa. Así, la tercera conclusión es que si los docentes compaginan la enseñanza con la actividad profesional seguirán valorando los objetivos e incorporarán la importancia del contenido y la experiencia a su labor docente. En definitiva, conociendo la realidad laboral e implicando a los empleadores (OCDE, 2016), su planificación será más ajustada a las características y a las necesidades de los participantes y del mercado laboral, lo que favorecerá la finalidad de esta política activa de empleo. Dicha realidad se vería favorecida por la conexión de los centros con el entorno, tal y como proponen Martín-Gutiérrez y Morales-Lozano (2018) para la FP reglada, especialmente formalizando sus relaciones en los documentos de planificación.

8. Limitaciones y prospectiva

Cabe destacar que en ambos colectivos —profesorado y personal gestor— se supera el 59% de la población de referencia, aunque es preciso reconocer la

limitación geográfica y la de la muestra obtenida. El instrumento utilizado es útil y permite conocer las concepciones de planificación del personal gestor y del profesorado en diferentes contextos educativos, desde la escolaridad obligatoria hasta la universitaria pasando por la FP, pero será necesario ampliar la investigación a nuevas modalidades de formación y contactar directamente con el profesorado para aumentar la trascendencia de la investigación. Son necesarios nuevos estudios en otras comunidades autónomas y/o en otros países utilizando el cuestionario adaptado, además de complementarse con otras metodologías, especialmente cualitativas (Ros-Garrido, Navas-Saurin y Marhuenda-Fluixá, 2017), o planteando estudios longitudinales sobre el desarrollo del conocimiento, las creencias y la planificación del profesorado (Lui y Bonner, 2016) para investigar los factores que influyen en las concepciones sobre la planificación o sobre cómo la formación puede cambiar las concepciones (Belmonte y Gallifa, 2009). Incluso se puede dar un paso más y profundizar en las relaciones entre las concepciones de planificación y las prácticas docentes para demostrar su relación (Molpeceres et al., 2004; Pasek-de Pinto et al., 2017; Vera et al., 2017) o no (Lui y Bonner, 2016). Es evidente la necesidad de que los planes de formación dirigidos al profesorado de FPE tengan en cuenta el conocimiento de las concepciones de este para resignificar algunos elementos de la praxis docente.

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, M.V.; REYES, C.I.; SOSA, F. y RODRÍGUEZ, J. (1992). Estudios de casos sobre la planificación del profesor. En A. ESTEBARANZ y V. SÁNCHEZ (eds.). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I): Conocimiento y teorías implícitas* (pp. 227-233). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ALTUNA, J.; MARTÍNEZ DE MORENTIN, J.I. y AMENABAR, N. (2017). Las teorías de enseñanza-aprendizaje y los recursos de Internet: Su confluencia en centros de primaria. *Estudios sobre Educación*, 33, 145-167.
<<http://dx.doi.org/10.15581/004.33.145-167>>
- ÁLVAREZ, V.; GARCÍA-GÓMEZ, M.S.; GIL-FLORES, J. y ROMERO, S. (2015). Necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional en la comunidad autónoma de Andalucía. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 67(3), 15-34.
<<https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67301>>
- AZOFRA, M.J. (1999). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BARRIENTOS, C. y NAVÍO, A. (2015). Formador de la educación superior técnico profesional: Percepciones sobre su trabajo docente. *Revista Estudios Pedagógicos*, 41(1), 45-61.
<<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100003>>
- BELMONTE, M. y GALLIFA, J. (2009). Changes in secondary education science teacher's constructs on teaching and education: A design strategy for change. *Journal of Science Education*, 10(2), 78-82.
- CEDEFOP (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: Scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series 114. Recuperado de <https://www.cedefop.europa.eu/files/3083_en.pdf>.

- CORREA, A.D. y CAMACHO, J. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En M.J. RODRIGO, A. RODRÍGUEZ y J. MARRERO. *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 123-165). Madrid: Visor.
- CORREA, A.D. y MARRERO, J. (1992). Las teorías implícitas como marco de estudio del pensamiento del profesor: Descripción de una metodología de investigación. En A. ESTEBARANZ y V. SÁNCHEZ (eds.). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I): Conocimiento y teorías implícitas* (pp. 57-69). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- CRONBACH, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
<<https://doi.org/10.1007/BF02310555>>
- DÍAZ-BARRIGA, Á. (1999). *Didáctica y curriculum: Convergencia en los programas de estudio*. 1.ª reimp. México: Paidós Educador.
- DOMINGO, V. (2018). Los inicios de la Formación Profesional Dual en Aragón. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 371-384.
<<https://doi.org/10.5209/RCED.52478>>
- ESCUDERO, V.; MILASI, S.; PIGNATTI, C. y SILVANDER, J. (2014). *España: Crecimiento con empleo*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- FENSTERMACHER, G.D. y SOLTIS, J.F. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FERRÁNDEZ, A.; TEJADA, J.; JURADO, P.; NAVÍO, A. y RUIZ, C. (Grupo CIFO) (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- HARDARSON, A. (2017). Aims of Education: How to Resist the Temptation of Technocratic Models. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 59-72.
<<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12182>>
- IBARROLA, M. (2009). Formación de profesionales de la ETP. En F. BLAS, y J. PLANELL (eds.). *Retos actuales de la educación técnico-profesional* (pp. 73-88). Madrid: OEI, Fundación Santillana.
- LORENTE, R. (2015). Perspectivas del profesorado sobre la mejora y potenciación de la formación profesional. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 47-66.
<http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42474>
- LUI, A.M. y BONNER, S.M. (2016). Preservice and inservice teachers' knowledge, beliefs, and instructional planning in primary school mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 56, 1-13.
<<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.015>>
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- (coord.) (2009). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- MARHUENDA-FLUIXÁ, F. (2012). *La Formación Profesional*. Madrid: Síntesis.
- MARHUENDA-FLUIXÁ, F. y ROS-GARRIDO, A. (2015). What sense can we make of the possibility of vocational didactics?: An approach from the Spanish school-based system complemented by non-formal vocational training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 170-181.
<<https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.3.3>>
- MARRERO, J. (1986). El pensamiento del profesor y la planificación de la enseñanza. En L.M. VILLAR. *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Actas del I Congreso Internacional sobre «Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones»* (pp. 462-476). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- (1988). *Teorías implícitas y planificación del profesor*. [Tesis inédita de doctorado.] Tenerife: Universidad de La Laguna.

- (2010). El currículum que es interpretado: ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. GIMENO. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-245). Madrid: Morata.
- MARTÍN-GUTIÉRREZ, Á. y MORALES-LOZANO, J.A. (2018). Conectar los centros de FP con su entorno. *Educar*, 54(2), 303-329.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.835>>
- MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2016). Formación profesional: Tensiones y dinámicas sociales. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 21-42.
- MAUL, D. (2019). *La Organización Internacional del Trabajo: 100 años de políticas sociales a escala mundial*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- MOLPECERES, M.A.; CHULVI, B. y BERNAD, J.C. (2004). Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: Un análisis en los PGS. En M.A. MOLPECERES (coord.). *Identidades y formación para el trabajo* (pp. 141-196). Montevideo: Cinterfor.
- MORALES, P. (2011). *El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Recuperado de <<http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>>.
- NAVAS, A.A. (2008). *Estudio de la práctica pedagógica en garantía social*. [Tesis de doctorado.] Universitat de València: Valencia. Recuperada de <<http://roderic.uv.es/handle/10550/15721>>.
- Orden 29/2012, de 22 de junio, de la Conselleria de Educación Formación y Empleo, por la que se determina el Programa de Formación Profesional para el Empleo y se regulan y convocan subvenciones para la realización de acciones formativas dirigidas prioritariamente a los trabajadores desempleados durante el ejercicio de 2012. DOGV, 6805 (27 de junio). Valencia: Conselleria de Educación Formación y Empleo.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) (2011). *Preparándose para trabajar*. Barcelona: Fundación Barcelona FP.
- (2016). *Competencias más allá de la escuela: Síntesis*. París: OECD Publishing.
<<https://doi.org/10.1787/9789264230804-es>>
- PALACIOS, A.; ARIAS, V. y ARIAS, B. (2014). Attitudes towards mathematics: Construction and validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 67-91.
<<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.8961>>
- PARÍS, P.; TEJADA, J. y COIDURAS J.L. (2018). Perfiles y competencias de los profesionales de la formación para el empleo: Estudio Delphi en el contexto español. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 70(1), 89-108.
<<https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.52351>>
- PASEK-DE PINTO, E.; VILLAMIL-DE VÁSQUEZ, T. y ÁVILA-DE VANEGAS, N. (2017). Implicaciones de la concepción de planificación por proyectos desde la perspectiva de actores educativos venezolanos. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 12.
<<http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.13>>
- PERIS, P. (2007). Valoración de la formación profesional por parte de los agentes implicados. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11, 1-15.
- REGO AGRASO, L.; BARREIRA CERQUEIRAS, E.M. y RIAL SÁNCHEZ, A.F. (2017). La participación en la planificación territorial de la formación profesional del sistema educativo: La percepción de los agentes sociales. *Educar*, 53(2), 241-260.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.860>>

- ROS-GARRIDO, A. (2014). *Teorías implícitas y concepciones de planificaciones en la Formación Profesional para el Empleo. Análisis en la provincia de Valencia* [Tesis doctorado]. Universitat de València: Valencia. Recuperada de: <<http://roderic.uv.es/handle/10550/41186>>.
- ROS-GARRIDO, A.; NAVAS-SAURIN, A. y MARHUENDA FLUIXÁ, F. (2017). Teorías implícitas del profesorado de formación profesional para el empleo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 269-288.
<<https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100016>>
- RUIZ-CORBELLA, M. y GARCÍA-BLANCO, M. (2016). Aprender a ser ciudadano: ¿Preparamos a nuestros docentes de Secundaria para una Educación para la Ciudadanía? *Foro de Educación*, 14(20), 177-198.
<<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.010>>
- SAAVEDRA, D. (2016). Creencias docentes en torno a la Educación Religiosa Escolar Católica y su relación con la planificación de la enseñanza. *Revista Estudios Pedagógicos*, 42(3), 327-346.
<<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400018>>
- SALINAS, B. (1987). *La planificación en el profesor de EGB*. [Tesis inédita de doctorado.] Valencia: Universitat de València.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1989). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. GIMENO y Á. PÉREZ. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 3.ª ed. (pp. 372-419). Madrid: Akal.
- TEJADA, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En I. CANTÓN y M. TARDIFF. *Identidad profesional docente* (pp. 75-93). Madrid: Narcea.
- TEJADA, J.; FERRÁNDEZ, A. y RUIZ, C. (1996). La planificación de los formadores de formación profesional y ocupacional. *Educar*, 20, 69-86.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.408>>
- VERA, A.; POBLETE, S. y DÍAZ, C. (2017). Percepción de los docentes chilenos sobre sus perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en el aula. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43(3), 361-372.
<<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300021>>