



**UNIVERSIDAD DE MURCIA**

**ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**

**ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN  
EL MUNICIPIO DE CARTAGENA: CAMINANDO  
HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LABORAL**

D. Sergio López Barrancos

2022



# UNIVERSIDAD DE MURCIA

## ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL MUNICIPIO DE CARTAGENA: CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LABORAL

Tesis Doctoral presentada por:

Sergio López Barrancos

Directores:

Dr. D. Andrés Escarbajal Frutos

Dr. D. Juan Navarro Barba



## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación no solo supone el compendio de unos datos, su análisis y reflexión con el objeto de conocer la Formación Profesional en nuestra región, este estudio significa la culminación de un objetivo académico que desde muchos años traté de conseguir. Y siempre desde la profunda convicción que un docente debe considerar la formación permanente una máxima hasta el último día de trabajo en su aula por respeto a su alumnado y responsabilidad hacia la profesión más bonita que existe.

Esta tesis es la constatación de que los principios de esfuerzo, sacrificio y constancia son la única receta válida para lograr nuestros anhelos y que por muchas dificultades que nos podamos encontrar, hay que perseverar para poder llegar al final de nuestro camino y conseguir nuestras metas. Son los principios en los que me educaron muy especialmente mis abuelos Pepe y Carmen y mi madre.

Agradezco a mis directores Andrés Escarbajal y Juan Navarro y Luís Gómez, mi amigo en mayúsculas, su apoyo y sus ánimos en los momentos más complicados. Es difícil encontrar en tu vida personas tan profesionales, con una visión tan completa de la educación y que además me hayan regalado su amistad. En este trabajo no solo se pueden encontrar datos y resultados, también mucho cariño y un profundo respeto.

A todos mis maestros y profesores, que de alguna manera dejaron en mi esa huella de querer aprender cada día más, de ser mejor en mi profesión y entregarme al servicio público con competencia y dedicación.

A la Educación pública, donde he desarrollado toda mi formación académica, desde que tenía cuatro años hasta hoy.

A toda la familia de la Formación Profesional de nuestra Región. Sin duda, lo mejor que me ha pasado en mi etapa política ha sido conocer en profundidad estas enseñanzas y sobre todo, conocer a los profesionales que la están convirtiendo en el referente educativo de las próximas generaciones de murcianos.



## DEDICATORIA

*A mi abuela Carmen*

*A mi familia*

*A Andrés Escarbajal y Juan Navarro*

*A Luís e Inma*

*A la Consejería de Educación de la Región de Murcia*

*A todos los que os privé de tiempo y dedicación*



## ÍNDICE

<b>ÍNDICES DE TABLAS, FIGURAS Y ANEXOS.....</b>	<b>12</b>
<b>RESUMEN Y ABSTRACT.....</b>	<b>20</b>
<b>PRÓLOGO. ESTRUCTURA DE LA TESIS.....</b>	<b>24</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO I. FRACASO ESCOLAR, ABSENTISMO, ABANDONO ESCOLAR Y RIESGO DE EXCLUSIÓN DEL ALUMNADO EN LAS ETAPAS EDUCATIVAS OBLIGATORIAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....</b>	<b>35</b>
1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL FRACASO ESCOLAR.....	38
1.1. Algunos modelos explicativos del fracaso escolar.....	44
1.1.1. Modelos focalizados en el alumno.....	47
1.1.2. Modelos focalizados en el contexto sociofamiliar.....	47
1.1.3. Modelos focalizados en la organización del centro.....	48
2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL ABSENTISMO Y EL ABANDONO EDUCATIVO.....	51
2.1. Algunos modelos explicativos del absentismo y el abandono educativo.....	62
2.1.1. Modelos focalizados en el alumno.....	63
2.1.2. Modelos focalizados en el contexto sociofamiliar.....	64
2.1.3. Modelos centrados en la organización del centro.....	65
3. LA EXCLUSIÓN SOCIAL. SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN.....	68
<b>CAPÍTULO II. LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL.....</b>	<b>79</b>
1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL. VIRTUALIDADES Y RETOS.....	85
1.1. Breve recorrido histórico.....	85
1.2. La Formación Profesional. Presente y futuro.....	90
1.3. La importancia de la Orientación Profesional.....	97
1.4. Aspectos educativos y curriculares.....	103



1.5. La gobernanza. Modelos de gestión.....	108
1.6. La evaluación de la Formación Profesional.....	113
2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL.....	116
2.1. La Formación Profesional Dual como nueva alternativa.....	116
2.2. Sobre la Formación Profesional Dual en España.....	120
2.3. Sobre la evaluación de la Formación Profesional Dual.....	127
<b>CAPÍTULO III. REVISIÓN NORMATIVA BÁSICA EN MATERIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL.....</b>	<b>130</b>
1. LEGISLACIÓN COMÚN A LOS ÁMBITOS EDUCATIVO Y LABORAL..	131
2. LEGISLACIÓN DEL ÁMBITO EDUCATIVO.....	141
2.1. Normativa básica de la Formación Profesional del sistema educativo en la Región de Murcia.....	148
2.2. Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.....	152
3. LEGISLACIÓN DEL ÁMBITO LABORAL.....	154
4. LEGISLACIÓN BÁSICA PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL.....	170
<b>CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA.....</b>	<b>187</b>
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	187
2. OBJETIVOS.....	190
3. METODOLOGÍA.....	191
3.1. Diseño.....	191
3.2. Participantes.....	191
3.3. Técnicas e instrumentos de recogida de información.....	193
3.4. Procedimiento.....	204
3.5. Análisis de datos.....	207
<b>CAPÍTULO V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>209</b>
1. OBJETIVO 1. Estudiar la distribución geográfica de los programas de Formación Profesional en la Región de Murcia, particularmente en el municipio de Cartagena.....	209
2. OBJETIVO 2. Conocer el perfil y las características del alumnado escolarizado en la Formación Profesional.....	236

3. OBJETIVO 3. Conocer perfil y características del profesorado en el ámbito de la Formación Profesional.....	248
3.1. Edad.....	249
3.2. Tipo de profesor.....	250
3.3. Módulos profesionales que imparte en el ciclo.....	251
3.4. Cursos académicos de experiencia docente como profesor/a de FP.....	252
3.5. Cursos académicos de experiencia docente como profesor responsable del alumnado en FP Dual.....	253
3.6. Situación administrativa actual.....	254
3.7. Actividades formativas en los últimos 3 años.....	254
4. OBJETIVO 4. Valorar el grado de conocimiento que posee el profesorado sobre la organización y funcionamiento de la Formación Profesional.....	255
4.1. Género.....	257
4.2. Tipo de profesor.....	260
4.3. Cursos académicos de experiencia docente como profesor/a de FP.....	265
4.4. Cursos académicos de experiencia docente como profesor responsable del alumnado en FP Dual.....	269
4.5. Situación administrativa actual.....	273
4.6. Actividades formativas en los últimos 3 años.....	276
5. OBJETIVO 5. Analizar las metodologías que se llevan a cabo en los ciclos de Formación Profesional.....	278
5.1. Género.....	280
5.2. Tipo de profesor.....	283
5.3. Cursos académicos de experiencia docente como profesor/a de FP.....	288
5.4. Cursos académicos de experiencia docente como profesor responsable del alumnado en FP Dual.....	291
5.5. Situación administrativa actual.....	294
5.6. Actividades formativas en los últimos 3 años.....	297
6. OBJETIVO 6. Valorar la percepción de los docentes sobre la Formación Profesional.....	299
6.1. Género.....	301
6.2. Tipo de profesor.....	304

6.3. Cursos académicos de experiencia docente como profesor/a de FP.....	309
6.4. Cursos académicos de experiencia docente como profesor responsable del alumnado en FP Dual.....	313
6.5. Situación administrativa actual.....	317
6.6. Actividades formativas en los últimos 3 años.....	321
7. OBJETIVO 7. Valorar la percepción de los docentes sobre la Formación Profesional.....	323
7.1. Género.....	326
7.2. Tipo de profesor.....	330
7.3. Cursos académicos de experiencia docente como profesor/a de FP.....	335
7.4. Cursos académicos de experiencia docente como profesor responsable del alumnado en FP Dual.....	340
7.5. Situación administrativa actual.....	344
7.6. Actividades formativas en los últimos 3 años.....	349
<b>CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....</b>	<b>352</b>
1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	352
1.1. Discusión Objetivo 4. Valorar el grado de conocimiento que posee el profesorado sobre la organización y funcionamiento de la Formación Profesional.....	352
1.2. Discusión Objetivo 5. Analizar las metodologías que se llevan a cabo en los ciclos de Formación Profesional.....	357
1.3. Discusión Objetivo 6. Valorar la percepción de los docentes sobre la Formación Profesional.....	363
1.4. Discusión Objetivo 7. Analizar la valoración que los docentes tienen sobre la Formación Profesional dual.....	373
2. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....	382
3. LIMITACIONES.....	396
<b>Referencias.....</b>	<b>397</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>425</b>

## Índice de tablas y figuras

### Tablas

Tabla 1. Factores que inciden en el fracaso escolar. Basado en el Informe “Sistema Educativo y Capital Humano” (CES, 2009).....	42
Tabla 2. Interpretaciones del fracaso escolar.....	43
Tabla 3. Leyes educativas en España y principales medidas contra el fracaso escolar..	50
Tabla 4. Distintas definiciones sobre el fenómeno del abandono escolar.....	59
Tabla 5. Elementos de una cualificación profesional.....	137
Tabla 6. Niveles de una cualificación profesional.....	137
Tabla 7. Normativa básica de FP del sistema educativo en la Región de Murcia.....	148
Tabla 8. Estructura del MECES.....	153
Tabla 9. Número de empresas formadoras según número de trabajadores.....	161
Tabla 10. Número de trabajadores formados en España.....	161
Tabla 11. Características de los sistemas de FP.....	162
Tabla 12. Oferta formativa de FPB en la Región de Murcia en el curso 2020/21.....	163
Tabla 13. Oferta formativa de GM en la Región de Murcia en el curso 2020/21.....	164
Tabla 14. Oferta formativa de GS en la Región de Murcia en el curso 2020/21.....	166
Tabla 15. Oferta Formativa de Cursos de Especialización en la Región de Murcia en el curso 2020/21.....	169
Tabla 16. Oferta Formativa de PFP en la Región de Murcia en el curso 2020/21.....	169
Tabla 17. Características de la FPD en España.....	172
Tabla 18. Objetivos de la FPD según CCAA.....	180
Tabla 19. Oferta formativa de la FPD en la Región de Murcia en el curso 2020/21....	181
Tabla 20. Individuos por género.....	192
Tabla 21. Individuos por centro educativo.....	192
Tabla 22. Índices de ajuste.....	198
Tabla 23. Alfa de Cronbach para cada bloque.....	200

Tabla 24. Fiabilidad Compuesta y AVE.....	201
Tabla 25. Omega de McDonald para el bloque.....	202
Tabla 26. Número de títulos y ciclos en oferta en la Región de Murcia.....	210
Tabla 27. Número de ciclos por municipio en el curso 2020/21.....	211
Tabla 28. Plazas en centros sostenidos con fondos públicos por municipio en el curso 2020/21.....	214
Tabla 29. Plazas por municipio en el curso 2020/21 según modalidad y titularidad....	216
Tabla 30. Plazas regionales y en el municipio de Cartagena según su titularidad en los tres cursos.....	217
Tabla 31. Plazas totales por municipio y por curso escolar.....	217
Tabla 32. Alumnado matriculado en la modalidad distancia por municipio.....	219
Tabla 33. Alumnado matriculado según su titularidad por municipio en el curso 2020/21.....	219
Tabla 34. Evolución del número de matriculados por titularidad en los tres cursos.....	221
Tabla 35. Alumnado matriculado por familia profesional en los tres cursos para el municipio de Cartagena.....	224
Tabla 36. Número de alumnado matriculado por modalidad en el curso 2020/21.....	226
Tabla 37. Comparativa entre la oferta de plazas y el alumnado matriculado en primer curso por modalidades en centros públicos sostenidos con fondos públicos.....	227
Tabla 38. Alumnado matriculado en 1 <sup>er</sup> y 2 <sup>o</sup> curso por modalidades en centros públicos sostenidos con fondos públicos.....	229
Tabla 39. Evolución del número de matriculados por modalidad en los tres cursos....	231
Tabla 40.. Número de proyectos de dual en los tres cursos por municipios.....	235
Tabla 41. Número de proyectos de dual por familia profesional en el curso 2020/21..	235
Tabla 42. Matriculados según su edad en los tres cursos en la Región de Murcia.....	237
Tabla 43. Número de matriculados según su edad en los tres cursos en el municipio de Cartagena.....	237

Tabla 44. Número de matriculados según su género en los tres cursos en la Región de Murcia.....	238
Tabla 45. Número de matriculados según su género en los tres cursos en el municipio de Cartagena.....	238
Tabla 46. Número de matriculados según su género en cada municipio para el curso 2020/21.....	239
Tabla 47. Evolución del número de matriculados según su género y titularidad en los tres cursos en la Región de Murcia.....	240
Tabla 48. Evolución del número de matriculados según su género y titularidad en los tres cursos en el municipio de Cartagena.....	241
Tabla 49. Número de matriculados según su nacionalidad en cada municipio para los tres cursos.....	241
Tabla 50. Evolución de matriculados según nacionalidad y titularidad en los tres cursos en la Región de Murcia.....	243
Tabla 51. Evolución de matriculados según su nacionalidad y titularidad en los tres cursos en la Región de Murcia.....	243
Tabla 52. Evolución de matriculados según su nacionalidad y titularidad en los tres cursos en el municipio de Cartagena.....	244
Tabla 53. Evolución de matriculados según su perfil de acceso en FPB en los tres cursos en la Región de Murcia.....	244
Tabla 54. Evolución de matriculados según su perfil de acceso en FPB en los tres cursos en el municipio de Cartagena.....	245
Tabla 55. Evolución de matriculados según su perfil de acceso en GM en los tres cursos.....	245
Tabla 56. Evolución de matriculados según su perfil de acceso en GM en los tres cursos en el municipio de Cartagena.....	246
Tabla 57. Evolución de matriculados según de acceso en GS en los tres cursos.....	247
Tabla 58. Evolución de matriculados según su perfil de acceso en GS en los tres cursos en el municipio de Cartagena.....	248

Tabla 59. Descriptivo de la variable Edad.....	249
Tabla 60. Individuos por tipo de profesor.....	250
Tabla 61. Individuos por módulos profesionales.....	252
Tabla 62. Individuos por experiencia como profesor FP.....	252
Tabla 63. Individuos por experiencia como profesor FP Dual.....	253
Tabla 64. Individuos por acciones formativas en los últimos tres años.....	255
Tabla 65. Descriptivo de las cuestiones del bloque 1.....	256
Tabla 66. Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable género.....	258
Tabla 67. Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable tipo de profesor.....	261
Tabla 68. Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable experiencia docente como profesor/a responsable en FP.....	266
Tabla 69. Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable experiencia docente como profesor/a responsable en FP Dual.....	269
Tabla 70. Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable situación administrativa.....	273
Tabla 71. Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable actividades formativas en los últimos tres años.....	276
Tabla 72. Descriptivo de las cuestiones del bloque 2.....	279
Tabla 73. Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable Género.....	281
Tabla 74. Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable tipo de profesor.....	284
Tabla 75. Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable experiencia docente como profesor/a en FP.....	288
Tabla 76. Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable situación administrativa.....	291
Tabla 77. Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable situación administrativa.....	294
Tabla 78. Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable actividades formativas en los últimos tres años.....	297

Tabla 79. Descriptivos de las cuestiones del bloque 3.....	299
Tabla 80. Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable género.....	301
Tabla 81. Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable experiencia docente como profesor/a responsable en FP Dual.....	304
Tabla 82. Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable experiencia docente como profesor/a en FP.....	310
Tabla 83. Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable experiencia docente como profesor/a responsable en FP Dual.....	314
Tabla 84. Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable situación administrativa.....	317
Tabla 85. Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable actividades formativas en los últimos 3 años.....	321
Tabla 86. Descriptivo de las cuestiones del bloque 4.....	324
Tabla 87. Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable género.....	326
Tabla 88. Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable tipo de profesor....	330
Tabla 89. Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable experiencia docente como profesor/a en FP.....	336
Tabla 90. Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable experiencia docente como profesor/a responsable en FP Dual.....	340
Tabla 91. Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable situación administrativa.....	344
Tabla 92. Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable actividades formativas en los últimos tres años.....	349

## **Figuras**

Figura 1. Tasa de abandono educativo temprano en la Unión Europea 2020.....	55
Figura 2. Tasa de abandono educativo temprano en España por CCAA y género 2020..	56
Figura 3. Evolución de la TAET en la Región de Murcia 2002/2020.....	57



Figura 4. Perfil del abandono educativo temprano en la Región de Murcia 2020.....	58
Figura 5. Tasas de actividad por nivel de formación y grupo de edad en 2020.....	77
Figura 6. Tasa de pobreza y exclusión social por grupos de edad y género entre 2010 y 2020.....	78
Figura 7. Elementos de una competencia.....	134
Figura 8. Individuos por centro educativo.....	193
Figura 9. Modelo de Ecuaciones Estructurales. Bloque 1.....	196
Figura 10. Modelo de Ecuaciones Estructurales. Bloque 2.....	196
Figura 11. Modelo de Ecuaciones Estructurales. Bloque 3.....	197
Figura 12. Modelo de Ecuaciones Estructurales. Bloque 4.....	197
Figura 13. Evolución del número de ciclos en el municipio de Cartagena.....	210
Figura 14. Número de ciclos por municipio en el curso 2020/21.....	212
Figura 15. Comparativa del número de ciclos en Cartagena y el promedio por municipio en el curso 2020/21.....	213
Figura 16. Incremento de matriculados a nivel regional y en el municipio de Cartagena según su modalidad de 2018 a 2021.....	224
Figura 17. Evolución de la oferta de plazas y el alumnado matriculado en primer curso por modalidades en centros sostenidos con fondos públicos.....	228
Figura 18. Evolución de matriculados en el 1 <sup>er</sup> y 2 <sup>o</sup> curso por modalidades en centros públicos sostenidos con fondos públicos.....	230
Figura 19. Incremento de matriculados a nivel regional y en el municipio de Cartagena según su modalidad de 2018 a 2021.....	234
Figura 20. Boxplot de la variable Edad.....	249
Figura 21. Individuos por tipo de profesor.....	251
Figura 22. Individuos por experiencia como profesor FP.....	253
Figura 23. Individuos por situación administrativa.....	254
Figura 24. Descriptivo de las cuestiones del bloque 1.....	257
Figura 25. Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable Género.....	260

Figura 26. Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable Tipo de Profesor...	264
Figura 27. Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable experiencia docente como profesor/a de FP.....	268
Figura 28. Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable experiencia docente como profesor/a responsable de FP Dual.....	272
Figura 29. Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable situación administrativa.....	275
Figura 30. Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable actividades formativas en los últimos tres años.....	278
Figura 31. Descriptivo de las cuestiones del bloque 2.....	280
Figura 32. Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable Género.....	283
Figura 33. Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable Tipo de Profesor..	287
Figura 34. Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable experiencia docente como profesor/a en FP.....	290
Figura 35. Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable experiencia docente como profesor/a responsable en FP Dual.....	293
Figura 36. Descriptivo de los ítems el bloque 2 según la variable situación administrativa.....	296
Figura 37. Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable actividades formativas en los últimos tres años.....	298
Figura 38. Descriptivo de las cuestiones del bloque 3.....	300
Figura 39. Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable Género.....	303
Figura 40. Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable Tipo de Profesor...	308
Figura 41. Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable experiencia docente como profesor/a en FP.....	312
Figura 42. Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable experiencia docente como profesor/a responsable en FP Dual.....	316
Figura 43. Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable situación administrativa.....	320

Figura 44. Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable actividades formativas en los últimos tres años.....	323
Figura 45. Descriptivos de las cuestiones del bloque 4.....	325
Figura 46. Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable Género.....	329
Figura 47. Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable Tipo de Profesor....	334
Figura 48. Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable experiencia docente como profesor/a en FP.....	339
Figura 49. Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable experiencia docente como profesor/a responsable en FP Dual.....	343
Figura 50. Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable situación administrativa.....	348
Figura 51. Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable actividades formativas en los últimos tres años.....	351
<b>Anexos</b> .....	425
Anexo 1. Cuestionario profesorado de FP .....	425
Anexo 2. Consentimiento informado .....	430
Anexo 3. Resultados pilotaje.....	431
Anexo 4. Informe de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia .....	442

## Resumen

Este trabajo de investigación sobre la Formación Profesional responde a los criterios establecidos para una Tesis Doctoral en el marco de los estudios de Doctorado de las Universidades españolas. Su objetivo general es analizar la Formación Profesional en el municipio de Cartagena como medio óptimo para favorecer la inclusión educativa, laboral y, por tanto, social. Para ello, se ha llevado a cabo un abordaje teórico-reflexivo, pero también empírico, estructurado en varios capítulos. En el primero de ellos se conceptualizan y analizan el fracaso escolar, el absentismo y el abandono escolar temprano, la multidimensionalidad de esos conceptos y los diferentes factores y variables que influyen en ellos; en el segundo capítulo se enfatiza la importancia de la Formación Profesional Dual, entre otras razones, por la bidireccionalidad con las empresas en la formación, y se hace mención especial a la buena consideración que tiene la orientación profesional en una etapa fundamental en la que el alumnado elige su rumbo para ingresar en la vida adulta; en el tercer capítulo se expone y revisa toda la normativa referente a la Formación Profesional, tanto a nivel estatal como de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia; el capítulo cuarto se dedica a la parte metodológica, planteando el problema de investigación, exponiendo los objetivos general y específicos, el diseño cuantitativo no experimental de tipo descriptivo, la utilización de un cuestionario como instrumento de recogida de datos, compuesto por 51 ítems y estructurado en cuatro dimensiones: organización y funcionamiento de la Formación Profesional; metodología didáctica empleada por el profesorado; valoración general de la Formación Profesional; y percepción sobre la Formación Profesional Dual, instrumento que fue validado por expertos de reconocido prestigio en el campo de la investigación. Previo a la recogida general de datos se hizo un estudio piloto para depurar el instrumento y comprobar su fiabilidad y validez. En cuanto a la fiabilidad, se obtuvo un *alfa* de Cronbach de .88, que mejora el dato del pilotaje, siendo considerado como bueno-excelente. También los índices de *Fiabilidad Compuesta* y la *omega* de McDonald fueron excelentes, con cifras de .85 y .91, que nuevamente mejoraban los datos del pilotaje. De los diecisiete centros sostenidos con fondos públicos que en el municipio de Cartagena imparten enseñanzas de Formación Profesional, dieciséis participaron activamente en el estudio. La muestra objeto de estudio fue de 211 encuestados, el 23.22% pertenecen a centros concertados y un 76.77% a centros públicos. De los resultados se destaca que el uso de las TIC en las aulas de la Formación Profesional es una herramienta habitual, considerada también por

los docentes como eficaz en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado y de significativa ayuda en la actualización a los nuevos entornos laborales; que la valoración que el profesorado tiene acerca de la formación inicial recibida para desarrollar las funciones de tutorización es alta; más aún si se trata de docentes con más años de experiencia en la FP y en la modalidad de FPD y si pertenecen a la red de FP privada. También resalta que el grado de conocimiento que el profesorado tiene sobre el tejido productivo y empresarial de la Región es bastante mejorable. Y, cuanto más experiencia se tiene en la docencia, y en particular en FPD, mayor grado de dominio del estado de los mercados productivos regionales tienen los docentes. Destacar también los valores positivos que aparecen referidos a los profesores definitivos y los de secundaria que se encuentran dentro de la FPD. Igualmente, otro aspecto que el profesorado valoró, en su gran mayoría, como “bastante” y “mucho” es el mayor grado de empleabilidad que presenta el alumnado que ha cursado sus estudios de FP dentro del programa Dual, así como aquellos que realizaron el módulo de FCT ordinaria.

**Palabras clave:** Formación Profesional, sistema educativo, fracaso escolar, abandono escolar.

## Abstract

This research work on Vocational Education and Training meets the criteria established for a Doctoral Thesis within the framework of Doctoral Studies at Spanish Universities. Its principal aim is to analyze Vocational Education and Training in the area of Cartagena as a perfect medium to promote educational, working and, therefore, social inclusion. For this, both a theoretical-reflexive and empirical approach has been carried out, structured in several chapters. The first chapter conceptualizes and analyses school failure, absenteeism, school drop-out, their multidimensionality and the different factors and variables influencing them. The second chapter emphasizes the importance of Dual Vocational Education and Training due to the bidirectionality with companies in training, among other reasons. Moreover, it is mainly highlighted the professional guidance when students are taking decisions about their adulthood. In the third chapter it is mentioned and reviewed all the regulations referring to Vocational Education and Training, both at the state and the Autonomous Community of the Region of Murcia level. The fourth chapter is based on methodology, explaining the research issue; their general and specific objectives; the descriptive non-experimental quantitative design; using, as a data collection tool, a questionnaire, validated by recognized experts in the researching field, composed of 51 items and structured in four dimensions: organization and effective functioning of Vocational Education and Training, teaching methodology used by teachers, general assessment of Vocational Education and Training and the perception of Dual Vocational Education and Training. Before collecting the data, a pilot study was carried out to review the tool and check its reliability and validity. As far as reliability is concerned, a Cronbach's alpha of .88 was obtained and considered as good-excellent, improving the pilot data. Moreover, the Composite Reliability indexes and MacDonald's omega were excellent, with figures of .85 and .91, improving the data again. Within the seventeen high schools of the area of Cartagena subsidized with public funds, sixteen participated in the study. The sample under study was 211 respondents, 23.22% belong to concerted schools and 76.77% to state schools. As a result, it is highlighted that the use of ICT in Vocational Education and Training classrooms is a common tool. It is also considered by teachers as effective in the teaching-learning process and a remarkable help updating to new work environments. It shows that the assessment of teachers about the initial training, received to develop their role of tutoring, is high. Even more so if they are teachers with more experience teaching in VET and Dual VET and if they belong to the

private VET network. In addition, it is outstanding the high improving of the degree of knowledge teachers have about the Region of Murcia industrial network. Thus, the more experience teachers have, particularly in Dual VET, the greater degree of mastery of the Region of Murcia industrial network they have. Additionally, it is mentioned the positive values referred to permanent and secondary teachers in Dual VET. Likewise, another aspect most teachers valued as “quite a lot” and “a lot” is the greater degree of employability Dual VET students have, as well as those who did their workplace training.

**Keywords:** Vocational Education and Training, Educational System, school drop-out, school failure, social exclusion

## **Prólogo. Estructura de la Tesis**

La tarea de elaborar una Tesis Doctoral, una investigación novedosa, que impone el mecanismo de acceso a la condición académica de Doctor, debe responder a algunos objetivos ineludibles.

En primer lugar, y como es evidente, la realización de una Tesis debe responder a los requisitos y normas expuestos por la legislación universitaria para este tipo de trabajos académicos. En este sentido, la presente Tesis se ajusta a la normativa de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia (EIDUM), así como a las características propias de un trabajo de investigación de corte empírico. Naturalmente, aunque exista esta adecuación anunciada, lo verdaderamente importante es que se haya logrado que la Tesis responda a las exigencias anteriores; aunque esto último corresponde juzgarlo al Tribunal.

En segundo lugar, esta Tesis Doctoral no quiere ser únicamente una respuesta formal, documentada y rigurosa, una articulación coherente ante una exigencia normativa, sino que, honesta y modestamente, se ha realizado como ocasión para la reflexión personal, así como para tener la oportunidad de plantear y proyectar una serie de posibilidades e interrogantes surgidos tras los datos recogidos en el trabajo investigador.

Por tanto, el interés de esta Tesis no estriba tanto en la proyección práctica inmediata que se pueda desprender de ella, que también podría tenerla, cuanto en la atención prestada a una temática de máximo interés y plena actualidad en el contexto español, por la trascendencia que puede tener la Formación Profesional en los próximos años, alimentada en el ámbito teórico-académico con las reflexiones que se han venido haciendo acerca de la nueva Ley que la desarrollará.

Por ello, si además de las dos exigencias anteriores, básicas y elementales, el enfoque y la perspectiva que ofrece la Tesis supone un avance o realmente es una nueva aportación al estado general de la Formación Profesional, mucho mejor, porque esta investigación analiza el presente, pero desde luego también pretende mirar al futuro, e intenta anticipar algunas cuestiones que pueden ser significativas para la Formación Profesional. No en vano, un trabajo de investigación de este corte condensa lo ya realizado para, precisamente, diseñar el futuro. En este caso, la trayectoria y experiencia acumulada por el Doctorando han sido



fundamentales para construir el presente trabajo de investigación, cuyo propósito general es analizar el desarrollo de la Formación Profesional en el municipio de Cartagena y su impacto positivo en la inclusión laboral y social.

En el marco anterior, la Tesis que se presenta ha sido elaborada acorde con la finalidad general anteriormente indicada, y buscando, en última instancia, que la articulación de cada una de las partes de que consta ofrezca realmente un nivel suficiente de coherencia, y claridad. Por ello, una vez planteados los puntos anteriores, señalar que la Tesis está estructurada en cuatro partes claramente diferenciadas: la primera es teórico-conceptual; la segunda es normativa; la tercera es la referida a la metodología, resultados, discusión de los mismos, conclusiones y propuestas de la investigación; y la cuarta está dedicada a las fuentes. Se intentará explicitar esta estructura a continuación a través de los capítulos que la componen.

En el capítulo primero se aborda el fracaso escolar, el absentismo y el abandono escolar temprano, relacionándolos con su consecuencia más determinante: la exclusión educativa y social, sobre todo cuando se trata de estudiar esas situaciones en las etapas obligatorias del sistema educativo. El análisis comienza conceptualizando la vulnerabilidad, enfatizando no solo la condición de riesgo inmediato, sino también futuro, por lo que se confía en el sistema educativo, en su acceso universal al mismo, sin trabas ni condicionamientos, para dar una oportunidad a los alumnos vulnerables o expuestos a acabar siéndolo. Relacionado íntimamente con lo anterior, el fracaso escolar aparece como una gran lacra socioeducativa. Se trata de alumnos que, estando escolarizados y que permanecen en el sistema educativo, no consiguen los conocimientos y competencias mínimas exigidos en las diferentes etapas educativas. Se teoriza sobre la multidimensionalidad del concepto y sus mecanismos productores y correctores, considerando las diferentes dimensiones y variables que influyen en este fenómeno, teniendo en cuenta tanto los factores endógenos como los exógenos al sistema educativo. En ese sentido, y para dar mayor claridad a la temática, se exponen algunos modelos explicativos del fracaso escolar, unos focalizados en el alumno, otros en el contexto sociofamiliar, y los últimos en el tipo de organización de los centros.

Continúa el análisis teórico focalizado en otros dos términos fundamentales: el absentismo y el abandono escolar temprano, ambos de consecuencias muy negativas para el alumno y que lo puede llevar al fracaso escolar, aunque se hace la salvedad de que no todos

los alumnos que fracasan académicamente son o han sido absentistas, y viceversa: no todos los alumnos absentistas acaban fracasando. Por eso, en este epígrafe también se teoriza sobre las causas del absentismo y el abandono escolar temprano mediante modelos explicativos. El capítulo se adentra después en la exclusión social y su relación con la educación, reivindicando el papel de la Formación Profesional como alternativa a la misma, pero también al abandono y el absentismo.

En el capítulo segundo se estudia la Formación Profesional, haciendo hincapié en la importancia de la opción Dual. Se subraya que las situaciones de precariedad laboral, la temporalidad, así como el bajo nivel educativo de una parte significativa de la población potencialmente activa, se deben al todavía insuficiente papel jugado por la Formación Profesional, que también, como se dijo anteriormente, podría paliar las altas tasas de abandono y fracaso escolar apostando fuertemente por una Formación Profesional mucho más ligada a las características y necesidades de sus contextos. Afortunadamente, hay motivos para la esperanza, y algunos de ellos quedan recogidos en este capítulo, reflexionando sobre las virtualidades y retos de la Formación Profesional presente y futura. Por eso, mención especial tiene el apartado dedicado a la Orientación Profesional, fundamental en una etapa donde los alumnos deben elegir la vía por la que pretenden ingresar en la vida adulta, especialmente, en el mundo laboral. De ahí que se den en este epígrafe algunas recomendaciones sobre su viabilidad, aportando estrategias de acción. Pero la Orientación Profesional poco puede convencer si la oferta no es atractiva, con mayores y mejores salidas profesionales, con estabilidad, contratos dignos y, naturalmente, con la posibilidad real de la movilidad ascendente en la profesión que pudiera elegirse.

De la misma manera, en este segundo capítulo se aboga por una clarificación y reinterpretación de los aspectos pedagógicos y curriculares de la Formación Profesional, y se insiste también en la bidireccionalidad con las empresas en la formación, como una manera de optimizar recursos al máximo. Relacionado con todo lo anterior, el capítulo también se adentra en el mundo de la gestión y la gobernanza, explicando algunos modelos de éxito desarrollados en países con una fuerte presencia de la Formación Profesional. Y, como es lógico, se expone un apartado dedicado a la evaluación de la Formación Profesional, centrando la mirada en los indicadores, tanto cuantitativos como cualitativos, del modelo internacional EQAVET, que recomienda hacerla en función de

tres parámetros generales: el incremento de la empleabilidad, la mejora del ajuste entre oferta y demanda y el acceso a la formación continua.

El capítulo termina examinando la sugerente alternativa de la Formación Profesional Dual, prácticamente novedosa en España, a pesar de que se inició en 2012, y que implica una mayor conexión entre el sistema educativo y el mundo laboral. Es considerado como un modelo de formación en alternancia de los más efectivos del mundo. Quizá por eso sorprenda que su implementación no obedeciese a la demanda de las empresas o los sindicatos, sino que fuese instaurada por Real Decreto. Es posible, entonces, que esa circunstancia haya hecho que se pusiera en práctica de tan diversa manera en las diferentes Comunidades Autónomas, y en algunas de ellas sea solo una opción más dentro de la Formación Profesional tradicional, no dándole el rango que merecería, con lo que su alcance es sensiblemente menor. Otra dificultad viene determinada por el problema que siempre acarrea trasladar un modelo externo a la realidad concreta de un país, en este caso de Alemania a España, con un potente sistema empresarial en el primero, y con una realidad española donde predominan, por el contrario, las pequeñas y medianas empresas.

En el capítulo tercero se hace una exhaustiva exposición y revisión de la normativa que atañe a la Formación Profesional, tanto a nivel estatal como de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Pareció fundamental incluir en la Tesis este capítulo por cuanto es indispensable conocer el marco legislativo-normativo en el que se sustenta la Formación Profesional, tanto en su puesta en marcha como en su desarrollo. Para facilitar su comprensión, se expone ese marco distinguiendo entre la legislación común en los ámbitos educativo y laboral, la legislación particular en el ámbito educativo y la legislación específica en el ámbito laboral, distinguiendo igualmente la normativa en cuanto a la Formación Profesional Dual.

En el capítulo cuarto se inscribe la parte metodológica en toda su dimensión, incluyendo, naturalmente, los resultados, discusión, conclusiones y propuestas, comenzando por justificar la investigación a tenor del planteamiento del problema inicial: situación de altas tasas de abandono escolar temprano, absentismo y fracaso escolar en toda la Región de Murcia y carencia de la vertebración necesaria entre el sistema educativo y el mundo laboral, con el peligro de la ruptura de la cohesión social y la

previsible consecuencia de todo ello en el aumento de la exclusión social. Una brecha académica y social que precisa, ineludiblemente, grandes cambios estructurales, uno de los cuales se defiende en esta Tesis: la potenciación racional de la Formación Profesional, tanto la tradicional como la Dual.

Se pretendía realizar el trabajo de investigación en todo el ámbito geográfico de la Región de Murcia, pero, dadas las dificultades encontradas, por la dispersión de datos y las dispares características de los centros, se acordó centrar el trabajo empírico en el municipio de Cartagena por su particular idiosincrasia concretada en el gran número de alumnos matriculados en Formación Profesional, la tradición empresarial de la ciudad departamental y por ser la cuna de la Formación Profesional Dual.

Elegido el espacio geográfico, se optó por un diseño de carácter cuantitativo no experimental de tipo descriptivo, utilizando la encuesta como instrumento de recogida de datos, con un cuestionario compuesto de 51 ítems y 53 variables. Para las respuestas se empleó una escala tipo Likert de cuatro opciones (1 “Nada”, 2 “Poco”, 3 “Bastante” y 4 “Mucho”). Se decidió estructurar las cuestiones en cuatro dimensiones: organización y funcionamiento de la Formación Profesional; metodología didáctica empleada por el profesorado; valoración general de la Formación Profesional; y percepción sobre la Formación Profesional Dual. Dicho cuestionario fue validado por expertos de reconocido prestigio en el campo de la investigación; y previo a la recogida general de datos se hizo un estudio piloto para depurar el instrumento y comprobar su fiabilidad y validez.

En el capítulo quinto se exponen los resultados obtenidos, sistematizados en función de los objetivos específicos planteados en la investigación y acompañados de tablas y figuras para una mayor visión de los mismos.

E igualmente en función de esos objetivos específicos y de los resultados obtenidos, en el capítulo sexto se establece la discusión y contraste de lo obtenido, tanto con los propios datos como con otros estudios e investigaciones anteriores sobre la temática, focalizando en los referidos a los objetivos 4, 5, 6 y 7 al ser los tres primeros meramente descriptivos.

La discusión de resultados dio lugar a unas conclusiones y propuestas que intentan avanzar en la superación de los problemas e inconvenientes de la FP y FPD detectados en la investigación. Son conclusiones con proyección que se estiman interesantes para tener en cuenta y que no están basados en la mera especulación, sino en evidencias empíricas.

Se plantean también algunas de las limitaciones de la Tesis, que si bien se hace constancia de ellas, también hay que aclarar que no han impedido cumplir con los objetivos planteados en la investigación. No obstante, se ha creído conveniente plasmar para dar mayor idea del trabajo realizado.

## Introducción

Tradicionalmente, la educación ha significado un sistema formal fundamentalmente orientado a la consecución de un título que capacitase para desarrollar una profesión en el futuro, pero también para humanizar cada vez más a la sociedad. Ello era, sobre todo, instrumentalizado a través de una formación académica cada vez más especializada y compleja, según niveles verticales. Pero, la adaptación a nuevas situaciones sociales ha ido obligando a los sistemas educativos a complementar esa formación académica con la dirigida a profesiones que requieren capacidades y habilidades técnicas diferentes a las tradicionales. En ese sentido, hay que recordar a Dewey (1960) cuando insistía ya en el aprendizaje de destrezas y técnicas, y en la experiencia, como elementos básicos en los centros educativos.

De modo que la formación humana y, en general, la educación, son inevitables en el desarrollo del ser humano para satisfacer sus necesidades individuales, pero también para dar respuesta a las necesidades sociales de una comunidad dada. Desde esta óptica, son continuamente más emergentes los espacios y ámbitos que requieren una buena educación-formación para responder a las nuevas demandas sociales e individuales. En ese marco hay que inscribir la renovación de la formación profesional y la todavía incipiente apuesta por la modalidad dual dentro de ese nivel educativo.

De otro lado, se debe considerar seriamente que la sociedad que se conocía, sólida, estable, democrática, con un empleo para toda la vida, ha experimentado y está experimentando profundas transformaciones. Efectivamente, las últimas décadas del siglo XX y las primeras de este siglo XXI han supuesto una gran transformación social en la sociedad industrial, dando paso a lo que se ha llamado “cuarta revolución industrial” y “sociedad del conocimiento”, porque parece que el nuevo motor estratégico de las naciones tendrá mucho que ver con ellas, hasta el punto de que se habla de ‘industria 4.0’ para el futuro próximo (Martín, 2016). Esto obliga, como mínimo, a formar y, en su caso, retener el talento que genera el sistema educativo-formativo y orientarlo a las demandas empresariales (Echeverría, 2016ab).

Al mismo tiempo, y como anunció Bauman (2002) con su *modernidad líquida*, seguramente la nueva sociedad es más voluble, sensible a acontecimientos mundiales,

con gran incertidumbre, que requerirá preparar para la adaptación a los cambios que se han producido y se producirán. Entre ellos, cabe destacar que las empresas ya no demandarán ni podrán absorber mano de obra sin cualificar, como había hecho en otros momentos históricos con jóvenes que abandonaban sus estudios, sino que requerirán profesionales bien cualificados, cada vez con mayor cualificación y especialización. Y hay informes nada alentadores para el futuro, como el del Foro Económico Mundial (2016) que estiman que, en las próximas décadas, se suprimirán más de siete millones de empleos de los conocidos actualmente, y habrá más de dos millones de nuevas profesiones relacionadas con la señalada ‘industria 4.0’.

En ese marco, la gran crisis económica mundial de la primera década de este siglo XXI hizo que se valorara mucho más el capital humano, que hasta entonces había sido considerado como ‘recurso’. Y, cada vez parece más evidente que, para sacar mayor beneficio de la sociedad del conocimiento, es ineludible contar con un capital humano bien formado, lo que lleva a la necesidad imperiosa de una formación de calidad, no solo para desempeñar con garantías un empleo, sino también y fundamentalmente, para poder seguir formándose en el futuro para adaptarse a los cambios socioeconómicos que puedan acaecer (Corona et al., 2018).

Paralelo a esa nueva valoración, y tras un ciclo económico expansivo, cobró gran importancia la formación profesional, ya que se evidenció un desajuste preocupante entre las demandas de las empresas y las ofertas en competencias de los egresados de la Formación Profesional o de la Universidad (Echeverría y Martínez, 2019b; Folch, 2018; IVIE, 2015). En efecto, la tradicional desconexión entre las empresas, muy alejadas en sus intereses de los procesos formativos, y los centros formativos, estaba dando lugar a un desequilibrio entre las necesidades de trabajadores cualificados y la incapacidad del sistema educativo, en todos sus niveles, para atender esas demandas.

Además de ello, las familias españolas han seguido considerando la Formación Profesional (en adelante, FP) como un nivel de baja cualificación y poco o nulo prestigio social, con lo que no ha sido considerada como una alternativa a la formación universitaria. Afortunadamente, esta tendencia empieza a cambiar, los estudios de FP tienen mayor prestigio y la estadística de empleabilidad arroja cifras muy positivas para este nivel educativo-formativo (Echeverría y Martínez, 2019a). Pero, para continuar esta

tendencia, es preciso tener una formación profesional de calidad que aumente su prestigio social.

En España, el Real Decreto 127/2014, establece para la Formación Profesional básica, un catálogo de títulos siempre abierto a su actualización en función de los intereses del alumno y de las necesidades de los sectores productivos de la sociedad. Y, para ello, es importante regular los aspectos específicos de la Formación Profesional Básica (en adelante, FPB) para fomentar las cualificaciones y competencias de los alumnos, así como evitar el abandono escolar y facilitar la permanencia en el sistema educativo, uno de los principales problemas estructurales del país. Se trata de ofrecer al alumnado mayores posibilidades para su desarrollo y su inclusión social, tanto que se ha convertido en un objetivo prioritario para las políticas educativas de la Unión Europea y uno de los objetivos de desarrollo sostenible a alcanzar en la Europa de 2030 (Unión Europea, 2014), hasta el punto de que el debate sobre el mismo traspasa los muros de las instituciones académicas para penetrar en los ámbitos políticos y sociales; porque no se pueden entender ni proponer medidas sobre el desenganche y abandono escolar al margen de las políticas educativas, pero tampoco fuera de las políticas sociales y económicas (Sanmartín, Prat, Rodríguez, Rubio y Jover, 2016; González, 2015).

También conviene señalar que algunas investigaciones han demostrado que el abandono escolar tiene sus orígenes en el fracaso escolar en la ESO y en la Formación Profesional de Grado Medio, y como perfil de alumnado que abandona, hay una proporción de personas que destacan por haber repetido curso o haber tenido ciertos episodios de absentismo escolar (Escarbajal y Navarro, 2018; Faci, 2014; Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010). Y entre las múltiples y entrelazadas causas del abandono escolar, sobresalen la falta de interés, la desmotivación, no usar metodologías inclusivas, una evaluación centrada exclusivamente en un instrumento al finalizar el cuatrimestre, etc. (Escarbajal, Izquierdo y Abenza, 2019; Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010; García, 2013; González, 2015).

Para intentar paliar esta situación, a nivel estatal, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), completa el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006 (LOE, 2006), creando los ciclos de FPB dentro de la Formación Profesional del sistema educativo, como medida para facilitar la permanencia



de los alumnos en el sistema educativo y ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional. Y precisamente estos ciclos serán objeto de estudio de la presente Tesis Doctoral, en el bien entendido que posibilitarán a ciertos alumnos proseguir estudios de Formación Profesional o Bachillerato, en consonancia con las competencias entroncadas con el principio del aprendizaje a lo largo de la vida. La posibilidad de obtener el Graduado en Educación Secundaria al superar los bloques y módulos de la FPB se implantó con carácter transitorio en la LOMCE (con informe favorable del equipo docente) y se establece como permanente en la LOMLOE a partir de este curso 2021-2022.

Y un apartado de especial protagonismo dentro de la Formación Profesional lo constituye su modalidad Dual (en adelante, FPD), puesta en marcha en el curso 2012-2013 y regulada en el RD 1529/2012 de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de esa formación. Y son destacables, en este sentido, varias aportaciones del trabajo realizado por el Consejo Económico y Social de la Región de Murcia titulado “La Formación Profesional Dual en la Región de Murcia” (López, Peñarrubia y Tovar, 2017). Este estudio destaca la valoración positiva de la puesta en marcha de la FPD en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia como herramienta para combatir tanto la falta de atractivo para muchos estudiantes por estas enseñanzas, así como la falta de conexión existente con las necesidades reales de las empresas; además de servir como un instrumento ideal en la lucha contra el abandono escolar temprano, a mejorar la calidad del empleo generado y a que la FP Dual sea el nexo de unión entre la FP convencional y la formación para el empleo (Echeverría y Martínez, 2018).

Por tanto, la formación profesional se convierte en un pilar no solo educativo-formativo sino también estratégico para España si se tiene en cuenta que una gran mayoría de empleos futuros requerirán formación profesional, sobre todo de grado medio, frente a un tercio de demanda de grado superior, lo que implica un gran reto tanto para hacerla atractiva para alumnos y familias pero también para el propio profesorado de esta modalidad educativa, que no es que deban mirar al siglo XXI como horizonte futuro, sino que ya están inmersos en este siglo de profundos cambios en todos los órdenes, y por supuesto en el laboral.

De este modo, hoy, en relación a la formación profesional es indudable que en los procesos formativos intervienen de forma inequívoca tres figuras: el alumno, el profesor y la empresa. El alumno es el actor principal, pero no se debe olvidar el papel tan importante que juega el profesor como educador, formador y orientador del primero, como no hay que despreciar el papel, cada vez más presente, de la empresa, tanto como lugar de prácticas externas y futuro trabajo como por su papel de nueva instancia formadora y actualización de sus trabajadores.

Así, y a tenor de lo expuesto anteriormente, el propósito general de esta Tesis Doctoral es analizar la Formación Profesional en el municipio de Cartagena para estudiar su distribución geográfica, poder conocer el perfil del alumnado y del profesorado, analizar metodologías, valoraciones de los implicados, tasas de éxito y, en los lugares donde se haya implantado, analizar la formación profesional dual como alternativa a la formación profesional tradicional. Todo ello orientado a la inclusión educativa y laboral.

## **CAPÍTULO I. FRACASO ESCOLAR, ABSENTISMO, ABANDONO EDUCATIVO Y RIESGO DE EXCLUSIÓN DEL ALUMNADO EN LAS ETAPAS EDUCATIVAS OBLIGATORIAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL**

Fue a principios de los años noventa del pasado siglo cuando la vulnerabilidad social se convirtió en uno de los rasgos destacados como problema susceptible de estudiar en profundidad, consecuencia de las políticas neoliberales llevadas al extremo en no pocos casos. La vulnerabilidad apareció como una condición que expresaba, fundamentalmente, una incapacidad individual o colectiva para enfrentarse a las consecuencias de las políticas socioeconómicas (López-Hidalgo, 2018). Por ello, se ha definido (Castro y Cano, 2013) como “aquella condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados en la satisfacción de su bienestar, en tanto subsistencia y calidad de vida, en contextos socio históricos y culturalmente determinados”. Esta indefensión e inseguridad no es siempre consecuencia de situaciones precarias de ingresos o ausencia de éstos, que sería propia de la pobreza, sino que hay otras dimensiones de la vida social, como la educativa, que pueden dar lugar a situaciones de vulnerabilidad, como se verá más adelante.

Algunos autores (González, Herrero y Peláez, 2007) destacan cómo, en su sentido amplio, la vulnerabilidad refleja dos condiciones: la de los ‘vulnerados’ (personas que ya sufren carencias efectivas, están situadas en la pobreza y tienen grandes dificultades para salir de ella) y la de los ‘vulnerables’ (cuyo deterioro de vida aún no está materializado, pero sí anunciado). Por eso entienden la vulnerabilidad social como una condición de riesgo inmediato, pero mucho más de riesgo futuro.

En cualquier caso, también es verdad que el concepto de vulnerabilidad social es un término en constante construcción; es un término recurrente para explicar y dar cuenta de situaciones de desventaja socioeconómica y sociocultural de personas o colectivos determinados. No obstante, lo que interesa en este capítulo es la relación que la situación de vulnerabilidad tiene con la educación, uno de los factores que pueden desencadenar situaciones de vulnerabilidad futuras.

Como es sabido, en el sistema educativo español, y desde la promulgación de la LOGSE (1990), la enseñanza es obligatoria hasta la ESO; ello ha supuesto una mayor

concentración de alumnos, posibilitando el acceso a la enseñanza a grupos y colectivos sociales que, hasta ese momento eran ‘expulsados’ del sistema educativo. Y, naturalmente, la permanencia en el sistema educativo ha sido considerado un aspecto favorecedor de la formación y crecimiento del ser humano, así como que se trata de una indudable vía de acceso a una sociedad cívica y humanizada en la que se comparte una cultura común entre sus miembros y que permite, entre otras consecuciones, llegar a la caracterización más significativa de las personas como especie: la educabilidad y la sociabilidad.

En ese sentido, es notorio que han sido muy significativos los avances conseguidos desde la obligatoriedad de la enseñanza, garantizando, como premisa, la escolarización de las personas desde los tres años de edad, hasta bien entrado el período de la adolescencia. De igual forma, es evidente el aumento producido en el número de personas que acceden a etapas de educación postobligatoria y universitaria como consecuencia de la formación recibida en las etapas anteriores. Por tanto, se debe reconocer que el acceso, sin trabas, al sistema educativo es un hecho fundamental para garantizar una formación equitativa y justa de todos los ciudadanos. Sin embargo, sería arriesgado afirmar que la obligatoriedad de la enseñanza ha sido una condición suficiente para lograr una óptima cualificación de todos los estudiantes, pues una cosa es hablar de número de alumnos escolarizados en las etapas obligatorias y otra bien distinta es el logro académico que obtienen dichos discentes (Escudero, González, Moreno, Nieto y Portela, 2013).

A tenor de lo anterior, hay que considerar muy seriamente que, actualmente, las muestras empíricas estatales e internacionales señalan la problemática de riesgo de exclusión del alumnado con el llamado ‘fracaso escolar’ en el sistema educativo español. De ahí la preocupación por parte de instituciones políticas, sociales y educativas por establecer medidas preventivas y correctoras ante los altos niveles de fracaso escolar y el abandono temprano en las instituciones educativas de enseñanza obligatoria.

Y es obvio que la calidad del sistema de enseñanza es un indicador fiable del nivel de desarrollo alcanzado por un país, como lo es el potencial de logros venideros. Ello, recordando que la formación de los ciudadanos conlleva, no solo logros profesionales-económicos, sino también la garantía social de una ciudadanía cívica y responsable,

fundamental en todo contexto democrático. Por ello, la educación, en general, y, particularmente, la problemática del fracaso escolar, son objeto habitual de debate sociopolítico.

También se debe tener en cuenta que los avances producidos en las últimas décadas en las sociedades avanzadas han establecido una sociedad y economía fundamentada en la información y en el conocimiento. Ello supone que los logros y oportunidades de las personas van a depender de su cualificación, de su capacidad para manejar, obtener e interpretar la información y del modo en el que el sujeto emplee y adquiera nuevo conocimiento (Fernández, Mena y Riviére, 2010). Consiguientemente, se estima primordial que las Administraciones y todas las instituciones responsables e involucradas en la educación se preocupen por el déficit en la formación de los jóvenes, sobre todo de aquellos directamente relacionados por las altas tasas de abandono y fracaso escolar.

En ese orden de cosas, Martínez-Otero (2009) advierte que el fracaso escolar provoca un malestar que puede sentirse fuera del ámbito de la escuela, siendo una inquietante temática de estudio tanto en el ámbito educativo y pedagógico como en los contextos sociales, políticos y económicos de un país, considerándose preciso crear un marco legislativo que regule las intervenciones educativas que tengan como pretensión neutralizar la problemática del fracaso escolar. Esta problemática se ha convertido en un asunto prioritario de las instituciones educativas en los países de la Unión Europea, en unos momentos en los que hay una gran preocupación por la tasa de población estudiantil que no realiza formación alguna tras cumplir los años de escolarización obligatoria (Susinos, Calvo y Rojas, 2014).

Pero, como escribió Autés (2004), para dar sentido a las situaciones y circunstancias, éstas deben ser conceptualizadas. Así, y teniendo en cuenta lo anterior, en el desarrollo de este capítulo se va a exponer seguidamente la delimitación conceptual del fracaso escolar, el absentismo y el abandono, y el riesgo de exclusión social para los alumnos encuadrados en esos conceptos.

## 1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL FRACASO ESCOLAR

Desde la última década del siglo XIX hasta la actualidad, las nociones de éxito y de fracaso escolar han sido socialmente construidas y empleadas de diferentes maneras en entornos diferentes, dependiendo de ideologías, teorías, marcos paradigmáticos, etc. Así, sostiene Terigi (2009) que el fenómeno de fracaso escolar surge con la creación de la denominada "escuela moderna", pues con ella surge la idea de que los alumnos debían adquirir unos niveles mínimos e irrenunciables al terminar su escolaridad. Consiguientemente, se consideró 'fracasado' al alumno que no conseguía los estándares académicos exigidos por la Administración educativa. De esta forma, puede considerarse que el fracaso escolar es un fenómeno contemporáneo que viene de la mano de la escolarización masiva. Asimismo, el autor señala como la universalización de la enseñanza a largo del siglo XX paradójicamente ha provocado nuevos contingentes de menores que no ingresan en la escuela; alumnos que ingresando no permanecen en ella; escolares que permaneciendo en la escuela no aprenden lo que es esperado y; por último, alumnos que aprendiendo lo exigido únicamente acceden a contenidos de baja relevancia, por lo que se ve comprometida su trayectoria escolar por la influencia que esto tiene en los aprendizajes posteriores.

Concretando su análisis en el concepto de fracaso escolar, Terigi (2009) señala como éste hace referencia a los alumnos que se encuentran escolarizados y que permanecen en la escuela pero que, sin embargo, no llegan a los conocimientos mínimos o solamente acceden a los aprendizajes más esenciales, aunque, generalmente las estadísticas muestran como "fracasados" a quienes deben repetir curso; y, en este caso, según estadísticas de Eurostat (2020), España (28.7%) tiene el dudoso honor de estar a la cabeza de 'repetidores', solo superada en negativo por Colombia (40.8%), Luxemburgo (32.2%) y Bélgica (30.8%). Y lo menos esperanzador es que no descienden mucho los porcentajes en relación a años anteriores, situación que sí ocurre en otros países, como el ejemplo de Francia, que pasó de tener un 32% de "repetidores" (más que España), a conseguir en los últimos años rebajar las tasas hasta un 16.6%.

Sea como fuere, lo cierto es que el concepto de fracaso escolar ha sido catalogado, desde su aparición como temática pedagógica en los años setenta del siglo XX, como un término cuanto menos ambiguo y controvertido (Susinos, et al. 2014). De esta manera y

debido a su complejidad, es dificultoso ofrecer una definición canónica y consensuada del fracaso escolar, por tratarse de un concepto multidimensional en el que intervienen factores sociales, culturales, económicos, políticos, escolares y familiares. Es, por tanto, un fenómeno complejo con consecuencias que trascienden el contexto escolar, influyendo de forma directa o indirecta en el ámbito familiar, social y laboral.

Por eso, frecuentemente, padres, profesores o instituciones educativas se preguntan por qué algunos alumnos fracasan en su intento por conseguir los objetivos establecidos en las diferentes trayectorias curriculares de las etapas de enseñanza obligatoria en las que se encuentran matriculados. Y dar respuesta a esta cuestión y abordar la comprensión del fracaso escolar exige hacerlo desde una perspectiva multidimensional dada la insuficiencia demostrada de las orientaciones basadas en un único factor, tal y como apunta Marchesi (2003). Así, podría hablarse desde una visión holística, de un fracaso social en el que todos los agentes: políticos, escuelas, familias, equipos docentes y alumnos, tienen cierta responsabilidad en su aparición, desarrollo y continuidad (Márquez, 2014; Romero y Hernández, 2019).

No obstante a lo anterior, el foco del fracaso escolar se ha puesto muchas veces en las relaciones que establece el alumno con sus compañeros, con los profesores y con el centro, más allá de los tradicionales factores externos socioeconómicos (Mena, Fernández y Riviére, 2010; Marchesi, 2003; Susinos et al., 2014). Cuando esas relaciones son de desencuentro, la desmotivación, el desinterés, las bajas expectativas del profesorado y del propio alumno y la anomía se convierten en muros insalvables (Brito, 2009; Escudero, 2005; Perassi, 2009). Por tanto, si hay fracaso escolar, sobre todo en la Educación Secundaria Obligatoria, no sería tanto por la incapacidad del alumno como por una serie de circunstancias que hacen difícil obtener los resultados positivos que se espera de él (Martínez y Álvarez, 2005). Como escribe Marchesi (2003):

El término “fracaso escolar” es ya inicialmente discutible. En primer lugar, porque transmite la idea de que el alumno “fracasado” no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social, lo que no responde en absoluto a la realidad. En segundo lugar, porque ofrece una imagen negativa del alumno, lo que afecta a su autoestima y a su confianza

para mejorar en el futuro. Lo mismo sucede si la etiqueta de fracaso se aplica a la escuela en su conjunto porque no alcanza los niveles que se espera de ella. El conocimiento público de esta valoración puede incrementar sus dificultades y alejar de ella a alumnos y familias que podrían contribuir a su mejora. En tercer lugar, porque centra el problema del fracaso en el alumno y parece olvidar la responsabilidad de otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo o la propia escuela (p. 7).

A tenor de lo expuesto, y como premisa inicial para paliar o solucionar el problema del fracaso escolar, se hace ineludible una planificación conjunta entre todos los actores que, directa o indirectamente, están relacionados con los resultados académicos, sin obviar la legislación educativa, que no debe depender del partidismo político, sino caminar hacia leyes consensuadas y duraderas, que den estabilidad al sistema educativo. Después vendrían las medidas particulares, pero partiendo de ese marco de consenso institucional y político.

Por otra parte, habrían de delimitarse bien las variables y factores influyentes en el fracaso escolar, y seguramente diferenciando las de Educación Primaria y las de Educación Secundaria, que, por las características de cada etapa, son diferentes (Escudero et al., 2009; Fernández et al., 2010; Terigi, 2009). Y, como remarcan estos autores y se señaló anteriormente, teniendo siempre en cuenta el carácter pluridimensional del fracaso escolar y la dificultad para plasmar en acciones concretas el conocimiento sobre la materia que se genera desde investigaciones y ensayos sobre tal fenómeno.

Desde los planteamientos de los autores citados anteriormente, se puede hablar de dos versiones del concepto de fracaso escolar: la primera sería una versión restrictiva del concepto, en la que se entiende que el fracaso escolar es una situación en la que el alumno intenta alcanzar los objetivos mínimos que plantea la escuela, pero falla en su consecución y se retira del ámbito académico al sentirse estigmatizado como fracasado, después de ser suspendido reiteradamente y tras haber obtenido el certificado de realización de la Educación Secundaria Obligatoria en vez de haber obtenido el título de graduado en ESO. Debe tenerse en cuenta que aquí no se incluirían aquellos alumnos que abandonan la



Educación Secundaria Obligatoria sin ni siquiera intentar terminarla, ya que no puede considerarse como fracaso aquello que no se intenta. Tampoco entrarían en esta versión aquellos que se escolaricen en los cursos de formación profesional de grado medio o en el bachillerato y ‘fracasen’ en el intento, pues en estos casos no se hablaría de fracaso sino de abandono académico.

La segunda versión del concepto de fracaso escolar sería menos restrictiva; en ella se enmarcan todos los alumnos que no han llegado a lo exigido en cualquiera de los niveles, tanto en la Secundaria Obligatoria como en la postobligatoria, lo que incluiría tanto los cursos de la ESO, como a los ciclos formativos de grado medio y al bachillerato. En este caso, la variable fundamental es quién toma la última decisión: si es la institución escolar la que establece que el alumno no puede terminar o es el propio alumno (o su familia) quien decide no hacerlo. De ese modo, se podría hablar de selección, en el primer caso, y de elección en el segundo caso.

En cualquier caso, lo evidente es que el fracaso escolar es una de las grandes dificultades a las que se enfrenta el sistema educativo, existiendo la inacabable polémica de la responsabilidad individual o social del fracaso, aunque, responsabilidades aparte, lo que se demuestra con el fracaso es la imposibilidad de las instituciones educativas para superar, por sí solas, este fenómeno (Escudero y Martínez, 2012). Por eso, es difícil hacer una valoración global del fracaso escolar si ésta se basa exclusivamente en una perspectiva de rendimiento, ya que un escolar clasificado como "fracasado escolar" no es sólo el estudiante que no ha alcanzado la nota de "aprobado" o que no ha logrado los contenidos y estándares de aprendizaje propuestos en su nivel de enseñanza, sino que se trataría también de aquel discente que, además, no ha adquirido unos valores sociales, éticos y democráticos, y esto también es fundamental para una educación democrática (Martínez-Otero, 2009).

En definitiva, para una comprensión adecuada del concepto de fracaso escolar deben ser consideradas las distintas dimensiones y variables influyentes en el fenómeno, teniendo en cuenta tanto los factores internos como los externos al sistema educativo, como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Factores que inciden en el fracaso escolar. Basado en el Informe "Sistema Educativo y Capital Humano" (CES, 2009)*

<b>Factores externos al sistema educativo</b>		<b>Factores internos al sistema educativo</b>	
Familiares	Nivel educativo Recursos de apoyo Nivel profesional Implicación educativa Estilo educativo	Administración educativa	Políticas de mejora Medidas específicas
Individuales	Motivación Esfuerzo Interés Inteligencia Personalidad	Profesorado	Formación Estilo de enseñanza Motivación Planificación
Contexto social	Relaciones sociales Comportamientos en sociedad	Centros	Planes de mejora Relación con las familias Adaptaciones individuales Autonomía
Culturales	Religión Costumbres Creencias	Procesos	Detección precoz Ratio alumno/docente Organización y distribución del aula
Económicos	Nivel adquisitivo Sistema productivo Condiciones clínicas de mercado de trabajo		

Los factores externos expuestos en la tabla anterior (factores familiares, individuales, culturales, económicos y del contexto social) hacen referencia a aquellos aspectos que no dependen de las dinámicas, programaciones y decisiones tomadas en el seno del centro educativo. De todos ellos, el nivel socioeconómico y cultural de las familias sería el más influyente en el rendimiento educativo de los escolares, pues, generalmente, a mayor nivel educativo de los padres mejor rendimiento académico de los hijos (Cervini, 2002; Escarbajal y Navarro, 2018; Fajardo-Bullón et al., 2017).

Pero, el fracaso escolar, como se ha ido explicando anteriormente, responde también a factores internos al sistema escolar. De tal modo que la falta de formación de

los equipos docentes, la ausencia de métodos para detectar las dificultades de aprendizaje, la escasez de recursos o la mala distribución de los mismos, la incapacidad de los centros para gestionar las medidas contra el fracaso, las relaciones del alumnado entre sí y con los profesores, la organización del centro, etc., suponen la aparición de malos resultados educativos e incluso potencian las carencias de aprendizaje originadas por las variables externas al propio sistema (CES, 2009).

Y se considera (CES, 2009) que los factores externos o extrínsecos al sistema educativo son más estables durante la vida académica del alumno que los factores internos o intrínsecos al sistema educativo. Esto es debido al carácter dinámico y a las transformaciones que tienen lugar durante todos los años de escolarización de un individuo (cambio de profesores, de planificación o programaciones, de compañeros, de centros educativos, de políticas educativas, etc.). Al respecto, puede ser clarificadora la Tabla 2 sobre interpretaciones del fracaso escolar (Alcaraz, Escarbajal, Caballero y De Haro, 2020):

**Tabla 2**

*Interpretaciones del fracaso escolar*

<b>Interpretación 1</b>	<b>Interpretación 2</b>	<b>Interpretación 3</b>
Cuando un alumno no es capaz de alcanzar el nivel de rendimiento medio esperado para su edad y grado de madurez.	Todo el conjunto de dificultades de un alumno para alcanzar los objetivos marcados por el sistema educativo y se produce cuando los alumnos no alcanzan un nivel mínimo de escolarización (o nivel de conocimientos).	Toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto a los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas.

Por tanto, muchas veces, la falta de rigor a la hora de emplear los conceptos de fracaso y éxito escolar ha propiciado una visión reduccionista de los mismos, con lo que, al hablar de fracaso escolar, se ha proyectado la idea individualizadora de "fracasados escolares", poniendo el acento en los alumnos, ignorando que también se puede considerar que el fracaso escolar es igualmente un fracaso social (Romero y Hernández, 2019).

En consecuencia, se puede afirmar que para una delimitación conceptual rigurosa del término "fracaso escolar" es fundamental abordar un análisis holístico desde distintas perspectivas y teniendo en cuenta las diferentes circunstancias que en él concurren. Para ayudar en ese análisis, puede ser clarificador hacer mención y reseñar los modelos teóricos que explican el fracaso escolar: sus características diferenciales, el modo de comprender el fenómeno y las variables de influencia en cada uno de ellos.

### **1.1. Algunos modelos explicativos del fracaso escolar**

Como se vio anteriormente, el debate acerca de los factores que generan los procesos de éxito y fracaso escolar, así como el grado de responsabilidad de cada uno de los agentes implicados en el mismo han centrado la preocupación de padres, investigadores, profesores, expertos, etc. Según Moreno (2009, pp.186-187), las investigaciones llevadas a cabo hasta ahora han orientado las hipótesis sobre los factores que generan fracaso escolar hacia tres tipos:

a) Factores externos al alumno: se consideran como tales los métodos utilizados por los profesores, la actitud del medio familiar frente a la educación o proceder de un entorno socioeconómico desfavorable.

b) Factores internos del alumno: motivación, dificultades de atención y de aprendizaje, desinterés, dificultad de asociarse a grupos de iguales, inadecuado manejo de la ansiedad y factores internos del alumno.

c) Conjunción de factores externos e internos: se consideran como tales a la interacción de los factores anteriores, como la relación entre el método empleado por el profesor y el desinterés del alumno por aprender.

En la misma línea, expone Marchesi (2003, p. 13) tres perspectivas analíticas sobre el fracaso y el abandono escolar:

a) La primera perspectiva centrada en los problemas del alumnado: capacidades, motivación y esfuerzo.

- b) La segunda perspectiva pone énfasis en los factores sociales o culturales, tales como las características familiares o del entorno comunitario.
- c) Y la tercera perspectiva se centra en el funcionamiento del sistema educativo, en general, y especialmente de los centros educativos, así como en el estilo didáctico de los profesores.

De forma que, desde el primer punto de vista, el fracaso sería del alumno o, en su caso, del equipo de orientación; desde el segundo, es la sociedad la que parece no ser capaz de responder a esta problemática; y, desde el tercer punto de vista, “el fracaso lo es del propio sistema educativo siendo considerado como fracaso el abandono escolar temprano” (Fernández et. al, 2010, p. 121).

Desde una perspectiva teórica más humanista, que pretende hacer reflexionar sobre el rendimiento escolar sin soslayar el impacto de las variables individuales y contextuales, se sitúa los condicionantes del rendimiento definidos por Martínez-Otero (2009):

a) Personales.- Se debe partir del hecho reconocido de que los resultados en las pruebas de capacidad intelectual no explican por sí mismos el éxito o fracaso escolar sino más bien las diferentes posibilidades de aprendizaje que tiene el alumno. Se sabe también que cuando se consideran factores adscritos a la personalidad como el estado emocional, la motivación, etc., las predicciones sobre el rendimiento académico mejoran, no habiendo acuerdo entre los investigadores al enumerar las variables más relevantes del fracaso, aunque sí se puede citar algunas de las variables que reúnen entre sí un mayor consenso, tal es el caso del autoconcepto, la autoestima, el alto nivel de aspiraciones, las actitudes hacia el estudio, la autoeficacia, etc. Dentro de este grupo de condicionantes personales que influyen en el rendimiento académico, el autor citado anteriormente identifica: inteligencia, personalidad, afectividad, motivación, hábitos y técnicas de estudio, etc.

b) Familiares.- Es evidente que las características familiares son muy influyentes en los procesos educativos y, aunque existan numerosas excepciones, cabe pensar que el

nivel instructivo de los padres incide en el rendimiento académico de los hijos. Del mismo modo, la escasez de recursos económicos familiares puede frenar el proceso formativo y el rendimiento académico de los hijos cuando las presiones y situaciones impuestas por la penuria económica son tan grandes que producen en los menores preocupaciones o impiden disponer de las condiciones materiales necesarias para estudiar.

c) Escolares.- El clima social escolar depende de la cohesión, la comunicación, la cooperación, la autonomía y la organización del estilo de dirección docente. En general, el tipo de profesor dialogante y cercano a los alumnos es el que más contribuye al logro de resultados positivos y a la creación de un escenario de formación presidido por la cordialidad.

Por su parte, Marchesi (2003) desarrolla un modelo formado por seis tipos o niveles de indicadores estrechamente relacionados con el fracaso escolar. Estos componentes están agrupados en los siguientes niveles:

- a) Sociedad: referido al contexto económico y social.
- b) Familia: en cuanto al nivel sociocultural, dedicación y expectativas.
- c) Sistema educativo: referido al gasto público, la formación de los profesores, flexibilidad del currículo y apoyo disponible a centros y alumnos con más riesgo.
- d) Centro docente: la cultura, participación, autonomía y redes de cooperación.
- e) Aula: en cuanto al estilo de enseñanza y gestión del aula.
- f) Alumno: hace mención al interés, competencia y participación de cada uno de los alumnos/as del sistema educativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pasa ahora a describir los modelos explicativos del fracaso escolar a tenor de los distintos agentes que intervienen en el mismo: el alumno, el contexto sociofamiliar y los centros educativos.

### *1.1.1. Modelos focalizados en el alumno*

La búsqueda de posibles causas que expliquen el éxito o fracaso escolar de los estudiantes ha priorizado los factores estrictamente vinculados a los alumnos, a sus capacidades, a su motivación o su herencia genética, la capacidad de determinar el rendimiento educativo de cada uno de ellos...; de manera que, en la década de los ochenta del pasado siglo, algunos autores se referían al fracaso escolar como “el desfase negativo entre la capacidad intelectual del niño y su rendimiento escolar, produciéndose en escolares con capacidad intelectual normal, sin trastornos neurológicos, sensoriales o emocionales severos y una estimulación sociocultural sin deprivación” (Barreiro, 2001, p. 259). Así, la sociología británica promovió una corriente que argumentaba que, a medida que se avanza en el itinerario escolar, el ambiente familiar va perdiendo influencia en el éxito o fracaso escolar, por lo que el rendimiento académico era una cuestión que debía centrarse en el alumno (Calero, Choi y Waisgrais, 2010, p. 223).

No obstante, y como se dijo en páginas anteriores, aun reconociendo la parte de responsabilidad del alumno en el rendimiento académico y, por tanto, en el fracaso escolar, se alude a la necesidad de considerar otros elementos educativos para entender que el fracaso escolar no solo debe ser entendido en términos de rendimiento académico, sino de valores cívicos, morales y éticos (Martínez-Otero, 2009).

### *1.1.2. Modelos focalizados en el contexto sociofamiliar*

Sociólogos clásicos como Bourdieu y Passeron (1970) y Bowles y Gintis (1976), explicaron las causas de la desafección de los estudiantes por sus procesos educativos, estableciendo una relación directa entre la situación escolar y sus condiciones socioeconómicas o grupos de pertenencia. Estos autores partieron de la premisa de que ciertos alumnos fracasan en la escuela por causa del origen familiar. En este sentido, Hernández y Tort (2009) sostienen que la tasa de conflicto en el interior de la enseñanza media es muy inferior en el caso de las clases medias o de familias con alto nivel cultural y no tanto en los sectores de clase obrera. De forma que en ocasiones podría identificarse el éxito o fracaso escolar con otros factores como la posición social de la familia, la singularidad y la historia de los individuos, el significado que los individuos confieren a

su posición, las actividades efectivas y sus prácticas (Bolívar y López, 2009; Escarbajal y Navarro, 2018).

Del mismo modo, desde esta perspectiva se defiende que el lenguaje y la comunicación que se establece entre los miembros de las unidades familiares, las expectativas de los padres sobre el futuro académico de sus hijos, el apoyo a sus estudios, los hábitos lectores y las actividades culturales son factores que deben tenerse en cuenta a la hora de determinar las causas de las dificultades que algunos alumnos manifiestan en sus estudios, aunque hay quienes se refieren a la influencia de los años de escolarización de los padres, y por tanto, de su formación, en el rendimiento académico de los alumnos (Martínez-Otero, 2009). Y parece comprobado (Marchesi, 2003) que un bajo nivel educativo de los progenitores puede compensarse por un mayor compromiso de los padres con la educación de los hijos.

Sea cual fuere el grado de influencia de los progenitores, lo que sí parece contrastado es que existe una relación directa entre ambas variables (situación socioeconómica y formación de los padres y madres) y el fracaso escolar, aunque parece que las condiciones socioeconómicas familiares precarias y situaciones de pobreza son más determinantes a la hora del rendimiento de los alumnos (Hernández y Tort, 2009).

### *1.1.3. Modelos focalizados en la organización del centro*

En la línea anterior, no se debe obviar que el fracaso académico tiene mucho que ver con el denominado “orden escolar”, con los valores, creencias, currículum, organización, normas, etc., de la organización de un centro en todos los sentidos, incluido su ideario pedagógico; porque, desde éste se establecen los criterios y valoraciones tendentes a clasificar a los alumnos en “buenos” y “malos”, en “triunfadores” y “fracasados” y, por tanto, canalizar socialmente a unos y a otros (Escudero, González y Martínez, 2009: González, 2006). Un “orden escolar” que elude su responsabilidad ante el fracaso o el abandono de los alumnos porque está socialmente y normativamente legitimado. De este modo, se puede afirmar que el fracaso escolar no es un determinismo natural, genético, sino que está construido por las reglas y estándares que marca la política educativa y la cultura académica (Escudero, 2012). Como escribió hace años Escudero



(2005), es un desencuentro entre lo que se espera de los alumnos y lo que éstos son capaces de demostrar sobre esas expectativas.

Por tanto, en la literatura especializada en fracaso escolar también se encuentran visiones alternativas que sitúan en segundo plano los factores individuales y sociales del alumnado y atribuyen mayor grado de responsabilidad en la génesis y mantenimiento de este fenómeno al propio sistema educativo, en el funcionamiento de los centros y el estilo de enseñanza de los profesores, por lo que se insiste en ir más allá de los factores socio-familiares y personales relacionados con el desenganche de los estudiantes para tratar de indagar en aspectos ligados al entorno escolar y la educación que se les ofrece. Como ejemplo de este enfoque, conviene citar las conclusiones resultantes de los estudios llevados cabo por McMahon (2009), donde se subraya cómo un plan de estudios relevante para la vida e intereses del alumnado, impartido por educadores que enseñan con pasión por la enseñanza y respeto a sus alumnos, es identificado como elemento clave de motivación para los estudiantes. En caso contrario, se explicaría por qué ciertos alumnos se sienten alienados del ambiente y del currículum escolar y desconectan o se desenganchan de la vida académica y social en el centro y las aulas (González, 2014).

Por consiguiente, aunque el fracaso escolar excede del ámbito educativo, es decisivo el papel que juega la escuela en el resultado final de cada estudiante. Y abundando en la temática, Serrano, Soler y Hernández, (2015) identifica que el origen del proceso de desafección educativa en España se gesta en la Educación Primaria, con lo que esta etapa se convierte en el principal predictor del éxito o fracaso en el resto de la Educación Secundaria Obligatoria.

En resumen, y como se ha considerado anteriormente, el fracaso escolar es una construcción social, un hecho multidimensional que no sólo depende de las capacidades de los alumnos, sino también de toda una serie de factores que están influyendo en la vida de los alumnos, dentro y fuera de las instituciones educativas, por lo que parece razonable pensar que debe ser analizado en función multifactorial (Yubero, Larrañaga y Serna, 2011): factores personales (motivación, auto concepto, aptitudes y actitudes), factores familiares (clase social, nivel económico y cultural, estructura familiar, relaciones afectivas...) y factores escolares (relación del alumno con el profesor, con sus compañeros...). En definitiva, si hay alumnos que abandonan prematuramente el sistema

educativo sin cualificación ni competencias aptas para el mercado de trabajo, no hay demasiadas dudas de que se incrementará su riesgo de exclusión; y mucho más si estos alumnos proceden de entornos socioeconómicos deprimidos o de colectivos en dificultades adicionales (por ejemplo, ser hijos de inmigrantes).

Y si se habla de las respuestas legales-administrativas que ha dado cada Gobierno en España, éstas quedan plasmadas en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Leyes educativas en España y principales medidas contra el fracaso escolar*

<b>Ley Educativa</b>	<b>Medidas contra el fracaso escolar</b>
LOGSE (1990 - 2002)	- Escolarización obligatoria hasta los 16 años. Departamentos de orientación con profesores de apoyo en los centros de educación secundaria. Aumento de optatividad en los contenidos a partir de los dos últimos cursos de la ESO. Programas de Garantía Social (PGS). Repetición como una medida extraordinaria en función del número de áreas no superadas.
LOCE (2002 - 2004)	- Distribución de los alumnos en itinerarios específicos a lo largo de la ESO (división de grupos por rendimiento académico). Repetición y evaluación de contenidos escolares como solución a los problemas de aprendizaje.
LOE (2006 – 2013)	Adaptaciones curriculares para atender a la diversidad. Desdobles de grupos escolares. Aumento de optatividad en los contenidos a partir de los dos últimos cursos de la ESO. Programas de Diversificación Curricular (PDC). PGS → Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) (2009-2010). Evaluación por competencias al final de los ciclos de E. Primaria y ESO.
LOMCE (2013)	Adelanto de la elección de la optatividad, con asignaturas hacia la Formación Profesional o el Bachillerato. Diversificación curricular → Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR, se adelanta los cursos de inserción en estos programas). PCPI → Formación Profesional Básica (FPB) Evaluaciones externas que los alumnos tendrán que pasar en cada etapa educativa (primaria, ESO y bachillerato).

A lo que se pueden añadir algunas propuestas impulsadas con la recientemente implantada LOMLOE como por ejemplo: sustituir los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR) por los programas de diversificación con acceso desde 3º de la ESO; considerar la repetición del alumnado como una medida extraordinaria y flexibilizar los criterios de promoción y titulación; potenciar la FP en todas sus modalidades; la obtención del título de Graduado en ESO a la vez que se titula en Grado Profesional Básica (actual FPB); nuevos elementos curriculares; o por último, reformas de calado en los criterios empleados en la admisión de alumnado.

## 2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL ABSENTISMO Y EL ABANDONO ESCOLAR

El absentismo escolar es un fenómeno que suele vincularse al fracaso y al abandono escolar, por tanto, son conceptos que se entrelazan (González, 2014). El absentismo normalmente es una de las circunstancias que se dan para que un alumno abandone sus estudios, es como el paso previo (Fernández, Mena y Riviére). Debe considerarse como un fenómeno elaborado, como un proceso social, dinámico y multiforme, siendo el producto de una relación de factores y causas que intervienen en la vida del estudiante y que se van desarrollando a lo largo del tiempo, saliendo a la luz cuando ya está instalado, siendo ya demasiado tarde para poder evitarlo.

La Orden de 26 de octubre de 2012 de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, reguladora del Programa Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar y Reducción del Abandono Escolar considera el absentismo como la falta de asistencia a clase de modo reiterado, o que estas ausencias se extiendan por espacios de tiempo prolongados. Y así son, en general, las conceptualizaciones de absentismo escolar, pero ¿cómo se podría calificar esa "falta reiterada de asistencia o prolongada en el tiempo"? Se va produciendo progresivamente debido a diferentes factores e indicadores relacionados que se insertan en la biografía del alumno y sus circunstancias personales. No obstante, como se ha dicho, el absentismo es complicado de delimitar, puesto que tiene múltiples formas de manifestarse, por lo que alguna autora (González, 2006), lo entiende como formas de desconectar dentro del aula, pues sería como faltar a un día lectivo completo o a unas horas determinadas. Así, se darían estos tipos:

- a) Absentismo virtual, sería la inhibición del alumno dentro de clase
- b) Absentismo de retraso, el retraso es continuo en las primeras horas de clase.
- c) Absentismo del interior, alumnos que están en clase pero que pasan totalmente desapercibidos.
- d) Absentismo elegido, no asisten a la escuela para hacer otra cosa.
- e) Absentismo crónico, son los alumnos que faltan reiteradamente a clase.
- f) Absentismo cubierto por los padres, cuando los progenitores permiten las reiteradas faltas de sus hijos.

Sin embargo, a pesar de la relación entre absentismo y fracaso escolar, ello no significa que todos los alumnos que han fracasado en el ámbito escolar sean absentistas y viceversa, no todos los alumnos absentistas tienen fracaso escolar. Aunque las consecuencias de no asistir reiteradamente al centro educativo llevan a que muy probablemente se llegue a sufrir fracaso escolar, puesto que ello supondría al alumno la disminución de su aprovechamiento educativo debido a la ausencia y desconexión de las clases, del ritmo habitual del aula, las explicaciones interacciones, evaluaciones y por consiguiente en el rendimiento académico.

Por tanto, teniendo en cuenta que el absentismo escolar es la reiterada falta de asistencia a clase, se considera que un alumno es absentista cuando en un trimestre ha faltado al cincuenta por ciento de la asistencia debido a causas que no solo deben de ser académicas, sino personales, familiares, etc., e independientemente de que sean justificadas o no. Y en el denominado "absentismo crónico" se falta a más del 50% de las clases, que se da muy a menudo en el ciclo de secundaria en aproximadamente una cuarta parte del alumnado (González, 2006).

Por su parte, el abandono escolar temprano (AET) es un indicador de la Unión Europea, especificado en la "Agenda de Lisboa", para distinguirlo del fracaso escolar, pues mientras éste hace referencia más a la finalización de un curso, ciclo o etapa sin

obtener una calificación suficiente, el abandono escolar temprano se refiere al final de la escolarización obligatoria, la no obtención de un título o no adquisición de las competencias básicas necesarias, por haber renunciado el alumno (abandonado) al sistema educativo, o no continuar estudios tras las etapas de enseñanza obligatoria. En el caso de España esos alumnos comprenden el colectivo de quienes, habiendo acabado con éxito la ESO, no siguen otros estudios, bien de Bachillerato o de Formación Profesional, alumnos de entre 18 y 24 años, aunque hay estadísticas que amplían el arco hasta abarcar a los alumnos que tampoco han acabado la ESO satisfactoriamente en términos académicos (Faci, 2014).

Evidentemente, al mismo tiempo, el abandono escolar temprano es un indicador que sirve para analizar el cumplimiento de los objetivos sociales y educativos de la población joven de un país, porque es notorio que existe un vínculo entre el abandono temprano y el fracaso escolar (Martínez y Álvarez 2005). Se debe a que éste último es uno de los principales factores que desencadenan el abandono escolar temprano (Fernández, Mena y Riviére et al., 2010) ya que se considera que el fracaso escolar supone una difícil barrera para seguir los estudios en la educación postobligatoria.

Al igual que ocurre con el fracaso escolar, el abandono escolar temprano es un fenómeno de gran actualidad y repercusión social, en todos los países occidentales. Ello se debe a los altos porcentajes que hay del mismo, sobre todo en España, aunque se han reducido las tasas en los últimos años, actualmente siguen siendo de las más altas de la Unión Europea (Serrano, Soler, Hernández y Sabater, 2013).

La preocupación internacional sobre este fenómeno se sitúa a partir del año 2000, cuando en el Consejo Europeo se definió la Estrategia del Lisboa, en la cual una de las finalidades principales establecidas fue convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social (Consejo Europeo de Lisboa, 2000)

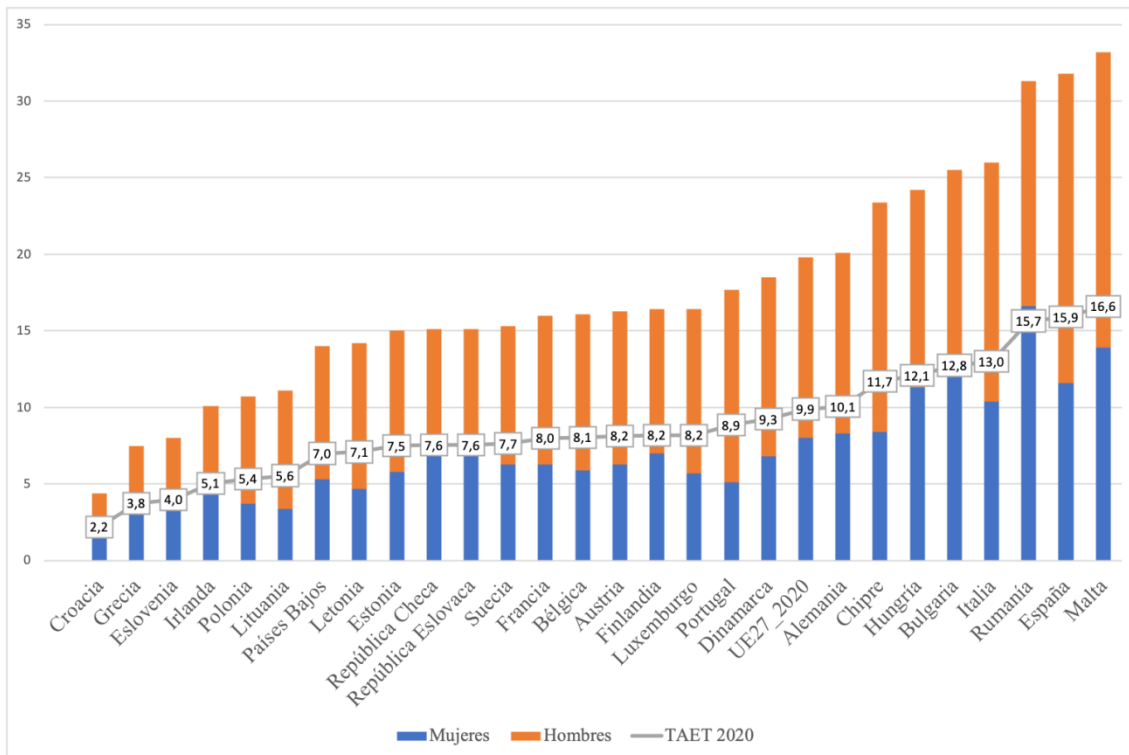
Efectivamente, en la Agenda de Lisboa del año 2000 fueron fijados una serie de objetivos en diversos terrenos sociales y educativos. Uno de ellos era lograr que el abandono escolar temprano en los países de la Unión Europea fuese del 10% en 2010.

Como es evidente que no se cumplió ese objetivo, se repite para 2020 en la Agenda de Madrid (España se propuso un objetivo más modesto, el 15%). Actualmente, como se muestra en la Figura 1, el abandono educativo temprano en la Unión Europea se sitúa en el 8.8%, según datos de Eurostat (2020), y España tiene el dudoso honor de situarse solo por delante de Malta (16.6%) con un 15.9%. Destacar también que la tasa es mayor entre los hombres (20.2%) que entre las mujeres (11.6%), tendencia generalizada en todos los países de la UE. En el lado opuesto están Croacia (2.2%), Grecia (3.8%) y Eslovenia (4.0%). En la comparación con los países a los que España se quiere parecer, también sale perdiendo: Francia (8.0%), Alemania (10.1%) o Portugal (8.9%). Pero, las cifras ofrecidas desde Eurostat tienen otra nota negativa para España, pues mientras algunos países, partiendo de situaciones peores, han reducido en la última década el abandono escolar de manera muy significativa, este país está teniendo una evolución mucho más lenta (Malta tenía el 49.9%, Portugal el 41.2% y España el 31.7%). El país vecino, Portugal, ha reducido su tasa más de 30 puntos y Malta 33 puntos, mientras la mejora de España ha supuesto una bajada de casi 16 puntos.

La reducción del abandono escolar en España se explica no tanto por las políticas educativas cuanto por la reincorporación de un importante número de alumnado a las aulas, fundamentalmente a la Formación Profesional, debido a la crisis económica y sus consecuencias de paro juvenil, entre otras (ya que, se constata que, cuando la economía crece, muchos alumnos abandonan las aulas para trabajar pronto, tengan o no terminados sus estudios).

**Figura 1**

*Tasa de abandono educativo temprano en la Unión Europea 2020*

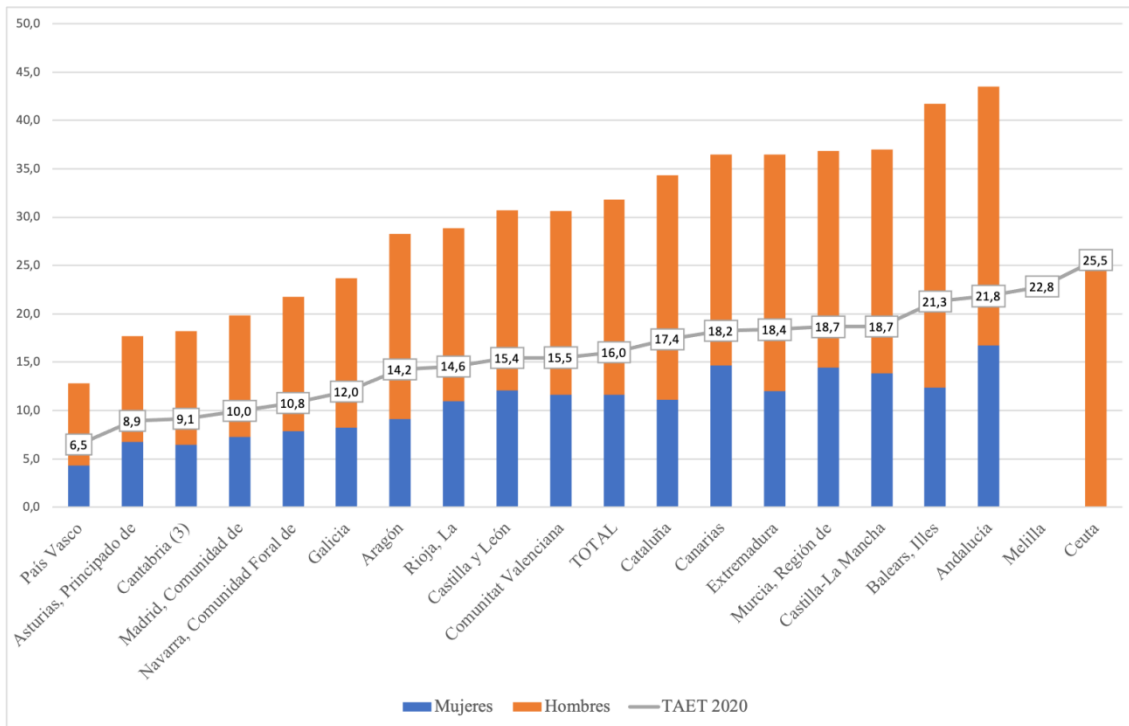


Fuente: Elaboración propia a partir de Indicadores Europa 2020. Eurostat

En la Figura 2, se muestra la TAET por comunidades autónomas, apreciándose valores más altos en las CCAA situadas en la mitad sur de España y Baleares con respecto al resto. En el caso de la Región de Murcia, los datos del INE muestran una TAET de 18.7%, un 22.4% en hombres por un 14.5% en las mujeres, igualada con Castilla la Mancha y solo superados negativamente por Baleares, Andalucía, Ceuta y Melilla.

**Figura 2**

*Tasa de abandono educativo temprano en España por CCAA y género 2020*



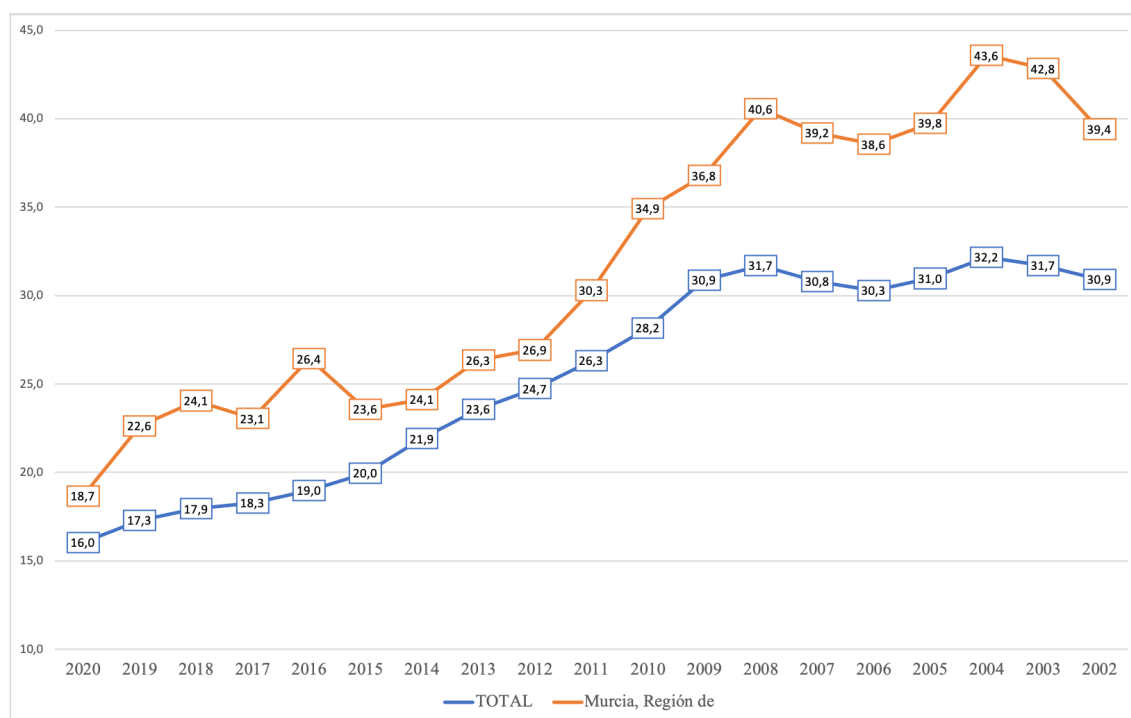
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la EPA (INE), MEFP (2021)

Si se continúa descendiendo de nivel y se analizan los datos de la Región de Murcia, se aprecia en la Figura 3 una reducción de 20.7 puntos a lo largo de toda la serie histórica recogida por el INE (2021) desde el 2022, situándose el último valor de 2020 en el 18.7%. Al igual que en el resto de CCAA, hay diferencias notables entre mujeres y hombres, obteniendo éstos, valores más elevados.



**Figura 3**

*Evolución de la TAET en la Región de Murcia 2002/2020*



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la EPA (INE), MEFP 2021

La Fundación Europea Sociedad y Educación (2021), realizó un estudio sobre el mapa del abandono educativo temprano en España en el que se analizaron uno a uno los perfiles regionales, de los que se rescata el correspondiente a la Región de Murcia (Figura 4):

**Figura 4**

*Perfil del abandono educativo temprano en la Región de Murcia 2020*

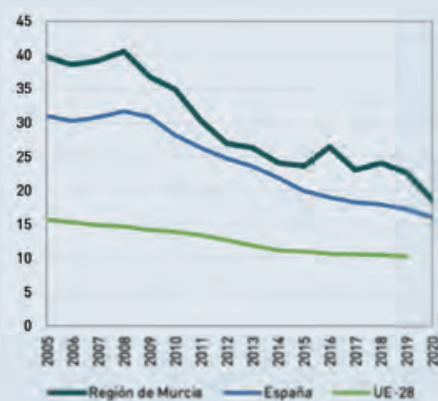
**REGIÓN DE MURCIA**

● Tercil desfavorable ● Tercil intermedio ● Tercil favorable

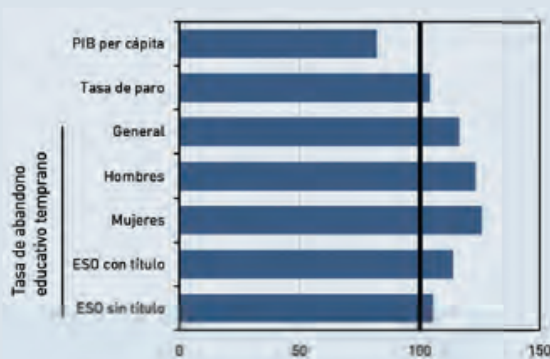
VARIABLE		REGIÓN DE MURCIA	EN RELACIÓN CON ESPAÑA (%)	SITUACIÓN RESPECTO A LAS VARIABLES	
<b>Variables de entorno económico y demográfico</b>	PIB (millones de €). 2019	32.387	2,6		
	Población (personas). 2019	1.495.084	3,2		
	Ocupados (personas). 2019	624.958	3,1		
	PIB per cápita (€ por habitante). 2019	21.662	82,0	●	
	Productividad del trabajo (€ por ocupado). 2019	51.823	84,2	●	
	Tasa de paro. 2020	16,2	104,2	●	
	Tasa de empleo. 2020	49,3	101,6	●	
<b>Tasa de abandono por categorías. Media 2014-2020</b>	General. 2020	18,66	116,3	●	
	Según sexo	Hombres	27,68	123,1	●
		Mujeres	18,31	125,8	●
	Según edad simple	Población de 18 años	14,45	122,7	●
		Población de 19 años	19,05	125,5	●
		Población de 20 años	21,84	125,4	●
		Población de 21 años	23,20	121,1	●
		Población de 22 años	28,00	138,8	●
		Población de 23 años	27,77	125,3	●
		Población de 24 años	28,46	117,1	●
	Según nacionalidad	Nacionales	19,17	119,1	●
		Extranjeros	43,47	119,5	●
	Según nivel de estudios del padre	Hasta secundaria obligatoria	26,31	112,1	●
		Secundaria postobligatoria	9,90	108,1	●
		Universitarios	2,00	54,2	●
	Según nivel de estudios de la madre	Hasta secundaria obligatoria	28,42	109,1	●
		Secundaria postobligatoria	11,60	107,1	●
	Según éxito en la ESO	Universitarios	4,96	126,7	●
		ESO con título	13,62	113,7	●
		ESO sin título	78,43	105,6	●

Fuente: INE y elaboración propia.

**Tasa de abandono educativo temprano. Región de Murcia, España y UE-28. 2005-2020**



**Región de Murcia en el contexto nacional. 2020. (España=100)**



Fuente: FESE, Mapa del Abandono Temprano en España (2021)

De esta manera, era necesario que se delimitara quiénes eran los jóvenes a los que se refiere el abandono escolar temprano; lo hace el MECD (2011, p. 51): "el porcentaje de población de 18 a 24 años que ha completado como máximo la primera etapa de la educación secundaria, esto es, la ESO, y no sigue ningún estudio o formación". Esta misma definición es la que comparte el Plan para la Reducción del Abandono Escolar Temprano de la Educación y de la Formación en las conclusiones del Consejo Europeo de Bruselas el 17 de Junio de 2010.

Por su parte, el CES (2009) también sitúa al alumnado con abandono escolar temprano entre aquella población entre 18 y 24 años que han alcanzado como máximo el título de Graduado en ESO. Y Tarabini y Montes (2015) consideran de abandono escolar temprano a los alumnos que han alcanzado el Graduado en la ESO pero posteriormente no es demandante de estudios postobligatorios. La Tabla 4 puede ser clarificadora (Alcaraz, Escarbajal, Caballero y De Haro, 2020):

#### **Tabla 4**

##### *Distintas definiciones sobre el fenómeno del abandono escolar*

---

#### **Definiciones de abandono escolar**

---

##### *Consejo de la Unión Europea (2011)*

La expresión abandono escolar prematuro se utiliza en relación con las personas que abandonan la educación y la formación habiendo cursado tan sólo el primer ciclo de secundaria, o por debajo de dicho nivel, y que ya no cursan una educación o formación.

##### *Unión Europea*

Por abandono prematuro o temprano la Unión Europea entiende el que sucede con las personas que tienen entre 18 y 24 años, que han completado como máximo la primera etapa de la Educación Secundaria y no siguen ningún estudio o formación.

##### *Fernández et al. (2010)*

En el sentido más amplio, *abandono* sería el caso de todos los alumnos entre 18 y 24 años que no han completado algún tipo de educación secundaria postobligatoria, reglada y ordinaria, lo que en el caso español quiere decir o el bachillerato o los ciclos formativos de grado medio y, por supuesto, sus equivalentes anteriores: BUP, bachillerato superior, FP-I.

Se define de tres formas alternativas: La proporción de jóvenes que no están estudiando a la edad obligatoria. El porcentaje de personas que no se encuentran cursando estudios a los 17 años. La proporción de población que no se encuentra dentro del sistema educativo en el año que se supone que han terminado la Educación Secundaria post-obligatoria.

---

En definitiva, se entiende que las personas que han abandonado sus estudios son aquellas que han cursado la Educación Secundaria Obligatoria y han obtenido el Graduado en ESO, pero que tras haber finalizado esta etapa, no están matriculados en ningún otro curso de educación postobligatoria, ni quieren estarlo. No es más que la etapa definitiva de un proceso acumulativo de desenganche del sistema educativo.

¿Qué causa el abandono escolar? Pues, entre las múltiples y entrelazadas causas del abandono escolar, se destacan (Calero, 2006; Escudero, 2002; Faci, 2014; García, 2013; González, 2006; López-Hidalgo, 2018; Reimer y Dimock, 2005; Serrano, Soler y Hernández, 2015):

a) En el ámbito familiar, la situación socioeconómica es lo más determinante, en general (las familias que llegan ‘holgadas’ en lo económico a fin de mes, sufren abandono escolar en un 7%, frente al 44.5% de las familias que llegan a fin de mes con mucha dificultad). Pero no sólo esa característica, ya que la falta de interés, apoyo, implicación y compromiso de los padres son también fundamentales. No todo depende del nivel socioeconómico familiar, pues el capital cultural de las familias, particularmente el nivel educativo de la madre, puede influir positivamente en el rendimiento académico de los hijos.

b) En el ámbito personal, la desmotivación y el desinterés de los jóvenes. No debe olvidarse que esta situación ocurre, o puede ocurrir, en un momento de la vida en el que el alumno es muy vulnerable porque su personalidad está en construcción y los procesos de socialización están en el punto más trascendente.

c) En el ámbito de las instituciones educativas, el tipo de organización del centro, lo que se llamó en páginas anteriores el “orden escolar”, la falta de coordinación docente y del trabajo en equipo y evaluación poco flexible entre otras. En este sentido, se puede

comprobar que no ha habido ninguna reforma adecuada del sistema educativo que luche contra el fracaso escolar y revise a fondo los criterios de evaluación. Detrás del abandono escolar hay unas tasas de suspenso muy altas en la enseñanza obligatoria que no se corresponden con el nivel de conocimientos que los alumnos demuestran en las pruebas PISA.

d) En el ámbito de la gestión y promoción de la convivencia, falta de habilidades sociales y programas, entorno escolar inseguro, acoso, aislamiento, etc.

e) En el ámbito de las relaciones el centro con la comunidad, escaso conocimiento del entorno, no aprovechamiento de los recursos comunitarios, incomunicación y escasa o nula colaboración con las organizaciones de la comunidad.

f) Y, por supuesto, no hay que olvidar las carencias en infraestructuras, materiales escolares y otros recursos indispensables para el éxito escolar.

Por otra parte, el CES (2020), destaca como factores importantes a la hora de explicar las altas tasas de AET en España circunstancias derivadas tanto del entorno escolar, como puede ser el número de repeticiones de curso, como del contexto social, cultural y familiar. Así destaca que las diferencias existentes entre CCAA se deben, entre otras variables, a las diferencias en cuanto a la mejor o peor salud de sus sectores productivos, ya que la mayor parte de los jóvenes que abandonan sus estudios lo hacen para incorporarse al mercado laboral. También es cierto que desde 2009 se ha reducido considerablemente la demanda de mano de obra poco cualificada. Otro de los elementos que afectan negativamente es el contexto socioeconómico del alumnado, según la Estrategia Nacional de prevención y lucha contra la pobreza y la exclusión social 2019-2023, los estudiantes de familias con ingresos situados dentro del veinte por ciento más bajos tienen siete veces más probabilidades de abandonar sus estudios en comparación con los de mayor capacidad adquisitiva. Así mismo, hay mayor predisposición si se es varón, de nacionalidad extranjera y perteneciente a minorías étnicas.

También el nivel de estudios de las familias, siendo más determinante el de las madres que sitúa en un 41,5% la probabilidad de abandono a los estudiantes cuyas madres solo han realizado la Educación Primaria o inferior; un 21,6% si han alcanzado la primera

etapa de Educación Secundaria; el 10,2% si poseen la segunda etapa de ESO; o solo el 3,9% si tienen estudios superiores, según los datos del MEFP (2019).

Según el mapa sobre abandono educativo temprano realizado por la Fundación Europea Sociedad y Educación (2021), se destacan como factores incipientes en primer lugar en el fracaso escolar está su origen, pero otras variables como el género también lo condicionan. El abandono educativo es un rasgo que predomina en los varones y a mayor edad mayores tasas de abandono se producen. Como anteriormente defendían varios autores, la formación académica de los padres, las expectativas que estos tienen sobre sus hijos, y en general, el índice socioeconómico de las familias es un factor que influye decisivamente en el abandono. En cuanto a las consecuencias que produce, son evidentes, los jóvenes que abandonan tienen menores tasas de empleo que aquellos con mayor nivel académico, sufren más paro y tardan más tiempo en salir de él. Y cuando consiguen empleo, es de peor calidad, menos remunerado y sufren de mayor temporalidad (p.32).

## **2.1. Algunos modelos explicativos del absentismo y el abandono escolar**

Además de tratar de conceptualizar los conceptos de absentismo escolar y abandono escolar temprano, la otra gran preocupación de los agentes educativos es poder identificar las causas que lo motivan, con el objetivo de diseñar estrategias de trabajo que faciliten su mejor abordaje. Si controvertido resulta definir el término, no es menos difícil determinar sus causas (Marchesi, 2003). Para autores como Casquero y Navarro (2010, pp. 194-195) la problemática de absentismo y abandono escolar temprano se debe abordar desde:

- a) Una perspectiva centrada en los modelos de demanda de educación.
- b) Una segunda línea centrada en el mercado laboral y sus ciclos.
- c) Y, por último, desde una perspectiva centrada en aspectos relacionados con la equidad.

Al igual que sucede con los modelos explicativos del fracaso escolar, en el absentismo y abandono escolar se puede hacer una descripción diferenciada de los

modelos según: los alumnos, los elementos socioculturales y los factores del sistema educativo.

### *2.1.1. Modelos focalizados en el alumno*

Constituye una de las aproximaciones con mayor incidencia entre las causas que pueden facilitar en el absentismo y abandono escolar. Desde esta perspectiva se entiende que el comportamiento absentista está determinado por factores endógenos e individuales del alumnado, como son la edad, el sexo, el grupo cultural-étnico de origen o la nacionalidad además de otros factores actitudinales como sentimientos, pensamiento, actitudes, emociones, percepción de falta de eficacia, concepto negativo de sí mismo, carencia de personalidad resistente, etc.

Todos ellos, se presentan como posibles explicaciones del proceso de desenganche de la escuela y posterior fracaso escolar, de manera que, para algunos autores se establece incluso una diferenciación de comportamiento relacionada con la edad del escolar y con el ciclo educativo que cursa el estudiante, ya que “hay diferentes perfiles de comportamiento en función del momento de abandono, siendo los que abandonan en primer ciclo de ESO quienes tienen un comportamiento más diferenciado, con una clara desvinculación reflejada en el alto número de no presentados en sus expedientes” (Fernández et al., 2010).

En un trabajo empírico sobre el absentismo escolar, Ribaya (2011) constata el origen cultural-étnico como una de las características individuales que puede ser factor explicativo de las conductas de absentismo y abandono escolar de los estudiantes, ya que, por ejemplo, entre la población gitana existe una tendencia generalizada a que los niños se interesen por la profesión de los padres y las niñas se encarguen del cuidado de sus hermanos menores y de las tareas domésticas, dificultando así su asistencia a los centros escolares. Y, para la población inmigrante de habla diferente al español, el idioma se puede convertir en una de las principales causas de desafección educativa que dificulta la escolaridad.

No sólo los factores objetivos son tenidos en cuenta para explicar el absentismo y abandono escolar, sino la percepción que del propio hecho tiene el estudiante, de forma

que se entiende que sus aspiraciones y expectativas son claves para el éxito académico y posibilitan que el aprendizaje sea atractivo y no se desmotive. O contrariamente, para algunos estudiantes lejos de vivirlo como fracaso, el fin de su ciclo educativo es vivido de forma inversa, es decir, “no se vive como un fracaso sino como un logro personal, sobre todo porque se sale de una situación, de un entorno académico, en el que no se está a gusto” (Fernández et al. 2010, p.138).

### *2.1.2. Modelos focalizados en el contexto sociofamiliar*

La *teoría de déficit* surge en el contexto norteamericano durante los años 60-70 del siglo pasado, y desde ella se explica el fracaso, absentismo y abandono escolar como consecuencia de la carencia cultural asociada a situaciones de pobreza o desestructuración familiar de algunos sectores de población. Esta aproximación dio lugar al posterior diseño, desde las instituciones educativas, de programas de enseñanza compensatoria y programas de refuerzo escolar que pretendían corregir estas carencias de partida (Martín, 2010; García, 2005), sobre todo cuando éstas estaban determinadas por situaciones de pobreza o de contextos desfavorecidos. De esta forma, para Delgado y Álvarez (2004):

... basta por otro lado, un mero cotejo del listado de centros docentes que sufren con especial virulencia la problemática absentista para comprobar que los mismos se sitúan mayoritariamente en las barriadas más deprimidas y marginales de nuestras ciudades y pueblos. Por tanto, la relación entre absentismo y pobreza o entre absentismo y marginación resulta tan evidente y constatable que ni siquiera son necesarias las cifras y las estadísticas para demostrarla (p. 4).

En esta misma línea, Ribaya (2004) presenta los resultados sobre su estudio llevado a cabo con población inmigrante en Cataluña, y en el que observa asociación entre el absentismo de los alumnos/as y el seguimiento del proceso educativo de los hijos que hacen los padres, al estar pendientes de su propia adaptación al nuevo entorno, además de estar más pendientes de procurar a la familia una estabilidad económica y de vivienda.



Por tanto, teniendo en cuenta las anteriores aportaciones, se observa un denominador común, ya que desde todas ellas se explica que el absentismo escolar es un problema complejo donde convergen diversas variables, produciendo una situación de desvinculación del menor de su entorno educativo y de su proceso formativo obligatorio. Además, el absentismo reiterado no es sino la manifestación en el plano educativo de problemas de tipo social o familiar que repercuten en el alumno e inciden directamente en su proceso formativo, ya que impiden o condicionan su asistencia al centro educativo.

### *2.1.3. Modelos focalizados en la organización del centro*

Paralelamente, hay otros trabajos (Ainscow, Dyson y Weiner, 2013; Arnaiz y Martínez, 2018; González, 2006, 2014) que consideran que en muchas de las investigaciones realizadas no se interroga sobre las prácticas pedagógicas que pueden estar originándose en los centros educativos y facilitando consecuentemente los procesos de desenganche escolar. Estos trabajos son bastante críticos y otorgan un grado de responsabilidad mayor a las escuelas en la génesis y mantenimiento de estos procesos de absentismo y abandono que las anteriores perspectivas.

Desde esa perspectiva, algunos autores hacen especial referencia al papel que juega la propia escuela a través de su cultura, organización interna, jerarquía y evaluación en la génesis de estas problemáticas (González, 2014). Se sostiene el carácter multifactorial del absentismo y abandono escolar, asociándose a factores que van desde el propio entorno escolar, el grupo familiar, el entorno social o cultural y hasta las relaciones entre iguales. Desde esta perspectiva, se otorga un papel fundamental a la escuela como institución y al propio profesorado como elemento clave, “maestros y profesores son la clave, de modo que si no entienden el cambio o consideran que no es práctico o simplemente no les gusta, se implantará de forma poco eficaz e incluso puede que ni se lleve a cabo” (Pareja y Pedrosa, 2009, p. 277). Ya que, aunque la organización educativa tenga unas finalidades genéricas, sus objetivos específicos afloran mediante la acción.

Y son los propios alumnos quienes demandan profesores que establezcan relaciones positivas, que se tomen tiempo para hablarles y escucharles en lugar de interacciones en las que están presentes las descalificaciones, o los gritos en público; y dinámicas donde se valore y se tenga en cuenta sus necesidades emocionales y sociales.

Y abundando en la temática, en un trabajo sobre absentismo escolar, Pareja y Pedrosa (2009) enumeran alguno de los factores dependientes de la organización escolar que pueden estar influyendo de forma determinante en los procesos de desenganche: el clima relacional de la organización ya que cuando éste es inhóspito para los estudiantes puede actuar de catalizador en su proceso absentista; el sentimiento de pertenencia del alumnado al ecosistema escolar; y, por último, la balcanización departamental, que hace que las relaciones individuales alumnado/profesor sean prácticamente imposibles y que obstaculiza la resolución de situaciones adversas.

No se obvia, como en el caso del fracaso escolar, la incidencia del clima escolar que se vive en los centros educativos, explicando que éste facilita la participación del alumno. En esta línea, Bergeson y Heuschel (2003) y Railsback (2004) ponen de manifiesto la influencia negativa de una experiencia escolar carente de lazos positivos, confianza y apoyo para el alumnado. Según esta aproximación se deben analizar las condiciones organizativas y curriculares en las que el alumnado desarrolla su proceso de aprendizaje, condiciones que fomentan el desenganche del alumnado y que están sirviendo sólo como facilitador al alumnado más aventajado y con menos dificultades.

Por otra parte, ante la opción de enseñar en grupos homogéneos, para que los ‘fracasados’ o que ‘vayan mal’ no entorpezcan el aprendizaje de ‘los mejores’, es necesario señalar que esta opción presenta serios inconvenientes (Melendro, 2008):

- Proceso de etiquetaje que hace que el profesorado espere menos de quienes están en cursos con un nivel de rendimiento menor.
- El alumnado percibe la diferenciación de los grupos, generándose así una cultura antiescuela que se convierte en factor de riesgo para el absentismo y el abandono escolar, donde los alumnos diferenciados en grupos de nivel bajo ven mermada su autoestima y presentan con mayor incidencia problemas de conducta y tasas más altas de abandono escolar.
- Un modelo escolar poco flexible que con demasiada frecuencia impide la participación creativa y responsable del adolescente y que sólo confiere un protagonismo negativo al conflicto, la violencia escolar, las agresiones entre iguales.

También Pareja y Pedrosa (2009) y Escudero y Martínez (2008), en su análisis sobre los mecanismos que genera el absentismo y abandono escolar, confieren un papel decisivo a los centros escolares, otorgando a la formación y buenas prácticas docentes el papel fundamental en la lucha contra esos fenómenos. De sus investigaciones se desprende que la mayor parte de los centros estudiados tienden a dar una respuesta dilatada en el tiempo, a excepción de algunos centros que desarrollan intervenciones más inmediatas en el primer ciclo de la ESO; respuestas que se traducen muchas veces en procesos de derivación a otros servicios que tienden a ser excesivamente burocráticos e inoperantes; respuestas homogéneas que son más fuertes incluso en centros que configuran los grupos en base a criterios de rendimiento; y las respuestas activas e integradoras se han encontrado en aquellos centros que combinan prácticas integradoras de atención a la diversidad con fórmulas de organización escolar flexible.

Por todo lo expuesto, parece que las posibles soluciones al absentismo y abandono escolar raramente pueden provenir de un abordaje lineal o unidireccional, requiriéndose “el abordaje conjunto por parte de todos los agentes sociales y educativos implicados, es decir, padres, educadores, profesores, trabajadores sociales, policía local, que han de aunar esfuerzos en un abordaje interdisciplinar de la cuestión” (Melendro, 2008, p. 67). Desde ese marco, hay algunas medidas que pueden ser muy positivas frente al absentismo y abandono escolar, como dotar de mayores y mejores recursos a la Educación Infantil y la Educación Primaria; aumentar las becas y ayudas; bajar las ratios escolares; potenciar los servicios de orientación; conectar de manera real las instituciones educativas con las familias; hacer más flexibles los itinerarios académicos; incrementar los programas de segunda oportunidad y atención a la diversidad; ampliar las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza postobligatoria, especialmente en los Ciclos Formativos de Grado Medio; formar a los profesores en nuevas metodologías, adaptadas al siglo XXI; y, naturalmente, dar a la Formación Profesional la importancia que requiere, revalorizándola y mejorando la orientación vocacional y las prácticas en FP inicial y Grado Medio, conectando de manera eficiente las instituciones educativas con las empresas.

Visto lo anterior, tanto el absentismo, como el abandono y el fracaso escolar requieren también una lectura desde la perspectiva de la exclusión social; ello puede

permitir ahondar en las causas de ésta y comprender que tiene raíces educativas nada despreciables (López-Hidalgo, 2018). Y, al respecto, algunos investigadores (Hernández Pedreño, 2007; Jiménez, Luengo y Taberner, 2009; López de la Nieta, 2008; Solano, 2008...) sostienen en sus conclusiones que los aspectos educativo-formativos son elementos fundamentales al hablar de exclusión social, y no sólo por la ausencia de formación, sino por los que sólo tienen estudios primarios o secundarios. Efectivamente, tanto el abandono como el fracaso escolar afectan negativamente a la formación personal y social del alumno, y adquiere especial relevancia en una sociedad competitiva, donde no tener un título académico aboca al desempleo y la presumible exclusión social (González, 2014).

Para concluir este apartado, rescatamos del mapa sobre abandono educativo de EFSE (2021, pp. 44-45), los programas públicos impulsados por las diferentes administraciones para la prevención del abandono. A nivel nacional, se encuentra PROEDUCAR y el Programa para la orientación y refuerzo para el avance y apoyo en la educación para las etapas obligatorias y el PROA+ que incluye a Bachillerato. A nivel de la Región de Murcia se destaca el Programa Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo escolar y Reducción del abandono escolar (PRAE).

### 3. LA EXCLUSIÓN SOCIAL. SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN

El término exclusión procede del latín *exclusio*, y significa acción de expulsar a una o varias personas fuera de los muros de la ciudad y de mantenerlas en el exterior; por tanto, excluir de la escuela o de la sociedad es apartar a alguien, no dejarle participar, desposeer... (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). Sin embargo, hoy los excluidos no están extramuros, sino intramuros, aunque bien es cierto que no se encuentran en las mismas condiciones que los considerados como incluidos. No obstante, y como ocurre con los anteriores conceptos analizados anteriormente, la exclusión social es un término complejo que tiene múltiples derivaciones dados los diversos elementos socioeconómicos y personales que influyen en la construcción del concepto (Escudero, 2005). La Comisión de las Comunidades Europeas (1992) definió la exclusión social como:

La imposibilidad de gozar de los derechos sociales sin ayuda, en la imagen desvalorizada de sí mismo y de la capacidad personal de hacer frente a las obligaciones propias, en el riesgo de verse relegado de forma duradera al estatus de persona asistida y en la estigmatización que todo ello conlleva para las personas y, en las ciudades, para los barrios en que residen (p. 7).

Más recientemente se conceptualizó como “un fenómeno estructural, dinámico, multifactorial, multidimensional y heterogéneo” (Hernández, 2010, pp. 29-39). Según este autor, es estructural porque es consecuencia de una determinada estructura socioeconómica, política y cultural; es dinámico porque afecta de manera directa y cambiante a grupos sociales no predeterminados; es multifactorial y multidimensional porque en él convergen diferentes elementos interrelacionados entre sí (económicos, laborales, formativos, socio-sanitarios, residenciales, relacionales y participativos); y es heterogéneo porque afecta a muchos y diferentes grupos. De este modo, es razonable entender la exclusión social como un fenómeno estructural que, además, es progresivo y multidimensional, cambia con el tiempo y es consecuencia de dimensiones interdependientes; y está relacionado con procesos sociales que alejan a personas y colectivos de los derechos de ciudadanía (Soriano, 2000).

Por su parte, en el análisis conceptual, ya clásico, que hizo Karsz (2005, pp. 25-28), este autor habló de cuatro rasgos básicos constitutivos de la exclusión social:

- Es paradójica.- Y lo es porque los excluidos no están fuera, sino dentro de las ciudades, de la política y de la economía, de la sociedad, en definitiva.
- Es polisémica.- No tiene una concepción que sea comúnmente aceptada, es un concepto impreciso, fronterizo, sustitutivo de otros vocablos como pobreza o segregación, y es objeto de atención de numerosas disciplinas de las ciencias sociales y jurídicas.

- Es especulativa.- La exclusión da lugar a programas y prácticas profesionales de los incluidos, y se hacen jornadas, congresos, estudios..., con lo que los excluidos ‘dan sentido’ al trabajo de muchos colectivos de incluidos.
- Es consensual.- En el sentido de que reclama el trabajo interdisciplinar.

Tradicionalmente, la exclusión social ha sido asociada a la situación de pobreza, aunque el Consejo de Europa (2011) ya precisó en un informe que la exclusión social hace referencia a las personas que no tienen la posibilidad de participar completa y activamente en la vida social, civil y económica del entorno en el que viven (y, por tanto, no pueden ejercer sus derechos democráticos con plenitud), al no ser poseedores de los suficientes recursos que les permita tener una adecuada calidad de vida. De este modo, se expone (Linaza, 2006) que:

La vinculación entre pobreza y exclusión, que caracterizó los procesos de la revolución industrial, sigue siendo muy relevante en nuestro mundo actual. Pero la relación entre ambos factores puede establecerse en los dos sentidos -tanto causa como consecuencia-, es decir, que en ocasiones la exclusión es consecuencia del nivel de pobreza en el que viven los individuos pero que, en otras ocasiones, la exclusión social provoca un nivel creciente de pobreza en quienes se ven afectados por ella (p. 249).

Sin embargo, es necesario considerar el hecho de que el concepto de exclusión social es mucho más extenso que el de pobreza a la hora de medir la vulnerabilidad y riesgo que tiene un individuo en un determinado contexto. Por ello, las medidas que se pongan en marcha para paliar la problemática de la exclusión social deben ir más allá de las planificaciones para reducir la pobreza porque la exclusión social es la etapa final de procesos subyacentes bastante complejos, de los que nadie queda totalmente prevenido en una sociedad del riesgo (Tezanos, 2001). Efectivamente, la exclusión social significa la última etapa que recorren aquellas personas que progresivamente han ido profundizando en la ruptura de sus vínculos sociales y en el aumento de la vulnerabilidad social. Es importante, porque el excluido parece haber llegado a un punto de no retorno (Castel, 1997).

La exclusión social presenta un carácter estructural que posiciona a los individuos en una categoría determinada que algunos autores han denominado ‘zonas de exclusión’ para un mejor reconocimiento de esas categorías (Castel, 1997, 2004; Hernández, 2007). El concepto de "zona" hace referencia, más que a la posición social de un individuo, a la estabilidad o no estabilidad que este presenta dentro de un contexto social. De igual modo, este término engloba al proceso de movilidad, pues se trata de un fenómeno dinámico y cambiante en el que se producen movimientos ascendentes y descendentes desde la zona de integración hasta la zona de exclusión social. Para clarificar el término de "zona" Ritacco (2011) escribe lo siguiente:

Dentro de ellas, es posible describir múltiples situaciones asociadas a tantos factores como dimensiones de desenvolvimiento humano pueden ser representadas. Entre ellos podemos mencionar: situación laboral (desempleo, seguridad laboral, etc.), situación residencial (vivienda en propiedad, alquiler, etc.), situación de relación (fuertes lazos sociales, ausencia o pertenencia a redes sociales), situación ciudadana (posibilidad o no de participación civil y política), situación sanitaria-asistencial (grado de accesibilidad a la atención sanitaria), situación cultural (pertenencia grupos estigmatizados o no, grado de formación cultural) y situación educativa-formativa (nivel de formación, grado de escolarización) (p. 2).

En relación a las “zonas” de exclusión, fue Tezanos (2002) quien hizo un pormenorizado análisis acerca de la inclusión-exclusión en un esquema que ya es clásico y que muestra cómo en las sociedades consideradas avanzadas han aparecido, junto a los tradicionales grupos de excluidos, grupos y colectivos en situación de vulnerabilidad social (cada vez más millones de personas) que forman parte de una ‘zona gris’ que se encuentra entre los círculos de integrados y excluidos. En el círculo central, el de los integrados o incluidos, se encuentran las personas con empleo estable, ingresos suficientes, vivienda propia y que están integrados en redes sociales; el círculo de los excluidos está formado por los desempleados, los que están en situación de pobreza, ocupan viviendas muy deterioradas y carecen de apoyos institucionales, incluido en ello

la no pertenencia a redes sociales; finalmente, y siguiendo con la imagen de los círculos concéntricos, en el medio de los dos anteriores se encuentran las personas vulnerables, con trabajo precario, poco remunerado, vivienda en alquiler, crisis familiares, redes sociales débiles y apoyos institucionales basados en la filosofía compensatoria.

De ahí que Castel (2004), en la línea de Tezanos (2002), distinga entre una zona de integración en la que viven personas con trabajo y sociabilidad estables y con expectativas de continuar en esa situación; una zona de vulnerabilidad en la que se encuentran las personas que viven constantemente (o al menos gran parte de su trayectoria vital) en situaciones de inestabilidad; y finalmente una tercera zona, la de la exclusión propiamente dicha, en la que pueden caer tanto los que parecían integrados como los vulnerables, lo que significa estar alejados de la sociabilidad, del trabajo e incluso en muchos casos de la condición de ciudadanía.

Igualmente, es ineludible acudir al clásico trabajo de Castel (2004), quien analizó de manera precisa tres tipos de exclusión:

- a) Una históricamente conocida por sus resultados criminales: deportaciones, pogromos, destierros..., que no necesita demasiada explicación.
- b) Otro tipo de exclusión se refiere a las barreras físicas con las que se encierra a los diferentes en espacios cercanos a los que habitan los ‘normalizados’, pero que parecen tan lejanos que la presencia de esos “diferentes” pasa desapercibida, o, lo que es peor, se justifica la separación por motivos espurios como la seguridad.
- c) Por último, y relacionado con el punto anterior, no se levantan barreras físicas, pero sí psicológicas y políticas: ‘se permite’, ‘se tolera’ a los diferentes, pero se les priva de ciertos derechos fundamentales de ciudadanía. Esta última forma de exclusión es la consecuencia de las políticas de discriminación positiva, es decir, las incluidas en la mayoría de las políticas de inserción.

Como se ha visto, la exclusión social se entiende como una acumulación de desventajas de personas, grupos y colectivos referidas tanto al trabajo, la vivienda y la educación (las tres clásicas), como a otros factores emergentes (edad, género, salud,



cultura, migraciones...), por lo que su análisis debe hacerse desde planteamientos que van mucho más allá que el tradicional de pobreza, como ya se explicó.

No obstante, cabría preguntar: ¿por qué se añade el adjetivo “social” al término “exclusión”? Porque, con este matiz, se hace referencia a que es la sociedad la que excluye, y no el individuo, la exclusión social se va alimentando de políticas, prácticas, actitudes, etc., que hacen que se instale en capas sociales que tradicionalmente ‘estaban a salvo’ (como los jóvenes o la clase media). Desde esas premisas, Bell (2002) define las situaciones de exclusión social como:

Todas aquellas que por "decreto" del poder económico son declaradas "población sobrante": los "sin techo" mendigos; "sin hogar" transeúntes, "sin empleo" parados, parados sin subsidio, desempleados, subempleados, empleados precarios, los sumergidos, temporales; "sin escuela" absentismo, fracaso escolar; "encarcelados", "minoría gitana", "sin papeles" inmigrantes; "sin afecto" tráfico sexual, violencia doméstica, droga, precarios; jóvenes en busca del "primer empleo", subempleados, precarios y vulnerables; "sin recursos" madres solteras, jubilados y pensionistas con muy bajas rentas o sin ella; "otros sectores" que quedan excluidos y marginados simplemente por razón de sexo, etnia o edad: amplios sectores femeninos, inmigrantes, refugiados, exiliados, desplazados, enfermos crónicos, personas solas, mujeres e infancia maltratada, prostitución femenina, masculina, jóvenes e infancia...etc. (p. 7).

Si se tiene en cuenta como “excluidos” a todos estos sectores de la población, se puede decir que cualquiera puede caer o estar en riesgo de exclusión social, puesto que, si no afecta directamente, sí lo suele hacer indirectamente.

Y referente a la exclusión educativa, ésta se refiera tanto a la carencia de estudios como a la ‘expulsión’ o abandono temprano de las instituciones educativas, al llamado “fracaso escolar”, así como a las dificultades materiales y burocráticas para permanecer y competir en igualdad de condiciones. Así, diversos autores (Castell, 2004; Bolívar y López, 2009; Escudero, 2012; Escudero, González y Martínez) han estudiado la relación

de la exclusión social con la educación, con los sistemas educativos. La tesis que se sostiene es que existen algunos aspectos formativos y educacionales básicos de la escuela cuya privación puede ser causante de situaciones empobrecedoras y socialmente preocupantes en las que se priva al individuo de sus derechos reconocidos, lo que llevaría, en posteriores etapas educativas y vitales, a la exclusión social. Y, naturalmente, tanto el absentismo, como el abandono, y mucho más el ‘fracaso escolar’ serían caldo de cultivo para esas situaciones de exclusión. Por ello, Escudero (2005) habla de la importancia y necesidad ineludible de una educación de base sólida como un derecho esencial de todos los individuos; sería un elemento educativo, pero también de justicia social, para que todas las personas puedan participar en la vida con dignidad, con autonomía y con libertad.

A este tenor, el propio Consejo de la Unión Europea (2008) expuso en *la Decisión 1098/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 22 de octubre de 2008 relativo al Año Europeo de lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (2010)*, los siguientes objetivos:

a) Reconocimiento de derechos: sobre todo del derecho fundamental de los individuos que se encuentran en situación de exclusión social y pobreza a vivir con dignidad y a desempeñar un papel activo en la sociedad a la que pertenecen.

b) Responsabilidad compartida y participación: se pretende aumentar el compromiso de la opinión pública hacia las políticas y acciones de inclusión social, insistiendo tanto en la responsabilidad colectiva como individual.

c) Cohesión: sensibilizando a los ciudadanos sobre las ventajas que tiene para todos una sociedad en la que se palie la pobreza, en la que se permita la distribución justa de los bienes y no se margine a nadie. De igual modo, se debe garantizar el desarrollo sostenible y la solidaridad entre distintas generaciones y dentro de la misma generación, así como la coherencia política con la acción de la Unión Europea en todo el mundo.

d) Compromiso y acciones concretas: se reitera el firme compromiso político de la Unión Europea y los Estados miembros de influir de forma decisiva en la erradicación de la exclusión social y de la pobreza.

Naturalmente, la escuela (y, en general, las instituciones educativas) están muy limitadas para cambiar la estructura social y económica de un país, que, se ha dicho, es la que determina la exclusión social, pero, al menos, sí tienen la responsabilidad de cumplir con los objetivos éticos y morales que una educación democrática conlleva, propiciar ambientes educativos efectivos para todos los alumnos con equidad y respeto a la diversidad. Por eso, hablar de éxito o fracaso educativo centrándolo sólo en los números del abandono escolar, en el absentismo o en resultados académicos sería un error (Escudero, 2012; Yubero, Larrañaga y Serna, 2011). De esta manera, Rodríguez Izquierdo (2010) entiende por fracaso escolar las dificultades para alcanzar los objetivos del sistema educativo, pero también “falta de capacidad de adaptación del sistema educativo a las necesidades específicas de sus alumnos” (p. 100).

Por tanto, la exclusión social exige prestar atención a los procesos de absentismo, abandono y fracaso escolar, máxime teniendo en cuenta que el aprendizaje a lo largo de la vida es trascendental para capacitar a las personas en una sociedad de la información y del conocimiento donde la actualización es no sólo deseable sino imprescindible, según proclama la propia Comisión de las Comunidades Europeas (2000).

El Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar publica en Marzo de 2019 la Estrategia Nacional de Prevención y Lucha Contra la Pobreza y la Exclusión social 2019-2023, para dotar de una mayor cohesión y progresión social a nuestra sociedad, y especialmente, a las personas más vulnerables o en riesgo de pobreza o exclusión. Se trata de una estrategia integral que pretende dar visibilidad a esta problemática, sustentada en los derechos sociales europeos.

Como se recoge en el informe del CES (2020), sobre “Jóvenes y Mercado de trabajo en España”, la estrategia se propone cuatro metas fundamentales. En primer lugar combatir la pobreza basada en un sistema de ingresos mínimos que aumente la renta neta en los hogares y la capacidad de ahorro en las familias; en segundo lugar, la inversión social en las personas, a través de una educación equitativa e inclusiva y políticas que incentiven la formación permanente para empleados y desempleados dentro de las políticas activas de empleo; en tercer lugar, consolidar un sistema de servicios públicos de calidad y universal que proteja a las personas más vulnerables y combata las

desigualdades sociales, especialmente a través los servicios de sanidad, educativos y sociales como un acceso a la vivienda que no lastre económicamente a las personas; y por último, eficacia y eficiencia en las políticas traducido en una mayor coordinación de todos los servicios públicos, mayor cooperación territorial entre la administración central y las autonómicas, participación activa de todos los agentes implicados y mejorar los sistemas de gestión y comunicación de la información (p.157).

En este mismo informe se analizan los problemas derivados del paro como su persistencia, el desánimo que genera en la población que busca y no encuentra un empleo acorde a sus características o directamente no encuentra ninguno o la consecuencia más peligrosa que es conducirlos a la exclusión social. En su análisis realizado entre 2002 y 2019, se refleja un frenazo en las cifras de desempleo para este último año debidas por un lado al incremento de actividad debida a la inmigración laboral; y por otro, al aumento de la temporalidad tras la crisis y relacionada con el incremento en la rotación empleo/paro. En 2018 y 2019 los grupos de jóvenes de entre 16 y 24 años son los que mayor incremento en las cifras de empleo han experimentado (CES, 2020, pp.80-81).

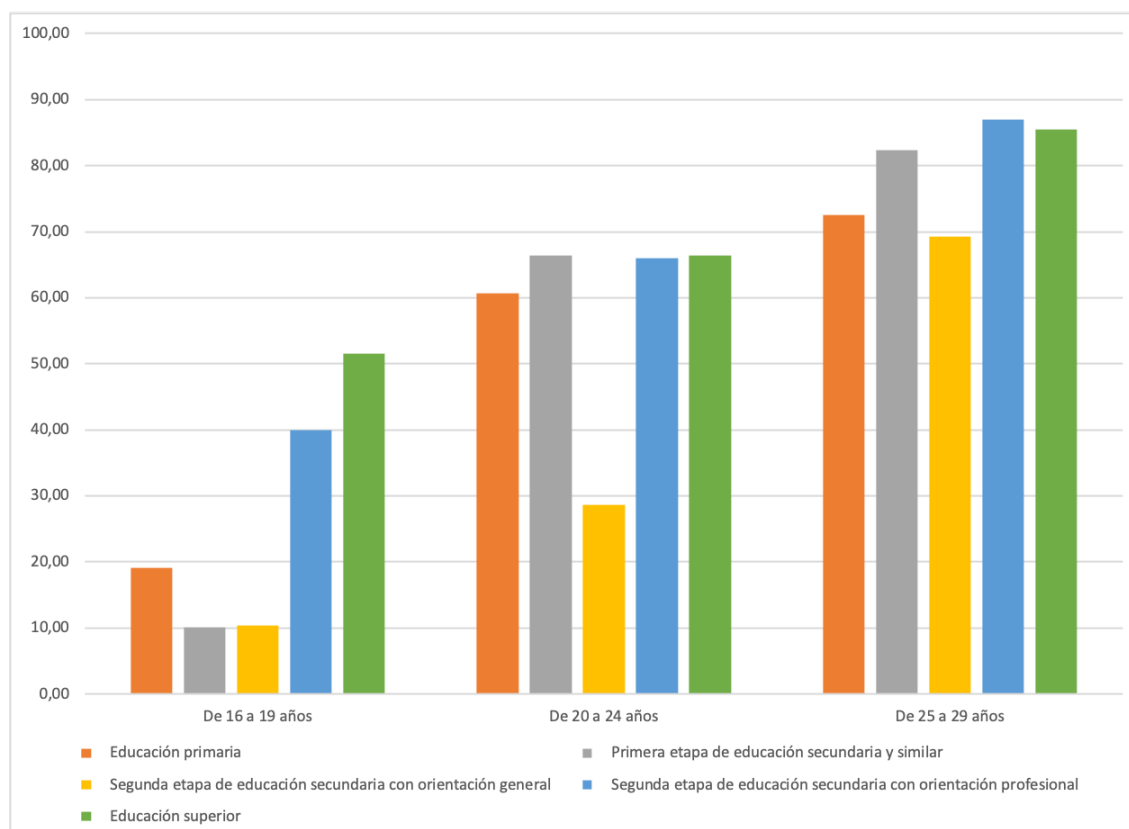
La formación como factor significativo en la búsqueda de un empleo también se aborda en el informe (CES, 2020). El nivel educativo de la población, en cualquier franja de edad, influye en su capacidad para conseguir un trabajo y más aún en las épocas de crisis como fue en 2008. A partir de este año y hasta el 2019, la tasa de empleo para jóvenes de entre 16 y 29 años con estudios altos fue del 66%, frente a menos del 28% para los de estudios bajos en esa misma franja de edad. Así mismo, la tasa de paro es el doble para estos últimos en comparación con aquellas personas que poseen titulaciones superiores (p.85).

Como se aprecia en la Figura 5, la tasa de actividad es mayor cuanto más nivel formativo tienen las personas más posibilidades tendrán de encontrar un empleo. Se deben destacar dos aspectos principalmente, el primero la menor tasa de actividad de las personas que alcanzan la segunda etapa en ESO con orientación general con respecto a los que cursaron solo Primaria o la primera etapa de ESO, algo que rompe la tendencia lógica y antes mencionada en el informe. Y, por otro lado, algo de especial consideración a tener en cuenta en la discusión y resultados de este trabajo de investigación, como los ciudadanos que poseen estudios de FP obtienen mejores tasas de actividad. Se puede observar en la franja de 16 a 19 años donde la diferencia es muy significativa con respecto

a los otros tres grupos de edad (la segunda etapa de ESO con orientación profesional se correspondería a títulos de GM y las de educación superior sumarían aquellos estudiantes y egresados de GS); mientras que en la franja de 25 a 29 las diferencias de estos dos grupos serían aún mayores con respecto a los demás niveles formativos.

**Figura 5**

*Tasas de actividad por nivel de formación y grupo de edad en 2020*



Fuente: INE, Encuesta de población activa.

<https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=9447#!tabs-grafico>

Uno de los problemas endémicos de este país que históricamente viene arrastrando es la alta de vulnerabilidad y desigualdad social. En la última crisis de 2008, España fue alcanzó una de las mayores tasas de la UE, siendo la población joven uno de los colectivos más perjudicados llegando hasta el 41,7% en el grupo de edad de entre 18 a 24 años y el 33% en el grupo de 25 a 29 años, según el indicador europeo de pobreza y exclusión social (AROPE). Esta vulnerabilidad puede verse acrecentada con las consecuencias a nivel económico y social derivadas de la COVID-19 y el peligro que supone sobre el aumento en la exclusión social de la población joven. Por ello es vital el

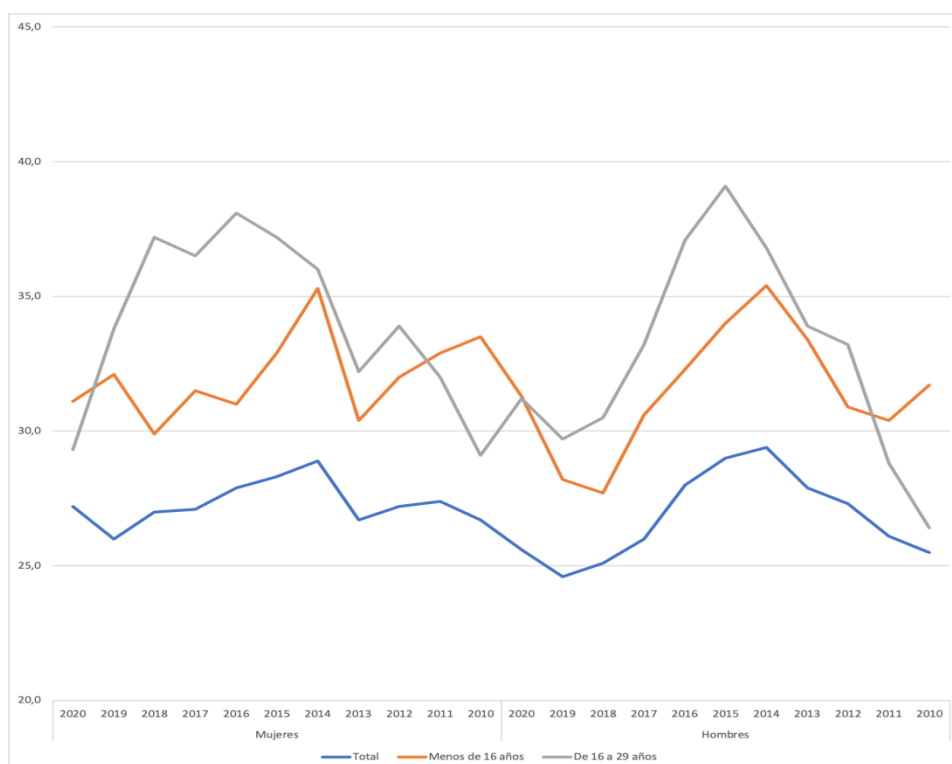
papel que desempeñen las políticas sociales frente al riesgo de pobreza. Según el informe sobre políticas públicas para combatir la pobreza en España (CES, 2017), España logra reducir un 51% estos casos frente al 61% de la media en la UE y eso es debido a que el gasto en prestaciones sociales se sitúa en un 23,9% del PIB, frente al 27,1% de la media europea.

Según datos del INE (2020), la evolución en el periodo entre 2010 y 2020 del riesgo de pobreza y/o exclusión sigue el mismo patrón en hombres y mujeres jóvenes, más acrecentado para la franja de 16 a 29 años, existiendo una gran diferencia con respecto a la media de población total (Figura 6).

### Figura 6

*Tasa de pobreza y exclusión social por grupos de edad y género entre 2010 y 2020*

Fuente: INE, indicador AROPE



Desde esa óptica, en esta Tesis se sostendrá que la Formación Profesional es una buena alternativa al fracaso y abandono escolar, tal como se irá viendo a continuación.

## **CAPÍTULO II. LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL**

Como se ha expuesto en el capítulo anterior, España tiene un lastre en su desarrollo al que tiene que dar respuesta de la mejor manera posible. Efectivamente, el fracaso y el abandono escolar son dos problemas importantes, tanto a nivel nacional como regional, que debe abordar sin paliativos con las reformas y actuaciones pertinentes, siguiendo las propias directrices de la Comisión Europea (2015):

Realicen, cuando proceda, reformas del sistema educativo que abarquen todo el espectro de la educación y la formación, incluido el aprendizaje no formal... con vistas a reforzar la continuidad estructural pedagógica, curricular y profesional, facilitar las transiciones, abordar la segregación y las desigualdades en los sistemas educativos y promover medidas que apoyen la evolución y el rendimiento de los alumnos y les motiven para finalizar su educación. (p. 9)

Y que las empresas también colaboren en la lucha contra el abandono escolar es fundamental, no solo a nivel de colaboración entre los centros de formación y el mundo laboral, sino también por responsabilidad y compromiso social, porque el fracaso educativo y el abandono escolar son una lacra que, antes o después, afecta a las propias empresas, además de significar un despilfarro de recursos para cualquier país. No hay que olvidar, igualmente, que entre las causas del abandono y fracaso escolar, son señalados el individuo, la familia, el centro, el entorno..., pero también, en última instancia, si no hay en el horizonte posibilidades claras de empleo, la desmotivación entre los alumnos aumenta. Incluso se ha demostrado que cuando hay perspectivas de empleo, aunque sea a tiempo parcial, disminuyen el abandono y el fracaso escolar (Amor, 2019a).

Además de la tasa de desempleo, la precariedad y la temporalidad, así como el bajo nivel educativo de la población potencialmente activa, se señala como causas de abandono y fracaso el todavía insuficiente papel de la Formación Profesional, históricamente poco atractiva como formación y como prestigio social; y, en otro orden de cosas, la sobretitulación, pues España tiene un elevado nivel de titulados en educación

superior pero, al mismo tiempo, arrastra un gran déficit en cualificaciones intermedias (Martín, 2016; Tardivo, Díaz y Suárez-Vergne, 2019). Todo ello genera situaciones preocupantes, quedando en un mal lugar con respecto a la Unión Europea; y la Región de Murcia con respecto al resto del Estado (López, Peñarrubia y Tovar, 2017), por lo que cada vez hay más jóvenes que engrosan las filas de los llamados “ninis” (ni estudian ni trabajan).

Lo anterior reclama un sistema educativo y de formación que permita transiciones más flexibles entre niveles de enseñanza, entre la formación profesional y la educación general, y entre el mercado laboral y las actividades formativas para adultos (González, 2015; Martín, 2016); alternativas diferentes a las tradicionales, por lo que se impone no solo apostar de manera clara por la FP, sino reestructurar profundamente ésta y potenciar la Formación Profesional Dual, una vía que permite la alternancia entre la formación en un centro educativo y la práctica en una empresa; una opción atractiva para los alumnos que facilita la transición hacia el empleo, que mejoraría la empleabilidad, las habilidades y capacidades que contribuyen a la incorporación laboral, y mitigaría los problemas de fracaso y abandono escolar. Para ello, además de un proceso formativo de calidad, es necesaria una buena orientación para la elección laboral futura (Corona et al., 2018).

Así lo afirman iniciativas europeas como el Memorándum de Cooperación en Materia de Formación Profesional o la Alianza Europea para la Formación de Aprendices (Sanz, 2017), e igualmente lo entiende así el Servicio Público de Empleo estatal (2020), que en su informe sobre el mercado de trabajo confirma que los titulados en FP o FPD tienen muchas posibilidades de inserción laboral, con la previsión de que esta tendencia se incrementará en el futuro.

Desde ese convencimiento, la importancia de la formación profesional ya viene dada por el nuevo rótulo del ministerio, que ahora se denomina de Educación y Formación Profesional. Esto ya indica el cambio de rumbo, al menos en intenciones del Gobierno, al constatar que un gran porcentaje de las empresas españolas son pequeñas y ofrecen más trabajo a titulados en FP que a titulados universitarios, y que el número de matriculados en ese nivel va creciendo años tras año. Por ello, en España se intenta romper con el tradicional desequilibrio en los niveles de cualificación, en relación con las necesidades del mercado laboral, potenciando la Formación Profesional (España tiene una mala tasa



de estudiantes de FP, pues solo la cursan el 12% de los alumnos, frente al 26% de la OCDE o el 30% de la Unión Europea), sobre todo Dual, para hacerla llegar a 3.000 municipios del Estado en los próximos cuatro años, según expone el *Plan de Modernización de la Formación Profesional (Plan para la Formación Profesional, el Crecimiento Económico y Social y la Empleabilidad)* (2020b), dando también singular importancia a los idiomas y comenzando especialidades relacionadas con los *big data* o *inteligencia artificial*.

En efecto, en la última década España duplica el número de alumnos matriculados en FP, con un aumento del 77% en los últimos 10 años (OCDE, 2019) y la oferta de empleo a sus titulados no solo alcanza sino que supera a la que se hace a los titulados universitarios, con lo que parece estrecharse la distancia entre la oferta del sistema educativo y la demanda del mercado laboral (Echeverría y Martínez, 2019ab). Eso sí, con grandes diferencias según las diferentes Comunidades Autónomas e, incluso dentro de cada familia profesional. El País vasco se situaría a la cabeza, ya que el 70% de sus alumnos encuentran trabajo en la empresa en donde hicieron las prácticas, porcentaje que llega al 92% en el caso de la formación profesional dual (Echeverría y Martínez, 2018). De este modo, en el curso 2019-2020 las aulas de FP acogieron a 861.906 alumnos, 23.000 más que el anterior curso (casi el 3%) (MEFP, 2020a), cuando en 2008 su número era de 486.000. Y son, a juicio de algunos autores (Dalmau, 2019; Suárez, 2019; Tardivo, Díaz y Suárez-Vergne, 2019), varios los motivos de este aumento:

- La crisis económica de 2008, que supuso un desencanto hacia las carreras universitarias y una vuelta de alumnos a la formación profesional, al ser considerada una vía más rápida para encontrar empleo tras dos años de formación. De hecho, la empleabilidad lleva varios años seguidos mejorando, según el Consejo de Cámaras de Comercio (2019).
- La imagen de la FP ha ido cambiando favorablemente, ya no es considerada una vía para estudiantes vagos o para clases sociales desfavorecidas, sino que es una buena opción para todos los alumnos y de toda clase social.
- Mayor esfuerzo comunicativo por parte de los centros de FP para informar sobre sus estudios y posibilidades futuras, tanto laboral como de llegar a la Universidad por esa vía.

- Más y mayor relación entre la FP y la Universidad, ofreciendo ésta estudios de FP de Grado Superior, titulaciones consideradas de alto valor añadido. De esta manera, además de significar una rápida inserción laboral, la FP no trunca el deseo de los estudiantes de ir a la Universidad una vez acabada aquella formación.
- Oferta formativa más especializada, que se hace atractiva para los alumnos. Ha aumentado la diversificación de títulos y ha actuado también a favor la introducción de prácticas obligatorias en las empresas. Del mismo modo, la entrada en escena de las cualificaciones profesionales hizo que muchas personas con experiencia laboral pudieran cursar la FP o acreditar módulos formativos.
- Mejor adecuación a las necesidades de las empresas, que comenzaron a considerar que la FP podía suministrar personas con habilidades prácticas, más necesarias en algunos ámbitos empresariales que otras personas que tenían un título, pero no destrezas prácticas.
- La modalidad de FPD, más atractiva para los alumnos y sus familias.
- Se ha potenciado la orientación vocacional en los centros educativos.
- La opción de universitarios que, una vez acabados sus estudios de Grado, quieren completarlos de manera más práctica a través de la formación profesional.
- El efecto llamada por el aumento de las matrículas en FP.
- Finalmente, el impacto positivo de los medios de comunicación.

Al mismo tiempo, la propia Universidad está revisando su modelo por la gran frustración de alumnos egresados, y de sus familiares, que no encuentran trabajo en el mercado laboral; hasta el punto de que la tasa de desempleo entre los titulados superiores españoles es la segunda más alta de la Unión Europea (8,4% frente al 3,9 de la media). Además, como se dijo anteriormente, en España las ofertas de trabajo que requerían un grado de FP (el 42,3%, el 37% en la Región de Murcia), superan por primera vez a las que demandaban un título de grado universitario (38,5%, el 35.4% en la Región de Murcia), según los datos del Informe Infoempleo Adecco sobre Empleabilidad y Formación Profesional (2020). Del mismo modo, el grado superior de FP tiene mayor tasa de empleabilidad (26.47%) que el grado medio (10.5%), concentrando la Región de

Murcia el 1.33% de todo el territorio estatal de las ofertas, frente al 1.11% que registraba en 2018.

También es de destacar el dato de que casi el 40% de los titulados universitarios trabaja en empleos que no necesitan la titulación que han conseguido en la Universidad, una situación de sobrecualificación (uno de cada tres titulados universitarios considera que sus competencias son superiores a las requeridas en su puesto de trabajo, liderando España esta circunstancia en la OCDE) que no incide positivamente en su labor profesional (Martín-González et al., 2018). Por eso, entre las posibles soluciones de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), además de reducir la oferta de Grados, se pretende implementar un buen sistema de orientación profesional (CRUE, 2019).

Sin embargo, con ser cifras que pudieran considerarse como esperanzadoras para la formación profesional, también hay que hacer notar que solo el 33.3% de quienes se gradúan por primera vez en la segunda etapa de secundaria se titulan en FP (la media de la OCDE es del 40.1%, y de la Unión Europea del 46.3%). Así, España continúa por debajo de la media de la OCDE (2019), y sus tasas de escolarización en formación profesional siguen siendo de las peores, situándose en el 12%, cuando la media de los países de la OCDE es del 26%; la formación de la población adulta de entre 25 y 34 años alcanza, como máximo, el nivel secundario, solo el 55% ha estudiado bachillerato y un 45% un programa de otras enseñanzas profesionales, por lo que ni la FP ‘tradicional’ ni la esperanzadora FPD, con ser ésta una buena aunque incipiente alternativa en España, de momento son capaces de cubrir todas las plazas de empleo que oferta la empresa (Echeverría y Martínez, 2018 y 2019a; González, 2015).

Lo anterior es más preocupante para el futuro inmediato, pues el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, 2020) estima que, en las próximas décadas habrá una gran convulsión en el mundo laboral, con mayor destrucción de puestos de trabajo que la capacidad de las instancias formadoras para ofrecer los nuevos empleos que las empresas demandarán, con lo que el desempleo y la sobrecualificación convivirán con las dificultades para cubrir determinados puestos de trabajo. Es más, según esa institución, un tercio de las competencias que las empresas demandarán en los próximos años no se consideran esenciales en la actualidad, entre ellas,

desde luego, las relacionadas con la tecnología y la industria 4.0, la inteligencia artificial, con la irrupción de la robótica, la nanotecnología, etc., a niveles impensables hace unos años.

Ello quiere decir, entre otras cosas, que no bastará, como se pensaba, acumular conocimientos para después acudir a ese ‘almacén’ en el futuro, sino que se debe formar a los alumnos para poder utilizar y aprovechar, durante toda su vida, las oportunidades laborales que se le presenten, con actualizaciones continuas y adaptaciones a nuevos entornos laborales (Echeverría, 2016b; Echeverría y Martínez, 2018 y 2019ab), teniendo en cuenta la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), porque se ha detectado (Moreno, Pozo y Fuentes, 2020) que los alumnos de FP básica presentan grandes carencias en su uso constructivo, fuera del ámbito de la comunicación interpersonal y el ocio.

En el caso de España, la demanda de empleo estará presidida en un 65% por profesionales con cualificaciones de FP (Adecco, 2019; Busquets, 2019). Y ese es, precisamente, el gran reto que tiene la FP, pero sobre todo lo FPD: formar para puestos de trabajo que se divisan en el horizonte pero que aún no existen en el mercado laboral, por lo que tendrán que hacer adaptaciones curriculares adecuadas a un mundo en constante cambio. En el caso de la FPD se han puesto muchas esperanzas por la elevada cualificación de sus graduados, pero avanza más lentamente de lo deseable para las empresas, los centros de formación y los propios alumnos (CEDEFOP, 2020).

Por tanto, un buen sistema formativo de FP y FPD es tremendamente necesario en un país donde las empresas tienen las características comentadas y donde coinciden altas tasas de desempleo, abandono y fracaso escolar y elevado índice de graduados universitarios que el mercado laboral no puede absorber. En el caso de la formación profesional, la FPD presenta una inserción laboral que llega a ser un 20% más alta que la FP tradicional (CEDEFOP, 2020).

Otra cuestión importante es la necesaria vertebración de la FP y la FPD en todas las Comunidades Autónomas, no para que todas tengan el mismo currículum, pues cada Comunidad presenta características singulares, pero sí para asegurar unas competencias

generales básicas que permitan la movilidad de los futuros profesionales y la igualdad de oportunidades.

## 1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL.VIRTUALIDADES Y RETOS

### 1.1. Breve recorrido histórico

El auge de las ciudades, con la especialización de oficios corporativos, operado en la Baja Edad Media, constituyó, a juicio de Pirenne (2011) una verdadera revolución en la estructura social. Ello hizo que los diferentes oficios se organizaran en corporaciones que, más tarde, fueron conocidas como gremios y se convirtieron en uno de los principales soportes de los núcleos urbanos (Brunet y Moral, 2016; Moral, 2016). Desde ese momento, y hasta la Edad Moderna, los gremios supusieron una organización social muy relevante y, en cierto modo, cerrada, pues sus miembros estaban divididos en tres categorías: maestro, oficial y aprendiz, con movilidad social ascendente muy reducida y con ‘exámenes’ muy precisos para poder efectuar el paso de una categoría a la inmediatamente superior. Efectivamente, tras un período de siete años de aprendizaje, el aprendiz debía mostrar sus dotes de oficio ante los maestros, presentando una ‘obra maestra’. Una vez superado el ‘examen’, era considerado como oficial, y debía pasar otros cinco años desarrollando el oficio, al cabo de los cuales presentaba otra ‘obra maestra’ para ser evaluada. Si ‘aprobaba’ sería considerado nuevo maestro. Y, naturalmente, los gremios eran dominados por familias concretas en cada oficio (Araya, 2008).

Esa verticalidad en los oficios se extenderá hasta prácticamente finales del Antiguo Régimen (Sennet, 2009). El tipo de formación era vicario, ejercían el oficio como veían ejercerlo a los superiores, porque lo que se buscaba era la fiel reproducción de los modos y maneras del oficio, una transmisión de conocimientos totalmente pragmática orientada al desarrollo del oficio, por lo que se obvió otro tipo de enseñanzas, como la lectura o la escritura (Brunet y Moral, 2016; Moral, 2016). En este embrión de ‘formación profesional’ son destacables ciertas órdenes religiosas de los siglos XVII y XVIII en las que los aprendices asistían a clases los domingos o en horarios nocturnos para aprender y perfeccionar un oficio (Araya, 2008).

El advenimiento de la Revolución Industrial cambió el estado de cosas, provocó una reestructuración radical del sistema de reabastecimiento de recursos humanos que hará necesario alfabetizar a los ciudadanos no solo para que tuvieran una mejor formación cultural y moral, sino fundamentalmente para responder a las necesidades de mano de obra más cualificada que la tradicional ejercida en los gremios (Brunet y Bócker, 2017). Una doble formación expresada por Martínez y Merino (2011) en estos términos:

Tenía dos dimensiones, a una la podemos llamar moral y a la otra técnica. La formación moral tenía que ver con la inculcación de los nuevos valores funcionales a la organización fabril del trabajo y, en general, con los valores emergentes del capitalismo. La formación técnica tenía que ver con las habilidades relacionadas con el manejo de la maquinaria utilizada en los distintos sectores fabriles. (p. 14)

De este modo, el advenimiento de las fábricas, fundamentalmente textiles, hace que los viejos oficios quedaran pronto obsoletos, sin capacidad de respuesta ante las nuevas demandas sociales de trabajadores especializados en el modelo de producción fabril. Ahora se requería una mano de obra especializada, no artesana, que no podía ser formada con el sistema gremial (Nilsson, 2007). Para dar cumplimiento a esa nueva demanda era necesario instaurar un nuevo sistema de enseñanza muy diferente al tradicional de los gremios, un sistema de enseñanza nacional, con una red de escuelas estatales, públicas y privadas (de órdenes religiosas), con un currículo orientado a la formación para la nueva sociedad, y con exámenes en los que los alumnos debían demostrar ciertos méritos que le auparían (o no) en la escala social.

Como consecuencia de lo anterior, surge un modelo de estratificación social, distinto al tradicional modelo de los gremios, aparecen las clases sociales, jerarquizadas no en función de un saber práctico de ejecución inmediata, como en los gremios, sino de unos saberes para desarrollar en los diferentes puestos de las fábricas, desde obrero hasta los cargos de gestión y comercialización (Brunet, et al., 2016). Como escriben Brunet y Moral, 2016, p. 72): "... la división técnica del trabajo era resultante de las divisiones sociales. Es decir, del particular sistema de relaciones de fuerza entre los grupos sociales en un momento determinado".

En ese contexto, a finales del siglo XVIII y principios del XIX, con la II Revolución Industrial, pero, sobre todo, con el gobierno de políticos liberales, se instaura un tipo de formación orientada a la cualificación profesional, con lo que surge el embrión de la formación profesional en unos sistemas educativos claramente monopolizados por los Estados y la Iglesia. En el sistema estatal destacaba el modelo centralizado de Francia, con poca o nula libertad para el ámbito privado, mientras que en otros países, sobre todo anglosajones, la Iglesia tuvo un papel destacado en la formación, con un sistema educativo paralelo al del Estado (Viñao, 1982).

En España, la Ley Moyano de 1857 supuso la primera normativa educativa general que abarcaba desde la infancia hasta la Universidad, muy diferente a los intentos anteriores y que, prácticamente seguiría presente hasta la gran reforma de 1970. En efecto, en los años sesenta del siglo pasado se hizo necesario reestructurar la normativa educativa para adaptar el sistema educativo al incipiente desarrollismo económico. Surge así la Ley General de Educación de 1970, un hito histórico para el contexto político en que se promulgó. Y comienza a destacar la bipolarización de las enseñanzas, humanísticas y técnicas o artesanales, al comprobar que la ‘preparación para la fábrica’ no suponía una posibilidad de ascenso vertical ascendente tan clara como la opción por humanidades, con lo que se empezó a considerar a la formación profesional como una formación de segunda clase (Merino, 2013).

Por eso, y a juicio de Chisvert y Marhuenda (2012), la Ley General de Educación de 1970, a pesar de su completa regulación, sin embargo, no contemplaba la articulación entre la legislación escolar y la laboral. Su excesivo academicismo prácticamente ignoró las posibilidades formativas de la formación profesional, sobre todo, porque se arrastraba la infravaloración social de la FP1, muy por debajo de la valoración de la FP2, de mayor reconocimiento en el mundo empresarial y, por supuesto de la FP3, pensada para quienes acabaran los primeros ciclos universitarios (Brunet y Böcker, 2017). No extraña que pronto comenzase a considerarse la FP1 como el depósito en el que se debía instalar a los alumnos incapaces de acceder a niveles superiores.

Tal es así que en España esa consideración ha seguido dominando hasta hace relativamente pocos años (Merino, 2013). De hecho, las Humanidades estaban

‘reservadas’ para la élite, para las clases altas, mientras la formación profesional era la opción de las clases sociales menos pudientes, dado que debían desarrollar trabajos meramente mecánicos e instrumentales. Bien es verdad, que, con los años, y las sucesivas reformas educativas, y sobre todo políticas, la elección no era ejercida en función de la clase social, sino de los méritos académicos, con reparos, claro, que tradicionalmente ha habido otros impedimentos socioeconómicos que han limitado el acceso de los menos pudientes a ciertas carreras universitarias.

La situación anterior se prolongará en España hasta comienzos de 1990, con nueva ley de ordenamiento general de todo el sistema educativo, donde se intenta dar más valor a la formación profesional, implantando una FP básica en la educación secundaria obligatoria y se incrementó el valor de la FP postobligatoria. Así, la LOGSE reformuló la educación no terciaria y amplió la obligatoria hasta los dieciséis años, hizo grandes avances en cuanto a la integración de la Formación Profesional dentro del sistema educativo y generalizó la obligatoriedad de las prácticas externas de todos los ciclos formativos. Esta ley dividió la Formación Profesional en tres grandes subsistemas: formación reglada (con ciclos de grado medio y superior), formación ocupacional (dependiente del Ministerio de Trabajo y orientada a la reinserción socio-laboral) y la formación continua (dirigida al ‘reciclaje’ en las diferentes profesiones) (Foch, 2018).

En ese camino histórico, otras regulaciones legislativas posteriores importantes, como la Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional(2002), reguladora del Catálogo de Cualificaciones Profesionales, que se verán pormenorizadamente en el siguiente capítulo, supusieron un empeño importante de modernización de la formación profesional, al menos en el espíritu de las sucesivas leyes, favoreciendo la formación profesional y flexibilizando el sistema educativo bajo la filosofía de la educación permanente o educación a lo largo de la vida, estableciendo pasarelas de acceso de un nivel a otro, incluidos los de formación profesional (Marhuenda, Chisvert, Palomares y Vila, 2017).

Lo expuesto no quiere decir que desapareciesen los gremios y los oficios artesanales, que seguían funcionando dentro del sistema descrito, bien a través de corporaciones o entre redes familiares concretas, pero sin la prestancia que tenían en siglos anteriores ni la importancia social de sus trabajadores.



Pero, ¿qué sistemas de formación profesional se adoptaron en Europa? Siguiendo a varios autores (Molinas y García, 2016; Moriel, 2012; Navarro, 2014), se hará un sucinto recorrido por los más importantes.

Como se ha dicho anteriormente, Francia adoptó un sistema centralizado de enseñanza, con gran poder del Estado sobre la vida formativa y laboral y una fuerte vinculación política, ya que todo el sistema educativo debía estar en función del refuerzo político, militar y económico de la nación. Con la puesta en marcha de la formación profesional se buscaba dar oportunidades a las clases menos pudientes, a trabajadores estructuralmente desfavorecidos; las escuelas profesionales se financiarían con fondos recaudados a las empresas, que colaborarían con el Estado; y la formación no solo busca ejercer en el futuro un puesto específico en la fábrica, sino la posibilidad de ascenso social mediante el estudio.

Por su parte, Gran Bretaña desmontó el sistema de gremios tras las revoluciones industrial y política, apostó siempre por la primacía de lo económico, dada su historia liberal y puritana, por lo que la formación profesional fue desde el primer momento ‘controlada’ por la industria y la estimulación del esfuerzo individual y la meritocracia, siempre orientada a satisfacer las necesidades del mercado.

En cuanto a Alemania, más volcada hacia ‘lo social’, comenzó a desarrollar una formación profesional en la que se enseñaban ‘contenidos cívicos’ junto a la formación técnica, sin duda por la fuerte influencia de sindicatos, e instauró un sistema en el que empresarios, trabajadores y sindicalistas regulaban la formación profesional, bajo la supervisión del gobierno, pero no con carácter intervencionista. Sería el embrión del conocido como modelo dual. El resultado es que, aún hoy, sus trabajadores están altamente cualificados y valorados, fundamentalmente por su sistema de alternancia entre centros docentes y empresas

Y, en el caso español, ¿qué modelo se siguió? España, dada su influencia borbónica, dinastía reinante en el país, en los momentos del embrión de la FP, adoptó el modelo francés, con una serie de características que serán expuestas en el siguiente capítulo en cuanto a su traducción normativa y marco contextual.

## 1.2. La Formación Profesional. Presente y futuro

La Comisión Europea (2010), en el documento referido a la propuesta para 2020, predijo que, en ese año, un total de 16 millones de puestos de trabajo suplementarios requerirían cualificaciones altas, mientras caerían las demandas de bajas cualificaciones hasta los 12 millones. Al tiempo, surgirían nuevas demandas a las que la FP tendría que responder, como la prolongación de la vida laboral y la necesidad de que los trabajadores tuvieran que actualizar sus cualificaciones permanentemente. El problema es que el aprendizaje a lo largo de la vida normalmente favorece a los más formados, por lo que 80 millones de trabajadores de baja o nula cualificación correrían el riesgo de perder su empleo. Y, además, el desempleo juvenil seguía estando por encima del 20%. Y se confió en que el sistema de formación profesional europeo fuese capaz de afrontar esta situación, resolver los problemas anteriores, pero, para ello, su renovación y potenciación serían fundamentales (Molina, 2016).

Además, la Unión Europea (2011), en su estrategia para 2020 se había fijado, en relación a los ámbitos formativos y laborales, claros objetivos, de entre los cuales destacamos dos:

- a) Conseguir una tasa de ocupación del 75% de la población comprendida entre los 20 y los 64 años.
- b) Reducir hasta el 10% la población de entre 18 y 24 años con una educación secundaria básica que ni estudia ni se forman (en el caso de España, ese porcentaje se eleva en este objetivo hasta el 15%).

Del mismo modo, la Comisión Europea (2015) había insistido en que todos los ciudadanos tuviesen la oportunidad de adquirir los conocimientos y destrezas necesarios para obtener una titulación que les posibilitara un puesto de trabajo, independientemente de la edad, género, origen socioeconómico o cultural-étnico o de su discapacidad.

Pero, naturalmente, estos objetivos generales han sido cumplidos o han dejado de cumplirse según los diferentes países de la Unión Europea y sus circunstancias particulares, porque, como se sabe, la formación profesional ha tenido sucesivos vaivenes

a lo largo de su historia, por lo que no es raro encontrar diferentes definiciones, objetivos, desarrollos, etc., en función de contextos diversos, históricos y sociales, incluso en el interior de un mismo país, como es el caso de España donde se dan diferencias notables entre Comunidades Autónomas, que tienen las competencias en este campo de formación.

Según el artículo 9 de la LOCFP y el artículo 39 del Texto Consolidado LOE-LOMLOE:

La formación profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales.

La regulación contenida en la presente Ley se refiere a la formación profesional inicial que forma parte del sistema educativo.

Por tanto, se entiende la Formación Profesional como un conjunto de estudios y aprendizajes cuyo fin es la inserción y actualización laboral, implementando conocimientos y habilidades de los futuros y actuales trabajadores a lo largo de su vida (Bieger, Domingo, Pin y García, 2019).

En principio, la FP se basa en el viejo argumento de que la práctica profesional solo puede aprenderse, en última instancia, en los lugares de trabajo. Y así lo entendió en su momento la Confederación Europea de Sindicatos (ETUC, 2014), reivindicando el papel de la práctica frente a la teoría, con lo que la formación profesional, desde ese punto de vista, debía dirigirse fundamentalmente a preparar para la acción, y no tanto para la reflexión y la teorización o, en todo caso, se debía armonizar formación teórica y práctica sin privilegiar la primera sobre la segunda.

A partir de ahí, hay países como Alemania, Dinamarca, Suiza o Austria que han apostado fuertemente por un modelo integrado, con formación teórica en el centro

educativo y práctica en el centro de trabajo, alternando en cortos espacios de tiempo; mientras que otros países, como es el caso de España, han optado por un modelo menos integrado, de alternancia en dos fases, una relativamente larga en el centro educativo y otra mucho más corta en la empresa. Pero la efectividad de este modelo ha sido puesta en duda, dados los incontestables malos datos que venía arrojando España, teniendo en cuenta, además, que la FP, como toda la educación, está sometida a los vaivenes políticos y económicos de cada situación contextual, así como a las características concretas de cada entorno en el que se plantea y desarrolla este tipo de formación (Marhuenda, 2012).

En efecto, se ha visto en las páginas anteriores que España afronta desde hace muchos años un problema estructural de desempleo, sobre todo juvenil que, si bien se agravó con la crisis económica de la primera década del siglo, no se ha solucionado tras la recuperación económica. Un desempleo juvenil que afecta a todos los sectores y niveles de la sociedad, por lo que se presenta como uno de los graves problemas de la sociedad española. Y, la gran paradoja, es que se da ese gran desempleo juvenil junto a las demandas de las empresas, que no encuentran personas preparadas para cubrir esas demandas de cualificaciones profesionales.

Esto puede darse por cierto rechazo tradicional hacia la FP, inadecuada información y orientación profesional de los jóvenes desde la ESO, incompleta formación, trabas administrativas, necesidad de mejora de canales informativos con las familias, ausencia de profesionales bien preparados en sectores y profesiones concretas, desequilibrio entre oferta y demanda, marco normativo (hay que recordar al respecto que la LOMCE pretendía que los alumnos orientasen su vocación al comenzar cuarto curso de la ESO, cuestión que fue muy discutida al ‘obligar’ al alumno a elegir su futuro vocacional a edad temprana, y, además, como ocurre con tantas leyes y decretos, la realidad sociopolítica se impone a los deseos normativos)..., incluso, se da una sobrecualificación de trabajadores en otros empleos (Domingo, 2018; García, Casal, Merino y Sánchez, 2013; González, 2015; Sala, Planas y Van Rompaey, 2010).

Entonces, si uno de los principales efectos de la globalización es la convergencia económica y la creciente competitividad entre países (con la creciente escalada de los tradicionalmente considerados como ‘en desarrollo’), serán muy necesarias personas formadas adecuadamente, porque constituyen un enorme capital humano para los países,

entendido como un vínculo entre la formación y la economía, probablemente de los elementos más importantes si se habla de mejorar la competitividad de esos países. Un capital humano al que cada vez se le exige mayor cualificación como hecho diferencial entre países (Marhuenda, 2010). De ahí que la FP pase a ser una formación estratégica para los países de la Unión Europea, una plataforma desde la que la población trabajadora se asegure una actualización profesional continua en una sociedad globalizada donde se internacionaliza el conocimiento (Martín, 2016).

En ese contexto, España, la sociedad, en general, pero sobre todo, las empresas, están en un constante proceso de innovación y renovación no solo para adaptarse sino para intentar adelantarse a los cambios sociales. En ese sentido, invertir en la formación de personas es invertir en la consolidación y proyección futura del capital humano, pero también apostar por la igualdad de oportunidades y equidad social, al tiempo que se estimula el desarrollo económico equilibrado, adaptado a las necesidades sociales y de mercado y sostenible. De ese modo, una formación profesional de calidad reduciría el abandono escolar, el fracaso académico, mejoraría la empleabilidad y aprovecharía las competencias de los alumnos y sus diferentes inteligencias (Corona et al., 2018; Merino, García, Casal y Sánchez, 2011).

Aunque en el capítulo siguiente se verá en extensión todo lo referente al marco institucional normativo de la FP, hay que recordar que el Tratado de Roma (art. 117-118) había asignado las funciones generales de la formación profesional, insistiendo en el fomento de las posibilidades de empleo, la movilidad geográfica y profesional de los trabajadores, propiciar el empleo, facilitando el acceso de los jóvenes al mundo laboral y procurar la igualdad de oportunidades en el mercado laboral. Y, a este tenor fue creado en 1975 el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), con sede inicial en lo que entonces era Berlín Oeste (recordar que el muro de separación de la capital alemana fue derribado en 1989), trasladándose después a Grecia, concretamente a Salónica, actual sede. Desde este centro se pretendía, y se pretende, informar a todos los Estados miembros de la Unión Europea de los avances e innovaciones, así como de las políticas que se desarrollan en torno a la FP.

La formación profesional reglada se situó, fundamentalmente, en el ámbito educativo, por lo que se consideró como *School based* (Sanz, 2017), dado que la

formación teórica primaba sobre la práctica y esta última se lleva a cabo tras finalizar la primera en el centro educativo a través de módulos (20% del total de la formación), y presentaba cuatro niveles regulados en el Real Decreto 1147/2011 de 29 de julio: módulos profesionales específicos de los programas de cualificación profesional inicial, ciclos formativos de grado medio, ciclos formativos de grado superior y los cursos de especialización.

Posteriormente, con la LOMCE, la formación profesional inicial pasa a denominarse “ciclos de formación profesional básica”, y su cometido es ofrecer al alumnado que no ha conseguido el graduarse en la ESO la posibilidad de una titulación con la combinación de contenidos teóricos de base y otros profesionales insertos en módulos de primer nivel; una vez superado este nivel, el alumno puede optar a los ciclos formativos de grado medio. No obstante, hay que significar que la incorporación de la FP como itinerario específico de la formación profesional básica dentro de la etapa obligatoria, ha sido criticada al considerar que, con esa medida, había segregación en la enseñanza secundaria, que siempre había tenido un carácter comprensivo (Marhuenda, Chisvert, Palomares y Vila, 2017).

Por su parte, los niveles segundo y tercero, ciclos formativos de grado medio y superior, respectivamente, están constituidos por módulos profesionales tendentes a capacitar a los alumnos para poder desarrollar en el futuro un trabajo especializado; el paso del ciclo formativo de grado medio al ciclo de grado superior, tras la LOMCE, puede realizarse habiendo superado el grado medio, aunque es una medida que no se está aplicando uniformemente en todas las Comunidades Autónomas (SEPE, 2020). Finalmente, los cursos de especialización pretenden complementar las competencias profesionales de personas que ya hayan obtenido una titulación de formación profesional, se enmarcan, por tanto, en la filosofía de la formación continua y el aprendizaje a lo largo de la vida (Planas, 2012).

Como se ha dicho, la formación profesional reglada se venía desarrollando de manera tradicional, con un módulo formativo de experiencia en las empresas al final del proceso formativo reglado, siempre que el alumno acreditase haber superado todos los contenidos teórico-prácticos del nivel. Pero la ‘clásica’ FP, con la reforma educativa de la LOGSE, ha tenido que reorientarse y reinventarse a tenor de los cambios sociales,

económicos y tecnológicos, tendentes a ofrecer a la sociedad sistemas modernos y eficaces para favorecer la modernización del país y la empleabilidad de los jóvenes, lo que significaría, entre otras cosas, menos desempleo y más cohesión social (Marhuenda, 2012; Merino, García, Casal y Sánchez, 2011; Planas 2012).

Así, desde finales de los años ochenta del pasado siglo los jóvenes han incrementado notablemente su opción por la formación profesional, dado que, cada vez más adquiere prestigio social (García, Casal, Merino y Sánchez, 2013). De este modo, actualmente la formación profesional ofrece a los alumnos más de 150 titulaciones distribuidas en 26 ‘familias’ profesionales, una amplia oferta que abarca todos los sectores productivos del momento. Además, desde las últimas décadas del siglo XX existe una clara voluntad de implementar políticas comunes de formación profesional en la Unión Europea. Y, en ese camino es en el que hay que situar la oferta de la Formación Profesional Dual y la pretendida convergencia europea en este tipo de formación.

No obstante, algunos estudios son menos optimistas (Lope y Alós, 2013), pues, basados en datos estadísticos de la Encuesta de Transición Educativo-Formativa o Inserción Laboral (ETEFIL), sostienen que solo la tercera parte de los titulados en FP trabaja en su especialidad; con lo que nuevamente se pone sobre la mesa la necesidad de coordinación entre oferta y demanda, entre formadores y empleadores.

Del mismo modo, la FP tendrá que afrontar retos futuros, como, por ejemplo, hacer cambios organizativos respecto a modelos anteriores, atender a la globalización y sus nuevas características, la digitalización, los desafíos de la sociedad del conocimiento, la industria 4.0, la robótica y nanotecnología, el constante dinamismo de las demandas empresariales, la transferencia de conocimiento entre los centros educativos y las empresas, los intercambios formativos con otros países, diseñar modelos formativos contando con todos los agentes sociales, acabar con la dualidad de ministerios que la regulan o, en su defecto, que haya una verdadera coordinación entre ambos, etc. Pero, sobre todo, el gran reto de la FP será entender que se asiste a la aparición de un nuevo paradigma laboral donde el trabajo estandarizado y el mejoramiento de destrezas técnicas y habilidades se desplazará hacia el trabajo personalizado, innovador y creativo (Echeverría, 2016b). Estos retos futuros son sintetizados por algunos autores (Amor,

2019b; Dalmau, 2019; Echeverría y Martínez, 2018; Echeverría y Martínez, 2019ab; García, 2019; Suárez, 2019):

- Continuar la labor informativa sobre la imagen positiva y buena consideración social de la FP; visibilizarla como una buena opción para los alumnos.
- Reforzar la imagen de la FP como un sistema educativo y formativo con identidad propia, y no como subsidiaria de otras formaciones.
- Planificar las ofertas formativas en función de las necesidades de las empresas y el contexto económico-social. Dar mayor autonomía a los centros de FP para poder planificar teniendo en cuenta las necesidades del entorno.
- Rediseñar y potenciar la orientación profesional como parte importante de la formación de los alumnos, no como mero apéndice del currículum. Generar un sistema integral de orientación desde la educación primaria.
- Establecer puentes de información y formación entre los centros docentes y las empresas, permitiendo que trabajadores expertos puedan impartir enseñanzas en los centros y que los docentes puedan tener formación complementaria en las empresas.
- Dotar de mayor práctica y dinamismo a los currículums.
- Incorporar más idiomas y materias transversales en los currículum.
- Introducir, como asignatura obligatoria, la cultura de la digitalización. Modernizar las enseñanzas mediante la tecnología.
- Favorecer la movilidad entre diferentes grados de formación y profesionalización dentro de una misma familia profesional.
- Dotar al personal docente de oportunidades para desarrollar la carrera profesional no solo dentro de la FP sino también en otros niveles educativos y formativos.
- Conjuguar la empleabilidad con la inclusión social.
- Seguir construyendo la relación entre la FP y la Universidad.
- Establecer una legislación clara y sin ambages, respetando la autonomía de las Comunidades Autónomas, pero que haya una normativa básica común a todas que impida una FP de dos velocidades según la Comunidad en la que se desarrolle.



- Mayor inversión empresarial en la formación de los futuros profesionales. Igualmente, se requiere una mayor colaboración entre las empresas, fundamentalmente, entre las grandes empresas y las pymes.
- Coordinación entre la oferta formativa pública y privada.
- Implementar evaluaciones de la FP rigurosas y científicas, y hacer llegar sus resultados a toda la sociedad.

### **1.3. La importancia de la Orientación Profesional**

Las reformas educativas efectuadas en España desde la Ley General de Educación de 1970 han tenido entre sus grandes objetivos la promoción de la Formación Profesional para intentar que los alumnos que debían elegir esa opción estuviesen más motivados a hacerlo, independientemente de sus circunstancias socio familiares y sus resultados académicos. Ello se pretendía, entre otras cosas, elevando las exigencias de los requisitos de entrada a FP, pero se ha comprobado que, a mejores notas, más elección de la vía de Bachiller. También se ha intentado motivar la elección de FP aumentando la estancia en los lugares de prácticas, en las empresas, pero igualmente se ha podido comprobar (Merino, Martínez y Valls, 2020) que lo que realmente les motiva es la posibilidad de continuar formándose y poder pasar, en el futuro, a la Universidad.

En cualquier caso, tras diez años de escolaridad, los alumnos y sus familias se enfrentan a la primera decisión importante en relación a la elección de estudios posteriores: Bachillerato o Formación Profesional. En esa decisión va a pesar el nivel socioeconómico de la familia, la formación de los padres, los resultados académicos del alumno, la experiencia escolar anterior, el sexo, el contexto, las expectativas del alumno... Y, tradicionalmente, es sabido que la FP era elegida por quienes tenían una situación socioeconómica baja y/o presentaban malos resultados académicos. ¿Sigue siendo así? Para comprobarlo, diversos autores (Cerdá et al., 2019; Merino, Martínez y Valls, 2020; Niitylahti et al., 2019; Román, Franco y Camacho, 2018; Troiano et al., 2019; Urrea et al., 2018;), en la línea estudiada por Gambetta (1987) a finales de los años ochenta del pasado siglo, investigaron si hay diferencias significativas entre los alumnos de la ESO que optan por la FP y los que eligen el Bachillerato en las motivaciones para escoger una u otra opción. Y estas son, a grandes rasgos, sus conclusiones:

- a) En primer lugar, sigue apareciendo la situación socioeconómica como determinante, bien por no poder hacer frente a los gastos de Bachiller o porque quieren una pronta inserción en el mundo laboral del hijo o la hija para ayudar a la economía familiar.
- b) En segundo lugar, se destaca el capital cultural de la familia, fundamentalmente de la madre.
- c) En tercer lugar, es también importante la información y orientación recibida por el alumno y sus familiares sobre las posibilidades y límites de cada opción.
- d) Relacionado con lo anterior, destaca el nivel de aspiraciones del propio alumno.
- e) Otra variable es la influencia del grupo de iguales, las elecciones que hagan los compañeros más cercanos al alumno.
- f) Es también significativa la perspectiva de género, ya que, tradicionalmente, las chicas parece que se decantan más por profesiones de atención y cuidado y los chicos con oficios manuales; aunque esta última cuestión no parece estar tan clara en la actualidad.
- g) Acceso más rápido al mundo laboral.
- h) La posibilidad de seguir estudiando en el futuro en la Universidad.

Por tanto, aunque las motivaciones pueden haber cambiado, especialmente en relación a la variable sexo o, más recientemente, por la crisis económica de la primera década del siglo XXI, las nuevas demandas de las empresas y la influencia de la globalización y sus consecuencias, en la inclinación por FP o Bachillerato siguen pesando significativamente las circunstancias clásicas, entre las que continúan siendo muy determinante el tipo de información y orientación que se pueda ofrecer al alumno.

Y la orientación profesional es uno de los ámbitos en los que los planteamientos teóricos y prácticos han experimentado mayor desarrollo en los últimos años, debido a la nueva realidad social y económica, por las demandas que éstas han generado y generan, y por la filosofía del aprendizaje a lo largo de la vida. Efectivamente, el aprendizaje a lo largo de la vida requiere un adecuado y eficiente sistema de información y orientación que permita a todas las personas formarse lo mejor posible, pero también tener las capacidades y competencias suficientes para seguir esa formación durante toda su

existencia y, de alguna manera, entender mejor el mundo en el que viven y los retos a los que se deberán enfrentar (Manzanares y Sanz, 2018).

En la misma línea, el “Informe Delors” (1996) proclamó la importancia de la orientación en la Educación Secundaria porque es normalmente en esta etapa donde los alumnos eligen la vía por la que desean ingresar en la vida adulta y el mundo laboral. Y se hace indispensable comenzar en la ESO para ayudar a los alumnos a alcanzar su desarrollo y cumplir sus expectativas futuras (Martínez, Pérez y Martínez, 2014) en relación al autoconocimiento y sus determinantes personales y sociales, la toma de decisiones y la proyección profesional. Y es precisamente, según estos autores, en Educación Secundaria Obligatoria donde se debe estimular el desarrollo de ciertas competencias y habilidades en los alumnos que les pueda capacitar para responsabilizarse de su futuro periplo vital, tanto en lo personal como en lo académico y profesional.

A este tenor, la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, establece el Decreto 359/2009, de 30 de octubre, en cuyo capítulo VI (art. 33) se regula la orientación educativa, psicopedagógica y profesional en educación secundaria, para dar cumplimiento a la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), que reconoce en su artículo 6 el derecho del alumnado a recibir orientación educativa y profesional, y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que establece en su artículo 1.f., relativo a los principios y fines de la educación, la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para lograr una formación personalizada e integral en conocimientos, destrezas y valores; y lo mismo reafirma esta Ley en su artículo 2.2, que insta a los poderes públicos a prestar singular importancia a la orientación educativa y profesional.

Para ello, se cuenta con profesionales de la orientación académica y profesional que colaborar con los tutores en la realización de actividades de información y orientación profesional a los alumnos de la ESO y Bachillerato; igualmente, se les asigna funciones de coordinación y realización, en su caso, de las actividades de orientación profesional dirigidas a los alumnos de los ciclos formativos de Formación Profesional y FP Básica así como apoyar a los tutores en la realización del seguimiento de los módulos de formación en centros de trabajo.

La orientación profesional es beneficiosa para el futuro trabajador y para la propia empresa. Para el individuo que busca empleo, aumentan las posibilidades de encontrarlo al situarlo en el mejor escenario posible para desempeñar la profesión; y para la empresa, la seguridad de haber contratado a alguien competente, con ganas de desempeñar la labor para la que está preparado y él ha elegido, lo que repercute en una mayor productividad y mejorar la competitividad empresarial. De esta manera, hay una información bidireccional desde la Administración hacia la empresa, y viceversa, beneficiosa para ambas y para los propios alumnos, por lo que se hace ineludible la potenciación de una orientación profesional de calidad, con figuras bien preparadas para ello, independientemente del trabajo orientador que puedan hacer los tutores, aunque siempre en coordinación con ellos.

Pero, la orientación profesional, como la propia FP, tiene que afrontar algunos retos futuros (Corona et al., 2018; Domingo, 2018...), el primero de los cuales tiene que ser, necesariamente, traspasar esa barrera psicológica y social que, desgraciadamente y a pesar de los avances, aún atribuye a este tipo de formación un carácter secundario, sobre todo con respecto a la formación universitaria. Ese es un reto no solo de la FP sino de todos, porque de todos depende acabar con los viejos estigmas con los que ha cargado tradicionalmente este tipo de formación y darle más prestigio. Entre otras medidas, ello se consigue dando mayor visibilidad a la FP, con buena información asocial y adecuada orientación profesional.

No obstante, para dar orientación de calidad, primero hay que tener información de calidad, y ese es un reto profesional de los orientadores, que deben conocer cómo funcionan los sectores económicos, al menos en la zona de influencia del centro, las diferencias entre categorías profesionales, las necesidades de cualificaciones según los empleos, las posibilidades de movilidad, las profesiones con más futuro, para anticipar tendencias, etc. Y, en otro orden de cosas, el orientador debe conocer perfectamente al alumno y sus inquietudes, sus posibilidades de elección, sus capacidades y competencias, sus habilidades sociales, su situación socioeconómica, sus preferencias...

Una buena orientación profesional debe dar al alumno la posibilidad de disponer de herramientas y estrategias para analizar, valorar y evaluar sus competencias y capacidades, sus habilidades y conocimientos, conocer, en definitiva, y poner en valor su

propia 'marca profesional' (Arpi, 2017). En este sentido, diversos autores (Amor, 2018; Arpi, 2017; Calleja, 2018) proponen una serie de competencias y estrategias indispensables que debe aportar la orientación profesional, entre las que destacan las siguientes:

- La primera, obviamente, es ofrecer una orientación profesional de calidad e integral.
- Conocer la realidad empresarial, las expectativas de las empresas y la realidad cambiante del su mercado.
- Tener una visión comprensiva de las funciones que puede desarrollar un futuro trabajador dentro de una empresa y de su organización.
- Autoconocimiento, autodesarrollo y autocrítica constructiva para conjugar las propias capacidades y recursos con la necesaria formación continua.
- Establecer prioridades y saber gestionarlas en función de las circunstancias.
- Saber establecer relaciones empáticas y de confianza, cooperación y trabajo en grupo.
- Información sobre la manera de tener total compromiso con la empresa, asumir, en su caso, responsabilidades y esforzarse por continuar la carrera profesional dentro de la misma para la mejora continua y el autodesarrollo.
- Conocimientos, actitudes y habilidades para trabajar con la diversidad.
- Saber coordinarse con otras instancias orientadoras dirigidas al empleo juvenil.
- Orientar en la toma de decisiones, no solo durante la formación, sino también antes y después de ella.
- Continuar la información orientadora en el contexto de trabajo, bien directamente o a través de cursos y otras modalidades *on line*.
- Fácil accesibilidad de los servicios de orientación.

Unido a lo anterior, la oferta de futuros empleos para los jóvenes estudiantes debe ser más atractiva, con mayor y más apetecible salida profesional, con estabilidad, buenos contratos y posibilidad de movilidad ascendente en la profesión.

No extraña, entonces, que la propia Administración, en su legislación, entienda la formación profesional como uno de los cuatro pilares fundamentales del Sistema

Nacional de Cualificaciones y Formación profesional, junto al Catálogo, la evaluación, la acreditación y registro de competencias profesionales (Amor, 2018). Quedan lejos los días en los que la orientación ocupaba un minúsculo papel antes de la elección de una profesión; ahora requiere una constante actualización de la información, paralela al reciclaje de competencias directas o transversales, lo que dará valor añadido al ejercicio del trabajo. Todo trabajador debe conocer en cada momento su situación en la empresa y las expectativas y necesidades de la misma para intentar adecuarse a ellas mediante la formación continua (Calleja, 2018).

Y capítulo específico merece un ámbito que parece poco explorado en el campo de la orientación profesional en secundaria: la que debe realizarse con aquellos alumnos con necesidades específicas de apoyo (Costa, Martínez, Ruíz y Méndez, 2020). El Real decreto 83/1996, en su artículo 42, ya recogía las funciones de los departamentos de orientación en los centros docentes apoyando los procesos de enseñanza-aprendizaje, el plan de acción tutorial y el plan de orientación académica y profesional. Más tarde, la CARM, como se vio anteriormente, instauró los servicios de orientación con sus correspondientes Departamentos de Orientación para implementar el conocimiento de las propias capacidades de los alumnos, sus intereses y valores, para que adquiriesen información sobre futuras vías académicas y profesionales, tener contactos con el mundo laboral y ayudarles en la toma de decisiones. Pero hay alumnos que requieren un tipo de orientación más personalizada debido a sus necesidades especiales, dificultades en el aprendizaje, trastornos y déficits de atención, hiperactividad, etc.

Esas dificultades suponen muchas veces impedimentos para el acceso a la vida laboral de aquellos alumnos, por lo que se hace necesaria un tipo de orientación que les permita una clara integración e inclusión académica y profesional (González, Martín, Poy y Jenaro, 2016; Martínez, Pérez y Martínez, 2014). Esto es lo que normativamente se pretendió con el decreto 359/2009 sobre atención a la diversidad, donde se recogen medidas contra el absentismo y abandono, adecuación a características de los alumnos, programas y actividades de coordinación entre instituciones, propuestas de ayudas técnicas individuales y equipamientos específicos, acciones concretas de asistencia, previsión de barreras arquitectónicas, facilitación de recursos, etc., y con recomendaciones pedagógicas y organizativas como el aprendizaje cooperativo, los

talleres, la graduación de actividades, el trabajo por rincones, refuerzo y apoyo curricular, agrupamiento flexible de grupo, adaptaciones curriculares...

De ese modo, la orientación tiene ahí un campo muy interesante e ineludible que debería potenciar en su relación con el alumno con necesidades educativas específicas y de apoyo, pero también con las familias, informándoles acerca de sus posibilidades de opciones profesionales, que no tienen por qué ser diferentes a las de otros alumnos, pero sí tener en cuenta las características de cada uno de ellos, por los posibles apoyos complementarios que podrían necesitar. No obstante, hay que reconocer la realidad: los Departamentos de orientación están mucho más dedicados a la orientación académica que profesional.

#### **1.4. Aspectos educativos y curriculares**

Es evidente que la relación formación-trabajo es la que prima en la FP, pero una formación humana en la que no esté presente la educación, en su más amplio sentido, quedaría incompleta, por lo que, de manera muy sucinta, se tratará esta temática en el presente epígrafe. Bien es verdad, que no se atenderá en profundidad a aspectos epistemológicos y psicopedagógicos, pero se dará una visión mínimamente comprensiva, porque la interacción de todos esos elementos es fundamental para el buen desarrollo de la FP. Efectivamente, hacer sin conocer no parece muy adecuado, como tampoco lo contrario en una formación profesional donde conocer-hacer, teoría y práctica deben estar íntimamente ligados, al menos en la formación más básica, donde se comienza a enlazar la relación sujeto-objeto (Araya, 2008). De ese modo, la formación profesional encuentra fundamentos teóricos en una educación humanista, pero también técnica, que integre conocimientos generales con otros más aplicables en la práctica profesional futura.

Por otra parte, se hablaba en epígrafes anteriores de la importancia del capital humano para un país, y éste se asienta sobre habilidades y saberes, sobre competencias profesionales, pero también sobre una educación integral del alumno, por lo que se puede afirmar sin temor a equivocarse que la educación constituye un gran valor y es una pieza angular de cualquier sociedad que pretenda mejorar (Planas, 2012). De ahí la necesidad de enriquecer el capital humano mediante una formación académica básica y didácticamente instrumental para formar profesionales futuros altamente cualificados

(González, 2015). Así, son necesarios aprendizajes conceptuales sobre conocimientos y destrezas de disciplinas específicas; conocimientos, técnicas y estrategias para el trabajo cooperativo y capacidad reflexiva para enfrentarse a los problemas de la vida cotidiana (y futura laboral) de manera asertiva. Sin descuidar la formación en habilidades organizativas y de gestión (Martínez, Pérez y Martínez, 2014).

También se ha demostrado (Cabrales y Jansen, 2018) que las habilidades cognitivas de los alumnos de FP influyen positivamente en sus resultados laborales. De modo que la combinación educación-formación para una profesión, además de las virtualidades señaladas, relaciona a los alumnos con nuevos espacios y campos en los que aplicar sus conocimientos, selecciona y filtra las experiencias y dirige la educación hacia una visión integral de los alumnos en su desarrollo individual y social.

De esa manera, la educación en la formación profesional confiere utilidad al conocimiento adquirido por el alumno, desarrolla aptitudes y actitudes y permite una mejor aplicación de las estrategias de trabajo y relación. Así articula la realidad del centro con el contexto en el que está inserto, formando en capacidades y competencias técnicas, instrumentales y humanísticas de forma equilibrada, con lo que hay una estrecha relación entre los procesos productivos de las empresas y la capacitación obtenida en los centros educativo-formativos; se combinan los conocimientos y competencias transmitidas en la institución formal con las adquiridas en la práctica profesional, lo que beneficia y fortalece a ambas (Araya, 2008; Manzanares y Sanz, 2018). En el caso de Alemania, que se suele poner siempre de ejemplo, en la formación profesional, además de dedicar un porcentaje cercano al 60% de la formación a dotar a los alumnos de conocimientos específicos de la profesión, el resto del currículum se dedica a contenidos de carácter interdisciplinar, como pueden ser economía, sociedad, política, aspectos jurídicos e idiomas (Salamé, 2007).

Pero no es una labor individual, sin negar la responsabilidad que tenga cada alumno en el proceso educativo, sino que debe ser un compromiso social, de la Administración y de la propia empresa, además de la familia. Es un compromiso que atañe a la formación de valores, además de requerir competencias y conocimientos (Corona, et al., 2018). Cuando una empresa selecciona a trabajadores lo hace, evidentemente, por sus habilidades y aptitudes técnicas y destreza, por su experiencia en



el sector, pero también lo hace por su actitud y por sus habilidades sociales y personales, y esto requiere una adecuada y buena formación pedagógica y curricular donde prime un código axiológico ético (Planas, 2012). Por ello, las empresas, además de la necesaria formación profesional que pueda desarrollar en su ámbito, tiene que atender a la formación educativo-conductual y emocional (Martín de la Fuente y García, 2014):

El futuro nos demanda hoy profesionales adecuados para una sociedad del conocimiento, con altísimo valor añadido y con una educación donde lo personal pesa más que lo profesional. La empresa debe aceptar esta situación de introducir cambios culturales a través de programas formativos que preparen a sus líderes para trabajar con conductas y emociones. (pp. 5-6)

Así, a la tradicional transferencia de conocimiento y habilidades profesionales ofertados por los centros de formación profesional, se da una bidireccionalidad, porque también la empresa forma y transfiere esos conocimientos a los centros de FP. Es una manera de optimizar recursos y aprovecharlos al máximo. Ese camino bidireccional es tremendamente positivo para todos, para los profesores y para los alumnos, pero también para los trabajadores de la empresa, que tienen ahí un inmenso recurso para la formación continua a lo largo de toda la vida laboral.

Las razones anteriores explican que los currículums deban ser tecnológicos a la par que humanísticos, orientados fundamentalmente al educando, a un alumno tenido como un ser interactivo y adaptativo, pero también con papel activo en la resolución de situaciones problemáticas en el medio en el que se desarrolla y en el que se va a desarrollar. Este currículum humanístico debe estar basado en los pilares de la educación desde el punto de vista de la UNESCO: aprender a conocer, a hacer, a ser y a saber relacionarse o vivir juntos (Delors, et al., 1996). Y es difícil que se puedan desarrollar estos principios educativos si no se cuenta en la formación profesional con sistemas educativos completos, comprensivos, flexibles, motivadores e integradores (Echeverría, 2016b).

De ahí la necesidad de adoptar un currículum que permita al alumno fomentar la creatividad, la inteligencia emocional y la flexibilidad cognitiva (Corona et al., 2018); que permita el desarrollo de habilidades personales (autoestima, seguridad, responsabilidad, autonomía, sociabilidad), habilidades interpersonales y sociales, código axiológico adecuado, capacidad de reflexión y negociación, trabajo en equipo, habilidades comunicativas y de comunicación, respeto por la diversidad, etc. (Ayara, 2008; Escudero, 2000).

Y, desde el punto de vista tecnológico, el currículum de una buena formación profesional se debe orientar a la búsqueda de la proyección de lo aprendido en el centro hacia el mundo laboral, fomentando las habilidades instrumentales y tecnológicas relacionadas con el futuro empleo, para una mayor eficacia y eficiencia de lo aprendido en el centro, en un marco didáctico-productivo, pero también una buena actitud hacia el trabajo, responsabilidad, compromiso y esfuerzo, características muy valoradas por las empresas.

En ese currículum, se deben contemplar metodologías cercanas al constructivismo en su más amplio sentido, (aunque no todos los profesores de FP están de acuerdo por las dificultades de aplicación en espacios laborales), que asume una mirada compleja, comprensiva, multidimensional y contextualizada de los procesos de enseñanza-aprendizaje, al aprendizaje cooperativo, a aprender a aprender, al aprendizaje significativo, al desenvolvimiento individual y grupal, el conocimiento de la realidad social a través de la experiencia, a la identificación y resolución de problemas en el aula y en la realidad laboral, a la potenciación de ideales personales, sociales y profesionales, la sistematización de las experiencias (Ruffinelli, et al., 2020)..., un currículum integrador en el que se ejercite la memoria, el pensamiento concreto y el pensamiento abstracto, la reflexividad y la proyección en propuestas originales, realistas y viables, desde planteamientos holísticos en los que no solo intervengan los componentes cognitivos del alumno, sino las motivaciones y la creatividad (Escudero, 2000). De hecho, según Busquets (2019), uno de los motivos de la eclosión de la FP ha sido el cambio de metodologías docentes, la apuesta por aprendizajes atractivos para los alumnos, lejos de clases magistrales, aprendizajes más personalizados. Y, desde ese punto de vista, siguiendo a Araya (2008):

Las fuentes curriculares y su concepción de la educación se convierten en filtros para seleccionar y organizar objetivos, contenidos, actividades, metodologías, técnicas y recursos educativos con fines de producir la cultura de desarrollo por medio de la entrega docente y la actividad didáctico-productiva en una relación estrecha experiencia-educación pero asentada en principios humanistas. (p. 59)

Por tanto, no hay que tener miedo a cambiar las dinámicas didácticas tradicionales en FP y adoptar nuevas estrategias como la gamificación, el uso de técnicas lúdicas aplicadas al aprendizaje mediante juegos educativos de situación y proyección futura, y otras metodologías activas centradas en el alumno de forma constructiva, como se decía anteriormente. Igualmente, hay que poner en valor la importancia del trabajo en grupo y la resolución de problemas en equipo, que puede ser útil a los alumnos en el futuro profesional, como es el caso de los proyectos cooperativos aplicados a la empresa, con los que ejercitan experiencias de aprendizaje que desarrollan competencias transversales a través de la resolución de problemas complejos del mundo real (Kanchana, Patchainayagi y Rajkumar, 2019; Pareja, Fernández y Fuentes, 2019). Como expresa García (2018), es pasar de una didáctica instrumental a una didáctica situada.

Son estrategias de aprendizaje que estimulan a los alumnos, que interaccionan entre sí positivamente, desarrollan significativamente competencias curriculares, cognitivas y sociales, se comprometen y motivan (Manzano et al., 2020). Efectivamente, se ha demostrado (Ferreiro et al., 2019) que el uso de metodologías didácticas innovadoras involucra más al alumno en su aprendizaje, mientras que resultan más difícil de asimilar los conceptos aprendidos teóricamente que no se ponen en práctica.

Naturalmente, como cualquier metodología de enseñanza-aprendizaje, las alternativas didácticas señaladas como ejemplo de innovación en FP, y otras que podrían señalarse, presentan desventajas y dificultades, como la adaptación del alumnado a esas nuevas modalidades de trabajo, la incertidumbre del profesorado o la resistencia del propio centro a cambiar lo que tradicionalmente se venía haciendo, pero, como se ha dicho, ha quedado demostrado que estas metodologías innovadoras en formación profesional potencian el compromiso de los alumnos y favorece un estilo docente activo y creativo (Manzano et al., 2020). Cuando el reto en el siglo XXI para FP es fomentar

una educación-formación de calidad para dar respuesta a las necesidades empresariales en un mercado cada vez más exigente y globalizado y para responder a los intereses del alumno y sus familias, el uso de metodologías diferentes a las tradicionales puede ser una opción muy válida (Sutarman, Sunendar y Mulyati, 2019).

Si la formación Profesional solo fuese un procedimiento formal que capacita para desempeñar una labor profesional después de que el alumno haya superado una serie de requisitos instrumentales, el problema estibaría en que ese alumno habría sido excluido de aspectos fundamentales de su formación: la educación, con sus aprendizajes significativos, tareas autónomas, formación cognitiva, educación en valores, en actitudes y sinergias propias... (Flores y Vigier, 2020; Gómez, 2017).

Por consiguiente, es cierto que la FP está orientada a la formación laboral, al ejercicio del derecho al trabajo, sin duda, a la libre elección de una profesión y posterior desarrollo de la misma, a la satisfacción de las necesidades empresariales, a la buena transición entre formación y vida laboral, en suma, pero también es, fundamentalmente, un proceso de desarrollo holístico de la persona mediante procesos educativos integrales en los que los alumnos alcanzan un nivel de competencias óptimo para desarrollar un puesto de trabajo, pero sin descuidar cualidades humanas, intelectuales y actitudinales imprescindibles (Gómez, 2017; Noval, 2017).

### **1.5. La gobernanza. Modelos de gestión**

En general, la gobernanza se refiere a “los mecanismos que, en sistemas sociales complejos, sirven para coordinar las actividades de diversas instituciones y actores, tanto públicos como privados, y emplazados en distintos niveles (transnacional, nacional o regional), que tienen relaciones de interdependencia” (Sanz, 2017, p. 63). Por tanto, la gobernanza haría referencia a las instancias que permitirían desarrollar un sistema de gestión coordinado entre elementos dispares, aunque interdependientes y con el mismo interés, o, al menos con similares objetivos. Y esta definición parece muy pertinente para hablar del tipo de gestión que se desarrolla con la formación profesional, dada la complejidad de las relaciones existentes entre la Administración estatal, las regionales-autonómicas, las empresas, los centros educativos... Diversos actores que, necesariamente deben estar sujetos a un tipo de organización y gestión que sea los más

productiva y beneficiosa posible para todos. Naturalmente, ello requiere estructuras adecuadas para una buena gobernanza, y alejadas de sistemas jerárquicos, lo que no quiere decir, como se verá en las páginas siguientes que no sean centralizados (caso de Francia).

¿Por qué se ha aplicado el concepto de gobernanza en la FP? Como se ha dicho antes, porque la formación profesional, a diferencia de otros niveles del sistema educativo, tiene que organizarse integrando a un variado elenco de actores sociales, muy heterogéneo, que, además, se articulan en instancias sociales variadas, públicas y privadas, con diversos escalones administrativos y de gestión, incluso, con más de un ministerio implicado, seguramente consecuencia todo ello de los diversos transcurso históricos, contextuales y por los que ha pasado la FP en cada país. De este modo, hay sistemas fragmentados, con protagonistas diversos en cuanto a la asunción de competencias administrativas, y otros sistemas coordinados o muy coordinados que no siempre son centralizados estatalmente, sino con autonomía de gestión. El primer modelo correspondería a Alemania y el segundo a Dinamarca. Ambos se verán a continuación y se añadirá a la exposición la gobernanza de la formación profesional en España.

En el caso de Alemania, este país tiene un modelo de los más estudiados mundialmente, el conocido modelo de formación profesional dual, al que se hará referencia más adelante, exponiendo en este epígrafe lo referente a la gobernabilidad. Es también el modelo más copiado, a pesar de la dificultad de trasplantar modelos de un contexto a otro diferente. El país teutón basa su estrategia de formación profesional en la competitividad y en la rápida inserción laboral de los titulados, presentando una de las tasas de paro juvenil de las más bajas de Europa. Es un modelo de alternancia en el que los alumnos, durante un trienio, pasan tres o cuatro días a la semana formándose en las empresas y el resto de la semana en el centro educativo, con lo que se entienden que dan a la formación práctica, al menos, la misma importancia que la teórica (Sanz, 2017).

Relativo a la gobernanza, hay que significar que Alemania representa un modelo fragmentado, con separación y distribución de competencias de gestión en diferentes instituciones estatales, regionales, empresariales, sindicatos, etc., y la financiación es compartida igualmente. Por ejemplo, la formación académica está regulada desde los Länder (regiones), mientras que lo concerniente a la formación práctica en las empresas está reglamentado normativamente desde el Gobierno Federal, generalmente por el

Ministerio de Economía y Tecnología en comunión con el Ministerio de Educación e Investigación.

Por su parte, las empresas, a través de las cámaras de artesanos, oficios, industria y comercio, así como los sindicatos y colegios profesionales regulan lo referente a contratos, supervisión, evaluación de prácticas, etc., siendo esta última característica una de las principales señas de identidad de este modelo, que, si ha sido criticado por algo ha sido precisamente por la descoordinación que pudiera conllevar, al estar implicada en la gestión una heterogeneidad de actores.

Entre todos los agentes sociales, destacan las cámaras de comercio, son las instituciones más visibles, ya que todas las empresas pertenecen a alguna de ellas. Sus funciones tienen mucho que ver con asegurar la calidad de la formación, la acreditación, supervisión y valoración de empresas de formación, acabando con una exhaustiva evaluación. Para ello, existen en cada cámara unos comités de especialistas en formación profesional que aglutina a empresarios, docentes y trabajadores expertos. Y lo mismo, a otro nivel inferior, existe en cada empresa otro comité o consejo, en donde también participan los sindicatos, establecen detalles sobre prácticas, tipos de contrato laboral de aprendices, condiciones laborales de éstos e, incluso, la firma de contratos laborales una vez terminada la formación en la empresa. Del mismo modo, la financiación de la formación es asumida por presupuestos públicos en una entente entre el estado, los Länder y los municipios. Las empresas se hacen cargo de las remuneraciones que reciben los aprendices en cada empresa (Rego, Barreira y Rial, 2015).

En todo caso, hay que destacar el elevado grado de participación de todos los actores sociales, que, de alguna manera, intervienen desde la planificación de la formación profesional hasta la evaluación e inserción laboral de los alumnos, pasando por la regulación de contratos y condiciones laborales de los ‘aprendices’. En esa participación, en Alemania, como en ningún otro país, los sindicatos tienen una gran presencia en toda la regulación de la formación profesional (Sanz, 2017).

A pesar de lo expuesto, hay que decir que esta distribución de funciones, esta gobernanza de heterogéneos protagonistas, no es incompatible con las funciones estratégicas federales, pues el estado se reserva importantes atribuciones como la

aprobación definitiva de catálogos de profesiones y formaciones, aunque bien es verdad que, como se decía anteriormente, no lo hace de forma unilateral, sino contando con la opinión de los demás implicados en la formación profesional. Por tanto, el consenso debe presidir el modelo que se ha denominado como ‘fragmentado’; hay autonomía de gestión, pero el estado se reserva importantes funciones.

El otro modelo de referencia es el danés, ejemplo de modelo coordinado en el que la educación general está separada de la formación profesional y el aprendizaje en las empresas supone dos tercios del total de la formación de los alumnos, en un ciclo académico de cuatro años. Como en el caso alemán, Dinamarca presenta cifras de paro juvenil muy bajas en comparación con los países del resto de Europa.

En la gobernanza de la formación profesional danesa se destaca la cooperación y participación, en régimen de subsidiariedad, de los agentes sociales implicados, porque es el Ministerio de Educación el que regula todo el proceso formativo y de inserción laboral. Este organismo administrativo concentra toda la responsabilidad política de la formación, establece contenidos y supervisa los centros. Lo anterior no quiere decir que el modelo danés de gobernanza de la formación profesional sea un modelo centralizado estatalmente al ‘estilo francés’, pues tanto las empresas como los sindicatos desempeñan un gran papel perfilando las políticas estatales de esa formación, renovando y creando nuevas cualificaciones a través de comités sectoriales o nacionales directamente coordinados con el ministerio.

Es un sistema que se coordina desde el estado pero que delega subsidiariamente funciones a nivel sindical, empresarial, incluso local, con lo que, la apariencia de centralidad queda atenuada por la gran participación de los agentes sociales y políticos. Por ejemplo, cada centro formativo es autónomo para establecer y gestionar sus propios presupuestos concretar, dentro del marco estatal, sus planes curriculares generales e individuales, adaptados a las características locales (Sanz, 2017).

¿Existe un modelo español de gobernanza de la formación profesional? Como es conocido, en España, las Comunidades Autónomas, a través de sus respectivas Consejerías, tienen asumidas las competencias de Educación, que es, en principio, el marco en el que se desarrolla la formación profesional, aunque también está implicada en

ésa el Ministerio de Trabajo, en una dualidad que no siempre es clarificadora. Por ejemplo, por la tradicional reticencia que ha tenido este ministerio a considerar las prácticas en las empresas como un empleo temporal o establecer para estas prácticas un contrato de trabajo. Esto ha dado lugar a no pocas discrepancias entre los diferentes agentes sociales, sobre todo, por la ausencia de mecanismos de coordinación entre esos ministerios y, otras veces, por la necesidad imperiosa de generar más diálogo social, porque no siempre se produce en un campo tan estratégico como es la formación profesional y la inserción laboral (Lope y Alós, 2013). Es, por tanto, un sistema híbrido entre los dos modelos tratados anteriormente, al otorgar autonomía a las Comunidades Autónomas, pero teniendo, al mismo tiempo, importantes funciones que dependen de algunos ministerios.

La definición de las cualificaciones profesionales es competencia de los ministerios aludidos anteriormente, fundamentalmente del Ministerio de Educación, en coordinación con el Ministerio de Trabajo, con mucho más peso para el primero, que es el que regula y legisla este tenor. Así, como se verá en el capítulo siguiente, el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales es el referente ministerial para diseñar y establecer la oferta formativa de las titulaciones de FP en función de las necesidades detectadas. Así mismo, el propio Ministerio de Educación fija las competencias necesarias inherentes a cada titulación, atendiendo al sistema productivo español, y son enmarcadas en las diferentes ‘familias profesionales’ (26 en la actualidad). Ello regulado por el Instituto nacional de Cualificaciones (INCUAL) y con el asesoramiento del Consejo general de la Formación Profesional (CGFP), que tiene carácter consultivo y representa a las diversas Administraciones y agentes sociales (Sanz, 2017).

El argumento para concentrar en el ministerio y en los organismos expuestos anteriormente la regulación de cualificaciones y competencias es el de la necesidad de ofrecer un mínimo marco común en todas las Comunidades Autónomas, cuestión criticada por algunas Comunidades dada la ‘rigidez’ y escaso dinamismo de ese catálogo, pues las diferencias contextuales entre cada Comunidad son evidentes. Hay que tener en cuenta que ese catálogo es importante, entre otras cosas, porque de él depende el establecimiento del currículum formativo, en el que los centros educativos tienen poca autonomía, más allá de la optatividad y del establecimiento de módulos profesional de formación en centros de trabajo (el conocido tradicionalmente como FCT).



Por tanto, la Administración, a pesar de la descentralización de competencias a favor de las Comunidades Autónomas, es la responsable, si no directa sí por su carácter de servicio público del Gobierno, de la correcta gobernanza del sistema educativo en todos sus niveles y modalidades, diseñando y haciendo cumplir las reglas del juego entre los oferentes y los demandantes de empleo, asegurando la empleabilidad de los jóvenes, pero también la igualdad de oportunidades. Y, en última instancia, es también responsable toda la sociedad, desde los alumnos hasta las Administraciones y agentes sociales, pasando por las empresas, familias y los centros de formación y sus profesores.

Pero, quizá uno de los mayores problemas al hablar de la gobernanza en FP y FPD sea que la planificación y ordenación del sistema formativo lo hacen las Administraciones, central y autonómicas, muchas veces basadas en estrategias administrativo-docentes, con mucho peso de los centros docentes y poco o nulo de las empresas, por lo que no es infrecuente que haya una disparidad entre las necesidades de formación demandadas por las empresas y las ofrecidas por los centros. Y, al fin y al cabo, son las empresas las que contratarán a los futuros profesionales, por lo que se debería dar un mayor diálogo y presencia de las empresas en la planificación de la formación profesional, sin que ello afecte a la autonomía que puedan tener los centros en ámbitos concretos (Corona et al., 2018).

## **1.6. La evaluación de la Formación Profesional**

Analizar el funcionamiento de la educación y la formación en todas sus dimensiones, los recursos disponibles, número de alumnos, ratio, resultados académicos, número de egresados, etc., son indicadores necesarios en cualquier sistema educativo y, dentro de él, para cualquier nivel, entre ellos, naturalmente, la FP.

En la educación reglada, los resultados son evaluados en función de los rendimientos de los alumnos, al ser un indicador básico fácilmente utilizable y comparable, que termina en la graduación, o no, del alumno. Además, se cuenta con la experiencia de evaluaciones periódicas del sistema y del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y otras instancias particulares en las Comunidades Autónomas, en un marco estatal del Ministerio de Educación que establece los criterios y características

generales de la evaluación. Contando, igualmente, con evaluaciones supranacionales que son referencia ineludible, como las pruebas PISA.

Sin embargo, en el caso de la FP no es tan fácil acudir a los indicadores generales disponibles para la educación reglada (por ejemplo, niveles de lectura o cálculo matemático), que no tienen ese marco internacional amplio como PISA, dado que la formación profesional debe evaluar un tipo de conocimientos y competencias muy especializados, con muchas ‘familias profesionales’ con particularidades específicas, con lo que habría que diseñar diversidad de evaluaciones y métodos diferenciados para poder tener un mapa amplio sobre los currículum, los alumnos, los centros, las prácticas externas, los profesores y sus especialidades, la administración pública, las Administraciones autonómicas, la propia sociedad... (CEDEFOP, 2020; Serrano, 2016).

Del mismo modo, en el caso de la FP, es ineludible conocer la eficacia de la formación, el impacto que tiene, la probabilidad de empleo de los egresados, la relación entre el coste y la efectividad, la eficiencia, las técnicas empleadas y su posible extrapolación contextual, la influencia de los entornos y contextos, situar los resultados en los objetivos de las políticas formativas y estrategias del Horizonte 2020 (pronto obsoleto) en su concreción para la FP (CEDEFOP, 2020).

No obstante, en la formación profesional, existe un marco europeo que, si no es tan conocido y preciso en sus objetivos evaluadores como PISA, sí pretende impulsar un sistema que asegure la calidad de la formación profesional, una preocupación recurrente en toda la Unión Europea. No es extraño, entonces que se haya institucionalizado la evaluación de la FP a través del Marco de Referencia Europeo para la Garantía de Calidad (EQAVET, en sus siglas en inglés), aunque ello no quiera decir que todos los países se ajusten exactamente a sus parámetros evaluativos, pues cada país tiene características y circunstancias particulares. Este organismo, en su marco orientativo, insiste en que la evaluación de la FP sea impulsada y financiada desde el sector público, aunque su implementación cuente con empresas e institutos de investigación y evaluación privados, y, siempre, publicando los datos para toda la sociedad. Hay países europeos, por ejemplo, Austria y Alemania, que además cuentan con las evaluaciones que sistemática y periódicamente realizan los sindicatos de cada sector industrial o empresarial. Y otros,

como Dinamarca, que tienen una agencia de evaluación totalmente independiente (Alemán, 2015; Brunet y Moral, 2016; Serrano, 2016).

Y, referente a los indicadores específicos para evaluar la formación profesional, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, EQAVET (2015) recomienda que estén ligados a tres objetivos: incrementar la empleabilidad, mejorar el ajuste entre la oferta y la demanda de trabajo y facilitar el acceso a la formación continua. Los estados miembros de la Unión Europea están presentes en EQAVET, que es un puente entre los interlocutores sociales y la Comisión Europea en materia de evaluación de la FP. Los indicadores de calidad de EQAVET constan de 10 áreas, con 17 indicadores, algunos de los cuales son: pertinencia de los sistemas de garantía de calidad para los proveedores de formación profesional, inversión en la formación del profesorado y formadores, tasa de participación en programas, tasa de finalización, tasa de colocación, utilización en el puesto de trabajo de las capacidades adquiridas, tasa de desempleo, sistemas para mejorar el acceso a la formación profesional...

A tenor de la información de EQAVET, España tendría una situación favorable para realizar una buena evaluación de su formación profesional, ya que respondería a todos los indicadores establecidos, haciendo un uso sistemático de los mismos, con lo que estaría en buena disposición para equipararse a los países más avanzados en este ámbito. El problema es que los datos de EQAVET son proporcionados por los propios países, y de la teoría a la práctica hay un gran trecho. Hay que esperar que en el futuro los datos que ofrezca España sean no solo creíbles sino reales, producto de evaluaciones científicas y rigurosas.

Del mismo modo, la Asociación Española para el Fomento de las Políticas Activas de Empleo y las Cualificaciones (AFEMCUAL) quiere aprovechar el potencial de aprendizaje y evaluación de competencias de las empresas, consensuando estándares que puedan ser reconocidos por el sistema educativo, más allá de que pueda ser complementario del dispositivo oficial de evaluación, reconocimiento y acreditación (ERA), pensado para los centros públicos. Así se haría una interesante evaluación en los propios centros de trabajo, en los entornos reales de aprendizaje y desarrollo de la profesión.

En definitiva, en las últimas décadas España ha introducido numerosas reformas destinadas a mejorar la formación profesional para una mejor inserción laboral de los jóvenes e incrementar el porcentaje de población que obtiene un título postobligatorio (Bentolila y Jansen, 2019). Y, en ese sentido, una de las reformas que esperan que lo consiga es la formación profesional dual, que se aborda a continuación.

## 2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL

### 2.1. La Formación Profesional Dual como nueva alternativa

La Formación Profesional Dual, a juicio de algunos autores (Pineda, Ciraso y Arnau, 2019; Rego, Barreira y Rial, 2015), es uno de los modelos de formación en alternancia más efectivos y modernos del mundo. Así lo reconocía la OCDE (2010) a escala mundial, que aconsejaba instalarla en todos los países de la Unión Europea, cuyo Consejo de Europa proclamó en el Comunicado de Brujas (2010) su intención de ampliar al máximo esa modalidad. Dos años después, el Consejo de Europa (2012) se reafirmaba en esa pretensión:

... el aprendizaje en el lugar de trabajo, por ejemplo con los modelos duales, debe ser un pilar central de los sistemas de educación y formación profesionales en toda Europa, con el objetivo de reducir el desempleo juvenil, facilitar la transición del aprendizaje al empleo y responder a las necesidades de competencias del mercado laboral. (p. 8)

Por eso, precisamente, se creó la Alianza Europea de Aprendizaje, en Leipzig, en 2013, con una declaración conjunta en la que intervinieron las federaciones europeas de sindicatos y de empresarios (EAA, 2013) con los objetivos de apoyar a los sistemas educativos que apostasen por la FPD, proporcionar estudios sobre esta modalidad formativa y estimular medidas para implantar la FPD con recursos del Fondo Social Europeo (2016a). Por tanto, la implantación de la FPD viene siendo una de las grandes apuestas de la Unión Europea para potenciar la empleabilidad de los jóvenes egresados, a tenor de los ejemplos de los países europeos que la tenían implantada desde hacía muchos años, como son los casos de Alemania, el gran modelo de referencia, Dinamarca

o Austria, con tasas de desempleo juvenil muy inferiores a los países que no la ofrecían en sus sistemas educativo-formativos. Ello también permitiría mejorar la sangría del abandono y fracaso escolar, ofreciendo itinerarios alternativos de formación a los alumnos, y mejorar los niveles de cualificación de los futuros trabajadores (Brunet y Moral, 2016). Y, desde el convencimiento de que el aprendizaje en el lugar de trabajo constituye un valor central en la formación profesional, por lo que debe ser un pilar importante en los sistemas educativos de los países miembros.

Al igual que la FP, la modalidad Dual tiene mucho que ver con el contexto sociohistórico en el que nace y se desarrolla, con fuerte influencia de los factores economicistas. Efectivamente, la globalización, con la ideología neoliberal imperante, unidas a la revolución de las tecnologías de las últimas décadas del siglo XX y las políticas de convergencia auspiciada por la Comisión Europea para conseguir un sistema de formación profesional único en sus países miembros (puestas en práctica, en primer lugar, por los países nórdicos: Suecia, Noruega y Finlandia, y más tarde por Dinamarca, Alemania y Austria), hicieron necesaria una renovación de la formación profesional que pudiera dar respuesta a las nuevas demandas de los empleadores, al tiempo que ofreciera nuevas posibilidades a unos jóvenes que, cada vez más, pasaban a engrosar las cifras del desempleo, con lo que la FPD nació también como favorecedora de inserción social.

En el origen tiene mucho que ver también la asunción, por parte de los agentes sociales, de lo que se ha llamado “la lógica de la competencia” en materia educativa (Tejada, 2012), distribuir el sistema educativo, la tarea formativa, entre el sistema educativo-formativo y el sistema productivo. Y, como escriben Rego, Barreira y Rial (2015), este sistema híbrido no descarta a ningún otro subsistema educativo-formativo, sino que más bien los reubica e integra.

Así, la principal característica de la FPD es la alternancia entre una institución educativa y un puesto de trabajo en régimen de aprendiz, lo que se ha llamado “principio dual” (Pineda, Ciraso y Arnau, 2019), que permite, en general, integrar la teoría con la práctica en el marco de la realidad empresarial, profundizando los aprendizajes de los alumnos en las empresas (Alemán, 2015).

En ese sentido, la FPD supone ventajas claras para los alumnos, para las empresas y para los propios centros educativos. Para los alumnos, la combinación estudio-trabajo les permite adquirir experiencia laboral y relevantes habilidades, supone poder compaginar sus estudios con una formación en el lugar de trabajo que les propicia comenzar su carrera profesional, con lo que aumentan sus posibilidades de adquirir destrezas y capacidades técnicas e interpersonales de relación laboral al estar en contacto con otros trabajadores de la empresa; igualmente, es un buen paso para mejorar su futura empleabilidad, los motiva más, se autorrealizan y pueden dirigir su proyecto vital personal, aprovechando mejor su talento y competencias; por último, los aprendices reciben una beca/contrato de aprendizaje proporcional al tiempo de trabajo en la empresa, equivalente al 80% del IPREM en la Región de Murcia, lo que también es positivo para los alumnos.

No obstante, también puede ser una desventaja que, al estar los alumnos más tiempo en la empresa, disminuya la formación educativa, tan importante como la profesional. Esta situación, como se dice en otro apartado, puede ser subsanada en parte con una buena formación pedagógica de los tutores de las empresas (Cabrales y Jansen, 2018), que no parece darse, porque no faltan estudios en los que el tutor de la empresa y el del centro, en numerosas ocasiones, es considerado por los alumnos y aprendices como alguien que desempeña, sobre todo, un rol administrativo y no pedagógico (Ruffinelli et al., 2020). Una formación muy diferente a los profesores de formación profesional, que han tenido que superar, tras su titulación en la Universidad, un Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) o, actualmente, un Máster de Formación del Profesorado para construir su ‘identidad profesional’ (Souto, Talavera y Florencio, 2020), para adquirir una serie de competencias que les capacita para trabajar en niveles educativos medios y superiores, con un sistema de valores que da significado a sus prácticas académicas.

En relación a las empresas, éstas pueden ir observando el comportamiento profesional y humano del aprendiz en un período más largo que el de las prácticas externas de la FP, con lo que la mayor ventaja es poder contar en el futuro con personal preparado que pueda contribuir a su proceso productivo según las necesidades y la cultura general de cada empresa; también les permite adaptar los contenidos formativos a sus necesidades y las de un mercado en constante cambio, les asegura formación en competencias profesionales específicas para cada empresa, reduce los costes de iniciales

de adaptación de los nuevos trabajadores al puesto de trabajo, hace que los futuros trabajadores se identifiquen con los valores y la cultura de la empresa y ayuda a la planificación a medio y largo plazo, a las estrategias empresariales (Foch, 2018).

Para los propios centros, la bidireccionalidad en la transferencia de conocimientos, capacidades, informaciones, competencias, etc., es de gran utilidad para poder planificar mejor en función de necesidades reales. Es también ventajosa la relación centro-empresa en la FPD por la motivación del profesorado para la constante actualización de sus propias competencias, para el departamento de orientación y para el prestigio general del centro ante las familias, al ser una modalidad formativa que proporciona mayores índices de acceso de los alumnos al mundo laboral.

En cualquier caso, hay que tener en cuenta que la FPD, a pesar de las características descritas, no es, en puridad, un sistema de formación profesional diferente a la FP tradicional, sino una modalidad de oferta distinta, sobre todo en lo referente a la adquisición de conocimientos, que ya no será labor solo de los centros docentes, sino también de los lugares de trabajo, al reconocerse académicamente lo enseñado en la empresa (Costa, 2014; Millet, 2019).

En definitiva, y a juicio de Molina (2016), la implementación de la FPD da respuesta a alguno de los tradicionales déficits de la FP tradicional:

- a) Estrechar vínculos más precisos entre los aprendices y las empresas, con lo que los valores de la empresa son transmitidos a los alumnos, además de los conocimientos y destrezas necesarios.
- b) Las empresas vuelven a tener el rol de formadoras y pueden aportar elementos interesantes para la confección de los currículums.
- c) Se potencia la relación entre los centros y las empresas con el intercambio de profesores y trabajadores expertos.
- d) Hay más y mejores prácticas en los lugares de trabajo.
- e) Una mayor selección de los futuros trabajadores y mejores opciones de encontrar un puesto laboral para los aprendices.
- f) Mayor motivación de todos los participantes.
- g) La formación profesional se adecúa a las necesidades empresariales.

En todo caso, y como también expresa esta autora (Molina, 2016), quizá se hayan vertido más ríos de tinta sobre las bondades de la FPD que esfuerzos por desarrollarla.

## **2.2. Sobre la Formación Profesional Dual en España**

Una vez que la FP comenzó a destacar en España como primera opción, y no como subsidiaria de otras formaciones, era necesario articular e integrar todos los elementos positivos de aquélla en un nuevo proyecto que intensificase el acceso de los jóvenes al mercado laboral. Este nuevo proyecto se basaría en una formación más completa, más especializada, polivalente, de temario más concreto y dirigido a necesidades reales, con importante participación empresarial en el empeño, muy conectada con la realidad socioeconómica de cada momento y con el contexto de los centros y empresas, y teniendo muy en cuenta las necesidades de desarrollo personal de los alumnos y sus expectativas para desempeñar mejores puestos laborales, incluida la gestión, en el futuro. Esa consideración tenía, en principio la Formación Profesional Dual, una formación capaz de englobar los propósitos anteriores.

Naturalmente, lo anterior exigiría, entre otras cosas, contar con jóvenes bien preparados, con competencias adecuadas y la continua innovación de la propia FPD, a la vez que modelos de gestión cooperativos entre los centros y el mundo empresarial (Brunet y Moral, 2016). También, a juicio de Martín (2016), para implantar la FPD habría que tener en cuenta tres factores: la estigmatización del aprendiz en la estructura productiva; la sobrecualificación de algunos jóvenes, que no concuerda con lo que necesitan las empresas, y los todavía escasos recursos destinados a esta modalidad de formación profesional. Y sería imprescindible acompañar la pretendida convergencia de la formación profesional a nivel europeo con políticas estructurales que requieran compromisos de todos los sectores implicados en ese tipo de formación. E igualmente ineludible es que los países ricos tengan menos reticencias hacia las posibilidades de los países del sur (Nilsson, 2007).

Pero quizá lo primero que se haya de señalar es que la Formación Profesional Dual en España, en principio, no respondió a ninguna demanda expresada desde el empresariado ni desde los sindicatos, sino que nace por vía de real decreto, en 2012,



impulsada por el Gobierno, concretamente por el Ministerio de Educación, lo que, en cierto modo ‘rompió’ el consenso que hasta entonces se había tenido con las sucesivas reformas de la formación profesional de los últimos treinta años (Marhuenda, Chisvert, Palomares y Vila, 2017). El Gobierno de España insistía en aquellos años, como lo hacía la Unión Europea, sobre todo tras la crisis económica de principios de este siglo, que la FPD era la modalidad óptima para formar profesionales futuros: “...formación en el lugar de trabajo, con períodos de prácticas, formación de aprendices y modelos de aprendizaje dual de calidad para apoyar la transición de la formación al empleo” (Comisión Europea, 2010, p.3). Esta formación en alternancia, de alguna manera ya se estaba dando en España, con un tipo de formación en los centros de trabajo (FCT) y las llamadas “prácticas no laborales” (PNL).

El modelo de referencia, debido a su prestigio y al papel tan importante de las empresas en aquel país, es el alemán, en el que el Estado y los Länder regulan y apoyan, pero la gran responsabilidad en el desarrollo de la FPD recae en las empresas o en asociaciones profesionales, vehiculando lo que se ha venido en llamar *formación en alternancia* y la regulación del mercado de trabajo en conexión con la formación profesional. España prefirió ese modelo frente a otros de su entorno por considerarlo el más adecuada para mitigar el desempleo juvenil y por los beneficios económicos que comporta, pero hay que adelantar ya señalar al respecto que el modelo alemán es más un modelo adaptado a la industrial que a los servicios, por las características de sus potentes y grandes empresas, cosa que no ocurre en España, donde priman las pequeñas y medianas empresas, las pymes. No obstante, algún autor (Calvo, 2020) considera que la FPD puede ser una herramienta útil y flexible en el desarrollo de las pymes.

Pero no se ha de olvidar el protagonismo de Alemania en la Unión Europea y su interés nada altruista por exportar su modelo (Rego, Barreira y Rial, 2015). De hecho, el Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania no disimuló que la extrapolación del modelo alemán de FPD a otros países supondría para la propia Alemania y su industria “un efecto palanca” por la exportación de bienes, maquinaria, tecnología e, incluso, técnicos relacionados con la FPD. Sin olvidar la necesidad imperiosa de Alemania con respecto a la captación de buenos profesionales de todo el planeta, segundo país del mundo en recibirlos, tras Estados Unidos. Los proyectos de cooperación sobre formación profesional de Alemania con otros países de la Unión

Europea, incluida España, son prueba de ese interés comentado. La Fundación Bertelsmann, por ejemplo, se ha convertido en la principal impulsora de la FPD en España a través de la Alianza para la Formación Profesional Dual (AFPD, 2015), junto a la Fundación Princesa de Girona y las Cámaras de Comercio. Sus objetivos se concretan en (Echeverría, 2016a, p. 297):

- a) Extender el modelo de FPD, garantizando la calidad del aprendizaje en las empresas.
- b) Sumar a las pymes, mediante colaboración con las grandes empresas, para que también puedan ofrecer plazas de formación.
- c) Aprovechar la experiencia empresarial para revisar los modelos formativos de FPD tanto del Estado como de las Comunidades Autónomas.
- d) Implementar el prestigio de la formación profesional y la FPD, por parte de la sociedad y las propias empresas.

Así, en España se pone en marcha la FPD, mediante proyectos piloto, con el propósito general de conseguir que la empresa y el centro de formación profesional tiendan puentes, coordinen esfuerzos y favorezcan la inserción laboral; en el bien entendido que esta inserción laboral debería darse ‘desde’ el, período de formación, y no ‘durante’ ese período (López, Peñarrubia y Tovar, 2017), como expresa el Real decreto 1529/2012 de 8 de noviembre. De este modo, la FPD nace con los siguientes objetivos:

- a) Incrementar el número de alumnos que obtengan un título de secundaria postobligatoria a través de la Formación Profesional.
- b) Disminuir el abandono escolar, introduciendo mayor motivación para el alumnado.
- c) Facilitar la inserción laboral intensificando las prácticas en las empresas
- d) Favorecer la vinculación y corresponsabilidad de las empresas con los centros educativos y de formación.
- e) Optimizar la transferencia de conocimiento, favoreciendo la relación del profesorado con las empresas.
- f) Obtener datos cuantitativos y cualitativos que permitan una buena toma de decisiones.

Con los anteriores objetivos, se entiende (CEDEFOP, 2020) que la FPD va más allá de la tradicional FP, con algunas adaptaciones del currículum, según necesidades de las empresas, con las propias empresas actuando de formadoras en algunos aspectos, con un modelo pedagógico casuístico de alternancia, sintetizando teoría y práctica y compatibilizando estudio y trabajo, mayor corresponsabilidad de todos los implicados y la estancia del alumno en las empresas en régimen de contrato. Así, y como se ha visto anteriormente, con la FP tradicional había un porcentaje del 20% de prácticas en la empresa, y ello una vez acabado el periplo formativo más ‘académico’. Esta situación no ocurre en el modelo de FPD, pues la formación práctica supone, al menos, la tercera parte de la formación total del futuro trabajador (a veces, hasta el 50%), además alternando la formación entre la empresa y el centro educativo. En este sentido, incorporar a la empresa como entidad formadora es, además de una posibilidad de formación complementaria, un activo cultural de estimable valor para los alumnos, que pueden estar inmersos, de manera real, en la cultura de la empresa en todos los sentidos.

Pero, considerando positivamente las bondades de la FPD, el desarrollo de la FPD en España no está exento de contradicciones, como por ejemplo el mismo concepto de dual, que no es el mismo que en Alemania y otros países centroeuropeos, no se utiliza el término ‘aprendiz’ con las mismas connotaciones ni con la tradición laboral española, rompiendo la conexión entre tradición e innovación, una tradición muy anclada en la cultura española donde la formación profesional se impartía en centros dotados de materiales e infraestructuras *ad hoc* para el aprendizaje de oficios y profesiones.

Es una tradición que, a juicio de Homs (2016), choca con una FP con preponderancia de la teoría sobre la práctica, en el convencimiento de que es necesaria una sólida formación teórica e instrumental sobre la que construir las prácticas en la empresa, con lo que la práctica tendría una posición subordinada con respecto a la teoría; con la tradición que sostiene que se aprende en el centro educativo y se practica en la empresa, con lo que ésta no sería un elemento formador (como ocurre en la dual de Alemania); se entiende entonces que la empresa es una ‘colaboradora’, y no una protagonista en la formación profesional; la evaluación de aprendizajes debe hacerse en el centro por el profesor, no por tutores de empresa; la búsqueda de incentivos a corto plazo de las empresas españolas son aspectos culturales de la FP difíciles de asumir por una FPD como la centroeuropea. Por eso cree este autor que tendría que haberse buscado

una implantación que buscase hilos conductores con la tradición, más que ruptura con ella.

Igualmente, la implantación de la FPD en España ha estado presidida por la heterogeneidad entre Comunidades Autónomas, y la mayor parte de ellas la introduce como una opción más de la FP reglada, con lo que su alcance es sensiblemente menor que la formación profesional básica. Además, en esas Comunidades, está orientada a los alumnos presumiblemente más susceptibles de ser empleados en un futuro próximo (de ahí el criterio de las calificaciones para seleccionar al alumnado). E igualmente los sindicatos ven con cierto recelo que se pueda anteponer el interés de las empresas al de los alumnos (López y Alós, 2013).

En el fondo late la dificultad de trasplantar un modelo de un contexto a otro ‘tal cual’, entre otras cosas, por lo que se acaba de exponer, las dificultades para coordinar el modelo desde todas las Comunidades Autónomas, sobre todo a la hora de reglamentar, organizar y desarrollar los planes de estudio y formación (por ejemplo, la implantación de un título no implica que sea reconocido en todas las Comunidades), porque, en el caso de Alemania, la inversión en tecnología la hacen las empresas, cuando en España aún no hay un buen sistema de coordinación entre la investigación universitaria o de otras instancias y las de la empresa.

Por otra parte, el modelo alemán depende en gran medida de los movimientos y tendencias del mercado laboral, y en el caso español, esta situación está presidida por la precariedad y la inestabilidad (Aleman, 2015; Domingo, 2018). Por eso, estos autores señalan que, para implantar el modelo dual teutón de formación profesional en España, se requiere, como mínimo, un mayor control en el cumplimiento de normativas, una exigente cualificación de los tutores de empresa, una buena estructuración de la formación en las empresas (como se ha señalado, España tiene, fundamentalmente pymes, y la mayoría de éstas no tienen las infraestructuras necesarias para la formación), un riguroso procedimiento de evaluación de los procesos formativos, ajustar el desequilibrio entre la oferta de formación y la demanda laboral real de las empresas y una constante actualización formativa y tecnológica. No extraña, entonces, que la OCDE (2015), en su informe diagnóstico sobre España sea tajante: “Un factor que limita la inversión total en

I+D en España también puede ser su porcentaje relativamente alto de empresas muy pequeñas, cosa que merma la innovación y la productividad” (p. 207).

No obstante, las diferencias con el modelo alemán y las circunstancias particulares de España que dificultan, en cierta medida la consolidación de la FPD, el profesorado de formación profesional, en general y con matices, en principio aceptó bien el nuevo reto, abierto a los cambios y la innovación, según se desprende del estudio realizado por Marhuenda, Chisvert, Palomares y Vila (2017). Pero pronto surgieron dificultades internas en los centros debido a la reorganización del nuevo currículum y los horarios, la apertura hacia las empresas, la especialización en función de las necesidades regionales, la poca o nula formación continua de los propios profesores, la dispersión normativa, la necesidad de intensificar la orientación profesional, la posible carencia formativa en el centro, con la dificultad para adquirir algunas habilidades transferibles (capital humano general), al priorizar las empresas ciertos aprendizajes sobre otros, etc. (Bentolila y Jansen, 2019).

Por eso, a juicio de algunos autores (Pineda, Ciraso y Arnau, 2019), la implementación de la FPD en España tiene aún algunos elementos críticos:

- La, todavía, falta de información en las empresas sobre la FPD.
- La formación del tutor de empresas para desarrollar su rol de formador y de orientador, incluidas nociones y conocimientos pedagógicos.
- Las carencias formativas de los profesores de FP acerca de la FPD y sus características.
- La articulación de expectativas y responsabilidades de todos los implicados.
- La selección y adecuación de los aprendices a puestos de trabajo.
- La regulación del estatuto del estudiante-trabajador.
- La flexibilización y adaptación de los currículums a las empresas.
- El consenso entre los agentes sociales.
- La adaptación de la formación a las necesidades de las pymes.
- Los cambios organizacionales que se deben operar, tanto en los centros como en las empresas.
- El riesgo de que el aprendiz se convierta en mano de obra barata.
- La escasez de recursos ofrecidos por la Administración.

- Los horarios de los profesores, la falta de tiempo al aumentar el volumen de trabajo.
- Los centros públicos declaran más dificultades que los centros privados para implantar la FPD.

En la Región de Murcia también, con algunos matices, se apostó por el modelo dual alemán, pero, por las características particulares de esta Comunidad, con abrumadora mayoría de pequeñas y medianas empresas (el 95.3% de empresas tienen menos de diez trabajadores) ha ido tomando cuerpo la modalidad abierta, esto es, formación de pocos alumnos, seleccionados una vez comenzado el curso, con más protagonismo para la empresa y menos para el currículum académico. No obstante, hay una serie de aspectos que matizan lo anterior (López, Peñarrubia y Tovar, 2017): la asistencia de los alumnos a la empresa no debe alterar el normal desarrollo del horario oficial del centro, ni el calendario escolar ni la estructura establecida para el ciclo formativo; la estancia formativa comprenderá un tiempo de entre 660 y 800 horas; la empresa dará una beca al alumno, del 80% del Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples (IPREM) cada mes para jornadas de 40 horas; y la empresa dará de alta al alumno en la Seguridad Social, en calidad de estudiante en formación, cotización bonificada totalmente, al 100%.

Lo expuesto anteriormente lleva a plantear algunos retos futuros ineludibles, como aumentar el número de alumnos, empresas y centros que participen en el proyecto de la FPD, mejorar la calidad de la oferta formativa, adecuar más y mejor las planificaciones a las necesidades y cambios del mercado, fomentar el asociacionismo entre las pymes y la colaboración en el mismo de las grandes empresas, coordinar normativamente a las Comunidades Autónomas, sin perder la autonomía, pero tampoco con 17 tipos diametralmente distintos de formación, potenciar la información y la orientación profesional en esta ámbito...

Naturalmente que el camino a recorrer aún debe ser (y será) largo, pero se está en la buena senda y, avanzando, se debe buscar la excelencia, al tiempo que no se debe olvidar la igualdad de oportunidades, con la clara implicación de las empresas, tanto públicas como privadas, asociaciones, organizaciones, sindicatos... y, por supuesto, tanto del Gobierno Regional como del Estatal en lo que pueda afectar a sus competencias directas o indirectas, siguiendo los patrones marcados por la Unión Europea, pero

exigiendo al mismo tiempo a los organismos supranacionales, como el Fondo Social Europeo, programas Erasmus o la propio CEDEFOP su inequívoco compromiso.

### **2.3. Sobre la evaluación de la Formación Profesional Dual**

En el presente capítulo ya se expuso un epígrafe referido a la evaluación de la FP, y gran parte de lo explicado en él es válido para este apartado, aunque conviene explicitar algunas cuestiones relativas a la FPD. Así, considerando lo expuesto en el epígrafe referido a la evaluación en la FP, en el caso de la FPD hay que tener en cuenta que es un modelo de formación profesional aún poco desarrollado en España, por lo que no hay demasiados estudios rigurosos sobre su evaluación, con lo que la información disponible es limitada, sobre todo si se compara con la desarrollada en otros países de la Unión Europea. No obstante, esta circunstancia, siendo una dificultad, también puede verse en positivo, y significar una oportunidad para reflexionar sobre ella, y puede ayudar a esta labor el ejemplo de países del entorno europeo que han desarrollado la PPD durante muchos años y han practicado sistemas de evaluación muy válidos, aunque siempre con la precaución de no extrapolar directamente esos modelos de evaluación porque las características de España son muy diferentes a los países que pueden ser de referencia en Europa (Brunet y Moral, 2016; Rego, Barreira y Rial, 2015).

En efecto, la mayor diferencia, como se decía antes, es que España tiene una FPD en desarrollo, y junto a esta gran diferencia, se debe considerar que la estructura económica es igualmente diferente, con mucho menor peso de la industria y las grandes empresas, que todavía las familias optan por el Bachillerato y la Universidad antes que por la FP, que, como se vio, la gobernanza es igualmente distinta, con estructuras descentralizadas en las Comunidades Autónomas y, cómo no, que también son menos viables ciertos tipos de evaluación por la ausencia de estructuras administrativas adecuadas (Serrano, 2016).

Dicho lo anterior, significar que en Alemania y otros países de Europa que son modelo de FPD, se ponen en marcha modelos de evaluación comprensivos, con información relevante para todos los implicados en la formación profesional y extensión de los parámetros evaluativos más allá de la propia FPD, como incorporar ítems relativos a satisfacción, inserción laboral, efectos positivos (o no) para las empresas en cuanto a

beneficios y costes, etc. En esos países europeos, generalmente la evaluación de la FPD está inspirada, auspiciada y financiada por la administración pública, pero la realizan instituciones y empresas privadas especializadas en investigación evaluativa. Las instituciones públicas colaboran con ellas, pero es una actividad de empresas externas. Y, naturalmente, los resultados obtenidos son públicos para toda la sociedad (Serrano, 2016). Además, y como complemento a lo anterior, no es infrecuente que se creen estructuras administrativas particulares, dentro de la propia Administración, para evaluar aspectos concretos de la FPD, como el Instituto Federal de Formación Profesional, en Alemania, o la Oficina federal de estadística, de Suiza (Alemania, 2015; CEDEFOP, 2020; Brunet y Moral, 2016).

En España la evaluación de la FPD se caracteriza, como se ha señalado, por su escaso desarrollo, ofreciendo, generalmente, una evaluación descriptiva referente a datos y cifras desde el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, dependiente del Ministerio de Educación, habiendo, además una disparidad de opciones y estrategias en las diversas Comunidades Autónomas.

Pero, aun reconociendo que algunas instancias territoriales desarrollan bien esta labor, como son los casos del País Vasco y Cataluña, donde se incorporan análisis de inserción laboral y valoraciones de los agentes sociales, de los alumnos, e incluso las familias, hay, en general, falta de continuidad e iniciativas e insuficientes esfuerzos, sobre todo, a la hora de diseminar los resultados a todos los agentes sociales y a todos los implicados en la FPD, descoordinación entre administraciones, poca colaboración entre instancias públicas y privadas y, como es habitual, escasos recursos financieros para llevar a cabo evaluaciones de calidad. Tampoco existe un organismo que pueda estar especializado en este empeño, capaz de regular, aunque sea como marco orientador, las evaluaciones. Por eso, en un trabajo auspiciado por Bankia y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Serrano, 2016, pp. 11-12), se hacen las siguientes recomendaciones:

- a) Definir claramente la misión, visión, valores y objetivos generales de la evaluación de la FPD.
- b) Diseñar una buena estrategia de evaluación de la FPD desde una perspectiva amplia.



- c) Dar de la máxima difusión y transparencia a los resultados obtenidos.
- d) Tomar como referencia los modelos evaluativos de los países con amplia experiencia en este campo.
- e) Establecer de manera clara el papel que deben jugar todas las instancias, tanto públicas como privadas, implicadas en la evaluación.
- f) Tener en cuenta las investigaciones y otras líneas de trabajo que conlleven en su realización evaluaciones parciales o totales de la FPD.

Otra cuestión no menor a la hora de la evaluación de la FPD tiene que ver con las empresas, porque en países más avanzados de Europa en este ámbito, como Alemania y Suiza, también evalúan los costes y beneficios de la FPD para las propias empresas; y hay que recordar al respecto que ese tenor no es contemplado en el sistema de calidad EQAVET referido anteriormente, en el epígrafe dedicado a la evaluación en la FP.

En cualquier caso, y como se decía de la FP, la FPD tendrá que afrontar en España algunos retos importantes, uno de ellos, evidentemente es la dificultad de extrapolar modelos de otros contextos para adaptarlos a la realidad de España y, al límite, de cada Comunidad Autónoma, porque, si bien es verdad que en algunos países estudiados se ha demostrado la alta empleabilidad de la FPD, no lo es tanto en otros países en donde se ha extrapolado el modelo alemán (Cabrales y Jansen, 2018).

Otro reto tiene que ver con la cultura empresarial española, distinta a la de otros países europeos, como distintas son las características empresariales, por la proliferación de pymes en España, como se ha señalado reiteradamente; además, la empresa española necesita incentivos importantes para poder actuar como, por ejemplo, en Alemania, con esas responsabilidades y compromisos; el empresario español está acostumbrado, o al menos así ha sido tradicionalmente, al beneficio a corto plazo y se le tiene que convencer, con medidas, entre otras, fiscales, de que es beneficioso para su empresa pagar contratos a aprendices (que lo está haciendo, pero no con demasiada convicción) (Amorós, 2012).

No hay que olvidar tampoco el esfuerzo de financiación que se requiere desde la Administración, pero también de las Comunidades Autónomas. Igualmente, se impone una profunda revisión de los currículums formativos para adaptarlos a los contextos

laborales y sociales de cada Comunidad y para evitar que todavía haya tanto abandono y fracaso escolar (Bolívar, 2013).

### **CAPÍTULO III. REVISIÓN NORMATIVA BÁSICA EN MATERIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL**

Para tener una visión comprensiva de la Formación Profesional, en general, y de la Formación Profesional Dual, en particular, es imprescindible aludir al marco legislativo-normativo en que se sustentan su puesta en marcha y desarrollo. Por ello, a lo largo de este capítulo se abordará una revisión, tanto a nivel nacional como autonómico, concretamente, referido a la Región de Murcia. Lo primero que se debe tener en cuenta es que el sistema de FP se encuentra dividido en tres subsistemas: la FP inicial o reglada, la formación ocupacional para desempleados y la formación continua, dirigida a personas empleadas. Aunque estos dos últimos subsistemas se integran en torno al aprendizaje a lo largo de la vida a partir del IV Acuerdo Nacional de Formación para el Empleo (Pérez-Esparrells y Rahona, 2009).

El acuerdo fue firmado de forma tripartita entre la CEOE y CEPYME, por la parte empresarial, CCOO y UGT representando a las organizaciones sindicales, y la Administración central. Su principal objetivo fue desarrollar un modelo integrado de formación para el empleo y, en torno a éste, conseguir los siguientes fines:

- Mejorar la formación de los trabajadores ocupados y desempleados, incrementando su capacitación profesional.
- Dotarles de conocimientos que estén adecuados a las necesidades del mercado de trabajo y las empresas.
- Mejorar la productividad y competitividad de las empresas.
- Aumentar las posibilidades de inserción laboral, especialmente de aquellos colectivos más vulnerables y con mayores dificultades para acceder a un puesto de trabajo.

- Promover la evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la práctica o procesos formativos formales y no formales, los conocidos como PREAR.

Esta doble división no es compartida por otros países a nivel europeo o mundial y será el motivo de estructurar este capítulo en cuatro apartados; el primero comprenderá aquella normativa común para los ámbitos laborales y educativos; el segundo, el concerniente al ámbito educativo, donde se abordará normativa relativa a la ordenación académica de la FP; a continuación, la FP dentro del ámbito laboral; y por último, se dedicará un apartado especial dedicado exclusivamente a la FP Dual.

## 1. LEGISLACIÓN COMÚN A LOS ÁMBITOS EDUCATIVO Y LABORAL

Parece necesario comenzar haciendo un sucinto recorrido por el germen de la FP en España; ello se remonta hasta las Escuelas de Artes y Oficios de finales del siglo XIX, el Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924 y el Estatuto de Formación Profesional de 1928, que establecía dos tipos de formación, una dirigida a los trabajadores y otra para aquellos estudiantes de Bachiller que por falta de recursos o escasa capacitación, no seguirían con los estudios superiores. Después siguieron otras leyes como la de la Reforma de la Enseñanza Media (1938), la Ley de Ordenación de la Universidad (1943), la Ley de Educación Primaria (1945) o la Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional (1949), en un intento de incluir contenidos técnicos al sistema general de enseñanza con la creación del Bachillerato Técnico o Laboral, por cierto, con un dudoso éxito a criterio de algún autor (Borrero, 2006).

Con esas premisas normativas, la verdadera reforma de la FP cobra cuerpo con la Ley de Formación Profesional Industrial promulgada en 1955, responsable de la creación de las Escuelas de Aprendizaje y Maestría Industrial, que a la postre serían los Centros Nacionales de Formación Profesional e Institutos Politécnicos (Pérez-Esparrells y Rahona, 2009).

Más adelante, en 1959, el Gobierno crea las Universidades Laborales, donde se imparten enseñanzas de FP, Bachilleratos e Ingenierías técnicas. Y en 1964 inicia su acción el Plan Nacional de Promoción Profesional Obrera con la puesta en marcha de

cursos ocupacionales, misión que recaería a partir de 1973 en el Servicio de Acción Formativa, que a la postre se denominó Servicio de Empleo y Acción formativa, génesis del Instituto Nacional de Empleo (INEM) y los actuales Servicios de Empleo y Formación (SEF) en la Región de Murcia y responsables de la formación para el empleo (CEDEFOP, 1999).

La Constitución española recoge no solo en su artículo 27 el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, garantizando el pleno desarrollo de la personalidad humana, sino también en su artículo 40.2, la obligación de los poderes públicos de fomentar políticas que garanticen la formación y readaptación de las profesiones a la evolución y demandas del mercado laboral (Pérez-Esparrells y Rahona, 2009).

En esta necesaria correspondencia entre las cualificaciones profesionales y las necesidades del mercado de trabajo se situaba la Ley 51/1980, de 8 de octubre, Básica de Empleo; la Ley 8/1980, de 10 de marzo, que desarrolla el estatuto de los trabajadores proponiendo como derecho fundamental de éstos la formación profesional; la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, que adecuó la formación al sistema productivo e impulsó los Programas Nacionales de Formación Profesional, elaborados por el Consejo General de Formación Profesional y que definió los aspectos esenciales necesarios para crear un sistema que integrara las ofertas de formación profesional en sus tres vertientes: reglada, ocupacional y continua.

El segundo programa de FP se marcó los siguientes objetivos básicos (Pérez-Esparrells, 2001):

- a) Crear el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.
- b) Aumentar la profesionalización de estudiantes y trabajadores.
- c) Desarrollar un sistema integrado de formación e inserción profesional.
- d) Velar por la calidad, evaluación y seguimiento de la FP.
- e) Internacionalización de la FP para aumentar la movilidad de los trabajadores.

- f) Asegurar una oferta adecuada a personas en riesgo de exclusión social.

En este marco se sitúa la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, primera ley Estatal que tiene como finalidad principal la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Este nuevo sistema tenía por objeto ordenar un sistema integral de formación profesional, de cualificaciones y acreditaciones que se adaptasen a las demandas sociales y económicas a través de diversas modalidades formativas. La oferta educativa debía motivar la formación a lo largo de la vida y la coordinación con las políticas activas de empleo y la libre circulación de los trabajadores, como versa el artículo 1 de la citada norma:

La presente Ley tiene por objeto la ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas.

La oferta de formación sostenida con fondos públicos favorecerá la formación a lo largo de toda la vida, acomodándose a las distintas expectativas y situaciones personales y profesionales.

A dicha finalidad se orientarán las acciones formativas programadas y desarrolladas en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, en coordinación con las políticas activas de empleo y de fomento de la libre circulación de los trabajadores.

Esta ley establece que los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad (formación para el empleo), constituirán las ofertas del Catálogo de Cualificaciones Profesionales, con validez para todo el territorio nacional. Cabe recordar, llegado este momento, la conceptualización de los términos cualificación y competencia profesional que se recogen en el artículo 7.4 de la siguiente manera:

a) Cualificación profesional: el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral.

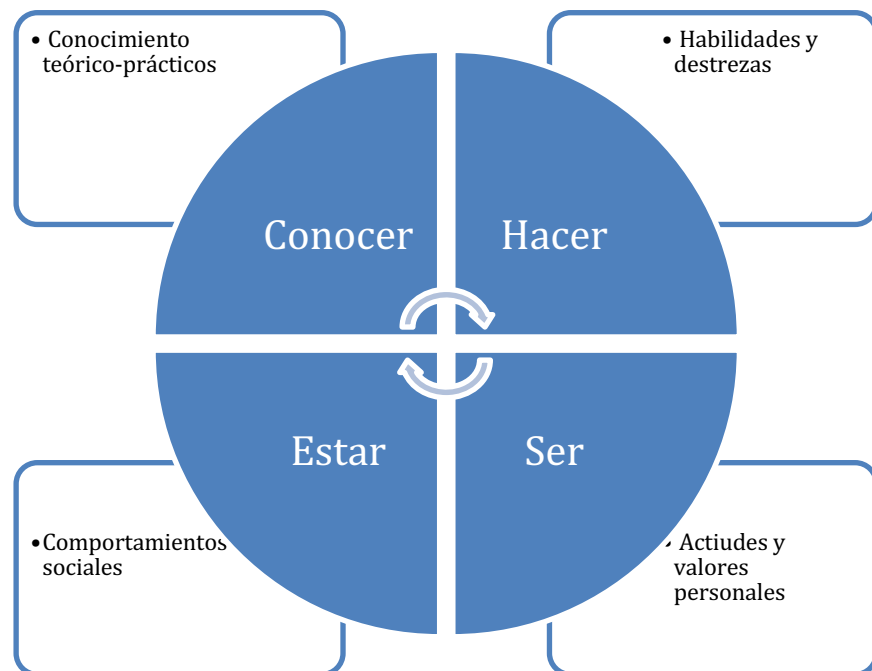
b) Competencia profesional: el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo.

Otros autores como Vázquez (2007), definen de una manera más precisa qué se debe entender por competencia: “Las competencias son un conjunto estructurado y dinámico de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que toman parte activa en el desempeño responsable y eficaz de las actividades cotidianas dentro de un contexto determinado (p.28).

Más concretamente, cada competencia lleva implícitos cuatro elementos que clarifican su contenido: saber, saber hacer, saber ser y saber estar (Delors et al., 1996) (Figura 7):

**Figura 7**

*Elementos de una competencia*



Si se valora la conceptualización de las competencias en el ámbito profesional, Bunk (1994, pp. 10-11) las clasifica en cuatro tipos y concreta cuáles son sus indicadores de desarrollo:

- a) La competencia técnica, que refleja el dominio experto de conocimientos, destrezas, tareas y contenidos de un ámbito de trabajo.
- b) La competencia metodológica, que posee aquella persona que sabe solucionar un problema sobrevenido aplicando los procedimientos adecuados y además tiene la capacidad de transferir esa experiencia aprendida a otros contextos.
- c) La competencia social, que refleja la capacidad de trabajo en grupo de una manera constructiva y colaborativa, basada en el entendimiento interpersonal.
- d) La competencia participativa es aquella orientada a poseer la habilidad de organizar las tareas profesionales de forma eficaz y operativa. También a adoptar decisiones de forma proactiva y basadas en la reflexión, así como aceptar la adopción de responsabilidades.

Para este autor, la suma, o mejor dicho, la integración de estas cuatro competencias parciales llevaría a poseer la llamada competencia de acción. Por tanto, de ello se desprende que el enfoque de la FP para el empleo debe basarse en una metodología que prepare para la acción, basado en un aprendizaje global, integrador de conocimientos y aprendizaje y sustentado en la resolución de problemas. Así, Van der Klink, Boon y Schulsman (2007), apuesta por una programación formativa que aúne las competencias profesionales, pero basándose en diferentes metodologías como son: la resolución de supuestos prácticos en situaciones reales, la asunción de responsabilidades, aprendizaje colaborativo y uso de las TIC o instrumentos de evaluación no convencionales.

El organismo responsable de definir, crear y actualizar el catálogo sería el Instituto Nacional de las Cualificaciones, creado en el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, es el órgano técnico de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional. Dicho consejo se creó con la Ley 1/1986, de 7 de enero, como órgano consultivo y de participación institucional de las Administraciones públicas y de asesoramiento al Gobierno en materia de formación profesional.

De la misma manera, se crea con el Decreto 311/2007, de 5 de octubre, el Instituto de Cualificaciones de la Región de Murcia (en adelante, ICUAM), para promover la

colaboración y el intercambio de información, coordinando acciones regionales con las estatales a través del INCUAL. Además de actuar como Secretaría del Consejo Asesor Regional de Formación Profesional, cuya composición y funciones se regulan en el Decreto 16/2003, de 7 de marzo, modificado por el Decreto 10/2011, de 17 de febrero. El ICUAM también asesoraría al Consejo sobre la implantación del Sistema Nacional de Cualificaciones en la Región de Murcia; será el encargado de estudiar e identificar las Cualificaciones demandadas por el tejido productivo y la formación inherente; así como estructurar un sistema de evaluación, reconocimiento y acreditación de la competencia, según el Decreto 311 de 2007 en su artículo tercero.

Por tanto, el Sistema Nacional de Cualificaciones y de la Formación Profesional (en adelante SNCFP) tiene, entre otros, como fines: la capacitación profesional, promover una oferta formativa de calidad y actualizada, asegurar la adecuada información y orientación profesional, fomentar el espíritu emprendedor, la evaluación y acreditación de las cualificaciones profesionales y motivar la inversión pública y privada en la formación continua de los trabajadores.

Dentro de los instrumentos y acciones del SNCFP, el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (en adelante CNCP), es el eje fundamental del sistema y su estructura y contenido quedó regulado en el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre. Como se recoge en su artículo 3.2 tiene dos funciones principales, la primera es definir las cualificaciones profesionales y para ello el catálogo se estructura por familias profesionales y cinco niveles asociados a su competencia profesional en la misma línea que sucede dentro de la Unión Europea. Cada cualificación profesional está formada por un conjunto de competencias profesionales que, a su vez, se estructuran en torno a unidades de competencias, que son el agregado mínimo de competencias profesionales y susceptibles de ser reconocidas y acreditadas por los sistemas de evaluación.

Dentro del CNCP, en su artículo 6, también se definen los módulos formativos como el bloque coherente de formación asociado a cada una de las unidades de competencias. La FP en el ámbito educativo se compone precisamente de un conjunto de módulos que conducen a la obtención de un título, a la vez que a las cualificaciones profesionales asociadas a esos módulos que este CNCP recoge. En cuanto al segundo objetivo de este Real Decreto, está íntimamente ligado al primero y sería establecer los



referentes para evaluar y acreditar las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación.

A continuación, y a modo de resumen, en las Tablas 5 y 6, se recogen los elementos que debe contener cada cualificación profesional y la conceptualización de cada nivel, respectivamente (RD 1128/2003, Art. 5.2 y Anexo II):

**Tabla 5**

Elementos de una cualificación profesional

<b>Elementos</b>	<b>Definición</b>
<i>Datos de identificación</i>	Se especifica la denominación oficial, la familia profesional en la que se incluye: el nivel de cualificación y un código alfanumérico.
<i>Competencia general</i>	Describiendo de forma abreviada el cometido y funciones esenciales del profesional.
<i>Unidades de competencia</i>	Correspondientes a la cualificación profesional.
<i>Entorno Profesional</i>	Indicando el ámbito profesional, los sectores productivos y las ocupaciones o puestos de trabajo relacionados.
<i>Formación asociada</i>	Estructurada en módulos formativos.

Fuente: Real Decreto 1120/2003 de 5 de septiembre

**Tabla 6**

Niveles de cualificación profesional

<b>Nivel</b>	<b>Descripción</b>
<i>Nivel 1</i>	Competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples correspondientes a procesos normalizados, siendo los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas a aplicar limitados.
<i>Nivel 2</i>	Competencia en un conjunto de actividades profesionales bien determinadas con la capacidad de utilizar los instrumentos y técnicas

---

propias, que concierne principalmente a un trabajo de ejecución que puede ser autónomo en el límite de dichas técnicas. Requiere conocimientos de los fundamentos técnicos y científicos de su actividad y capacidades de comprensión y aplicación del proceso.

- Nivel 3* Competencia en un conjunto de actividades profesionales que requieren el dominio de diversas técnicas y puede ser ejecutado de forma autónoma, comporta responsabilidad de coordinación y supervisión de trabajo técnico y especializado. Exige la comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y la evaluación de los factores del proceso y de sus repercusiones económicas.
- Nivel 4* Competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales complejas realizadas en una gran variedad de contextos que requieren conjugar variables de tipo técnico, científico, económico u organizativo para planificar acciones, definir o desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.
- Nivel 5* Competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales de gran complejidad realizados en diversos contextos a menudo impredecibles que implica planificar acciones o idear productos, procesos o servicios. Gran autonomía personal. Responsabilidad frecuente en la asignación de recursos, en el análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

---

Fuente: Real Decreto 1120/2003 de 5 de septiembre

Además, el artículo 11.4 de la Ley 5/2002, establece los requisitos que deben tener un tipo especial de centros de FP, son los denominados Centros Integrados. Los requerimientos básicos de estos centros se desarrollan en el RD 1558/2005, de 23 de diciembre y su posterior modificación en el RD 564/2010, de 7 de mayo, y que se caracterizan por impartir todas las ofertas formativas a las que se refiere el artículo 10.1 de anterior ley, esto es: los títulos de formación profesional, los certificados de profesionalidad y otras formaciones complementarias no asociadas al CNCP. Por tanto, son centros de referencia que buscan la integración de los subsistemas de la FP, como son la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores y la formación permanente dirigidas a la población trabajadora ocupada. En todas las CC.AA estos centros son el referente máximo de la FP dentro del ámbito educativo, no solo por su oferta diversa sino porque también tienen entre sus funciones otras tan importantes como la evaluación y acreditación de las competencias profesionales; también prestar información y orientación profesional a las personas para

que cuenten con el mejor asesoramiento laboral a través de los DIOP (departamentos de información y orientación profesional); son un espacio común donde desarrollar vínculos entre el sistema productivo de su entorno y el formativo, también en lo concerniente a la formación del personal docente; desde estos centros se impulsan proyectos de innovación y desarrollo en colaboración con las empresas; y por último, colaboran con otras entidades como los centros de referencia nacional, observatorios o institutos de cualificaciones. Para desarrollar buena parte de estas funciones, los centros integrados poseen como órganos colegiados de participación, además del claustro de profesores, los consejos sociales. Un órgano compuesto por representantes de la Administración, profesores y organizaciones empresariales y sindicales, encargado de velar por el normal desarrollo del proyecto funcional del centro y la calidad y rendimiento de sus servicios.

En la Región de Murcia, el Decreto 56/2008, de 11 de abril, establece la regulación de los Centros Integrados de Formación Profesional de titularidad privada y pública dependientes o no de la administración regional. Y posteriormente se publicó el Decreto 334/2011, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Centros Integrados de Formación Profesional dependientes de la Administración Pública de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, modificando parcialmente el Decreto 56/2008. Fundamentalmente, esta norma regula la organización y funcionamiento de estos centros, definiendo cuales son los órganos de gobierno, participación y coordinación y las funciones de cada uno de ellos. Posteriormente, para concretar este reglamento orgánico se aprobó la Orden de 21 de agosto de 2012 de la Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Además de los integrados existe una Red de Centros de Referencia Nacional (RCRN) especializados en cada una de las familias profesionales recogidas en el CNCP y distribuidos por todas las CC.AA. Se trata de centros públicos que llevan a cabo acciones de innovación y experimentación en materia de FP y atienden tanto a estudiantes, trabajadores ocupados y desempleados, empresarios, formadores y profesores (RD 229/2008, de 15 de febrero). Con la puesta en marcha de los centros integrados como la RCRN se trata de dotar de mayor calidad e integración a la oferta de FP (Oroval et al., 2008).

Pero, qué ocurre con aquellas personas que han adquirido una competencia profesional a través de su propia experiencia laboral, o bien, a través de vías no formales de formación. En la cumbre de Lisboa del año 2000 y sucesivas, la Unión Europea se marcaba el objetivo de facilitar el reconocimiento oficial a todas estas personas para conseguir aumentar sus posibilidades de empleabilidad, potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida y garantizar una mayor cohesión social. De este modo, la Ley 5/2002 en su artículo 4.1b) prevé un procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales, en adelante PREAR, que desarrolla en su artículo octavo. El Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, regula un procedimiento único a nivel nacional aunque se descentralizan las competencias para su convocatoria y gestión a cada Comunidad Autónoma. Las finalidades que pretende conseguir el PREAR son tres; por un lado evaluar las competencias profesionales de las personas adquiridas por otras vías diferentes a las formales; en segundo lugar, su acreditación formal; y por último, facilitar el aprendizaje permanente y por tanto la cualificación profesional con el fin de poder llegar a conseguir un título de FP o certificado de profesionalidad, en adelante CP.

Para finalizar este apartado, parece pertinente resaltar que, tras la crisis financiera y económica de finales de la primera década de este siglo, el Gobierno, junto con el G20 y la Unión Europea, adoptó una serie de medidas que buscaban retomar la senda del despegue económico y propiciar un crecimiento equilibrado, sostenible y duradero. Y para ello fueron impulsadas acciones que mejoraron la competitividad, la innovación y la formación a través de la Ley 2/2011 de Economía sostenible y la Ley Orgánica 4/2011, complementaria de la anterior, y que vino modificar aspectos de la Ley 5/2002 y también de la LOE 2/2006.

## 2. LEGISLACIÓN DEL ÁMBITO EDUCATIVO

La historia de la FP en España está desarrollada a través de seis leyes educativas, desde la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de la Educación y Financiamiento de la Reforma educativa, hasta la actual LOMLOE (2020). En la actualidad la formación profesional reglada, al igual que el resto de enseñanzas obligatorias y postobligatorias, tiene sus competencias transferidas a las CC.AA que se encargan de su gestión.

Siguiendo a diversos autores (Pérez-Esparrells y Rahona, 2009; Rodríguez, Gallego y Rodríguez (2013), la FP nace con la LGE (1970) con el gran objetivo de formar al alumnado en una profesión, y para ello establece tres grados, de menor a mayor nivel de capacitación laboral y a los cuales se accede a través de las titulaciones de EGB, Bachillerato y el primer ciclo de una Facultad o Escuela Técnica Superior, respectivamente, o bien, al haber superado exitosamente el grado inmediatamente inferior.

Este primer planteamiento normativo de la FP dentro del sistema educativo fue un paso muy importante pero no exento de puntos débiles. Se le achacó demasiada rigidez en cuanto a los requisitos de acceso al alumnado; las enseñanzas carecían de la adecuada calidad, primando el adiestramiento sobre la adquisición de competencias profesionales que verdaderamente prepararan para el acceso al mundo laboral en unas condiciones óptimas; no se consiguió unir a los centros educativos y las empresas, por lo que había mucha distancia entre lo que se enseñaba en los centros educativos y luego lo que se encontrarían en el centro de trabajo; y por último, y no menos importante, la concepción social de que se trataban de unas enseñanzas para alumnado de bajo nivel y totalmente a la sombra del Bachillerato, que es a donde iban los mejores estudiantes (Gallego y Rodríguez, 2011).

Según Brunet y Böcker (2017), la LGE supuso un intento de corregir la lentitud en la industrialización del país, si bien es cierto que fue la primera ley que impulso un sistema educativo de masas. Otra de las aportaciones más importantes fue conectar por primera vez la FP y el resto de enseñanzas del sistema educativo (Dávila et al., 2016). Así se articuló una FP que ofrecía salidas al finalizar cada nivel educativo, pero que carecía de la permeabilidad entre sus diferentes niveles, ofertando la FP1 para los titulados en

EBG, la FP2 para el alumnado con Bachillerato y la FP3 para los estudiantes que terminaban los primeros ciclos universitarios (Merino, 2005). No fue hasta 1974 cuando se permitió el tránsito de la FP1 a la FP2, así la FP quedó dotada de personalidad propia al tener un itinerario definido y diferenciado del tronco académico común, aunque si bien es cierto la FP1 se convirtió en el “contenedor” de los alumnos que habían fracasado en su vida escolar y tuvo una función más social que formativa (Merino, 2013).

En 1986 se crea el Consejo General de la Formación Profesional, integrado por sindicatos, patronal y las administraciones centrales y autonómicas, un hecho determinante para comenzar una reforma profunda de la FP en España. A lo que se sumó la primera ley educativa de la democracia, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, con muchos retos por delante, siendo uno de ellos cambiar el estereotipo tan negativo que la FP tenía en la sociedad y en la misma comunidad educativa (Ovejero, García y Fernández, 1994).

Con la llegada de la LOGSE, que dedica su capítulo IV a la FP, se pasa de un modelo académico a otro basado en el aprendizaje (Cabrera, 1997), diferenciando dos modelos de FP: la FP de base y la FP específica de grado medio y superior. La FP de base estaría dentro de las enseñanzas de ESO y Bachillerato para garantizar al alumnado una formación común a un amplio número de perfiles profesionales. Mientras que la FP específica, incluyó un gran número de ciclos formativos con una estructura modular, es decir, compuestos por áreas o módulos de conocimiento teórico-prácticos. Una novedad importante supuso la incorporación en sus planes de estudios de una fase práctica en las empresas con el objetivo de aumentar la tasa de empleabilidad una vez acabada la formación académica. Por tanto, con esta ley se pretendió asegurar que aquellas personas que optaban por este itinerario formativo adquirieran, además de una formación básica, conocimientos suficientes para desempeñar un puesto de trabajo con la suficiente cualificación profesional, apostando por un aprendizaje basado en competencias (Almagro, Gallego y Mesa, 1997; García, 1997).

A juicio de Puelles (1991 y 2004), la LOGSE tenía como objetivo reducir las desigualdades sociales a través de un sistema educativo que asegurase un tronco común obligatorio de enseñanzas hasta los 16 años y de esta manera retrasar la elección de los itinerarios escolares. Para dotar del debido prestigio a la FP, perdido en décadas

anteriores, se exigió el título de ESO para el acceso a los ciclos formativos de Grado Medio (CFGM) y el de Bachillerato a los de Grado Superior. Para el alumnado que carecía del título en ESO, se diseñaron los Programas de Garantía Social impartidos fundamentalmente a través de los ayuntamientos, desregularizados, faltos de control y de conexión con los CFGM (Brunet y Böcker (2017)).

Más adelante se aprobó la Ley 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), la cual solamente se citará puesto que no tuvo desarrollo legislativo, al ser derogada por la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE, 2006). Como se dijo en el epígrafe anterior, la creación del SNCFP y el CNCP, fueron el instrumento fundamental para que la LOE permitiera una mayor flexibilidad en el acceso a las diferentes modalidades de la FP, así como avanzar en un espacio más permeable entre los tres subsistemas de la FP (reglada, ocupacional y continua). La formación a lo largo de la vida es uno de los objetivos prioritarios de la nueva ley (Rodríguez, Gallego y Rodríguez, 2013). La LOE realiza un nuevo planteamiento educativo basado en competencias clave siguiendo los preceptos del proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), puesto en marcha por la OCDE en 2002 y definidas como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada” (BOE, 2015, 6986). Bajo este paradigma se reformulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de tal manera que pueden conducir a la obtención del título en ESO y se integran dentro del sistema nacional de cualificaciones en su nivel 1, lo cual aporta mayor grado de integración en el sistema educativo (Merino, 2013).

El Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, clarifica bastante en materia de FP en un escenario marcado por la Ley 2/2011 y la Ley 4/2011 que introdujeron cambios legislativos importantes para incentivar la economía y adaptar los sectores productivos a las nuevas demandas laborales de mayor calidad.

Ante este contexto y como se reza el preámbulo de este RD, se precisó de un nuevo marco normativo que regulara la FP del sistema educativo. De esta manera, se introdujeron novedades importantes, como la integración en el sistema modular de los PCPI, que a la postre se transformarían en la FP Básica; se implantan los cursos de especialización, para complementar y profundizar en las competencias de aquellas

personas que poseen un título de FP; todas las modalidades de FP se organizan en módulos profesionales con un marcado carácter profesional, integrando contenidos científicos, tecnológicos y organizativos, es decir, conocimientos teórico-prácticos que conducen a resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y contenidos, todo ello en coherencia con el SNCFP; se dedica un apartado especial a la adaptación del currículo a alumnado con alguna discapacidad; se enmarcan los ciclos de grado medio dentro de la enseñanza secundaria postobligatoria y los de grado superior en la educación superior (Rodríguez, Gallego y Rodríguez, 2013).

En definitiva, el RD 1147/2011, amplía las posibilidades de acceso a cualquiera de los niveles de la FP, regula las convalidaciones y exenciones parciales o totales de los módulos profesionales, flexibiliza la oferta formativa y garantiza su adaptabilidad a las demandas socioeconómicas de su entorno, regula la FP a distancia, potencia la información y orientación profesional y establece espacios más permeables entre la FP y el sistema universitario.

Y por último, la ley educativa que actualmente sigue vigente, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Siguiendo a Rodríguez, Gallego y Rodríguez (2013), resaltar cuáles han sido los cambios más sustanciales en materia de FP que esta norma ha implantado con respecto a la LOE, que se recordará, sigue parcialmente vigente.

La LOMCE, con respecto a la finalidad de estas enseñanzas incluye, además del desarrollo personal y su capacitación profesional, la mención explícita a conseguir que el alumnado progrese por los diferentes niveles educativos, así como dentro del sistema de FP para el empleo, en clara alusión a la formación permanente y la progresiva adquisición de niveles de cualificación profesional dentro de su sector laboral como se recoge en el CNCP. Un aspecto muy importante de la primera mejora que sufrió la LOE con la LOMCE, fue la creación de la modalidad de FP Básica que junto con el grado medio y superior suponen los tres niveles de FP reglada. Con la implantación de la LOMLOE, se cambia la denominación de FPB por la de Grado Básico a partir del curso 2022/23. Esta modalidad regulada por el Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero está destinada a alumnos que han cursado el primer ciclo de ESO o excepcionalmente el segundo curso de ESO, tener entre quince años o hacerlo en el año natural en curso y diecisiete años y



ser propuesto por el equipo docente para el acceso a estas enseñanzas por sus particularidades académicas. El alumno que supere con éxito un ciclo de grado básico obtendrá el título de grado profesional básico y tendrá la posibilidad de acceder a los ciclos formativos de grado medio. Anteriormente, gracias a la moratoria de la disposición transitoria única del Real Decreto 1058/2015, de 20 de noviembre, además obtendrán el título de ESO previo informe favorable del equipo docente. En la actualidad, se recoge en el artículo 30.4 de la LOMLOE, que la superación de la totalidad de los ámbitos incluidos en un ciclo de grado básico conducirá a la obtención del título de Graduado en ESO.

Las intenciones de esta norma quedan claras cuando en su preámbulo destaca como ámbitos de especial incidencia para transformar el sistema educativo los siguientes: las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el fomento del plurilingüismo, y la modernización de la Formación Profesional. Se hace eco del bajo número de alumnado que integran las enseñanzas de FP en España en comparación con el resto de países de la UE, así como la elevada tasa de abandono escolar temprano y desempleo juvenil. Para combatir esta situación la ley introduce dos importantes novedades, la FP Básica, anteriormente citada; y la FP Dual, en un intento por implicar a las empresas en el proceso formativo (LOMCE; pp. 9-10).

Sostienen Brunet y Böcker (2017) que la LOMCE rompe con la comprensividad de la ESO y adelanta a los quince años la edad para decidir el itinerario más adecuado u optar por la FP Básica (FPB). A partir de esta norma, los alumnos pueden cursar el segundo ciclo de la ESO en su modalidad académica para aquellos que opten por las enseñanzas de Bachillerato; o la modalidad aplicada, que conduce a la FP. Por tanto, cuarto de la ESO es un curso clave para continuar por una u otra vía y asemeja el sistema educativo español al modelo alemán, más aún con la llegada de la FP Dual que se tradujo en otros países europeos como el germano, Austria, Suiza o Dinamarca en importantes beneficios socioeconómicos, un descenso de desempleados, especialmente en el empleo juvenil, y la disminución de sus tasas de abandono escolar temprano.

Como se ha expresado, unas de las grandes novedades de la LOMCE es la implantación de la FPB, cuya ordenación de aspectos específicos queda desarrollada en el Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero. Esta norma también aprueba catorce títulos

y sus correspondientes currículos. La FPB es una modalidad dentro de las enseñanzas de FP que deberán incluir al menos unidades de competencia de una cualificación profesional de nivel 1 del CNCP, distribuidos en módulos profesionales con una duración de 2000 horas equivalentes a dos cursos académicos. Hay tres tipos de módulos:

- a) Módulos asociados a unidades de competencia del CNCP.
- b) Módulos asociados a bloques comunes:
  - Comunicación y Sociedad I y II: se incluyen las materias de Lengua Castellana, Lengua extranjera, Ciencias Sociales y Lengua Cooficial (si la hubiere).
  - Ciencias aplicadas I y II: Matemáticas y ciencias aplicadas al contexto personal y de aprendizaje de un campo profesional.
- c) Módulo de formación en centros de trabajo, representará un mínimo del 12% de la duración total del ciclo.

Una cuestión importante fue delimitar qué alumnos son los idóneos para estas enseñanzas, por lo que en su artículo 15.1 se establecen los requisitos que deben tener:

- Haber cumplido y hacerlo durante el curso entre quince y diecisiete años.
- Haber cursado el primer ciclo de ESO, o excepcionalmente el segundo curso de ESO.
- Ser propuesto por el equipo docente.

El catálogo de títulos y sus correspondientes currículos fue ampliado por el Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo y el Real decreto 774/2015, de 28 de agosto, con siete y seis títulos respectivamente y se encuentra en constante actualización y ampliación de nuevos títulos.

Para Pedraza (2014), la LOMCE pone el acento en la necesidad de potenciar la innovación y la creatividad en la educación y especialmente en la FP. Propone la necesidad de impulsar entornos comunes formativos innovadores, el intercambio de buenas prácticas y su difusión a nivel europeo o crear redes comunes entre el mundo

educativo y laboral, siendo los centros integrados y de referencia nacional los espacios ideales que motiven esa capacidad creativa y transformadora.

Cada uno de los 200 títulos de FP existentes en el curso 2021-2022 (34 FPB, 62 GM, 89 GS y 15 cursos de especialización) que conforman el catálogo general de nuestro sistema educativo, viene desarrollada su estructura, según establece en el artículo 9 del RD 1147/2011, en reales decretos que concretan los siguientes aspectos: el perfil profesional de cada título incluyendo la competencia general, las competencias profesionales, personales y sociales y las cualificaciones o unidades de competencia del CNCP; identificación del título (denominación, nivel, duración, familia profesional, su referente en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, nivel del Marco Español de Cualificaciones); el entorno profesional; la prospectiva del título en el sector; las enseñanzas del ciclo formativo (objetivos generales y resultados de aprendizaje y criterios de evaluación de cada módulo); la correspondencia de los módulos profesionales con las unidades de competencia para su acreditación; convalidación o exención; y su contexto formativo (espacios y equipamientos mínimos, titulaciones y especialidades del profesorado y sus equivalencias a efectos de docencia).

Y por último, con la implantación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la LOE, introduce una serie de modificaciones de las que son convenientes destacar las siguientes.

En primer lugar, el recogido en su artículo 39 (Principios Generales), incluyendo los nuevos ciclos formativos de grado básico y los cursos de especialización. Otro aspecto interesante es añadir como objetivo de esta enseñanza que los ciclos de grado básico contribuyan a la adquisición de las competencias de ESO (art.40.2) y su consecuencia, incluida en el artículo 44.1, el alumnado que supere un ciclo formativo de grado básico recibirá el título de Graduado en ESO y el de Técnico Básico en la especialidad correspondiente.

En cuanto a las condiciones de acceso y admisión (art. 41), destacar que se incorpora una nueva opción a las existentes para poder acceder a ciclo formativos de grado medio o superior, la superación de un curso de formación específico que se impartirá en centros públicos o privados.

Otro aspecto es el relativo al contenido y organización de la oferta (art. 42), promoviendo la integración transversal en todas las modalidades de contenidos científicos y tecnológicos como los relacionados con las TICs, la versatilidad, la innovación; otros más relacionados con habilidades blandas como el emprendimiento, la gestión de la carrera o la gestión del conocimiento; y por último, los encaminados a la protección del medioambiente, la prevención de riesgos laboral y el desarrollo sostenible. También se amplía la posibilidad de permanecer cursando cualquier ciclo formativo hasta cuatro años y no solo la FPB como se permitía hasta ahora. En el caso de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, podrán contar con un curso adicional y/o la matriculación parcial en cada uno de los cursos. Además, para este tipo de alumnado se recogen otras medidas como las adaptaciones del currículo cuando presenten dificultades en la expresión y comprensión y podrán beneficiarse de ofertas específicas de ciclo de grado básico.

En el ámbito de la evaluación, se recoge la posibilidad de recibir una certificación académica a aquellos alumnos que no superen la totalidad de las enseñanzas en un ciclo de grado básico, medio o superior, dándole derecho a la expedición del certificado profesional correspondiente por la administración laboral. Por último, la LOMLOE elimina el artículo 42 (bis) de la LOMCE relativo a la FP dual del Sistema Educativo Español.

## **2.1. Normativa básica de la Formación Profesional del sistema educativo en la Región de Murcia**

La legislación básica en materia de FP, dentro del sistema educativo a nivel estatal, es desarrollada en la Región de Murcia por la normativa expuesta en la Tabla 7, distribuida por modalidades de enseñanza en FP, e igualmente comprende lo relativo a las pruebas de acceso y pruebas libres:

### ***Tabla 7***

*Normativa básica de FP del sistema educativo en la Región de Murcia.*

---

## **Normativa FP para la Región de Murcia**

---

### *FP Básica*

Decreto 12/2015, de 13 de febrero, por el que se establecen las condiciones de implantación de la Formación Profesional Básica y el currículo de trece ciclos formativos de estas enseñanzas y se establece la organización de los programas formativos profesionales en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Circular de 19 de febrero de 2016 de la Dirección General de Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de las enseñanzas de Formación Profesional Básica en la Región de Murcia.

Resolución de 21 de mayo de 2018 de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial por la que se regula la expedición de los títulos de Formación Profesional Básica en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Orden de 24 de enero de 2019, por la que se desarrolla el currículo para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia de trece ciclos formativos de Formación Profesional Básica.

---

### *Programas Formativos Profesionales*

---

Orden de 3 de septiembre de 2015, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan los Programas Formativos Profesionales en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

---

### *FP Modular*

---

Orden de 14 de diciembre de 2012, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la modalidad modular de la Formación Profesional del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Resolución de 19 de febrero de 2016, de la Dirección General de Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que se amplía el ámbito de Aplicación de la modalidad modular de la Formación Profesional del Sistema Educativo en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

---

---

*FP a distancia*

---

Resolución de 4 de julio de 2018, de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se establecen las instrucciones para el funcionamiento de enseñanzas de los ciclos formativos de formación profesional en régimen a distancia, se fijan los ciclos que se pueden impartir en esta modalidad y se establece la presencialidad obligatoria por módulos profesionales en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Corrección de errores de 27 de julio de 2018.

---

*FP Bilingüe*

---

Orden de 24 de marzo de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula el Programa de Enseñanza Bilingüe en Ciclos Formativos de Formación Profesional en el ámbito de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y se aprueban las bases reguladoras de la selección de Ciclos Formativos y su posterior modificación.

Resolución de 11 de abril de 2017 de la Dirección General de Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que se convocan nuevas adscripciones al Programa de Enseñanza Bilingüe para centros públicos y privados que impartan ciclos formativos sostenidos con fondos públicos en el ámbito de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para el curso 2017/2018.

---

*Pruebas de acceso*

---

Resolución de 20 de diciembre de 2019 de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación Profesional, por la que se convoca la celebración de las pruebas de acceso a ciclos formativos de formación profesional de grado medio y de grado superior en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, correspondientes al año 2020.

---

*Pruebas libres*

---

Resolución de 20 de diciembre de 2019 de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación Profesional, por la que se convoca la celebración de las pruebas de acceso a ciclos formativos de formación profesional de grado medio y de grado superior en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, correspondientes al año 2020.

---

*FP Dual*

---

Resolución de 12 de febrero de 2015, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se establece el procedimiento que han de seguir los centros que imparten Formación Profesional del Sistema Educativo en la Región de Murcia para

---

---

adherirse a la Formación Profesional Dual, en su modalidad de Profundización, para aquellos ciclos formativos cuyas enseñanzas tienen autorizadas.

Resolución de 6 de abril de 2015, de la Dirección General de Formación Profesional por la que se dictan instrucciones para el funcionamiento del Programa Experimental de Formación Profesional Dual en la Región de Murcia.

---

*Grado Medio y Superior*

---

Resolución de 3 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, por la que se dictan instrucciones sobre ordenación académica en las enseñanzas correspondientes a Ciclos Formativos de Formación Profesional en los centros de la Región de Murcia

Circular informativa de 24 de junio de 2013 de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de personas Adultas, sobre matriculación en segundo curso de un ciclo formativo LOE habiendo superado el primer curso común de otro ciclo formativo LOE de la misma familia profesional

Resolución de 2 de junio de 2010, del Director General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas por la que se dictan instrucciones para la tramitación y concesión de solicitudes de convocatoria extraordinaria en módulos profesionales de Títulos de Formación Profesional.

Resolución de 12 de mayo de 2017 de la Dirección General de Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que se establece el modelo y el procedimiento para la elaboración del informe propuesta de adaptación de las pruebas libres y de acceso a ciclos de Grado Medio y de Grado Superior de Formación Profesional del sistema educativo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Instrucciones de 15 de febrero de 2000 del Director General de Formación Profesional e Innovación Educativa sobre aplicación de las normas de evaluación y calificación de ciclos formativos. (En vigor transitoriamente para los ciclos LOGSE, para los ciclos derivados de la LOE ver la Resolución de 3 de septiembre de 2012 por la que se dictan instrucciones sobre ordenación académica)

---

*Cursos de Especialización*

---

Resolución de 24 de junio de 2021, de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación Profesional, por la que se establecen el procedimiento de admisión y aspectos de la organización de determinados cursos de especialización de formación profesional en el curso 2021/2022, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

---

Fuente: Elaboración propia

Uno de los objetivos estratégicos del Plan de Formación Profesional para la Región de Murcia 2004-2009 fue la creación de los Centros Integrados de FP. Su principal función era fomentar una oferta integrada de calidad entre los dos subsistemas de FP del sistema educativo y el de Formación para el Empleo, convirtiéndose en espacios de referencia para la formación y la orientación profesional, consiguiendo una cualificación de calidad y contribuir a mejorar la empleabilidad. Su ordenación general se estableció con el Decreto 56/2008, de 11 de abril, al amparo del RD 1558/2005, estableciendo su definición, tipos, fines y funciones, requisitos espaciales, órganos de gobierno unipersonales (consejo de dirección) y colegiados (claustro y consejo social).

En su artículo noveno establece las bases del reglamento orgánico de estos centros cuyos elementos fueron recogidos por el Decreto 334/2011, de 30 de diciembre, regulando el régimen de organización y funcionamiento de estos centros y concretados posteriormente en la Orden de 21 de agosto de 2012.

A lo anterior, se le suma el Decreto 73/2012, de 25 de mayo, que tiene como objeto establecer y regular el régimen jurídico de la autorización de los centros privados como centros integrados.

## **2.2. Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior**

Se ha visto conveniente dedicar un apartado para hablar de la Educación Superior y su marco de cualificaciones (MECES), regulado en España por el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio y el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero. El encargado de elaborarlo fue un Comité creado específicamente para este cometido por el Real Decreto 900/2007, de 6 de julio.

Como es sabido, después de la Declaración de Bolonia (1999), donde participaron 29 países, entre ellos España, se sentaron las bases para crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a lo que se sucedieron las conferencias de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007) con el objetivo de crear un espacio de convergencia entre los distintos marcos de cualificaciones nacionales.



En ese marco y con esa filosofía, el MECES pretende conseguir un doble objetivo: por un lado definir claramente qué resultados de aprendizaje se esperan de un estudiante en cada nivel a través de una serie de descriptores, de tal manera que un empleador conozca las competencias de sus futuros empleados; por otro lado, se consigue facilitar la movilidad y el reconocimiento internacional de los títulos y de la formación.

La estructura del MECES contempla cuatro niveles: Técnico Superior, Grado, Máster y Doctor, cuyas equivalencias con el Marco Europeo (EQF) quedan reflejadas en la Tabla 8, de acuerdo con el Real Decreto 1027/2011:

**Tabla 8**

*Estructura del MECES*

<b>Nivel</b>	<b>Titulación</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Equivalencia</b>	<b>Enseñanzas</b>
1	Técnico Superior	Obtener una formación especializada para el desempeño cualificado de diversas profesiones	Nivel 5	FP de Grado Superior. Artes Plásticas y diseño (GS). Deportivas (GS).
2	Grado	Obtener una formación general, orientada a la preparación para el ejercicio de actividad profesionales.	Nivel 6	Universitario <300ECTS. Artísticas Superiores
3	Máster	Obtener una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, para el ámbito académico o profesional, así como promover la iniciación a tareas investigadoras.	Nivel 7	Grado universitario >300ECTS Máster. Master E. Artísticas
4	Doctor	Obtener una formación avanzada en las técnicas de investigación	Nivel 8	Doctor

Fuente: Elaboración propia

### 3. LEGISLACIÓN DEL ÁMBITO LABORAL

Ya la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de empleo, que modifica la Ley Básica de Empleo 51/1980, tenía como uno de sus objetivos dotar de políticas activas de empleo que mejoren la cualificación profesional y la empleabilidad de las personas. El Sistema Nacional de Empleo compuesto por el Servicio Público de Empleo Estatal y los Servicios Públicos de Empleo de las comunidades autónomas sería el responsable de garantizar la aplicación de estas políticas dirigidas tanto a trabajadores, a través de la recalificación y actualización formativa adaptadas a las necesidades del mercado laboral, como a desempleados, a través de programas y medidas de orientación y formación profesional ocupacional.

La Formación profesional para el empleo en España queda regulada por el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, donde se especifican su funcionamiento, financiación, estructura organizativa y de participación.

Este subsistema engloba tanto a la formación ocupacional, encargada de la formación de personas desempleadas; como a la formación continua, responsable de atender a las demandas formativas de los sectores productivos y la actualización de sus trabajadores. Por tanto este subsistema está dotado de instrumentos y acciones tendentes a extender una red de formación que responda a los cambios que se suceden de manera constante en el mercado laboral y contribuir al desarrollo de una economía basada en el conocimiento.

Asimismo, integra conceptos teóricos, habilidades prácticas y actitudes tendentes a actualizar las competencias profesionales de los trabajadores y los capaciten, en consecuencia, para el desempeño de una ocupación laboral, por lo que se diferencia de la FP en el ámbito educativo en tres cuestiones fundamentales (Matia, 2016):

- Se trata de una formación continua que da respuesta a una actualización y renovación constantes orientada a personas que ya han recibido una formación inicial. Por ello, esta formación viene a complementar, ampliar o especializar la competencia profesional que una persona adquiere a lo largo de su vida profesional.

- Es una formación ligada muy directamente al ámbito laboral, y ello supone no poseer una organización tan rígida como la que tiene la FP académica. Se trata de disponer, de una manera más inmediata, de aquellos conocimientos que en un momento dado son necesarios por el mercado laboral. En esta línea, Jover (1990) ya hablaba de la variabilidad de sus objetivos y de la necesidad de estar constantemente investigando sobre las necesidades futuras de cada sector socioeconómico, en un intento de adelantarnos ante los avances de la ciencia o los procesos productivos aplicados al ámbito laboral. Esto precisa de una adecuada programación y planificación formativa.
- La tercera cuestión hace referencia al carácter específico de su formación, ya que debe tener un claro y único modelo pedagógico basado en un aprendizaje competencial, centrandose sus esfuerzos en aumentar la cualificación en el desempeño en el puesto de trabajo. Por tanto, queda relegado un modelo de enseñanza memorístico basado exclusivamente en conceptos teóricos, prevaleciendo el aprendizaje de tareas basado en fragmentar un oficio en operaciones que abarquen un arco desde las más sencillas a las más complejas, siguiendo una lógica secuencial que asegure al final del proceso formativo la competencia profesional. Este ‘puzzle’ de conocimientos viene recogido en el CNCP y estaría formado por las unidades de competencia que conforman cada cualificación.

Del mismo modo, el Real decreto 395/2007, en su artículo cuarto, especifica las cuatro iniciativas formativas que son llevadas a cabo a través de la FP para el empleo:

a) La *formación de demanda*, comprende acciones formativas dirigidas a necesidades específicas de las empresas y sus empleados. Son financiadas total o parcialmente por fondos públicos.

b) La *formación de oferta*, dirigida tanto a personas ocupadas como desempleadas con el fin de mejorar su cualificación profesional y el acceso al empleo.

c) La *formación en alternancia con el empleo*, compuesta por las acciones formativas de los contratos para la formación y los programas de empleo-formación. Esta

modalidad permite al trabajador desempeñar su puesto de trabajo a la vez que se sigue formando.

d) Las *acciones de apoyo y acompañamiento a la formación*, para la mejora de la eficacia del subsistema de FP para el empleo.

La formación de demanda es desarrollada por la Orden TAS 395/2007, de 23 de marzo, y su posterior modificación por la Orden TAS/37/2008, de 16 de enero, estableciendo su régimen de financiación mediante bonificaciones en las cotizaciones a la Seguridad Social y la creación de un sistema telemático y ficheros con datos personales.

No obstante, los buenos propósitos del Real Decreto, hay autores, como Homs (2008), que creen que la integración que promueve esta norma costará que se vehicule en el tiempo hasta su simbiosis total. Mientras que la FP educativa tiene una base consolidada, la FP para el empleo tiene que afianzar sus procedimientos. También hay que recordar que, mientras estos dos subsistemas dependen del Ministerio de Trabajo, la FP inicial es competencia del Ministerio de Educación, con lo que puede haber cierta descoordinación y suponer un obstáculo para armonizar la coexistencia de toda la oferta. Y esta situación se extrapola a las CC.AA., con lo que habría dificultad para armonizar los tres sistemas

En otro orden de cosas, la Ley 5/2002, en su apartado primero, artículo 8, establece el carácter oficial y válido para todo el territorio nacional de los certificados de profesionalidad, como el instrumento que reconoce la cualificación profesional. Recordar al respecto que tanto los títulos como los certificados de profesionalidad de la FP quedan regulados en el CNCP, previa consulta al Consejo General de la FP. De esta manera se asegura la transparencia y movilidad entre ambas propuestas formativas y además, sitúa a España dentro del programa europeo “Educación y Formación 2010” creado en la cumbre de Lisboa con el objetivo de compatibilizar la formación proveniente del ámbito laboral con la resultante del currículum académico; al mismo tiempo, se pretende facilitar el tránsito de trabajadores por la Unión Europea.

Por tanto, los certificados de profesionalidad, que se regulan en el RD 34/2008 de 18 de enero, son el instrumento de acreditación oficial de las CCPP en el ámbito laboral

y acredita la capacitación profesional para una actividad laboral dentro del subsistema de FP para el empleo (RD 34/2008, art. 2.1). Estos certificados se corresponden con las 26 familias profesionales en sus tres niveles de acuerdo con el RD 1128/2003 y pueden ser adquiridas mediante: la experiencia laboral, vías no formales de formación y acciones de FP para el empleo.

El RD 34/2008, ha sido modificado posteriormente en varias ocasiones en las que se han ido introducido mejoras y actualizaciones para ganar en eficacia a la hora de su gestión y resolver problemas como flexibilizar los requisitos de acceso al alumnado y la impartición del módulo de formación práctica en centros de trabajo, recogidos en el Real Decreto 1675/2010, de 10 de diciembre.

Otra modificación importante fue la realizada por el RD 189/2013, de 15 de marzo, incluyendo las modificaciones en la regulación de los certificados de profesionalidad vinculados al nuevo contrato para la formación y el aprendizaje, la FP dual, así como sus modalidades de implantación y otros aspectos que garantizan la calidad de este sistema, entre otros aspectos. Este RD viene a desarrollar la Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral, que modifica los contratos de formación y aprendizaje y sienta las bases de la FP dual establecidos por el RD 1529/2012, de 8 de noviembre. Por último, la Orden ESS/2008/2013, de 10 de octubre, que desarrolla el RD 34/2008 regulando la modalidad de teleformación para impartir certificados de profesionalidad, con el objeto de adaptar la formación a las necesidades personales de las empresas y trabajadores. De esta manera la oferta de CCPP gana en flexibilidad y en calidad al poder impartir total o parcialmente de forma telemática e incluso realizarse parte de ella de una empresa a través de la FP dual.

Es de resaltar, dentro del paquete de medidas adoptadas durante la crisis económica que vivió el mundo, y especialmente España, a partir del 2008, las aprobadas con el Real Decreto-Ley 10/2011, de 26 de agosto, para la promoción del empleo en los jóvenes, la estabilidad en el empleo y la prórroga de los programas de recualificación profesional para personas desempleadas. A destacar la creación del nuevo contrato de formación y aprendizaje que combina el trabajo en una empresa con la necesaria formación que le procure la adquisición de una cualificación profesional. Esta medida se adoptó ante la gravedad de la situación, al constatar que el 60% de los desempleados en

España eran menores de 25 años; y, además, en un gran porcentaje no poseían el título de ESO ni competencia profesional alguna. Teniendo en cuenta estas circunstancias, el contrato de formación y aprendizaje se dirigió a personas de entre dieciséis y veinticinco años, aunque había excepción en el límite máximo para personas con discapacidad. Este contrato tenía una duración de entre uno y dos años, prorrogable otros doce meses más, y ponía especial énfasis en que la formación fuese dirigida a la opción del título en ESO para aquellos trabajadores que no lo tuvieran. Las empresas que adoptasen este tipo de contratos obtendrían una reducción de las cuotas a la Seguridad Social de entre el cien por ciento y el setenta y cinco por cien, y una reducción de la cuota empresarial de 1500€ en los hombres y 1800€ en las mujeres que una vez acabado su contrato de formación y aprendizaje se transformen en indefinidos.

También es destacable la Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización. Otro gran paquete de medidas que tienen por objeto el apoyo al emprendedor y la actividad empresarial, fomentar su internacionalización y la cultura emprendedora. En este último aspecto y más en el ámbito educativo, se llevan a cabo importantes iniciativas como la inclusión en los currículos de todas las etapas obligatorias, Bachillerato, FP y enseñanzas universitarias, de formación para el desarrollo del espíritu emprendedor para dotar de las competencias para crear y desarrollar una empresa. Se procurará desarrollar en el alumnado aptitudes como la creatividad, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico, asimismo se velará por la formación del profesorado en esta materia.

Sin embargo, una de las normas más importantes en torno a la FP para el empleo fue la dictada por el Real Decreto-ley 4/2015, de 22 de marzo. Se enmarca dentro de un período de reformas acometidas por el gobierno que buscan un cambio en el modelo productivo y sentar las bases de un crecimiento económico sostenible y la generación de empleos estables de calidad. Las conclusiones de la Mesa de Diálogo Social que condujeron al Acuerdo de FP para el Empleo del 2006 mostraron una serie de debilidades de este sistema como la falta de coordinación; su vinculación con la realidad del tejido productivo; de un sistema de información integrado y la evaluación de su impacto; así como definir el papel de cada uno de los agentes implicados. Para dar respuesta a estos retos y corregir las deficiencias detectadas en este sistema, este Real Decreto-Ley plantea una reforma que tiene por objeto: “regular la planificación y financiación del sistema de

formación profesional para el empleo en el ámbito laboral, la programación y ejecución de las acciones formativas, el control, el seguimiento y el régimen sancionador, así como el sistema de información, la evaluación, la calidad y la gobernanza del sistema (RDL 4/2015, art. 1)”. Asimismo, la norma pretende asegurar una acción coordinada, colaborativa y cooperativa entre la Administración General del Estado, las CC.AA y el resto de agentes implicados. Por último, también se plantea esta reforma es la transparencia en la gestión de los fondos dedicados a la FP para el empleo y la tolerancia cero contra el fraude en su gestión, para ello se crea la Unidad Especial de Inspección a través de la Orden ESS/1221/2015, de 11 junio.

También hay que destacar la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral y que fue desarrollada por el Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, la Orden TMS/379/2019, de 28 de marzo y la Orden TMS/283/2019, de 12 de marzo que regula el Catálogo de Especialidades Formativas. Esta ley viene a completar un paquete de medidas de reactivación económica en España y dota a la FP para el empleo de un papel esencial en el aumento de la empleabilidad, la adecuación entre la oferta y la demanda de cualificaciones y por tanto disponer de una formación ajustadas a las necesidades de las empresas. Por tanto, propone una reforma del sistema de FP para el empleo que planteará una acción conjunta y coordinada entre la Administración central, CC.AA, patronales y sindicatos. Los fines de este sistema giran en torno a seis ejes:

- a) Favorecer la formación a lo largo de la vida de trabajadores desempleados y ocupados.
- b) Aumentar la productividad y competitividad de las empresas.
- c) Ajustar las competencias del trabajador a las necesidades de las empresas y el mercado de trabajo.
- d) Mejorar la empleabilidad de los trabajadores con mayor riesgo de perder su empleo.

- e) Promover la acreditación de competencias profesionales.
- f) Disminuir la brecha digital garantizando el acceso de los trabajadores a las tecnologías de la información y la comunicación.

Todo ello a través de cuatro modalidades de FP para el empleo que se recogen en su artículo octavo:

- La formación programada por las empresas para sus trabajadores.
- La formación ofertada por las administraciones competentes para trabajadores ocupados.
- La oferta formativa de las administraciones competentes para trabajadores desempleados.
- Otras iniciativas de FP para el empleo.

Para completar la normativa vigente en el ámbito laboral es oportuno citar también el Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores y el Real Decreto Legislativo 3/2015, de 23 de octubre, por el que aprueba el texto refundido de la Ley de Empleo.

Una visión comprensiva del esfuerzo realizado, amparado en la normativa expuesta anteriormente, se inserta la Tabla 9 donde se muestra el número de empresas que han realizado formación para sus trabajadores desde el 2018 al 2020. En el análisis realizado por FUNDAE (2021), se muestra un descenso del 16.75%, es decir, más de 60.000 menos empresas en los últimos tres años, de las cuales aproximadamente el 80% corresponden al tamo de trabajadores de la microempresa.



**Tabla 9***Número de empresas formadoras según número de trabajadores*

<b>Año</b>	<b>Micro &lt;10</b>	<b>Pequeñas 10-49</b>	<b>Medianas 50-249</b>	<b>Gran empresa &gt;249</b>
2018	247.960	86.659	21.117	4.191
2019	226.306	86.925	22.070	4.416
2020	194.175	79.627	21.331	4.498

Fuente: Obtenido de <https://www.fundae.es/publicaciones/Publicaciones/balances-e-informes-de-resultados>

Así mismo, en el 2020 con respecto a la evolución desde el 2018, fueron un 12.03% menos los trabajadores que han realizado formación bonificada que en 2020 (Tabla 10).

**Tabla 10***Número de trabajadores formados en España*

<b>Año</b>	<b>Trabajadores formados</b>	<b>Participantes formados</b>	<b>Permisos individuales</b>	<b>Media de horas por participante</b>
2018	2.800.103	4.413.853	5.178	72.1
2019	2.944.535	4.619.901	5.621	71.2
2020	2.463.107	3.853.854	4.317	59.1

Fuente: Obtenido de <https://www.fundae.es/publicaciones/Publicaciones/balances-e-informes-de-resultados>

Buscando una mayor comprensión de lo expuesto anteriormente, se hace a continuación un análisis comparado de los tres subsistemas explicados (Tabla 11):

**Tabla 11***Características de los sistemas de FP*

	<b>FP Reglada</b>	<b>FP Ocupacional</b>	<b>Formación Continua</b>
<i>Finalidad</i>	FP inicial integrada dentro del sistema educativo	Forma parte de las políticas activas de empleo. Está relacionada con las necesidades concretas del sistema productivo	Formación actualiza que demandan las necesidades del mercado laboral
<i>Destinatarios</i>	Estudiantes a partir de los 15 años	Personas desempleadas	Personas empleadas
<i>Duración</i>	2000 horas repartidos en un ciclo de dos años (excepción del PFP)	Cursos de corta duración dentro o fuera de la empresa	Cursos de corta duración dentro o fuera de la empresa
<i>Carácter</i>	Enseñanza Académica Profesional	Enseñanza Laboral	Enseñanza Laboral
<i>Titulación</i>	Título de Formación profesional	Certificados Profesionales (opcional)	Certificados Profesionales (opcional)
<i>Gestión</i>	Administraciones Educativas	Administraciones Laborales	Administraciones Laborales

Fuente: González (2006, p. 132); Matías (2016, p. 50).

A continuación, se puede ver la oferta de la FP en la Región de Murcia en las cinco modalidades de FP: FPB (a partir de la LOMLOE, Grado Profesional Básico), Grado Medio y Grado Superior, Cursos de Especialización y Programas Formativos Profesionales en las Tablas 12, 13, 14, 15 y 16, respectivamente:

**Tabla 12***Oferta formativa de FPB en la Región de Murcia en el curso 2020/21*

<b>Familia</b>	<b>Título</b>
<i>Administración y Gestión</i>	Servicios Administrativos
<i>Agraria</i>	Agro-jardinería y Composiciones Florales
<i>Artes Gráficas</i>	Artes Gráficas
<i>Comercio y Márketing</i>	Servicios Comerciales
<i>Electricidad y Electrónica</i>	Electricidad y Electrónica
<i>Fabricación Mecánica</i>	Fabricación de Elementos Metálicos
<i>Hostelería y Turismo</i>	Actividades de Panadería y Pastelería Alojamiento y Lavandería Cocina y Restauración
<i>Imagen Personal</i>	Peluquería y Estética
<i>Industrias Alimentarias</i>	Industrias Alimentarias
<i>Informática y Comunicaciones</i>	Informática de Oficina Informática y Comunicaciones
<i>Instalación y Mantenimiento</i>	Mantenimiento de Viviendas
<i>Madera, Mueble y Corcho</i>	Carpintería y Mueble
<i>Textil, Confección y Piel</i>	Arreglo y Reparación de Artículos Textiles y de Piel
<i>Transporte y Mantenimiento de Vehículos</i>	Mantenimiento de Vehículos

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 13***Oferta formativa de Grado Medio en la Región de Murcia en el curso 2020/21*

<b>Familia</b>	<b>Título</b>
<i>Actividades Físicas y Deportivas</i>	Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural
<i>Administración y Gestión</i>	Gestión Administrativa
<i>Agraria</i>	Aprovechamiento y Conservación del Medio Natural Jardinería y Floristería Producción Agroecológica
<i>Artes Gráficas</i>	Impresión Gráfica Preimpresión Digital
<i>Comercio y Márketing</i>	Actividades Comerciales
<i>Edificación y Obra Civil</i>	Obras de Interior, Decoración y Rehabilitación
<i>Electricidad y Electrónica</i>	Instalaciones de Telecomunicaciones Instalaciones Eléctricas y Automáticas
<i>Energía y Agua</i>	Redes y Estaciones de Tratamiento de Aguas
<i>Fabricación Mecánica</i>	Joyería Mecanizado Soldadura y Calderería
<i>Hostelería y Turismo</i>	Cocina y Gastronomía Servicios en Restauración
<i>Imagen Personal</i>	Estética y Belleza Peluquería y Cosmética Capilar
<i>Imagen y Sonido</i>	Vídeo, Disc-jockey y Sonido

---

<i>Industrias Alimentarias</i>	Aceites de Oliva y Vinos
	Elaboración de Productos Alimenticios
	Panadería, Repostería y Confitería
<i>Informática y Comunicaciones</i>	Sistemas Microinformáticos y Redes
<i>Instalación y Mantenimiento</i>	Instalaciones de Producción de Calor
	Instalaciones Frigoríficas y de Climatización
	Mantenimiento Electromecánico
<i>Madera, Mueble y Corcho</i>	Carpintería y Mueble
<i>Marítimo-Pesquera</i>	Cultivos Acuícolas
<i>Marítimo-Pesquera</i>	Navegación y Pesca de Litoral
	Operaciones Subacuáticas e Hiperbáricas
	Pesca y Transporte Marítimo
<i>Química</i>	Operaciones de Laboratorio
	Planta Química
<i>Sanidad</i>	Cuidados Auxiliares de Enfermería
	Emergencias Sanitarias
	Farmacia y Parafarmacia
<i>Seguridad y Medio Ambiente</i>	Emergencias y Protección Civil
<i>Servicios Socioculturales y a la Comunidad</i>	Atención a Personas en Situación de Dependencia
<i>Textil, Confección y Piel</i>	Calzado y Complementos de Moda
	Confección y Moda
<i>Transporte y Mantenimiento de Vehículos</i>	Carrocería
	Electromecánica de Maquinaria
	Electromecánica de Vehículos Automóviles

---

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 14***Oferta formativa de Grado Superior en la Región de Murcia en el curso 2020/21*

<b>Familia</b>	<b>Título</b>
<i>Actividades Físicas y Deportivas</i>	Acondicionamiento Físico
	Animación de Actividades Físicas y Deportivas
	Enseñanza y Animación Sociodeportiva
<i>Administración y Gestión</i>	Administración y Finanzas
	Asistencia a la Dirección
<i>Agraria</i>	Ganadería y Asistencia en Sanidad Animal
	Gestión Forestal y del Medio Natural
	Paisajismo y Medio Rural
<i>Artes Gráficas</i>	Diseño y Gestión de la Producción Gráfica
<i>Comercio y Márketing</i>	Comercio Internacional
	Gestión de Ventas y Espacios Comerciales
	Marketing y Publicidad
	Transporte y Logística
<i>Edificación y Obra Civil</i>	Proyectos de Edificación
	Proyectos de Obra Civil
<i>Electricidad y Electrónica</i>	Automatización y Robótica Industrial
	Mantenimiento Electrónico
	Sistemas de Telecomunicaciones e Informáticos
	Sistemas Electrotécnicos y Automatizados
<i>Energía y Agua</i>	Eficiencia Energética y Energía Solar Térmica

---

	Energías Renovables
	Gestión del Agua
<i>Fabricación Mecánica</i>	Diseño en Fabricación Mecánica
	Óptica de Anteojería
	Programación de la Producción en Fabricación Mecánica
<i>Hostelería y Turismo</i>	Agencias de Viajes y Gestión de Eventos
	Dirección de Cocina
	Dirección de Servicios de Restauración
	Gestión de Alojamientos Turísticos
	Guía, Información y Asistencias Turísticas
<i>Imagen Personal</i>	Asesoría de Imagen Personal y Corporativa
	Caracterización y Maquillaje Profesional
	Estética Integral y Bienestar
	Estilismo y Dirección de Peluquería
<i>Imagen y Sonido</i>	Animaciones 3D, Juegos y Entornos Interactivos
	Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen
	Producción de Audiovisuales y Espectáculos
	Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos
	Sonido para Audiovisuales y Espectáculos
<i>Industrias Alimentarias</i>	Procesos y Calidad en la Industria Alimentaria
	Vitivinicultura
<i>Informática y Comunicaciones</i>	Administración de Sistemas Informáticos en Red

---

---

	Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma
	Desarrollo de Aplicaciones Web
<i>Instalación y Mantenimiento</i>	Desarrollo de Proyectos de Instalaciones Térmicas y de Fluidos Mantenimiento de Instalaciones Térmicas y de Fluidos Mecatrónica Industrial Prevención de Riesgos Profesionales
<i>Madera, Mueble y Corcho</i>	Diseño y Amueblamiento
<i>Marítimo-Pesquera</i>	Acuicultura Transporte Marítimo y Pesca de Altura
<i>Química</i>	Laboratorio de Análisis y de Control de Calidad Química Industrial
<i>Sanidad</i>	Anatomía Patológica y Citodiagnóstico Dietética Documentación y Administración Sanitarias Higiene Bucodental Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear Laboratorio Clínico y Biomédico Prótesis Dentales Radioterapia y Dosimetría Radioterapia y Dosimetría Salud Ambiental
<i>Seguridad y Medio Ambiente</i>	Educación y Control Ambiental

---



<i>Servicios Socioculturales y a la Comunidad</i>	Animación Sociocultural y Turística
	Educación Infantil
	Integración Social
	Mediación Comunicativa
<i>Textil, Confección y Piel</i>	Patronaje y Moda
<i>Transporte y Mantenimiento de Vehículos</i>	Automoción

Fuente: Elaboración propia

### Tabla 15

*Oferta formativa de Cursos de Especialización en la Región de Murcia en el curso 2020-21*

<b>Familia</b>	<b>Título</b>
<i>Informática y Comunicaciones</i>	Ciberseguridad en Entornos de las Tecnologías de la Información
<i>Sanidad</i>	Cultivos Celulares
<i>Hostelería y Turismo</i>	Panadería y bollería artesanal
<i>Imagen y Sonido</i>	Audiodescripción y Subtitulación

Fuente: Elaboración propia

### Tabla 16

*Oferta formativa de PFP en la Región de Murcia en el curso 2020/21*

<b>Familia</b>	<b>Título</b>	<b>Modalidad</b>	<b>Tipo de Enseñanza</b>
<i>Comercio y marketing</i>	Actividades auxiliares de almacén.	P-S	E
	Actividades auxiliares de comercio.	P-S	E
<i>Agraria</i>	Actividades auxiliares en viveros y jardines.	P-S	E

<i>Administración y Gestión</i>	Operaciones auxiliares de servicios administrativos.	P	E
	Operaciones auxiliares de ofimática.	P-S	E
<i>Edificación y obra civil</i>	Operaciones auxiliares de revestimientos en construcción.	P-S	E-A
<i>Hostelería y turismo</i>	Operaciones básicas de restaurante y bar.	S-S	A
	Operaciones básicas de cocina.	S	A
	Operaciones básicas de pisos en alojamiento.	S	E

*Nota. La modalidad puede ser especial (E) o adaptada (A); y el tipo de enseñanza, pública (P) o subvencionada (S).*

Fuente: Elaboración propia

#### 4. LEGISLACIÓN BÁSICA PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL

La FP Dual (FPD) en España inicia su regulación con el Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje. Pretende adecuarse al “modelo conectivo” de Guile y Griffiths (2001), entre el sistema educativo y el laboral, donde la formación del primero se lleva a cabo en el lugar de trabajo.

Como se expuso en el capítulo segundo, la FPD se puede entender como todas aquellas acciones mixtas de formación y empleo que pretenden cualificar profesionalmente en un régimen de alternancia entre la actividad laboral en la empresa y la formación ya sea dentro del sistema de FP para empleo o la educativa (Rodríguez, Gallego y Rodríguez (2013). En función del sistema del que provenga el alumno la figura contractual cambiará, pudiendo desarrollarse contratos para la formación y el aprendizaje o a través de una beca de formación, aunque esta cuestión se analizará más adelante.

Hay que recordar también a Homs (2016), para quien, con el RD 1529/2012, se abre el abanico de posibilidades de alternar la formación entre centro educativo y la empresa o incluso a tiempo completo en los centros de trabajo. La implantación de la FPD sigue regulada desde parámetros experimentales y cada CC.AA ha elegido diferentes

modelos en función de su tejido empresarial o la forma de entender este modelo educativo en alternancia. Este autor aclaró que esta norma no regula directamente la FPD pero, con el objetivo de implantar un contrato de trabajo que favorezca la inserción laboral de los jóvenes, se introducen las bases para la constituir la FPD en España. Bajo esta fórmula se incluyen dentro del espectro de la FPD todas las acciones formativas que afecten a la FP inicial y a la FP para el empleo y que tengan el espíritu de realizar parte o totalmente, la formación en el contexto real de una empresa. Por este motivo, quedan dentro de este concepto, la FPD bajo la modalidad de contrato de formación y aprendizaje y la beca de formación. Este autor destaca tres piezas fundamentales en el desarrollo de los proyectos de formación dual: la empresa, el centro de formación y los servicios de empleo estatales y autonómicos. Esta gran flexibilidad a la hora de poner en marcha el modelo de FPD, ha generado que cada CCAA adopte características diferenciadas que son recogidas en la Tabla 17.

**Tabla 17**

*Características de la FPD según CC.AA*

	Tipo y duración		Alumnado		Empresas		Tutores		
	Contrato o beca (Cuantía)	1erCurso centro/2º Curso dual	Tiempo (años)	Límite Edad	Selección (centro/empresas)	Compensación	Ratio alumno/trabajador	Formación espec.	Reducción (h/semana)
<b>Andalucía</b>	B/No		2/3		C		>1:2		Sí/-
<b>Aragón</b>	C	Sí	2	<30	C+E	Sí	-	Sí	Sí/-
<b>Asturias</b>	C/B	Sí	2	-	-	Sí	>1:3	-	Sí/-
<b>CLM</b>	-	-	2/3	-	C	-	-	-	-
<b>CYL</b>	C/B >50%SMI	-	2/3	-	-	-	-	Sí	Sí/ 1h-5 alumnos
<b>Canarias</b>	-	-	2/3	-	C+E	-	-	-	-
<b>Cantabria</b>	B >80%SMI	Sí	2/3	-	C	-	>1:3	-	-

<b>Cataluña</b>	C/B	-	2/3	<30	C	Sí		Sí	Sí/-
	80% IPREM								
<b>Extremadura</b>	¿?	-	-		C+E	Sí	-	Sí	-
<b>Galicia</b>	C/B	-	2/3	<30	C+E	-	-	-	-
<b>Islas Baleares</b>	C		3	<29	C+E	Sí	-	Sí	Sí/-
<b>La Rioja</b>	B	-	-	<26	-	-	-	-	-
<b>Madrid</b>	B	Sí	2	-	C+E	Sí	-	-	Sí/-
	300€								
<b>Navarra</b>	C/B	-	2	-	-	-	-	Sí	-
	SMI								
<b>País Vasco</b>	C/B	-	2/3	-	C+E	Sí		-	-
	SMI								
<b>R. Murcia</b>	B	-	2/3	-	C+E	-	-	-	Sí/3h
	80% IPREM								
<b>Valencia</b>	C/B	-	-	-	-	Sí	>1:3	Sí	-

En el artículo tercero del RD 1529/2012 se establecen las modalidades de la FPD, que son las siguientes, a juicio de Mercader (2014):

- Formación exclusiva en centro formativo combinada con la actividad laboral realizada en empresas.
- Formación total o parcial de módulos profesionales en las empresas.
- Formación de módulos profesionales en la empresa y de forma complementario al resto que son impartidos en el centro de formación.
- Formación compartida para el desarrollo de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje entre el centro de formación y la empresa. En esta modalidad la empresa debe estar autorizada por la administración educativa y/o laboral.
- Formación exclusiva en la empresa.

Este autor realiza un recorrido normativo de la FPD a través del contrato para la formación y el aprendizaje y la asociada al sistema educativo. Estos contratos abarcarían a personas de entre 16 y 30 años que carezcan de una mínima cualificación personal, y daría paso a un segundo tipo de contrato, el de prácticas. Esta modalidad podrá ser a tiempo parcial, el tiempo dedicado al trabajo no podrá ser superior al 75% durante el primer año o al 85% durante el segundo y tercer año, el salario estará en proporción al tiempo trabajado y nunca por debajo del salario mínimo interprofesional. Otra particularidad importante es la reducción de las cuotas a la seguridad social de entre 75% y el 100% en función del número de trabajadores de la empresa. En virtud del RD 10/2011, como se citaba en el apartado anterior, las empresas que al finalizar el contrato de formación y aprendizaje lo conviertan en un contrato indefinido se deducirán del pago a la seguridad social de 1500€ durante tres años en el caso de que sea un trabajador y de 1800€ en caso de ser trabajadora. Todos estos aspectos vienen recogidos en la Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre que desarrolla el RD 1529/2012, y su posterior modificación en la Orden ESS/41/2015, de 12 de enero, donde se recoge la necesaria autorización de esta actividad formativa por el Servicio Público de Empleo de cada CC.AA y que, por otro lado, es imprescindible para obtener un título de FP o un certificado de profesionalidad. Podrán desempeñar esta actividad formativa:

- Centros y entidades de formación públicos y privados acreditados.
- Centros públicos y concertados que oferten títulos de FP.

- Centros integrados públicos y privados de FP.
- Centros de Referencia Nacional.
- Empresas autorizadas por la administración educativa y/o laboral.

A continuación, se aborda la FPD en el sistema educativo, concretamente del desarrollo de los proyectos de FPD recogidos en el art. 28.1 del RD 1529/2012 por los cuales los centros educativos donde se impartan ciclos formativos de FP podrán establecer convenios con empresas de sectores relacionados con esa familia profesional. Este convenio recogerá una programación de actividades formativas que permitan al alumno conseguir unos resultados de aprendizaje que le conduzcan a la titulación. Este RD recoge que al menos un 33% de las horas totales del título se deben dedicar a la formación en la empresa, el convenio deberá contener los siguientes aspectos:

- a) Programa formativo.
- b) Número de participantes.
- c) Régimen de becas.
- d) Jornada y horario en alternancia entre el centro educativo y la empresa.
- e) Requisitos de deben cumplir la empresa, alumnos, profesores y tutor del centro y de empresa.

En cuanto a la remuneración económica, quedará a criterio de cada comunidad autónoma incluirla en su desarrollo normativo, si que están obligados los estudiantes durante su período en la empresa a estar incluidos en el Régimen General de la Seguridad Social dentro del grupo siete.

El Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo, modifica el RD 34/2008, introduciendo las modificaciones del nuevo contrato para la formación y el aprendizaje y la FPD que recoge el RD 1529/2012. Regula aspectos como el acceso al módulo de formación práctica en centros de trabajos (FCT), que debe realizarse una vez superados el resto de módulos profesionales, aunque abre la puerta a realizarlos simultáneamente. Quedarán exentos de realizarlo los alumnos que provengan de la FPD, así como aquellas personas con al menos tres meses de experiencia laboral. El módulo de FCT podrá realizarse de manera presencial o a través de la teleformación. También se introduce regulación en cuanto a los criterios de acceso, acreditación de centros con oferta en

teleformación, requisitos de los tutores-formadores, se amplía la oferta formativa en centros privados y en empresas y se introducen medidas para mejorar la gestión y la calidad de las acciones formativas.

Dentro de este análisis normativo, hay que volver a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). En su preámbulo, explícitamente se habla tres ámbitos en los que la Ley quiere influir de manera protagonista para mejorar el sistema educativo: las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el fomento del plurilingüismo y la modernización de la FP.

En materia de FP, esta ley hace cuatro aportaciones fundamentales. La primera, crea un nuevo nivel educativo, la FP Básica (FPB) que sustituye a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI); se flexibiliza el tránsito entre ciclos formativos y otras enseñanzas; se impulsa una oferta de ciclos de Grado Medio y Grado Superior más variada, actualizada, de mayor calidad y adaptada al tejido productivo; y por último, se crea una nueva modalidad de oferta, la FP dual, la cual queda definida en su artículo 42.1 (bis) de la siguiente forma:

La Formación Profesional dual del Sistema Educativo Español es el conjunto de acciones e iniciativas formativas que, en corresponsabilidad con las empresas, tienen por objeto la cualificación profesional de las personas, armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y los centros de trabajo.

Brunet y Böcker (2017) defienden la creación de esta modalidad como la parte más novedosa de la ley. Se buscaría llegar a una formación que armonizará la parte más educativa de una cualificación profesional con su aprendizaje contextualizado en el centro de trabajo real. Se trataría por tanto de conseguir un ajuste entre la formación recibida y las verdaderas demandas técnicas del sistema productivo, acabando con el estereotipo de una FP de baja calidad y desligada de las realidades de las empresas.

A partir de la publicación del Real Decreto Ley 135, 8/2014 de 4 julio, queda modificado el Real Decreto 1493/2011 de 23 de octubre y todos los estudiantes universitarios y de FP que realicen prácticas curriculares externas tendrán una bonificación del cien por cien en la cotización a la Seguridad Social. Esto supone un



incentivo más para que el empresario acoja en su centro de trabajo a alumnos que cursan sus estudios en la modalidad de FP dual.

En clave autonómica, en la Región de Murcia la FPD comenzó su regulación con dos resoluciones, la del 22 de abril y el 3 de junio de 2013, que regulan el procedimiento para la presentación de proyectos de FPD para centros públicos y privados respectivamente. Destaca en ambas, además de proporcionar instrucciones claras que sientan las bases de esta modalidad y su desarrollo en esta comunidad del RD 1529/2012, los diferentes proyectos que se pueden adoptar dentro de la FPD que son las siguientes:

*Proyecto de FPD Armonizada:*

Modalidad dirigida a ciclos formativos de grado medio y superior. En esta modalidad los contenidos de todos los módulos profesionales se distribuyen de forma homogénea y simultáneamente en actividades formativas entre el centro y la empresa.

*Proyecto de FPD de Profundización:*

- a) De dos cursos académicos: esta modalidad se adapta a ciclos de grado medio y superior de menos de 2000 horas. La totalidad de los módulos formativos se llevan a cabo en el centro educativo, mientras que los contenidos de la FCT y otros más específicos sobre su sistema de producción se impartirán en la empresa.
- b) De tres cursos académicos: modalidad para ciclos de 2000 horas. Su duración no excederá de tres cursos académicos y la distribución de los contenidos es similar al apartado anterior.

*Proyecto de FPD Heterogénea o Mixta:*

En un sistema que contenía características de los dos anteriores, pero que fue eliminado en las resoluciones de cursos posteriores.

En cualquiera de los tres casos, el primer trimestre del primer y segundo curso del ciclo se destinará a la formación básica de cada módulo necesaria para trasladar al alumno al centro de trabajo y se impartirá de manera íntegra en el centro educativo.

La anterior normativa se actualiza con la resolución del 12 de febrero de 2015, que establece el procedimiento que los centros educativos deben seguir para adherirse a la FPD en su modalidad de profundización.

Entre las condiciones que deben cumplir para adherirse a este programa, la primera y primordial será contar con entornos productivos adecuados y empresas interesadas en participar. El acuerdo firmado entre la empresa y el centro educativo se plasmará en un convenio que recogerá el programa formativo que debe seguir el alumno durante su estancia en la empresa y que contendrá: contenidos y tareas relacionados con el currículo de esa titulación y otros aspectos específicos de la empresa y sus sistemas de trabajo, duración de la formación especificando el calendario y horario que se cumplirá.

Para el Consejo Económico y Social de la Región de Murcia (2017), el desarrollo de la FPD en España se caracteriza por la gran diversidad y diferencias existentes en la implantación de este programa experimental en cada comunidad autónoma, concretamente, para la Región de Murcia destaca varios aspectos:

- a) El alumno alterna la asistencia en la empresa continuando su proceso académico ordinario en el centro educativo. Otras comunidades como la madrileña, optan por un modelo de alternancia completo y durante el segundo curso realizan su estancia a jornada completa en el centro de trabajo.
- b) La duración del período de estancia en la empresa estará comprendida entre 660 y 800 horas.
- c) El alumno percibirá una beca por parte de la empresa que ascenderá al 80% del IPREM mensual para una jornada de 40 horas semanales. En función de las horas al mes que se hayan recogido en el programa formativo, la beca se prorrateará porcentualmente al tiempo empleado.
- d) El alumno será dado de alta en la Seguridad social como estudiante en formación y su cotización para el empresario estará bonificada al 100%.

Además de lo anterior, en la Región de Murcia se podrán autorizar ciclos formativos con programas de FPD con al menos un alumno, el cual seguirá compartiendo aula con el resto de compañeros que cursan FP convencional. El plazo para que el alumno se incorpore a la empresa será de quince días a partir de la firma del convenio y estará “permanentemente abierto”, es decir, puede solicitarse en cualquier momento del ciclo formativo, siempre a partir del segundo trimestre.

La anterior resolución se completa con la del 6 abril de 2015, que establece instrucciones para su funcionamiento. Concretamente se establecen los elementos que debe contener cada convenio, su duración y bajo qué supuestos puede rescindirse. También la información que deben contener los programas formativos. En cuanto a la duración de los proyectos de FPD pueden ampliarse hasta dos cursos académicos completas para aquellos ciclos que tengan una duración de menos de 2000 horas y hasta un máximo de 3000 horas y tres cursos académicos para aquellos de 2000 horas. El currículo establecido en el plan de estudios de cada título podrá complementarse y especializarse con otros contenidos propios de la empresa y permiten desarrollarse en el centro de trabajo. También especifica aspectos como las funciones del coordinador-tutor, mecanismos de coordinación entre empresa y el centro educativo, aspectos a tener en cuenta en la evaluación y acreditación académica del alumnado o en el proceso de selección del alumnado donde colaborarán activamente tanto el tutor del grupo como la empresa participante.

A modo de resumen, Marhuenda (2015) establece tres bloques de objetivos que persigue la normativa estatal y la desarrollada en cada comunidad autónoma en materia de FPD: los relacionados con el alumnado, aquellos que persiguen la mejora de la calidad del sistema de FP y los relativos al mercado laboral. Cada bloque consta de una serie de objetivos que desarrollamos en la Tabla 18:

**Tabla 18***Objetivos de la FPD en España*

	<b>Objetivos</b>
<i>Alumnado</i>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Incrementar el número de alumnado con estudios postobligatorios.</li><li>2. Reducir las tasas de abandono escolar temprano.</li><li>3. Aumentar la empleabilidad de jóvenes cualificados.</li></ol>
<i>Calidad de la FPD</i>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Estrechar los lazos entre la empresa y la FP.</li><li>2. Aumentar la conexión entre el profesorado de FP y las empresas para conseguir una mayor transferencia de conocimientos.</li><li>3. Mejora de la calidad de la FP a través de datos objetivos.</li></ol>
<i>Mercado laboral</i>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Adquisición de las habilidades blandas o softskills.</li><li>2. Desarrollar una economía más productiva.</li><li>3. Mejorar la cualificación de los trabajadores para conseguir empresas más competitivas.</li><li>4. Adaptar la cualificación de un trabajador a las necesidades de la empresa y del sistema productivo.</li></ol>

Fuente: Marhuenda (2015)

En lo que respecta a la Región de Murcia, la oferta completa de proyectos de FPD aprobados para el curso 2019-20 se muestra en la Tabla 19, especificando el tipo de modalidad elegida.

**Tabla 19***Oferta formativa de FP Dual en la Región de Murcia en el curso 2020/21*

<b>Centro</b>	<b>Localidad</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ciclo</b>	<b>Grado</b>	<b>Familia profesional</b>
CIFP CARLOS III	Cartagena	Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Actividades Comerciales	Medio	Comercio y Marketing
		Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Administración y Finanzas	Superior	Administración y Gestión
		Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma a Distancia	Superior	Informática y Comunicaciones
CIFP HESPÉRIDES	Cartagena	Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Técnico de Operaciones Subacuáticas e Hiperbáricas	Medio	Marítimo Pesquero
		Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Sistemas de Telecomunicaciones e Informáticos	Superior	Electricidad y Electrónica
		Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Emergencias y Protección Civil	Medio	Seguridad y Medio Ambiente
		Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Mantenimiento de Instalaciones Térmicas y Fluidos	Superior	Instalación y Mantenimiento
IES BARTOLOMÉ PÉREZ CASAS	Lorca	Profundización (multiciclo)	Confección y Moda	Medio	Textil, Confección y Piel
			Patronaje y Moda	Superior	Textil, Confección y Piel

IES CAÑADA DE LAS ERAS	Molina de segura	Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Impresión Gráfica	Medio	Artes Gráficas
		Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Transporte y logística presencial*	Superior	Comercio y Marketing
IES FRANCISCO DE GOYA	Molina de segura	Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Automatización y Robótica Industrial	Superior	Electricidad Electrónica
IES GERARDO MOLINA	Torrepacheco	Profundización (multiciclo)	Sistemas electrotécnicos y automatizados	Superior	Electricidad y Electrónica
			Gestión de ventas y espacios comerciales	Superior	Comercio y Marketing
IES GIL DE JUNTERÓN	Beniel	Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Transporte y logística	Superior	Comercio y Marketing
IES GINÉS PÉREZ CHIRINOS	Caravaca de la cruz	Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Enseñanza y Animación Sociodeportiva	Superior	Actividades Físicas y Deportivas
		Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Calzado y complementos de moda	Medio	Textil, Confección y Piel
IES INGENIERO DE LA CIERVA	Murcia	Armonizada	Desarrollo Aplicaciones Web	Superior	Informática y Comunicaciones
IES LA FLORIDA	Las torres de cotillas	Armonizada	Comercio internacional	Superior	Comercio y Marketing
		Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Gestión de Ventas y Espacios Comerciales	Superior	Comercio y Marketing
IES LOS ALBARES	Cieza	Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Agro-jardinería y Composiciones Florales	FB Básica	Agraria
IES MIGUEL DE CERVANTES	Murcia	Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Proyectos de Edificación	Superior	Edificación y Obra Civil
		Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Sistemas electrotécnicos y automatizados Presencial y distancia	Superior	Electricidad Electrónica

		Profundización (multiciclo)	Gestión Administrativa Administración y Finanzas	Medio Superior	Administración y Gestión Administración y Gestión
		Profundización (multiciclo)	Actividades Comerciales Gestión de Ventas y Espacios Comerciales	Medio Superior	Comercio y Marketing Comercio y Marketing
		Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Márketing y Publicidad Mantenimiento electrónico	Superior Superior	Comercio y Marketing Electricidad Electrónica
		Profundización (multiciclo)	Carrocería	Medio	Transporte y Mantenimiento de Vehículos
			Electromecánica de Vehículos Automóviles	Medio	Transporte y Mantenimiento de Vehículos
			Automoción	Superior	Transporte y Mantenimiento de Vehículos
IES MIGUEL HERNÁNDEZ	Alhama de Murcia	Profundización (multiciclo)	Gestión administrativa Administración y finanzas	Medio Superior	Administración y Gestión Administración y Gestión
IES POETA JULIÁN ANDÚGAR	Santomera	Profundización (multiciclo)	Gestión del Agua Actividades comerciales Comercio Internacional	Superior Medio Superior	Energía y Agua Comercio y Marketing Comercio y Marketing
IES POLITÉCNICO	Cartagena	Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Márketing y Publicidad Química industrial	Superior Superior	Comercio y Marketing Química

		Armonizada	Química Industrial	Superior	Química
		Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Laboratorio de Análisis y Control de Calidad	Superior	Química
		Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Sistemas Electrotécnicos y Automatizados	Superior	Electricidad Electrónica
		Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Mantenimiento electrónico	Superior	Electricidad Electrónica
		Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Instalaciones de Telecomunicaciones	Medio	Electricidad Electrónica
		Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Instalaciones eléctricas y automáticas	Medio	Electricidad Electrónica
		Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Electromecánica de Maquinaria	Medio	Mantenimiento de Vehículos
IES RAMÓN Y CAJAL	Murcia	Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Higiene Bucodental	Superior	Sanidad
IES SANJE	Alcantarilla	Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Planta Química	Medio	Química
IES SAN JUAN BOSCO	Lorca	Profundización (1 ciclo /2 cursos)	Mecatrónica Industrial	Superior	Instalación y Mantenimiento
IES SIERRA DE CARRASCOY	El palmar (Murcia)	Profundización (multiciclo)	Automatización y Robótica Industrial	Superior	Electricidad y Electrónica



			Mantenimiento de Instalaciones Térmicas y Fluidos	Superior	Instalación y Mantenimiento
		Profundización (multiciclo)	Redes y Estaciones de Tratamiento de Aguas	Medio	Energía y Agua
			Eficiencia Energética y Energía Solar Térmica	Superior	Energía y Agua
			Administración y Finanzas	Superior	Administración y Gestión
CEIPS SAN JUAN BOSCO SALESIANOS	Cartagena	Armonizada	Gestión Administrativa	Medio	Administración y Gestión

Finalmente, parece pertinente terminar este apartado haciendo sucinta referencia al estado de desarrollo de la nueva Ley Orgánica de ordenación e integración de la Formación Profesional que en estos momentos se encuentra en su recta final de tramitación en el Senado. De aprobarse en los términos que hoy se conocen supondría un antes y un después en la Formación Profesional. La integración de los dos subsistemas de la FP, el educativo y el empleo, en un único sistema único e integrado, supondrá la consecución de un hito demandado históricamente por todos los agentes sociales y administraciones. La finalidad de la norma se recoge en su artículo 1.2 quedando redactado, a falta de su aprobación definitiva, de la siguiente manera:

...regular un régimen de formación y acompañamiento profesionales que, sirviendo al fortalecimiento, la competitividad y la sostenibilidad de la economía española, sea capaz de responder con flexibilidad a los intereses, las expectativas y las aspiraciones de cualificación profesional de las personas a lo largo de su vida y a las competencias demandadas por las nuevas necesidades productivas y sectoriales tanto para el aumento de la productividad como para la generación de empleo.

## CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

### 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Región de Murcia presenta históricamente una tasa de abandono educativo temprano de las más altas de España. Concretamente, la última EPA (2021) arroja un porcentaje de 17,3% (21,4% en hombres y 12,7% en mujeres), solo superada en lo negativo por Andalucía, con lo que es una realidad que miles de murcianos y de murcianas abandonan sus estudios incluso antes de conseguir la titulación mínima obligatoria. Un “lastre” social que lleva aparejado consecuencias negativas para su sociedad, y no solo en la relativo a una falta de nivel académico al romper el “ascensor social” que puede propiciar un sistema educativo sólido, sino algo más importante y preocupante: una falta de vertebración y cohesión social que puede llevar a esas personas a la exclusión social.

Y es evidente que un sistema educativo moderno y eficaz no puede permitirse mantener por más tiempo esa “brecha” académica y social, por lo que precisa de profundos cambios estructurales que taponen esa sangría de personas que cada año salen del sistema educativo sin la cualificación ni competencia debida para ser personas activas en su sociedad, con la capacidad para integrarse en el mundo laboral paralelamente a su incluso social.

Pues precisamente con la motivación de analizar el contexto educativo y laboral de la Región de Murcia y tratar de dar alguna explicación, y sobre todo, buscar alguna solución a este difícil problema, no únicamente educativo, sino social, nace la idea de este trabajo de investigación. A partir de aquí ya se podía disponer de un primer pilar para investigar en torno a la inclusión educativa y laboral, para a continuación, profundizar en los factores más influyentes que pueden estar incidiendo positiva y negativamente sobre ella.

Ello llevó directamente a un segundo pilar, la educación, en concreto las enseñanzas de Formación Profesional. Para ello, se analizaron primero sus características en la Región de Murcia (oferta formativa, distribución de ciclos por comarcas, modalidades y títulos disponibles, tipo de dual implantado, evolución de alumnado

matriculado en los últimos años...), para concretar de qué manera puede ayudar tener una FP fuerte a la reducción de la TAET y conseguir la reducción de la exclusión social.

Ello, teniendo en cuenta que, como se dijo en la parte teórica, la Formación Profesional está recuperando el prestigio perdido en décadas anteriores y avanza a pasos agigantados hacia situarse como la opción formativa más adecuada a los intereses de gran cantidad de alumnos y a las demandas que desde el mercado laboral solicitan al sistema educativo. Dentro de la FP, se quiso prestar más atención durante el desarrollo de la Tesis a la FPB y al modelo dual de la FP implantada en el curso 2012/13, por su importancia en la reducción de la tasa de abandono escolar temprano y la mejora en la cualificación profesional del alumnado. Autores como Escarbajal y Navarro (2018), Faci (2014) o Fernández-Enguita et al. (2010), han demostrado el nexo de unión entre el abandono educativo, el fracaso escolar en ESO y la FP de GM y el absentismo escolar, todos ellos factores determinantes de la exclusión social.

Por tanto, el Grado Básico, regulado en España por el RD 127/2014, parece estar influyendo positivamente en la permanencia del alumnado en el sistema educativo, ofreciendo un desarrollo personal y profesional adecuado a las características particulares. Tanto el GB como la FPD estarían dentro del marco de medidas estratégicas prioritarias para las políticas educativas de la Unión Europea y los objetivos de desarrollo sostenible 2030 (Unión Europea, 2014). La implantación de la modalidad dual en FP, siguiendo los pasos de modelos europeos exitosos, ha supuesto estrechar los lazos entre el sistema educativo y el productivo. Aumentar la presencia de alumnos en los centros de trabajo ha beneficiado la calidad educativa en estas enseñanzas, es un espacio común de colaboración entre la empresa y el centro educativo y, como resultado de todo ello, está posibilitando mejorar la cualificación profesional de los futuros empleados y aumentar el porcentaje de empleabilidad en los estudiantes de FP. La modalidad Dual Pyme implantada en esta Región, única en España, ha sido reconocida a nivel nacional dentro de una selección de “buenas prácticas” en FP realizada por el ministerio y posibilita que un alumno pueda comenzar con este programa en cualquier momento de su proceso formativo.

Identificado el problema y situado en el contexto de la Región de Murcia, fue elegido el municipio de Cartagena para llevar a cabo el trabajo de campo. Esta opción se

justifica no solo por el gran número de alumnado matriculado en estas enseñanzas, solo superado por la capital de la región, sino por la tradición tan arraigada hacia las enseñanzas de FP. No en vano, Bazán, la actual Navantia, fue la primera empresa que introdujo la formación de aprendices en su empresa hace varias décadas y que sigue llevando en su ADN la apuesta por una formación “in situ” en la empresa como la mejor herramienta para mantener la calidad en sus servicios basados en profesionales formados desde la base. Cartagena también es la cuna la FP Dual, reúne varios ciclos de la modalidad “armonizada”, máximo exponente de la dual y posee cuatro de los seis centros integrados de FP públicos que hay en toda la región. También hay importantes proyectos relacionados con la industria química situada en la comarca y con la Autoridad Portuaria. En su oferta de FP coexisten centros de titularidad pública, concertada y privada y ello permite también hacer una comparativa de resultados muy interesante. Por estos motivos pareció adecuado elegir este municipio para llevar a cabo el trabajo de campo de la Tesis.

Una vez elegido el municipio se comenzó a realizar la revisión de toda la normativa específica de FP, tanto en el ámbito educativo como de empleo. Paralelamente se decidió utilizar como instrumento de la investigación un cuestionario formado por 51 ítems y divididos en cinco bloques: perfil y características del profesorado, organización y funcionamiento de la FP, metodología empleada por el profesorado, valoración general de la FP y percepción sobre la FP dual.

La elección de estos bloques vino condicionada por los objetivos específicos elegidos y que serán expuestos en el apartado siguiente, como por otras variables reconocidas en estudios como el de Escarbajal et al. (2019), Fernández-Enguita et al. (2010), García (2013) o González (2015), como precursoras del abandono escolar, en particular las metodologías que empleamos en el aula, el tipo de evaluación o la atención al alumnado.

También se decidió conferir un apartado específico a la FPD, por la importancia que está cobrando dentro de la FP, la buena aceptación empresarial de esta modalidad y alto grado de motivación del alumnado que la cursa. No en vano, en el estudio sobre la FPD en la Región de Murcia del CES (2017), se valora muy positivamente su puesta en marcha en esta Comunidad como herramienta para combatir la falta de motivación hacia la permanencia en el sistema educativo de muchos alumnos, la falta de conexión de la

formación reglada con las necesidades reales de las empresas y la lucha contra el abandono educativo temprano y la mejora de la calidad en el empleo generado.

## 2. OBJETIVOS

Para realizar un análisis lo más eficaz posible y enfocado hacia la búsqueda de las respuestas a las preguntas que se plantean en este trabajo de investigación, se concretan los siguientes objetivos específicos:

Objetivo principal: Analizar el desarrollo de la Formación Profesional en el municipio de Cartagena y su impacto positivo en la inclusión laboral y social.

Objetivos específicos:

1. Estudiar la distribución geográfica de los programas de Formación Profesional en la Región de Murcia, particularmente en el municipio de Cartagena.
2. Conocer el perfil y las características del alumnado escolarizado en la Formación Profesional.
3. Conocer perfil y características del profesorado en el ámbito de la Formación Profesional.
4. Valorar el grado de conocimiento que posee el profesorado sobre la organización y funcionamiento de la Formación Profesional.
5. Analizar las metodologías que se llevan a cabo en los ciclos de Formación Profesional.
6. Valorar la percepción de los docentes sobre la Formación Profesional.
7. Analizar la valoración que los docentes tienen sobre la Formación Profesional dual.

Cubriendo estos objetivos se pretende tener una visión completa y global de la FP en una zona importante de la Región de Murcia. Desde la oferta formativa en todas sus modalidades, pasando por conocer las características del alumnado y profesorado, hasta la visión que tiene este último de elementos importantes en torno a estas enseñanzas. Todo ello sin perder el horizonte de esta investigación enfocado a valorar la FP como elemento fundamental en la inclusión social y laboral de las personas.

El diseño metodológico está basado en Hernández, Maquilón, Cuesta e Izquierdo (2015), autores de reconocido prestigio en el campo de la investigación.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Diseño

El diseño de investigación seleccionado para la realización de este estudio puede ser definido como un diseño cuantitativo (Hernandez-Pina y Maquilón, 2015) con el propósito de obtener una mayor comprensión acerca del objetivo de estudio (Creswell y Plano, 2010). Cabe señalar que, dentro de un método cuantitativo no experimental de corte descriptivo tipo encuesta, este método de investigación es capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida (Buendía, Colás y Hernández-Pina, 1998).

El estudio basado en el método cuantitativo, y siguiendo el procedimiento general que se seguirá para el desarrollo de esta investigación obedece a proceso clásico de investigación (Hernández-Pina y Maquilón, 2009; McMillan y Schumacher, 2005) y de estudio de caso (Sabariego, 2010) el cual hemos sintetizado en cinco fases que describimos más adelante.

#### 3.2. Participantes

La muestra invitada objeto del presente estudio fue sobre el total del perfil de profesores de los centros educativos sostenidos con públicos y privados que ofertan enseñanzas de Formación Profesional en el municipio de Cartagena. De ellos participaron 211 docentes (muestra participante) de un total de 409 (muestra invitada), cantidad que se considera como una muestra significativa con un margen de error del 5% (era necesaria la participación de 199 docentes, cifra que fue superada).

Por género, el número de participación de las mujeres fue mayor al de los hombres con el 54.5% (Tabla 20).

**Tabla 20***Individuos por género*

<b>Género</b>	<b>n</b>	<b>Pct</b>
Hombre	96	45.5
Mujer	115	54.5
<b>Total</b>	<b>211</b>	<b>100.0</b>

De los diecisiete centros sostenidos con fondos públicos que en el municipio de Cartagena imparten enseñanzas de Formación Profesional, solo el profesorado del IES San Isidoro no participó en el estudio. De los 211 encuestados, el 23.22% pertenecen a centros concertados y un 76.77% a centros públicos. Dentro de la oferta pública están los centros integrados, en los que únicamente se imparten modalidades de FP y suponen el 25% del total de centros educativos en la comarca de Cartagena, concretamente tres de un total de doce. En cuanto a la participación por centros, destacan el CEIFP Carlos III con 49 docentes y CEIP Hespérides con 32, de titularidad pública; e ISEN Formación con 24 encuestados entre los centros concertados (Tabla 21).

**Tabla 21***Individuos por centro educativo*

<b>Centro Educativo</b>	<b>n</b>	<b>pct</b>
CIFP Carlos III	49	23.22
CIFP de Hostelería y Turismo	14	6.64
CIFP Hespérides	32	15.17
IES Carthago Spartaria	5	2.37
IES El Bohío	6	2.84
IES Juan Sebastián Elcano	2	.95
IES Las Salinas del Mar Menor	2	.95
IES Mediterráneo	14	6.64
IES Pedro Peñalver	2	.95
IES Politécnico	21	9.95
IES San Isidoro	0	.00
IES Santa Lucía	15	7.11
CEIPS La Vaguada	2	.95
CEIPS San Juan Bosco	18	8.53
CEIPS San Vicente de Paul	1	.47

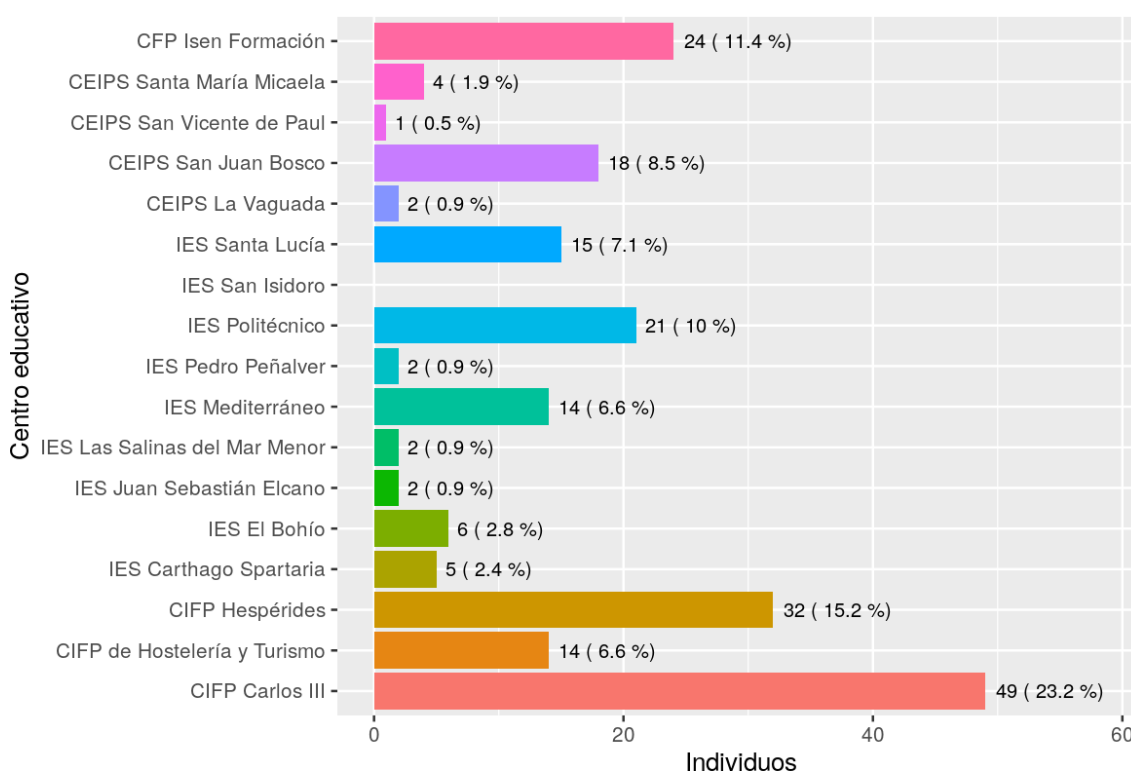


CEIPS Santa María Micaela	4	1.90
CFP Isen Formación	24	11.37
<b>Total</b>	<b>211</b>	<b>100.00</b>

En la Figura 8, se puede apreciar como el 23.2% de los encuestados pertenecen al CIFP Carlos III situando su participación a 8 puntos del segundo centro más numeroso. En cambio, el CEIPs San Vicente de Paul cuenta únicamente con un docente participante.

**Figura 8**

*Individuos por centro educativo*



### 3.3. Técnicas e instrumentos de recogida de información

Como instrumento de recogida de datos se construyó un cuestionario constituido por 51 ítems y donde se valoraron 53 variables distribuidas en los siguientes cinco bloques o categorías. En el primer bloque se recoge información acerca del perfil profesional del profesorado, su género y edad y está compuesto por nueve cuestiones; a continuación se abordan aspectos en cuanto a la organización y funcionamiento de la FP, los diez ítems

de este apartado giran alrededor del grado conocimiento del currículo, la eficacia del trabajo de la orientación educativa y profesional o el grado de coordinación entre centro y empresa y la idoneidad del programa formativo, entre otros; la tercera categoría la forman ocho ítems relativos a la metodología empleada por el profesorado donde se intenta averiguar su opinión sobre el uso de métodos en el aula más activos y constructivos; once cuestiones sobre la valoración general de la FP que tratan aspectos como la formación inicial del profesorado, la oferta formativa y los factores que influyen en la elección de un ciclo u otro, su labor tutorial o el papel de la FP en la lucha contra el abandono educativo o la exclusión social; y por último, trece centradas en la FP Dual, sobre la visión que tienen de ella tanto profesorado, alumnado y las empresas. Para las respuestas a estas preguntas se ha empleado una escala tipo Likert (1=Nada, 2=Poco, 3=Bastante, 4=Mucho). En el Anexo 1, se puede consultar el cuestionario completo.

Con este instrumento se pretende dar respuesta a los objetivos específicos de la tesis doctoral números 3, 4, 5, 6 y 7, cada uno imbricados con las categorías de preguntas del 1 al 5, respectivamente.

El cuestionario fue sometido a una evaluación de jueces externos y expertos en la materia. Para ello se utilizó un informe compuesto por una plantilla de valoración tipo Likert donde pudieron valorar la pertinencia, claridad, coherencia y adecuación de cada ítem, así como realizar propuestas para su modificación, eliminación o redacción de nuevas cuestiones que pudieran ayudar a mejorar el instrumento. Cabe destacar que la mayoría de las observaciones realizadas fueron positivas, más centradas en aspectos formales en cuanto a la redacción de los ítems.

Más tarde se realizó un estudio piloto para depurar el instrumento y comprobar su fiabilidad y validez. Para ello se contó con la participación de 25 maestros pertenecientes a 11 centros educativos del municipio de Cartagena (10 hombres y 15 mujeres), con una edad media de 45 años. Con los datos recabados, se realizó un estudio de fiabilidad y validez de constructo del instrumento. Por un lado, con respecto a la fiabilidad, se obtuvo un *alfa* de .81, resultado que se considera bueno (George, 2011). También se calcularon los índices de *Fiabilidad Compuesta* y la *omega* de McDonald, obteniéndose los valores de .73 y .85 respectivamente, también considerados buenos (Hair, 2009; Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017). Por otro lado, respecto a la validez de constructo, se realizó

un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) previa comprobación de la significación en el Test de Bartlett que descartaba la semejanza de los datos con la matriz identidad. Se obtuvo un coeficiente *KMO* (Kaiser-Meyer-Olkin) de .5 y una distribución de los datos en 3 dimensiones relativas a organización, metodología y percepción sobre el funcionamiento de la FP. Los resultados completos de este estudio se pueden consultar en el Anexo 3.

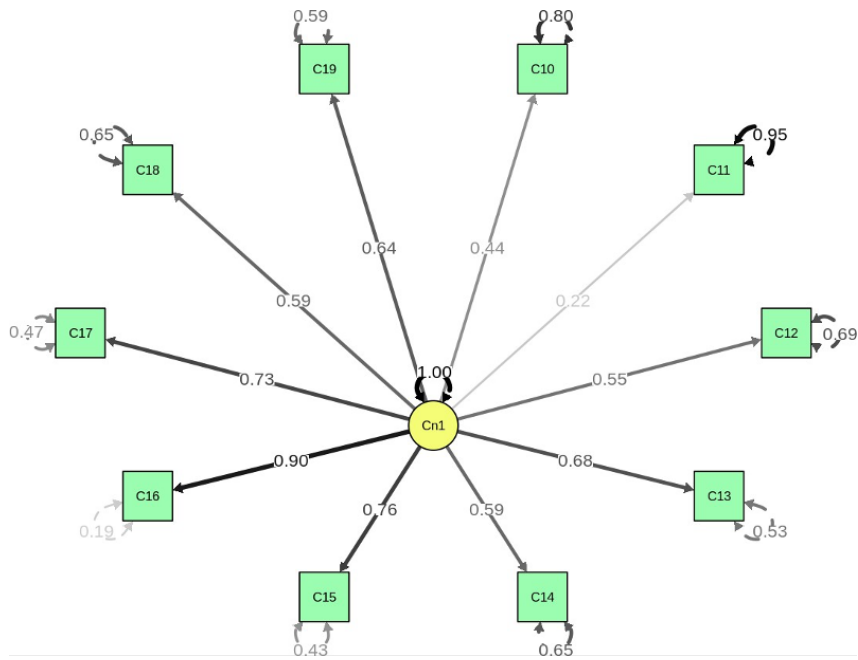
Finalmente, se decidió estructurar las cuestiones en 4 dimensiones: organización y funcionamiento de la FP; metodología empleada por el profesorado; valoración general de la FP; y, por último, percepción sobre la FP dual. A la matriz final de datos también se le calculó su fiabilidad y su validez de constructo.

En cuanto a la fiabilidad, se obtuvo un *alfa* de Cronbach de .88, que mejora el dato del pilotaje, siendo considerado bueno-excelente. También los índices de *Fiabilidad Compuesta* y la *omega* de McDonald fueron excelentes, con cifras de .85 y .91, que nuevamente mejoraban los datos del pilotaje.

Para la validez de constructo, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con un modelo de ecuaciones estructurales para cada bloque de preguntas. En las siguientes figuras se podrá observar como las flechas bidireccionales representan las covarianzas entre las variables latentes (elipses), y las flechas unidireccionales simbolizan la influencia que ejerce cada variable latente (constructos) sobre sus respectivas variables observadas (ítems). Por último, las flechas bidireccionales que aparecen encima de los cuadrados (ítems) muestran el error asociado a cada variable observada. Las relaciones entre las variables latentes y observadas se pueden interpretar como coeficientes de una regresión múltiple, muestran la influencia de cada constructo sobre sus ítems, de modo que si el factor latente aumenta una unidad, los ítems aumentan según el peso de sus coeficientes. Veamos ahora para cada bloque la influencia de cada ítem, y comenzando con el bloque uno representado en al Figura 9, podemos observar que las cuestiones que más aportan son la 16, 15 y 17, mientras que las que menos aportan son la número 10 y 11.

**Figura 9**

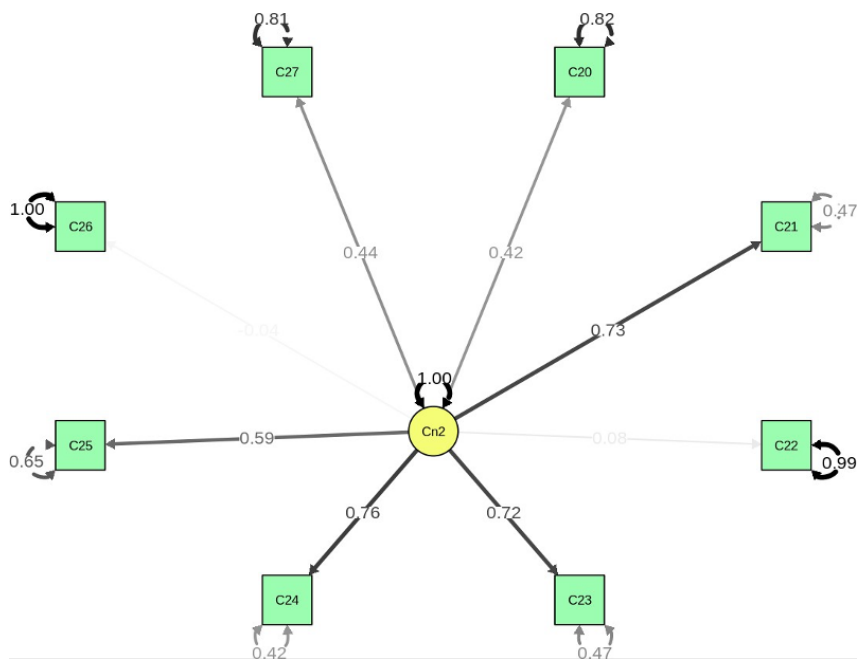
*Modelo de Ecuaciones Estructurales. Bloque 1*



Con respecto al segundo bloque los ítems que más aportan son el 24 y 23, y los de menor influencia el número 22 y 26, respectivamente (Figura 10).

**Figura 10**

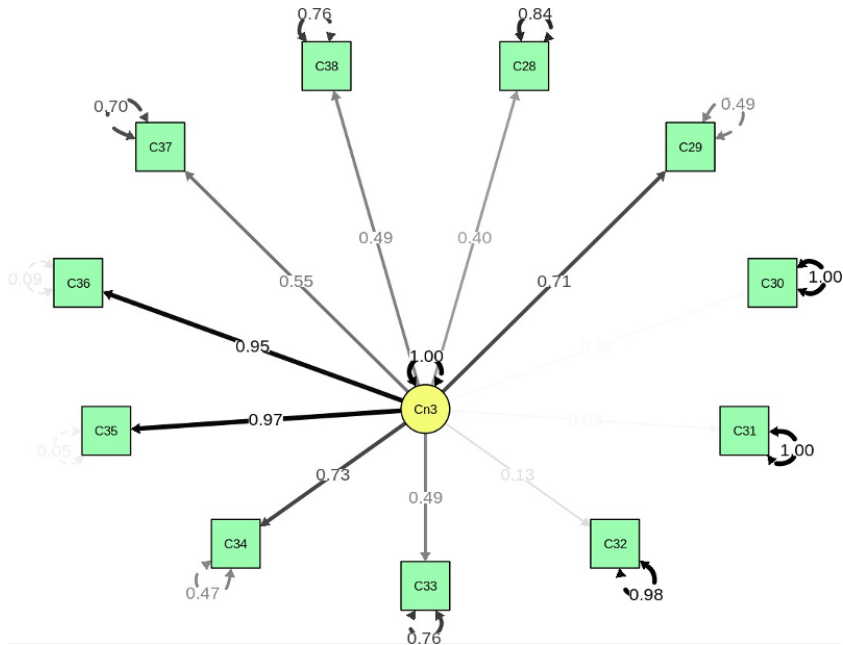
*Modelo de Ecuaciones Estructurales. Bloque 2*



Como se aprecia en la Figura 11, los constructos que más han influido son los relacionados con ítems 35 y 36, mientras que los de menor influjo fueron el 30, 31 y 32.

**Figura 11**

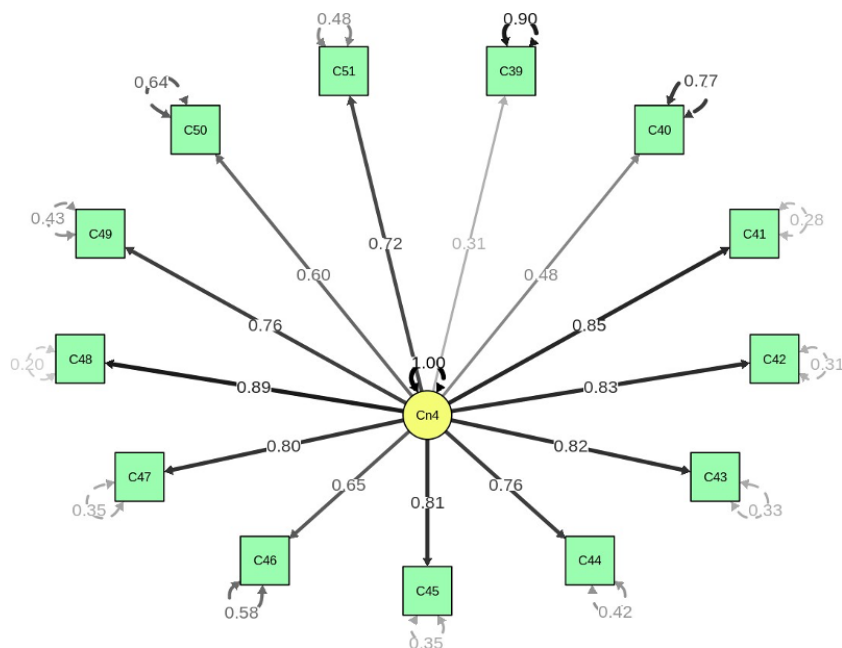
*Modelo de Ecuaciones Estructurales. Bloque 3*



Por último, para el bloque 4, los ítems que más aportan con el 48 y 41, respectivamente, mientras que los de menor influencia son el 39 y 40 (Figura 12).

**Figura 12**

*Modelo de Ecuaciones Estructurales. Bloque 4*



También se calcularon los índices de ajuste incremental (TLI/CFI) y de ajuste absoluto (RMSEA) para cada dimensión (Tabla 22). Los índices de ajuste incremental TLI (Tucker-Lewis Index), también conocido como NNFI (Non-Normed Fit Index) y CFI (Comparative Fit Index) toman valores entre 0 y 1, donde valores cercanos a 1 indican un buen ajuste (Kenny 2012):

TLI/CFI > .95: el ajuste es bueno.

TLI/CFI > .90: el ajuste es moderado.

TLI/CFI < .90: hay un ajuste pobre.

El índice de ajuste absoluto RMSEA (Error Medio Cuadrático de Aproximación) que mide la diferencia absoluta entre la estructura de relaciones entre el modelo teórico propuesto y los datos observados, teniendo en cuenta el número de estimadores y el tamaño muestral (Steiger 1990), toma valores entre 0 y 1, donde valores cercanos a 0 indican un buen ajuste:

RMSEA < .01: el ajuste entre el modelo y los datos es excelente.

RMSEA < .05: el ajuste entre el modelo y los datos es muy bueno.

RMSEA < .1: hay un buen ajuste entre el modelo de medición y la estructura de datos.

RMSEA > .1: hay un ajuste pobre. No se puede aceptar.

**Tabla 22**

*Índices de ajuste*

Dimensión	TLI	CFI	RMSEA
1	.93	.94	.14
2	.83	.88	.15
3	.96	.97	.21
4	.93	.95	.21

Como observación a tener en cuenta, al menos la dimensión 2 debe ser revisada para futuras investigaciones.

Tanto para el estudio piloto como en la realización del trabajo de campo definitivo se empleó la aplicación online de la Universidad de Murcia “Encuestas UM”, enviando al correo corporativo de todos los centros del municipio el correo donde explicaba el

estudio que se pretende realizar, el consentimiento informado y en caso afirmativo, un enlace al cuestionario.

En cuanto a la fiabilidad, es conocido que se trata del grado de precisión que una medición ofrece; para ser fiable, una escala debe tener la capacidad de exhibir resultados consistentes en mediciones sucesivas del mismo fenómeno. La fiabilidad puede determinarse mediante un coeficiente de confiabilidad, el cual corresponde a un índice, que bajo la forma de proporción, da cuenta de la razón entre la varianza de la puntuación verdadera de la escala y la varianza total.

Tiene como objetivo determinar, probabilísticamente, el grado de variación atribuible a errores aleatorios o causales no vinculados a la construcción del instrumento. Garantiza la consistencia expresada en la determinación del grado de error contenido en la aplicación de una escala, y por tanto, en la medición del fenómeno.

El error puede ser entendido como el componente de la puntuación observada en la medición que no se relaciona con la capacidad que posee quien la responde. Siendo X una puntuación observada, T una puntuación verdadera y E el error, el hecho de que una puntuación observada sea igual a la puntuación verdadera más el error puede expresarse como:  $X = T + E$ . Estudiaremos la fiabilidad de la escala con 4 índices:

- Alfa de Cronbach
- Fiabilidad Compuesta (CR)
- Varianza Media Extractada (AVE)
- Omega de McDonald

### **Alfa de Cronbach**

Se empleó el método de consistencia interna basado en el Alfa de Cronbach que permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida compuesto por un conjunto de items, de tipo escala Likert 5, esperando que midiesen la misma dimensión teórica (el mismo constructo). De esta manera son sumables en una puntuación única que mide un rasgo que es importante en la construcción teórica del instrumento.

La fiabilidad de la escala debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación.

Como criterio general, como se puede ver en (George, 2011) se tienen las siguientes recomendaciones para evaluar el coeficiente Alfa de Cronbach:

- Coeficiente  $\alpha < .5$  es inaceptable
- Coeficiente  $.5 < \alpha < .6$  es pobre
- Coeficiente  $.6 < \alpha < .7$  cuestionable
- Coeficiente  $.7 < \alpha < .8$  es aceptable
- Coeficiente  $.8 < \alpha < .9$  es bueno
- Coeficiente  $\alpha > .9$  es excelente

Se organizan los ítems en 4 bloques siguiendo la siguiente estructura:

Bloque 1: Cuestiones 10-19

Bloque 2: Cuestiones 20-27

Bloque 3: Cuestiones 28-38

Bloque 4: Cuestiones 39-51

Los coeficientes Alfas de Cronbach para este *bloque* (constructo) se muestra en la Tabla 23, solo se observan problemas en el bloque 2, siendo el alfa de Cronbach general para todo el cuestionario de .877. Un resultado que se considera bueno, casi excelente.

**Tabla 23**

*Alfa de Cronbach para cada bloque*

Bloque	Alpha
1	.793
2	.5754
3	.6854
4	.8965

### **Fiabilidad compuesta y Varianza Media Extractada**

Asimismo, se considera importante en las escalas con naturaleza ordinal de la matriz de correlaciones de datos, ofrecer los datos de fiabilidad compuesta para cada una de las dimensiones críticas, pues analiza las relaciones entre las respuestas a los ítems y



la variable latente medida, así como la varianza extraída para estudiar la validez de la escala.

El coeficiente de fiabilidad compuesta (Composite Reliability) se considera más adecuado que el alfa de Cronbach porque no depende del número de atributos asociados a cada concepto. Se considera que debe tomar un valor mínimo de .70 (Hair 2009).

La varianza extraída o varianza media extractada (AVE - Average Variance Extracted), por su parte, refleja la cantidad total de la varianza de los indicadores recogida por el constructo latente. Cuanto mayor sea su valor, más representativos son los indicadores de la dimensión crítica en la que cargan. En general, se sugiere que su valor debe exceder del .50 (Hair 2009). Como se muestra en la Tabla 24, Obtenemos buenos valores en la Fiabilidad Compuesta para los bloques 1 y 4, mientras que el AVE no es mayor que .5 para ninguno de los bloques. Y también la fiabilidad compuesta (.8518) y el AVE general del cuestionario (.1672).

**Tabla 24**

*Fiabilidad Compuesta y AVE*

Bloque	Fiab Compuesta	AVE
1	.7936	.295
2	.6234	.2251
3	.6285	.2188
4	.8986	.4229

### **Omega**

Otros autores proponen el coeficiente Omega, también conocido como Rho de Jöreskog, pues este no se ve afectado ni por el número de items ni el número de alternativas de respuesta ni la proporción de la varianza del test (Ventura-León 2017). El coeficiente Omega está basado en las cargas factoriales, que son la suma ponderada de las variables estandarizadas.

Como criterio general se tienen las siguientes recomendaciones para evaluar el coeficiente Alfa de Cronbach:

- Coeficiente  $\omega < .65$  es inaceptable
- Coeficiente  $.65 \leq \omega < .7$  es cuestionable
- Coeficiente  $.7 \leq \omega < .9$  es aceptable
- Coeficiente  $\omega > .9$  es excelente

Fueron usados los mismos bloques que anteriormente. Los coeficientes Omega obtenidos para cada *bloque* (constructo) los mostramos en la Tabla 25, obteniendo buenos valores, excepto para el bloque 2 nuevamente. El omega general es de .906, que se considera excelente.

**Tabla 25**

*Omega de McDonald para el bloque*

Bloque	Omega
1	.7971
2	.6288
3	.7085
4	.9009

Una vez vista la fiabilidad del estudio de investigación, se buscó analizar un constructo para visualizar las distintas dimensiones que componen un concepto, mediante la identificación de propiedades o variables latentes (factores), cada factor es representado por los indicadores que alcanzan mayores correlaciones.

Entonces se podría comprobar varias cuestiones: homogeneidad (relación recíproca entre los indicadores de un constructo); unidimensionalidad (un conjunto de ítems o indicadores mide sólo una dimensión); convergencia (diferentes medidas de un concepto o ítem proporciona resultados semejantes); divergencia (muestra bajos niveles de correlación con conceptos diferentes o ítems).

A fin de ver el papel (cargas factoriales, comunalidades...) que cada ítem juega en cada factor teórico, o *bloque*, para saber qué ítems son los que más varianza explican, se hace un AFE (Análisis Factorial Exploratorio, en inglés EFA) para cada conjunto de variables (ítems). Esto puede permitir ver si algún ítem va muy desencaminado y se

debería eliminar. Es aconsejable realizar las siguientes comprobaciones antes de proceder con el análisis factorial:

- Observar la matriz de correlaciones en busca de variables poco o demasiado correlacionadas.
- Test de Bartlett
- Coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (en cada bloque).
- Determinante de la matriz de correlaciones (en cada bloque).

### **Matriz de correlaciones**

Se puede trabajar indistintamente con el conjunto de datos o con la matriz de correlaciones, pero en cualquier caso, siempre con variables numéricas, no con factores. Se aconseja trabajar con la matriz de correlaciones, ya que así se evita recalcular dicha matriz cada vez que “se llame” a alguna función del análisis.

Solo con esta matriz ya se puede extraer información importante de los datos que servirán para realizar el análisis correctamente. El propósito principal del Análisis Factorial es encontrar constructos formados por variables que correlacionan bien entre ellas, pero no perfectamente.

Por tanto, antes de llevar a cabo el análisis, se recomienda examinar la matriz de correlaciones en busca de variables que no correlacionen bien con ninguna otra, es decir, con coeficientes de correlación todos menores a .3, y variables que correlacionen demasiado bien con otras, es decir, variables que tengan algún coeficiente de correlación mayor que .9. Las primeras deberían ser eliminadas del análisis, y las segundas, mantenerlas, pero teniendo en cuenta que quizá causen problemas de multicolinealidad. En esta investigación, no ha habido problemas de este tipo al no encontrarse ninguna de ambos tipos.

### **Test de Bartlett**

Se busca que el test de Bartlett salga significativo, es decir, que la matriz no sea similar a una matriz identidad, obteniendo un *p-valor*  $p < .05$ , que indica que la matriz no es similar a la matriz identidad.

Una vez analizada la validez de constructo con Análisis Factorial, a través de un SEM, Structural Equation Modeling (Modelo de Ecuaciones Estructurales), se puede confirmar la existencia de una serie de constructos en el cuestionario. En un modelo de ecuaciones estructurales en el fondo lo que se ha hecho, es una regresión logística, donde la variable dependiente sería el constructo (bloq1) y las cuestiones serían las variables independientes. Al calcular el modelo se estimarían los valores para esos coeficientes. Se utiliza la librería de R lavaan (Rosseel 2012).

Una vez establecida la estructura teórica, hay que validarla y para ello se comparó la *matriz de covarianza derivada* de las variables observadas y la *matriz de covarianzas reproducida* por el modelo. Así, se contrastó la hipótesis de que la diferencia entre la matriz procedente de los datos recogidos con el cuestionario y la matriz teórica definida en el modelo conceptual no es estadísticamente significativa.

Al tratarse de una escala Likert, no se cumple el supuesto de normalidad por lo que se optó por hacer una estimación robusta del estadístico  $\chi^2$  mediante el estimador DWLS (Diagonal Weighted Least Squares), es decir, un estimador ponderado de mínimos cuadrados (Beaujean 2014).

Al aplicar el contraste de hipótesis se observó que el estimador DWLS tiene un estadístico 179.0936338 (estimación robusta 210.0386918), con 35 grados de libertad y un p-valor significativo ( $p < 0, 05$ ). Esto significaría que el modelo no se ajusta bien a los datos.

Destacar también que este resultado es preliminar, pues el estadístico es muy sensible a mínimas diferencias y nuestra decisión final estará basada también en el cálculo de otros índices de ajuste.

### 3.4. Procedimiento

Las fases seguidas en este trabajo de investigación fueron cinco y se describen a continuación (Nieto, 2012).

*Primera fase: revisión bibliográfica y análisis documental.*

En esta fase se realizó una amplia revisión de la literatura especializada sobre la temática objeto de investigación a fin de delimitarla. Igualmente, y con la finalidad de dar respuesta a los objetivos de investigación, se analizaron los documentos específicos recabados sobre estas medidas (datos demográficos y perfil del alumnado escolarizado).

*Segunda fase: Elaboración del marco teórico.*

A continuación, se procede a revisar los estudios publicados en torno a los conceptos clave de esta investigación: fracaso escolar, abandono educativo temprano, absentismo escolar y exclusión social. Para a continuación hacer un análisis teórico contextualizado en la Región de Murcia y la comarca de Cartagena. Por otro lado, se realiza una revisión de toda la normativa legal que regula la Formación Profesional en sus dos subsistemas: empleo y educación. Ocupa un apartado especial en esta fase del estudio la FP dual.

*Tercera fase: selección de la población y delimitación geográfica del estudio.*

En la siguiente etapa de investigación se determina realizar el estudio en la comarca de Cartagena previo análisis regional de las características formativas y socioeconómicas de cada comarca. Concretando aplicar el instrumento de recogida de datos en todos aquellos docentes cuya actividad lectiva esté vinculada a la FP, cubriendo todas las tipologías de centros.

*Cuarta fase: elaboración del instrumento de recogida de datos.*

Se procedió a la elaboración del instrumento de recogida de información. Para el diseño del cuestionario se siguieron las normas propuestas por la Comisión Europea para el desarrollo de cuestionarios, según las cuales conlleva el desarrollo de una serie de fases que culminan con los elementos del diseño visual (Cubo, Martín y Ramos, 2011). Una vez acometidas las fases, se inició la elaboración de los cuestionarios con la exploración de conceptos, para los cuales se realizaron entrevistas en profundidad a expertos en la temática con el objeto de conocer cómo son interpretadas las cuestiones detectadas en la

revisión de la literatura especializada. Posteriormente se calcularon las propiedades psicométricas de dichos instrumentos en términos de fiabilidad y validez y se solicitó la colaboración de varios expertos que valoraron el grado de pertinencia, claridad, coherencia y suficiencia a través de un instrumento para la revisión y validación de cuestionario. Fruto de sus aportaciones se completaron los ítems y se preparó el instrumento para someterlo a un pilotaje previo, tras el que el instrumento fue nuevamente modificado a la luz de los resultados para la recogida final de la información.

*Quinta fase: localización de las fuentes de datos e identificación de los participantes.*

A través de la web oficial de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia se identifican los correos electrónicos corporativos de todos los centros educativos del municipio de Cartagena.

*Sexta fase: pilotaje del estudio de investigación.*

De la población objeto de la muestra, veinticinco profesores de diferentes centros educativos de la comarca realizaron el estudio piloto de la investigación analizando sus descriptivos, los descriptivos por cruces y análisis de fiabilidad y validez de constructo para las 53 variables estudiadas. De los resultados obtenidos se hicieron los oportunos ajustes en el instrumento de investigación.

*Séptima fase: aplicación del instrumento.*

Con el informe favorable de la Comisión ética de la Universidad de Murcia (Anexo 4), el paso siguiente fue subir el cuestionario a la plataforma “Encuestas UM”. A continuación, se procedió al envío del cuestionario a todos los centros educativos, pidiendo a su dirección el traslado del mismo a todos los docentes con responsabilidades lectivas en FP. Cabe destacar que antes de comenzar la encuesta se solicita a los participantes su consentimiento informado para el uso de la información recogida en la investigación. Hubo que hacer varios recordatorios a la muestra para que respondieran a las preguntas formuladas y ampliar el tiempo de finalización de la recogida de datos. Una vez transcurrido el plazo dado para su cumplimentación se realizó el volcado de datos y su tratamiento.

*Octava fase: análisis de datos e interpretación de los resultados.*

Esta fase del proyecto está destinada al procesamiento, vaciado y depurado de los datos, análisis e interpretación de la información recogida a fin de dar respuesta a cada uno de los objetivos propuestos. El plan de análisis, así como el proceso de análisis de datos cualitativos se detalla en este capítulo.

*Novena fase: elaboración del informe de investigación y difusión de la investigación.*

Finalmente, se procedió a la redacción definitiva del informe de investigación atendiendo a la información recabada y los resultados obtenidos, así como a su difusión en foros de interés científico.

Para finalizar este apartado, recordar que para la elaboración del marco teórico y el resto del documento las fuentes citadas fueron referenciadas según los criterios establecidos por la *American Psychological Association* (APA) en su versión séptima. Así mismo los datos se trataron de forma precisa y siguiendo las oportunas medidas de seguridad para evitar su difusión no consentida, todo ello en base a los principios éticos de la investigación.

Todos los docentes que participaron en la investigación, cumplieron favorablemente su consentimiento informado antes de iniciar el cuestionario y siguiendo el modelo recogido en el Anexo 2 que garantiza su anonimato y su retiro voluntario en cualquier momento del estudio. Toda la información presentada en el apartado de análisis de resultados se desprende de forma rigurosa de los datos recogidos por el instrumento.

### 3.5. Análisis de datos

Puesto que en la investigación se emplearon instrumentos de naturaleza cuantitativa, el análisis y tratamiento de los datos se llevó a cabo mediante el software estadístico *libre R* (R Core Team, 2020). Estas escalas se diseñan con variables ordinales, por lo que es más adecuado emplear test no paramétricos basados en la mediana para identificar diferencias significativas en los ítems según variables sociodemográficas del

estudio. En concreto, se aplicaron la U de Mann-Whitney para las variables de dos niveles de respuesta y el test de Kruskal-Wallis (ANOVA no paramétrica) para las variables con más de dos niveles (se tomó p-valor inferior a .05 y nivel de significación  $\alpha = .05$ ). En el post-hoc, se empleó el Pairwise Wilcoxon Rank Sum Test con corrección de Bonferroni (Ibáñez-López et al., 2020).



## **CAPÍTULO V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se abordarán los resultados descriptivos e inferenciales de la correlación existente entre los objetivos específicos 4, 5, 6 y 7 de esta investigación y variables relacionadas con el género del profesorado participante en el cuestionario, tipo de profesor, el número de cursos académicos de experiencia como docente de FP y de FP dual en particular o si situación administrativa actual.

Los resultados que se aprecian en las figuras muestran los porcentajes de respuesta a las cuatro categorías (nada/poco/bastante/mucho) usadas en el cuestionario tipo Likert realizado al profesorado. En cuanto a los resultados que se observan en las tablas, estos indican medias y desviaciones típicas de los ítems y la significación estadística correspondiente a la correlación entre las variables antes mencionadas y los objetivos específicos. Para la comprobación de la posible significatividad de diferencias estadísticas ( $p < .05$ ), se ha recurrido a la prueba U de Mann-Whitney.

Se debe tener en cuenta en los datos que se muestran a continuación que de los 45 municipios que componen la Región de Murcia, en 38 hay oferta de FP, mientras que 7 no tienen ningún tipo de modalidad para el curso 2020/21.

### **1. OBJETIVO 1. Estudiar la distribución geográfica de los programas de Formación Profesional en la Región de Murcia, particularmente en el municipio de Cartagena**

Como se muestra en la Tabla 26, tanto el número de títulos implantados en la Región de Murcia, como el número de ciclos, independientemente de la titularidad del centro donde se cursan, ha experimentado un crecimiento en los tres cursos que se analizan en este trabajo de investigación. Ha de tenerse en cuenta las circunstancias particulares que rodearon el curso 2020/21, la crisis epidemiológica sufrida se materializó en un frenazo en la evolución positiva de la oferta de FP.

Al margen de lo anterior, se observa un incremento de diez nuevos títulos y dieciocho ciclos. De entre todas las modalidades, destaca el aumento de once ciclos en GS y se mantiene invariable la cifra de PFPs. Según la titularidad del centro, el mayor crecimiento se encuentra en la educación pública con nueve ciclos frente a un ciclo de

incremento de la concertada. Destacar que en el curso 2020/21 se implantaron por primera vez los cursos de especialización, como nueva modalidad de FP con un alto grado de tecnificación. En concreto, en la Región de Murcia, fueron cuatro cursos con un total de 120 plazas.

**Tabla 26**

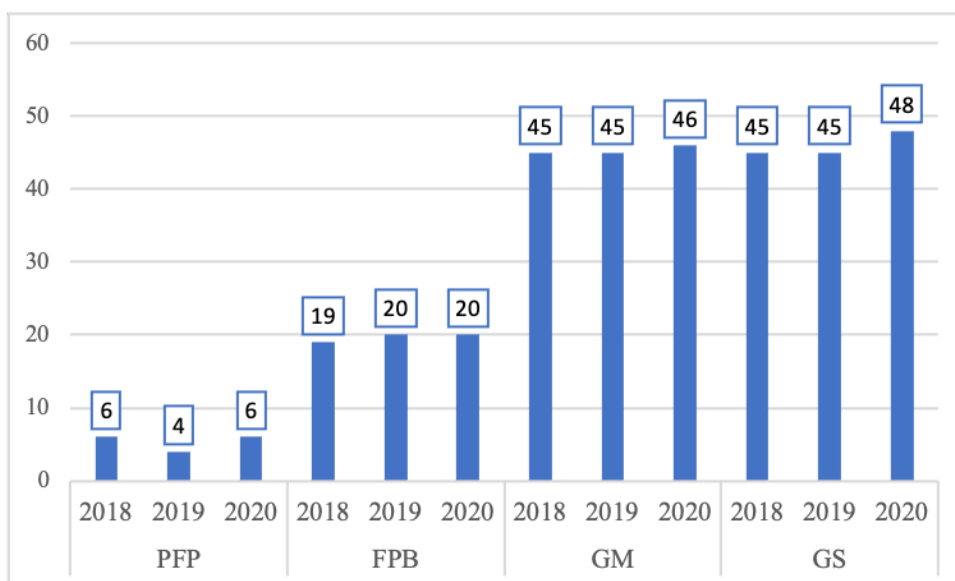
*Número de títulos y ciclos en oferta en la Región de Murcia*

<b>Año</b>	<b>Grado</b>	<b>Nº Títulos</b>	<b>Nº Ciclos</b>	<b>Públicos</b>	<b>Concertados</b>
2020/2021		<b>146</b>	<b>582</b>	<b>480</b>	<b>101</b>
	C. Espec.	4	4	4	
	Superior	66	200	181	18
	Medio	45	210	172	38
	FP Básica	19	133	110	23
	PFP	12	35	13	22
2019/2020		<b>142</b>	<b>571</b>	<b>469</b>	<b>102</b>
	Superior	66	195	177	18
	Medio	45	209	171	38
	FP Básica	19	131	108	23
	PFP	12	36	13	23
2018/2019		<b>136</b>	<b>564</b>	<b>463</b>	<b>101</b>
	Superior	65	189	172	17
	Medio	44	208	170	38
	FP Básica	15	131	108	23
	PFP	12	36	13	23

En la Figura 13, podemos comprobar la evolución en la oferta de ciclos para las cuatro modalidades de FP en el municipio de Cartagena (sin contar los cursos de especialización). Desde el curso 2018/19 hasta el 2020/21 se ha mantenido el número de los PFPs en 6 grupos; prácticamente se mantiene invariable la oferta de FPB y GM, con un incremento de un solo grupo para cada modalidad; y por último, en GS encontramos una mejora en la oferta de tres ciclos más que en el curso 2018/19.

**Figura 13**

*Evolución del número de ciclos en el municipio de Cartagena*



En la Tabla 27 se puede ver como se distribuyen la oferta total de ciclos entre los 38 municipios con Formación Profesional de FPB, GM y GS en el curso 2020-21. Se puede observar como los dos municipios con mayor número de ciclos formativos son Murcia (158) y Cartagena (114), seguidos a gran distancia por Lorca (40) y Molina de Segura (26). Se constata que no hay una proporcionalidad exacta entre la oferta de FP y el número de habitantes de cada municipio.

**Tabla 27**

*Número de ciclos por municipio en el curso 2020/21*

<b>Municipio</b>	<b>FPB</b>	<b>GM</b>	<b>GS</b>	<b>Total</b>
Murcia	27	59	72	158
Cartagena	20	46	48	114
Lorca	6	18	16	40
Molina de Segura	4	12	10	26
Alcantarilla	4	7	6	17
Caravaca de la Cruz	2	8	5	15
Cieza	3	8	4	15
Torre-Pacheco	5	6	4	15
Yecla	2	4	6	12
Jumilla	3	6	2	11
San Pedro del Pinatar	3	4	3	10
Torres de Cotillas (Las)	4	3	3	10
San Javier	2	4	3	9
Águilas	4	3	2	9
Archena	5	2	1	8
Mazarrón	5	2	1	8

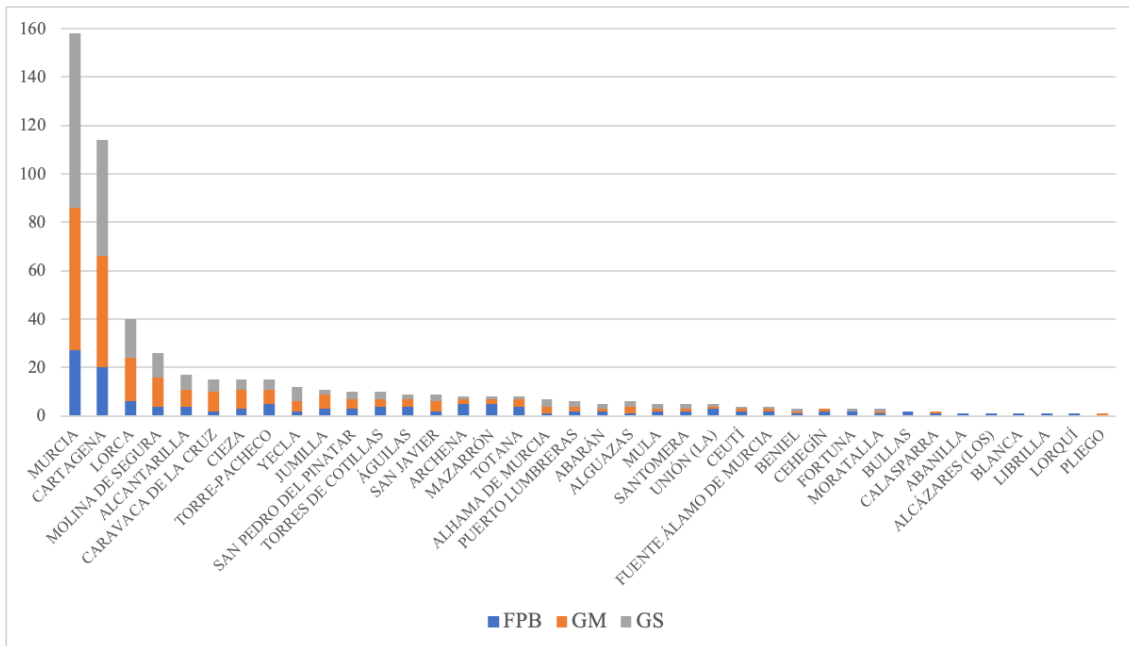
Totana	4	3	1	8
Alhama de Murcia	1	3	3	7
Puerto Lumbreras	2	2	2	6
Abarán	2	1	2	5
Alguazas	1	3	2	5
Mula	2	1	2	5
Santomera	2	1	2	5
Unión (La)	3	1	1	5
Ceutí	2	1	1	4
Fuente Álamo de Murcia	2	1	1	4
Beniel	1	1	1	3
Fortuna	2		1	3
Moratalla	1	1	1	3
Cehegín	2	1		3
Bullas	2			2
Calasparra	1	1		2
Abanilla	1			1
Alcázares (Los)	1			1
Blanca	1			1
Librilla	1			1
Lorquí	1			1
Pliego			1	1
<b>Total</b>	<b>134</b>	<b>214</b>	<b>206</b>	<b>554</b>

*Nota.* No se incluyen los PFPs ni los cursos de especialización.

En la Figura 14, se muestran claramente los municipios con mayor oferta en esas tres modalidades de FP: Murcia, Cartagena, Lorca, Molina de Segura, Alcantarilla y Caravaca de la Cruz, son las cinco localidades que encabezan a nivel regional el número de plazas en FP. Como se aprecia también, este “ranking” no tiene una correspondencia directa con el número de habitantes, habiendo municipios con mayor población que tiene menos oferta en estas enseñanzas.

#### **Figura 14**

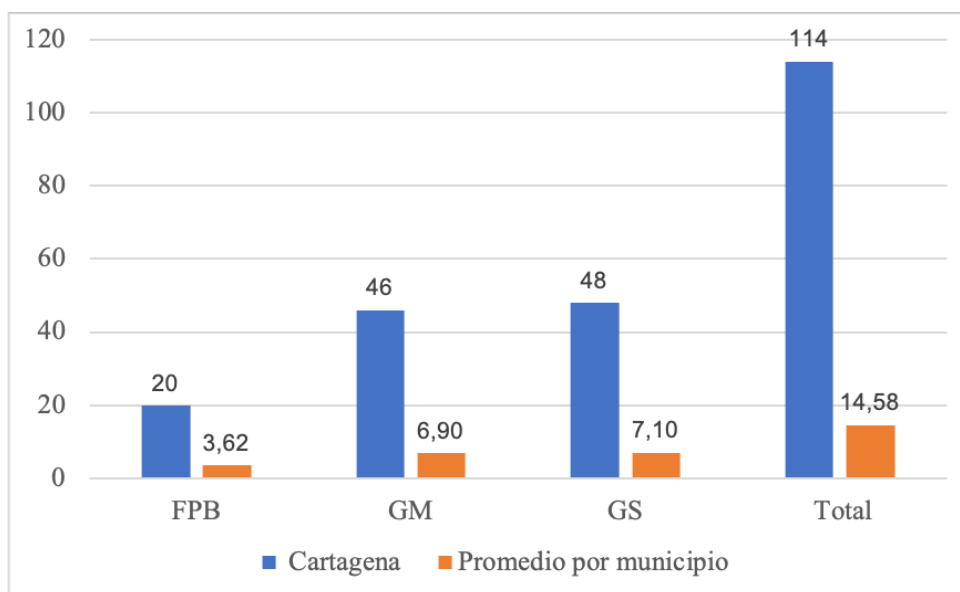
*Número de ciclos por municipio en el curso 2020/21*



El municipio de Cartagena, como se vio antes, tiene la segunda mayor oferta de FP en la Región. Como se observar en la Figura 15, hay notables diferencias con respecto el número medio de ciclos por municipios en cada modalidad. Su oferta en GS es mayor que GM pero está muy equilibrada y el total de ciclos (114) casi multiplica por diez el promedio regional.

**Figura 15**

*Comparativa del N° de ciclos en Cartagena y el promedio por municipio en el curso 2020/21*



Si se analiza el número de plazas ofertadas en centros sostenidos con fondos públicos en los primeros cursos de cada ciclo por municipio para el curso 2020/21, hay un número parecido en torno a las seis mil quinientas en las modalidades de GM (6620) y GS (6508), mientras que de FPB se contaba con menos de la mitad, 2995 (Tabla 28).

En esa misma Tabla 28, en Grado Superior, las localidades de Murcia, Cartagena y Lorca lideran la oferta de plazas, y al contrario que en el número total de plazas de FP, les siguen municipios como Torre-Pacheco, Archena, Mazarrón, Torres de Cotillas o Águilas. En GM y GS, casi todas las localidades tienen una oferta equilibrada en ambas modalidades, a excepción de Yecla con 210 plazas de GS por 120 de GM, y Jumilla con 170 en GM por solo 60 en GS. Y en líneas generales, hay seis municipios que teniendo GB no tienen oferta en GM y GS.

**Tabla 28**

*Plazas en centros sostenidos con fondos públicos por municipio en el curso 2020/21*

<b>Municipio</b>	<b>FPB</b>	<b>GM</b>	<b>GS</b>	<b>Total</b>
Murcia	612	1875	2328	4815
Cartagena	439	1370	1560	3369
Lorca	130	720	480	1330
Molina de Segura	90	360	290	740
Alcantarilla	85	200	180	465
Caravaca de la Cruz	45	240	140	425
Cieza	60	240	120	420
Torre-Pacheco	115	175	120	410
Yecla	45	120	210	375
Jumilla	70	170	60	300
San Pedro del Pinatar	70	120	90	280
Torres de Cotillas	95	90	90	275
San Javier	45	120	90	255
Águilas	85	90	60	235
Alhama de Murcia	25	90	90	205
Totana	85	90	30	205
Archena	110	60	30	200
Mazarrón	104	60	30	194
Puerto Lumbreras	45	60	60	165
Santomera	50	30	60	140
Abarán	45	30	60	135
Mula	45	30	60	135
Alguazas		70	60	130
Unión (La)	65	30	30	125
Ceutí	45	30	30	105

Fuente Álamo	45	30	30	105
Beniel	25	30	30	85
Cehégín	50	30		80
Moratalla	20	30	30	80
Fortuna	45		30	75
Calasparra	25	30		55
Bullas	40			40
Pliego			30	30
Abanilla	25			25
Alcázares (Los)	25			25
Librilla	25			25
Blanca	20			20
Lorquí	20			20
<b>Total</b>	<b>2995</b>	<b>6620</b>	<b>6508</b>	<b>16123</b>

*Nota.* La oferta solo incluye las plazas de los primeros cursos de cada ciclo.

En la Tabla 29, se muestra la oferta para el curso 2020/21, en función de su modalidad (FPB, GM y GS) y titularidad (pública o concertada). En lo que respecta a las plazas públicas Murcia y Cartagena lideran la oferta en todas las modalidades, y seguido de ellos en FPB, Torre-Pacheco es el municipio con mayor oferta; mientras que en GM, se sumarían Molina de Segura, Caravaca y Cieza; y para GS, Lorca, Molina de Segura y Yecla.

En el ámbito concertado, para la FPB hay diez localidades con oferta, destacando que Cartagena supera a Murcia en el número de plazas. En GM y GS, toda la oferta se concentra en seis municipios, que de mayor a menor número de plazas son los siguientes: Murcia, Cartagena, Alguazas, Torres de Cotillas (solo tiene GM), Alcantarilla y Molina de Segura. En términos globales, después de las dos primeras ciudades de la región, Alguazas, Torres de Cotillas, Molina de Segura y Alcantarilla ofertan la gran mayoría de plazas concertadas, respectivamente (Tabla 29).

Por último, se recoge de los resultados mostradas en la Tabla 29, que la oferta en centros públicos de la Región de Murcia asciende al 86.5%, por un 13.5% de plazas concertadas.

**Tabla 29***Plazas por municipio en el curso 2020/21 según modalidad y titularidad*

Municipio	FPB		Medio		Superior		Total	
	P	C	P	C	P	C	P	C
Abanilla	25		30				55	
Abarán	45				30		75	
Águilas	85		90		60		235	
Alcantarilla	85		150	50	120	60	355	110
Alcázares (Los)	25						25	
Alguazas		25		70		60	0	155
Alhama de Murcia	25		90		60		175	
Archena	85	25	60		30		175	25
Beniel	25		30		30		85	
Blanca	20						20	
Bullas	40						40	
Calasparra	25		30				55	
Caravaca de la Cruz	45		240		140		425	
Cartagena	245	194	990	380	1500	60	2735	634
Cehegín	50		30				80	
Ceutí	45		30		30		105	
Cieza	60		240		120		420	
Fortuna	45				30		75	
Fuente Álamo	45		30		30		105	
Jumilla	70		170		60		300	
Librilla	25						25	
Lorca	105	25	72		480		657	25
Lorquí	20						20	0
Mazarrón	84	20	60		30		174	20
Molina de Segura	65	25	320	40	240	50	625	115
Moratalla	20		30		30		80	
Mula	45		30		60		135	
Murcia	462	150	1380	495	2068	260	3910	905
Pliego					30		30	
Puerto Lumbreras	45		60		60		165	
San Javier	45		120		90		255	
San Pedro del Pinatar	45	25	120		90		255	25
Santomera	25	25	30		60		115	25
Torre-Pacheco	115		175		120		410	
Torres de Cotillas	20	75	30	60	90		140	135
Totana	85		30		30		145	
Unión (La)	65		30		30		125	
Yecla	45		120		210		375	
<b>Total</b>	<b>2406</b>	<b>589</b>	<b>5525</b>	<b>1095</b>	<b>5988</b>	<b>490</b>	<b>13919</b>	<b>2174</b>

*Nota.* Solo se incluyen los primeros cursos de cada ciclo, diferenciando entre públicas (P) y concertadas (C).



Concretando en el municipio de Cartagena, objeto de este estudio de investigación, en la Tabla 30, se muestra la evolución seguida en la oferta de plazas en los tres cursos académicos indicados. Como se observa la oferta de plazas concertadas es prácticamente similar tanto en esta localidad como en el total regional, mientras que las plazas públicas aumentaron en Cartagena un 9.53%, lo que suponen 238 más y casi triplicar el aumento de plazas ofertado en el resto de la Región con un total de 532, un 3.97%. Este incremento se concentra fundamentalmente en las plazas de GS para ambos sectores poblacionales.

**Tabla 30**

*Plazas regionales y en el municipio de Cartagena según su titularidad en los tres cursos*

	FPB		Medio		Superior		Total		Curso
	P	C	P	C	P	C	P	C	
Cartagena	247	200	900	380	1350	60	2497	640	2018/19
	245	200	900	380	1290	60	2435	640	2019/20
	245	194	990	380	1500	60	2735	634	2020-21
Total regional	2454	595	5365	1095	5568	450	13387	2140	2018/19
	2383	594	5375	1095	5668	490	13426	2179	2019/20
	2406	589	5525	1095	5988	490	13919	2174	2020/21

En la Tabla 31, se muestra el número de plazas totales para primer y segundo curso de cada ciclo distribuidas por municipios para los tres cursos analizados. Como se puede apreciar, el mayor incremento en número de plazas lo experimenta el municipio de Cartagena con 232, seguidos de Lorca (118) y Caravaca (48). Mientras que hay dieciocho localidades que no tienen ningún tipo de variación y cinco que han visto mermada su oferta.

**Tabla 31**

*Plazas totales por municipio y por curso escolar*

Municipio	2018/19	2019/20	2020/21	Incre.	% Incre.
Cartagena	3137	3075	3369	232	7.40
Lorca	1212	1209	1330	118	9.74
Caravaca de la Cruz	377	425	425	48	12.73
Murcia	4775	4806	4815	40	.84
Moratalla	50	80	80	30	60.00

Beniel	55	55	85	30	54.55
Santomera	110	110	140	30	27.27
Torres de Cotillas	245	275	275	30	12.24
Torre-Pacheco	380	409	410	30	7.89
Molina de Segura	719	740	740	21	2.92
Jumilla	280	300	300	20	7.14
Cieza	400	430	420	20	5.00
Alguazas	145	155	155	10	6.90
Alhama de Murcia	195	205	205	10	5.13
Fortuna	70	70	75	5	7.14
Lorquí	19	0	20	1	5.26
Abanilla	25	25	25	0	.00
Alcantarilla	465	465	465	0	.00
Alcázares (Los)	25	25	25	0	.00
Archena	200	200	200	0	.00
Blanca	20	20	20	0	.00
Bullas	40	40	40	0	.00
Cehegín	80	80	80	0	.00
Ceutí	105	105	105	0	.00
Librilla	25	25	25	0	.00
Mazarrón	194	161	194	0	.00
Mula	135	135	135	0	.00
Pliego	30	30	30	0	.00
Puerto Lumbreras	165	165	165	0	.00
San Javier	255	255	255	0	.00
San Pedro del Pinatar	280	250	280	0	.00
Totana	205	205	205	0	.00
Yecla	375	375	375	0	.00
Unión (La)	129	125	125	-4	-3.10
Calasparra	75	75	55	-20	-26.67
Fuente Álamo	130	130	105	-25	-19.23
Abarán	165	135	135	-30	-18.18
Águilas	165	135	135	-30	-18.18
<b>Total</b>	<b>15527</b>	<b>15605</b>	<b>16123</b>	<b>596</b>	<b>3.84</b>

*Nota.* En esta tabla se refleja el número total de plazas en primer y segundo curso.

Al desagregar los datos de la tabla anterior y analizando las plazas ofertadas en modalidad a distancia por municipios, resulta que el mapa regional se concentra en cinco municipios, de los cuales, Cartagena lidera la oferta regional con seis ciclos en esta modalidad y llegando en el curso 2020-21 hasta los 905 matriculados, lo que supone un incremento en estos tres cursos del 32.70%. Lorca lidera con un 53.70% el mayor aumento en este tiempo y a nivel regional, esta modalidad experimenta un importante crecimiento con una media de 29.03%. Únicamente el municipio de Yecla es el que

experimenta un retroceso en el número de alumnado, aunque si bien es cierto que su oferta se reduce a un solo ciclo (Tabla 32).

**Tabla 32**

*Alumnado matriculado en la modalidad Distancia por municipio*

<b>Municipio</b>	<b>Nº Ciclos</b>	<b>2018-19</b>	<b>2019-20</b>	<b>2020-21</b>	<b>Incre.</b>	<b>% Incre.</b>
Cartagena	6	682	656	905	223	32.70
Lorca	2	270	296	415	145	53.70
Molina de Segura	1	84	88	102	18	21.43
Murcia	4	507	524	598	91	17.95
Yecla	1	69	42	60	-9	-13.04
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>1612</b>	<b>1606</b>	<b>2080</b>	<b>468</b>	<b>29.03</b>

En la Tabla 33, se puede que de los 33.095 matriculados en FP en la Región de Murcia (sin contar los cursos de especialización), el 74.71% lo hace en públicos, el 12.45% en concertados y el 12.82% en centros de titularidad privada. De las 38 localidades con oferta en FP, 27 de ellas tienen solo oferta pública, 11 tienen oferta concertada y 7 oferta privada. Se puede apreciar como el municipio de Alguazas es el tercero con mayor número de matriculados en centros concertados, en concreto 289, no existiendo de otras titularidades. A nivel privado, Murcia es con diferencia la localidad con mayor tasa de alumnado en privado con 3.483, lo que supone el 27.06% del total de su oferta.

**Tabla 33**

*Alumnado matriculado según su titularidad por municipio en el curso 2020/21*

	<b>P</b>	<b>C</b>	<b>Pri</b>	<b>%P</b>	<b>%C</b>	<b>%Pri</b>	<b>Total</b>
Murcia	7528	1859	3483	58.49	14.44	27.06	12870
Cartagena	4794	1160	293	76.74	18.57	4.69	6247
Lorca	2498	37	0	98.54	1.46	.00	2535
Molina de Segura	1100	201	86	79.31	14.49	6.20	1387
Alcantarilla	685	269	153	61.88	24.30	13.82	1107
Caravaca de la Cruz	793	0	0	100.00	.00	.00	793
Cieza	692	0	0	100.00	.00	.00	692
Torre-Pacheco	688	0	0	100.00	.00	.00	688
Yecla	593	0	0	100.00	.00	.00	593
Jumilla	460	0	0	100.00	.00	.00	460
Águilas	459			100.00	.00	.00	459

Torres de Cotillas	246	194	0	55.91	44.09	.00	440
San Javier	436	0	0	100.00	.00	.00	436
San Pedro del Pinatar	369	26	27	87.44	6.16	6.40	422
Alhama de Murcia	357	0	0	100.00	.00	.00	357
Totana	322	0	0	100.00	.00	.00	322
Alguazas	0	289	0	.00	100.00	.00	289
Santomera	170	31	87	59.03	10.76	30.21	288
Archena	255	27	0	90.43	9.57	.00	282
Puerto Lumbreras	267	0	0	100.00	.00	.00	267
Abarán	252	0	0	100.00	.00	.00	252
Mazarrón	235	30	0	86.67	12.45	.00	265
Unión (La)	212	0	0	100.00	.00	.00	212
Mula	207	0	0	100.00	.00	.00	207
Ceutí	178	0	0	100.00	.00	.00	178
Fuente Álamo	153	0	0	100.00	.00	.00	153
Alcázares (Los)	34	0	115	22.82	.00	77.18	149
Moratalla	132	0	0	100.00	.00	.00	132
Fortuna	107	0	0	100.00	.00	.00	107
Beniel	102	0	0	100.00	.00	.00	102
Calasparra	93	0	0	100.00	.00	.00	93
Cehégín	88	0	0	100.00	.00	.00	88
Pliego	56	0	0	100.00	.00	.00	56
Bullas	52	0	0	100.00	.00	.00	52
Librilla	34	0	0	100.00	.00	.00	34
Abanilla	32	0	0	100.00	.00	.00	32
Blanca	28	0	0	100.00	.00	.00	28
Lorquí	21	0	0	100.00	.00	.00	21
<b>Total</b>	<b>24728</b>	<b>4123</b>	<b>4244</b>	<b>74.71</b>	<b>12.45</b>	<b>12.82</b>	<b>33095</b>

*Nota.* Los datos corresponden a las modalidades de PFP, FPB, GM, GS y FP para adultos y fueron tomados en el mes de abril de 2021.

Si se compara la evolución del número de alumnado matriculado en los tres cursos objeto de este estudio según su titularidad, se puede observar como el mayor incremento se experimenta en los ciclos concertados con 705 matriculados más que en el curso 2018-19, lo que supone un aumento del 20.63%; seguido aumento en matrículas públicas del 14.89% y del 8.18% en privados. En cambio, si se analizan en términos de número brutos de alumnado matriculado, resulta una amplia diferencia en la oferta pública, con un incremento de 3204 matrículas en estos tres cursos académicos (Tabla 34).

Por municipios, Cartagena lidera el aumento de matriculados en plazas públicas con 793, un 16.54% más que hacía tres cursos; y por otro lado Murcia, con 453 (32.22%) y 117 (7.23%) matrículas más dentro de la oferta concertada y privada, respectivamente, lidera el incremento municipal (Tabla 34).

**Tabla 34**

*Evolución del número de matriculados por titularidad en los tres cursos*

MUNICIPIO	Público			Concertado			Privado			Incre.			% Incre.		
	18	19	20	18	19	20	18	19	20	Púb	C	Pri	Púb	C	Pri
Abanilla	28	30	32							4	0	0	12.50		
Abarán	164	195	252							88	0	0	34.92		
Águilas	388	406	459							71	0	0	15.47		
Alcantarilla	632	599	685	228	232	269	133	226	153	53	41	20	7.74	17.98	8.62
Alcázares (Los)	39	35	34				40	62	115	-5	0	75	-14.71		
Alguazas				263	253	289				0	26	0		9.89	
Alhama de Murcia	297	317	357							60	0	0	16.81		
Archena	232	241	255	37	29	27				23	-10	0	9.02	-27.03	

Beniel	74	67	102							28	0	0	27.45		
Blanca	28	26	28							0	0	0	0,00		
Bullas	54	48	52							-2	0	0	-3.85		
Calasparra	86	91	93							7	0	0	7.53		
Caravaca de la Cruz	623	695	793							170	0	0	21.44		
Cartagena	4001	4085	4794	1068	1096	1160	193	212	293	793	92	100	16.54	8.61	9.12
Cehegín	79	86	88							9	0	0	10.23		
Ceutí	169	171	178							9	0	0	5.06		
Cieza	599	598	692							93	0	0	13.44		
Fortuna	93	78	107							14	0	0	13,08		
Fuente Álamo	154	166	153							-1	0	0	-0.65		
Jumilla	379	380	460							81	0	0	17.61		
Librilla	36	32	34							-2	0	0	-5.88		
Lorca	2060	2108	2498	17	32	37				438	20	0	17.53	117.65	
Lorquí	23	10	21							-2	0	0	-9.52		
Mazarrón	190	195	235	17	36	30				45	13	0	19.15	76.47	
Molina de Segura	943	940	1100	190	182	201	100	84	86	157	11	-14	14.27	5.79	-7.69
Moratalla	119	114	132							13	0	0	9.85		
Mula	179	177	207							28	0	0	13.53		
Murcia	7026	7325	7528	1406	1619	1859	3366	3963	3483	502	453	117	6.67	32.22	7.23
Pliego	34	44	56							22	0	0	39.29		
Puerto Lumbreras	222	251	267							45	0	0	16.85		
San Javier	399	394	436							37	0	0	8.49		
San Pedro del Pinatar	344	343	369		15	26			27	25	26	27	6.78		180.00
Santomera	150	152	170		17	31	91	85	87	20	31	-4	11.76		-23.53
Torre-Pacheco	551	591	688							137	0	0	19.91		

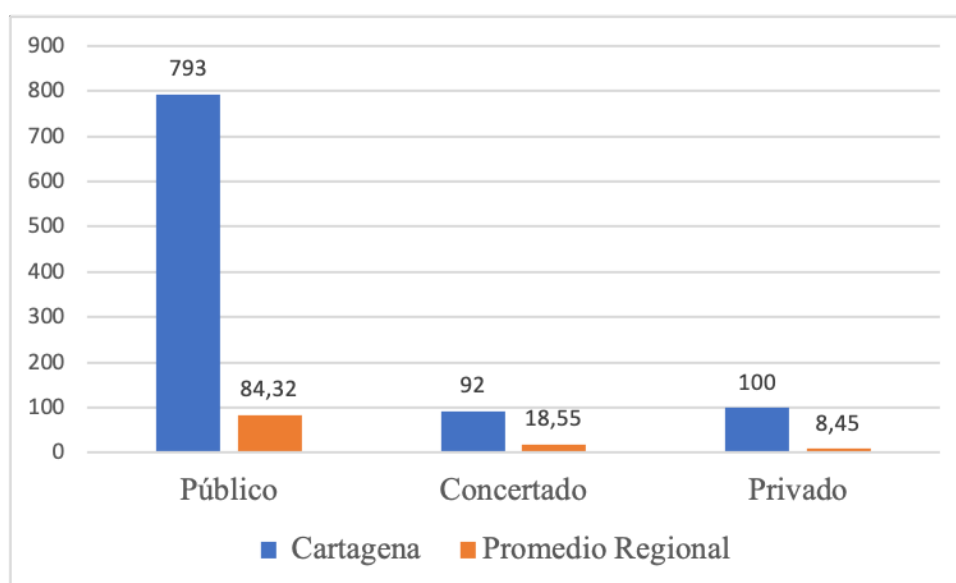
Torres de Cotillas	159	176	246	192	213	194					87	2	0	35.37	1.04	
Totana	297	299	322								25	0	0	7.76		
Unión (La)	168	187	212								44	0	0	20.75		
Yecla	505	509	593								88	0	0	14.84		
Total	21524	22161	24728	3418	3724	4123	3923	4632	4244	3204	705	321		14,89	20,63	8,18

*Nota.* El número 18 se refiere al curso 2018-19; el número 19 al curso 2019-20; y por último, el número 20 al curso 2020-21.

De la tabla anterior, se podrían analizar de forma desagregada la evolución del número de matriculados en FP en el municipio de Cartagena y a lo largo de estos tres cursos. En la Figura 16 se muestra como esta localidad supera con creces el promedio de incremento de matriculados regional por municipios en los tres tipos de escolarización.

**Figura 16**

*Incremento de matriculados a nivel regional y en el municipio de Cartagena según su modalidad de 2018 a 2021*



Ahora bien, al desagregar el alumnado matriculado en el municipio de Cartagena por familias profesionales, se ve su evolución desde el curso 2018/19, encontrando el mayor aumento de alumnado en las familias de Informática y Comunicaciones (163), Administración y Gestión (152), Comercio y Marketing (149) y Sanidad (111). Mientras que se produce un descenso de matrículas en Hostelería y Turismo (-28), Edificación y Obra Civil (-10) y en la Marítimo-Pesquera (-5). De las veintitrés familias implantadas en la Región de Murcia, diecinueve se encuentran en esta localidad y en los tres cursos escolares analizados ha habido un 17.41% de incremento global en su alumnado (Tabla 35).

**Tabla 35**

*Alumnado matriculado por familia profesional en los tres cursos para el municipio de Cartagena*



<b>Familia Profesional</b>	<b>2018/19</b>	<b>2019/20</b>	<b>2020/21</b>	<b>Dif</b>	<b>% Dif</b>
Administración y Gestión	1026	1002	1178	152	14.81
Actividades Físicas y Deportivas	55	103	121	66	120.00
Agraria	28	45	62	34	121.43
Artes Gráficas	21	31	40	19	90.48
Comercio y Márketing	327	335	476	149	45.57
Electricidad y Electrónica	451	446	524	73	16.19
Energía y Agua	1	0	0	-1	-
Edificación y Obra Civil	57	47	47	-10	-17.54
Fabricación Mecánica	282	300	323	41	14.54
Hostelería y Turismo	350	325	322	-28	-8.00
Informática y Comunicaciones	1041	1082	1204	163	15.66
Instalación y Mantenimiento	310	314	350	40	12.90
Imagen Personal	150	163	182	32	21.33
Imagen y Sonido	0	0	0	0	.00
Industrias Alimentarias	46	41	53	7	15.22
Madera, Mueble y Corcho	0	0	0	0	.00
Marítimo-Pesquera	154	144	149	-5	-3.25
Química	212	211	241	29	13.68
Sanidad	503	537	614	111	22.07
Seguridad y Medio Ambiente	33	35	40	7	21.21
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	364	374	441	77	21.15
Textil, Confección y Piel	0	0	0	0	.00
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	291	293	328	37	12.71
<b>Total</b>	<b>5702</b>	<b>5828</b>	<b>6695</b>	<b>993</b>	<b>17.41</b>

*Nota.* Se incluyen los matriculados en PFPs y todos los tipos de centros.

Si se analiza el alumnado matriculado en la Región de Murcia para el curso 2020/21 desagregado según la modalidad de FP elegida, se observa en la Tabla 18, que el 15.04% (4979) pertenece a la FPB; el 39.07% (12930) a GM; y el 45.89% (15186) a GS.

Por municipios, Murcia con 12870 matriculados supera ampliamente en matriculados a Cartagena con 6247, lo que supone que entre las dos localidades están escolarizados el 57.76% del total de alumnos de FP en la Región de Murcia.

Por modalidades de FP, en las tres que se recogen en la Tabla 36, Murcia, Cartagena y Lorca son las localidades con mayor tasa de matriculación de la región, respectivamente.

**Tabla 36**

*Número de alumnado matriculado por modalidad en el curso 2020/21*

<b>Municipio</b>	<b>FPB</b>	<b>GM</b>	<b>GS</b>	<b>Total</b>
Murcia	1124	4677	7069	12870
Cartagena	687	2520	3040	6247
Lorca	285	1272	978	2535
Molina de Segura	133	618	636	1387
Alcantarilla	218	488	401	1107
Caravaca de la Cruz	147	359	287	793
Cieza	69	388	235	692
Torre-Pacheco	204	256	228	688
Yecla	95	176	322	593
Jumilla	105	247	108	460
Águilas	152	179	128	459
Torres de Cotillas	136	141	163	440
San Javier	68	219	149	436
San Pedro del Pinatar	116	141	165	422
Alhama de Murcia	36	167	154	357
Totana	113	137	72	322
Alguazas	36	130	123	289
Santomera	73	87	128	288
Archena	145	79	58	282
Puerto Lumbreras	62	99	106	267
Mazarrón	141	67	57	265
Abarán	86	47	119	252
Unión (La)	111	45	56	212
Mula	56	47	104	207
Ceutí	72	46	60	178
Fuente Álamo	69	40	44	153

Alcázares (Los)	34	85	30	149
Moratalla	30	40	62	132
Fortuna	63	0	44	107
Beniel	37	35	30	102
Calasparra	58	35	0	93
Cehegín	51	37	0	88
Pliego	0	26	30	56
Bullas	52	0	0	52
Librilla	34	0	0	34
Abanilla	32	0	0	32
Blanca	28	0	0	28
Lorquí	21	0	0	21
<b>Total</b>	<b>4979</b>	<b>12930</b>	<b>15186</b>	<b>33095</b>

*Nota.* La FPB incluye las plazas de matriculados en los CEPAs.

En un análisis comparativo entre las plazas que se ofertan en primer curso y las matrículas que finalmente se registran en el curso 2020/21 por modalidades de FP, quedarían un total de 1058 vacantes, lo que supone que un 6.56% de las plazas quedan sin cubrir. Por modalidades, es la FPB la que presenta la cifra más elevada con 544 vacantes, seguida de GM con 310 y GS con 204. En el histórico de estos tres cursos se puede ver un aumento generalizado de la oferta (de 15527 a 16123) y del número de matrículas (de 13656 a 15065) en todas las modalidades de FP (Tabla 37).

**Tabla 37**

*Comparativa entre la oferta de plazas y el alumnado matriculado en primer curso por modalidades en centros públicos sostenidos con fondos públicos*

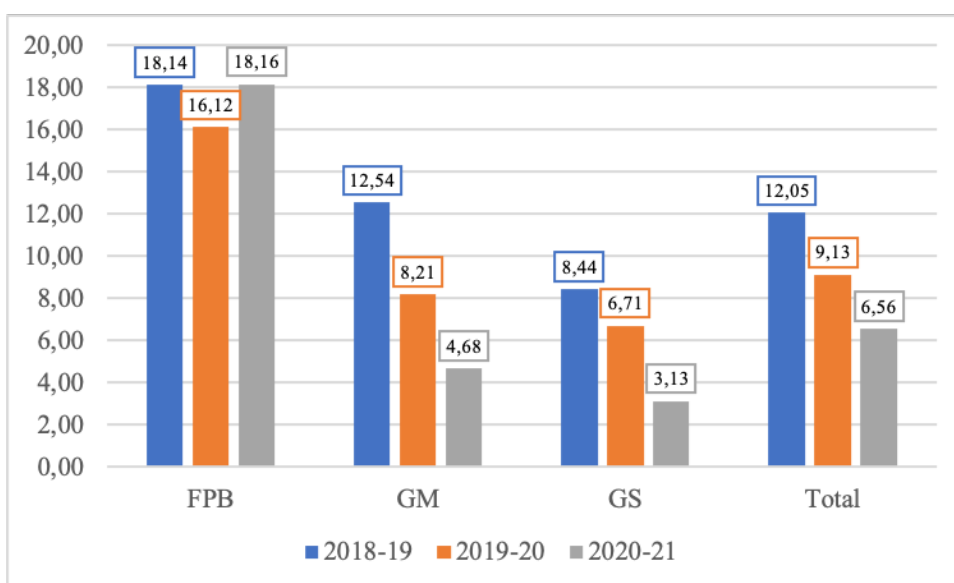
<b>Curso</b>	<b>Modalidad</b>	<b>Oferta</b>	<b>Matrícula</b>	<b>Dif</b>	<b>% Dif</b>
2018/19	FPB	3049	2496	553	18,14
	GM	6460	5650	810	12,54
	GS	6018	5510	508	8,44
	<b>Total</b>	<b>15527</b>	<b>13656</b>	<b>1871</b>	<b>12,05</b>
2019/20	FPB	2977	2497	480	16,12
	GM	6470	5939	531	8,21
	GS	6158	5745	413	6,71
	<b>Total</b>	<b>15605</b>	<b>14181</b>	<b>1424</b>	<b>9,13</b>
2020/21	FPB	2995	2451	544	18,16
	GM	6620	6310	310	4,68

GS	6508	6304	204	3,13
Total	16123	15065	1058	6,56

En la Figura 17, se analiza la evolución del promedio de ocupación de las plazas de FP en sus tres modalidades y a nivel general. La FPB prácticamente mantiene la misma proporción de vacantes en sus aulas, apenas sube dos centésimas situándose en el 18.16%. Donde se aprecia mayor ascenso en el número de alumnado matriculado es en grado medio pasando del 12.54% a solo el 4.68% y en GS del 8.44% al 3.13%, prácticamente se ha reducido a la tercera parte. A nivel general ha habido un descenso del 5.49%, situándose el nivel de ocupación en el 93.44% de las plazas ofertadas.

**Figura 17**

*Evolución de la oferta de plazas y el alumnado matriculado en primer curso por modalidades en centros sostenidos con fondos públicos*



Si en la anterior figura se han visto las diferencias entre oferta y demanda, un dato interesante para analizar sería ver la tasa de abandono en estas enseñanzas y su evolución en estos tres cursos. En la Tabla 38, se muestra el mayor número de alumnado que abandona sus estudios se sitúa en el GM en los tres cursos (1475, 2018/19; 1721, 2019/20; 1227, 2020/21). Mientras que en GS y FPB la tasa de promoción ha aumentando de manera exponencial, abandonando solo 195 y 106 alumnos respectivamente en el último curso. En total ha habido un aumento de 1267 alumnos más que pasan de primero a

segundo en estos tres cursos.

**Tabla 38**

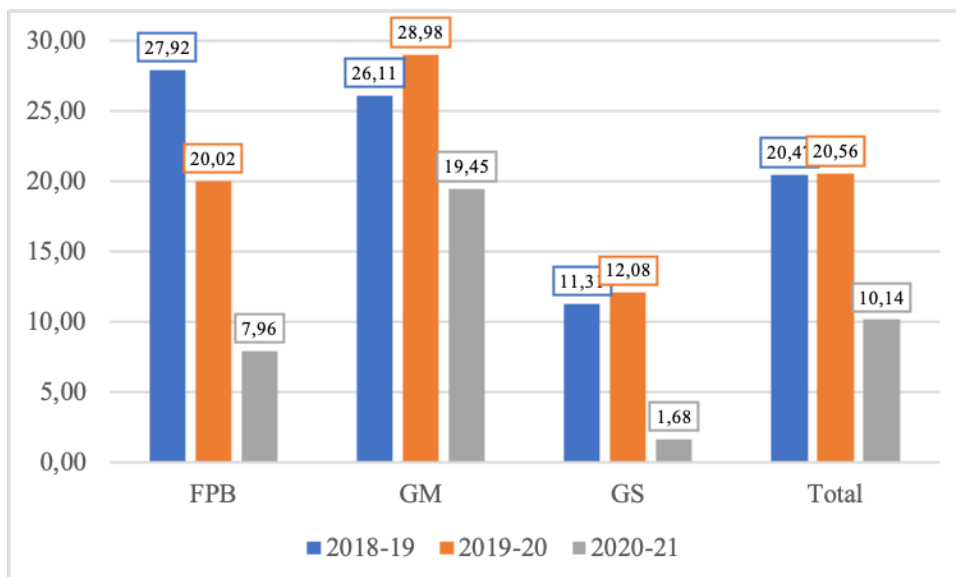
*Alumnado matriculado en 1er y 2º curso por modalidades en centros públicos sostenidos con fondos públicos*

<b>Curso</b>	<b>Modalidad</b>	<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>Dif</b>	<b>% Dif</b>
2018/19	FPB	2496	1799	697	27,92
	GM	5650	4175	1475	26,11
	GS	5510	4887	623	11,31
	Total	13656	10861	2795	20,47
2019/20	FPB	2497	1997	500	20,02
	GM	5939	4218	1721	28,98
	GS	5745	5051	694	12,08
	Total	14181	11266	2915	20,56
2020/21	FPB	2451	2256	195	7,96
	GM	6310	5083	1227	19,45
	GS	6304	6198	106	1,68
	Total	15065	13537	1528	10,14

En términos de promedio en la tasa de promoción del alumnado de FP en la Región de Murcia, el GM es la modalidad que peores cifras, uno de cada cinco alumnos abandona los estudios en el primer curso, llegando hasta el 28.98% en el curso 2019/20. El mayor aumento en la promoción lo experimenta la FPB pasando de 27.92% a 7.96% alumnos que llegaron a segundo curso, pero sobre todo el GS, donde en el curso 2020/21 solo el 1.68% no curso el último nivel. En términos globales, la media en estos tres años sitúa en torno al 20% a la FPB y el GM, mientras que cae a la mitad en GS, un 10.14% (Figura 18).

**Figura 18**

*Evolución de matriculados en 1er y 2º curso por modalidades en centros públicos sostenidos con fondos públicos*



Anteriormente se analizó la evolución de la matrícula según la titularidad del centro, en la Tabla 39 se reflejan estos datos según la variable modalidad de FP cursada a lo largo de los tres cursos. Se observa como el mayor incremento de alumnado matriculado se experimenta en los ciclos de Grado Superior con 2407 más que en el curso 2018/19, lo que supone un aumento del 18.84%; seguido de un aumento en Grado Medio con 1565 estudiantes más (13.77%) y 259 (5.49%) en FPB.

Por municipios, Cartagena lidera el aumento regional de matriculados en GM con 394 más que en el curso 2018/19; y se sitúa en segunda posición en incremento de alumnado para FPB (53), por detrás de Lorca, y en GS (538), solo superado por la localidad de Murcia. En términos porcentuales las localidades que experimentaron mayor crecimiento fueron Moratalla para FPB con un 46.67%, Los Alcázares con un 112.50% en GM y Abarán con un 136.36%.

**Tabla 39**

*Evolución del número de matriculados por modalidad en los tres cursos*

Municipio	FPB			GM			GS			Incre.			% Incre.		
	18	19	20	18	19	20	18	19	20	P	C	Pri	P	C	Pri
Abanilla	28	30	32							4	0	0	12.50		
Abarán	56	70	86	49	44	47	59	81	119	30	-2	60	34.88	-4.08	136.36
Águilas	136	147	152	142	146	179	110	113	128	16	37	18	10.53	26.06	12.33
Alcantarilla	241	238	218	419	507	488	333	312	401	-23	69	68	-10.55	16.47	13.41
Alcázares (Los)	39	35	34	40	55	85		7	30	-5	45	30	-14.71	112.50	54.55
Alguazas	33	34	36	120	118	130	110	101	123	3	10	13	8.33	8.33	11.02

Alhama de Murcia	45	50	36	135	140	167	117	127	154	-9	32	37	-25.00	23.70	26.43
Archena	149	159	145	64	66	79	56	45	58	-4	15	2	-2.76	23.44	3.03
Beniel	36	38	37	38	29	35			30	1	-3	30	2.70	-7.89	103.45
Blanca	28	26	28							0	0	0	0,00		
Bullas	54	48	52							-2	0	0	-3.85		
Calasparra	55	62	58	31	29	35				3	4	0	5.17	12.90	.00
Caravaca de la Cruz	121	134	147	298	336	359	204	225	287	26	61	83	17.69	20.47	24.70
Cartagena	634	681	687	2126	2164	2520	2502	2548	3040	53	394	538	7.71	18.53	24.86
Cehegín	56	49	51	23	37	37				-5	14	0	-9.80	60.87	.00
Ceutí	64	73	72	55	47	46	50	51	60	8	-9	10	11.11	-16.36	21.28
Cieza	63	58	69	355	349	388	181	191	235	6	33	54	8.70	9.30	15.47
Fortuna	56	44	63				36	34	44	7	0	8	11.11		
Fuente Álamo	72	79	69	38	41	40	44	46	44	-3	2	0	-4.35	5.26	.00
Jumilla	123	101	105	168	190	247	88	89	108	-18	79	20	-17.14	47.02	10.53
Librilla	36	32	34							-2	0	0	-5.88		
Lorca	220	277	285	1002	1053	1272	855	810	978	65	270	123	22.81	26.95	11.68
Lorquí	23	10	21							-2	0	0	-9.52		
Mazarrón	123	148	141	33	39	67	51	44	57	18	34	6	12.77	103.03	15.38
Molina de Segura	99	123	133	503	499	618	631	584	636	34	115	5	25.56	22.86	1.00
Moratalla	16	28	30	40	29	40	63	57	62	14	0	-1	46.67	.00	-3.45
Mula	55	49	56	52	39	47	72	89	104	1	-5	32	1.79	-9.62	82.05
Murcia	1210	1231	1124	4435	4862	4677	6153	6814	7069	-86	242	916	-7.65	5.46	18.84
Pliego				34	44	26			30	0	-8	30		-23.53	68.18
Puerto Lumbreras	57	61	62	89	88	99	76	102	106	5	10	30	8.06	11.24	34.09
San Javier	71	55	68	189	199	219	139	140	149	-3	30	10	-4.41	15.87	5.03
San Pedro del Pinatar	84	96	116	130	116	141	130	146	165	32	11	35	27.59	8.46	30.17

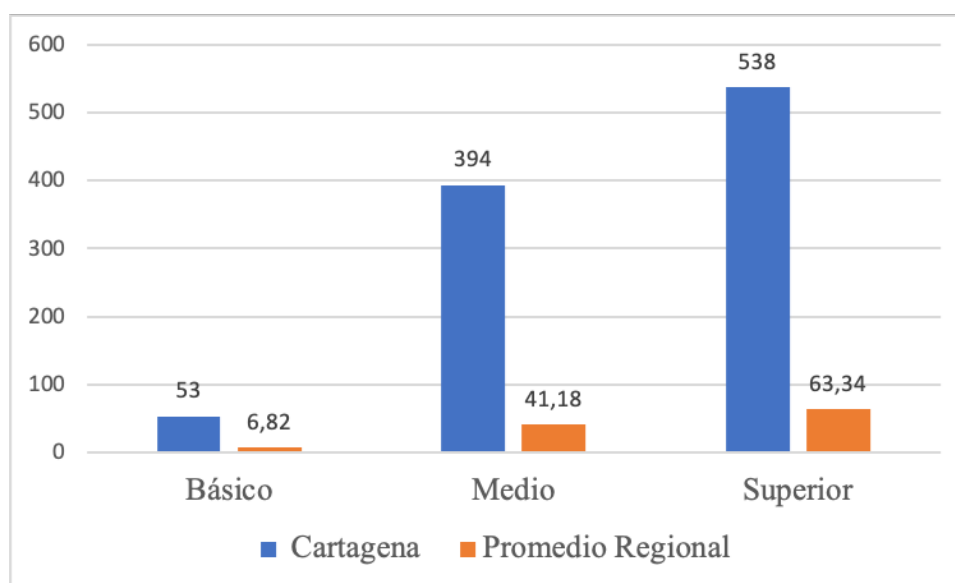


Santomera	50	74	73	87	73	87	104	107	128	23	0	24	31.51	.00	32.88
Torre-Pacheco	179	186	204	240	219	256	132	186	228	25	16	96	12.25	6.67	43.84
Torres de Cotillas	132	141	136	123	134	141	96	114	163	4	18	67	2.94	14.63	50.00
Totana	119	108	113	124	129	137	54	62	72	-6	13	18	-5.31	10.48	13.95
Unión (La)	82	95	111	38	42	45	48	50	56	29	7	8	26.13	18.42	19.05
Yecla	75	78	95	145	154	176	285	277	322	20	31	37	21.05	21.38	24.03
<b>Total</b>	<b>4720</b>	<b>4948</b>	<b>4979</b>	<b>11365</b>	<b>12017</b>	<b>12930</b>	<b>12779</b>	<b>13552</b>	<b>15186</b>	<b>259</b>	<b>1565</b>	<b>2407</b>	<b>5.49</b>	<b>13.77</b>	<b>18.84</b>

Si los resultados se analizan en el municipio de Cartagena, se puede ver en la Figura 19, como el incremento en esta localidad en esos tres cursos está muy por encima del aumento promedio por municipio para las tres modalidades de FP (FPB, GM y GS).

**Figura 19**

*Incremento de matriculados a nivel regional y en el municipio de Cartagena según su modalidad de 2018 a 2021*



En la modalidad dual, como se vió, implantada desde el curso 2013-14, en la Tabla 40 lo primero que se observa es que trece municipios de la Región de Murcia tienen aprobados e implantados proyectos de dual en alguno de sus centros educativos sostenidos con fondos públicos. De los cuales, Murcia con 17 y Cartagena con 15 proyectos son las localidades que mayor oferta tienen. En estos tres cursos el número de ciclos se ha doblado, pasando de 26 a 53 (contando las modalidades de profundización, multiciclo y armonizada) y hay 19 proyectos más, lo que supone un incremento del 86.36%. Por último, destacar el único ciclo dual en FPB de nuestra Región, implantado en Cieza en el curso 2020/21.

En ámbito privado, se contó con 15 proyectos en dual en el curso 2020/21, 3 de ellos multiciclo, uno armonizada y el resto en la modalidad de profundización. La oferta se concentró en dos entidades, Cesur con catorce proyectos y Salesianos de Cartagena con uno, lo que supuso un total de trece ciclos de GS y dos de GM.

**Tabla 40***Número de proyectos en dual en los tres cursos por municipios*

Municipio	2018-19					2019-2020					2020-21				
	P	A	GM	GS	T	P	A	GM	GS	T	P	A	GM	GS	T
Alcantarilla	1		1		1	1		1		1	1	0	1	0	1
Alhama de Murcia	1*		2	1	3	1*		2	1	3	1*	0	1	2	3
Beniel					0					0	1	0		1	1
Caravaca	1		1		1	2		1	1	2	2	0	1	1	2
Cartagena	8	1	4	5	9	15	1	5	9	16	14	1	5	9	15
Cieza					0	1			1	1	1+1**	0	-	1	2
Lorca	1*+1		1	2	3	1*+1		1	2	3	1*+1	0	1	2	3
Molina de Segura	3			3	3					0	4	0	1	3	4
Moratalla	1		1		1										
Murcia	1*+3		1	4	5	4*+4		4	12	16	4+5*	1	5	13	18
Santomera					0	1*		1	1	2	1*	0	1	2	3
Torre-Pacheco					0	1*			2	2	1*	0	0	2	2
Torres de Cotillas					0		1		2	2	1	1	0	1	2
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>26</b>	<b>32</b>	<b>2</b>	<b>17</b>	<b>31</b>	<b>48</b>	<b>39</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>38</b>	<b>56</b>

*Nota.* El significado de las siguientes abreviaturas es: P=profundización; A=armonizada; \*=multiciclo; \*\*= dual en FPB. Aclarar que en la columna p se contabiliza como uno cada proyecto multiciclo y en las columnas GM y GS es donde se desagregan por modalidad.

Analizando el número de proyectos de FPD implantados en la Región para el curso 2020/21 por familia profesional, Comercio y Marketing (14) y Electricidad y Electrónica (10) suman el mayor número de los diecisiete totales. Por modalidades, se encuentran diferencias significativas yendo de los 38 ciclos de GS, a los 17 de GM y uno en FPB (Tabla 41).

**Tabla 41***Número de proyectos de dual por familia profesional en el curso 2020/21*

Familia Profesional	2020-21				
	P	A	GM	GS	Total
Actividades Físicas y Deportivas	1	0	0	1	1
Administración y Gestión	2*+1		2	4	6
Agraria	1**	0			1
Artes Gráficas	1	0	1	0	1

Comercio y Marketing	2*+6	1	3	11	14
Edificación y Obra Civil	1	0	0	1	1
Electricidad Electrónica	2*+8	0	2	8	10
Energía y Agua	2*	0	1	2	3
Informática y Comunicaciones	1	1	0	2	2
Instalación y Mantenimiento	1*+2	0	0	3	3
Mantenimiento de Vehículos	1	0	1	0	1
Marítimo Pesquero	1	0	1	0	1
Química	3	1	1	3	4
Sanidad	1	0	0	1	1
Seguridad y Medio Ambiente	1	0	1	0	1
Textil, Confección y Piel	1*+1	0	2	1	3
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	1*+1	0	2	1	3
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>38</b>	<b>56</b>

## **2. OBJETIVO 2. Conocer el perfil y las características del alumnado escolarizado en la Formación Profesional**

A continuación se desarrollarán los resultados asociados al objetivo dos de esta Tesis Doctoral, que pretende realizar una radiografía del alumnado matriculado en la FP de la Región de Murcia. Para ello se analizarán los datos a nivel regional, y en particular los referidos al municipio de Cartagena, según las siguientes variables: edad, género, titularidad del centro educativo y nacionalidad de los estudiantes.

En la Tabla 42, se puede ver la evolución de alumnado matriculado según su edad, estableciendo franjas de cinco años. Como se refleja, es la franja de 15 a 20 años es donde se sitúan el mayor número de alumnado escolarizado en FP, y a medida que aumenta la edad, disminuye ese porcentaje. Este mismo patrón se repite en los tres cursos objeto del análisis.

También se puede observar que el mayor incremento de matriculaciones en el histórico de los tres cursos escolares, se sitúa en la franja de 15 a 20 años con 2774 más

que en 2018/19, lo que supone un 15.79%. Sin embargo, porcentualmente superan a esta franja de edad, los mayores de 50 años con un 19.01% y los que tienen entre 46 y 50 años con un 16.94%.

**Tabla 42**

*Matriculados según su edad en los tres cursos en la Región de Murcia*

<b>Edad</b>	<b>2018/19</b>	<b>2019/2020</b>	<b>2020/21</b>	<b>Incremento</b>	<b>%</b>
15-20	14794	15996	17568	2774	15.79
21-25	7221	7186	7984	763	9.56
26-30	2382	2462	2693	311	11.55
31-35	1475	1546	1577	102	6.47
36-40	1238	1304	1233	-5	-.41
41-45	929	1030	1036	107	10.33
46-50	515	614	620	105	16.94
>50	311	378	384	73	19.01

Concretando en el municipio de Cartagena, se aprecia un patrón similar al regional visto anteriormente, en términos brutos el mayor incremento de alumnado se produce en la franja de 15 a 20 años con 493 más que en el curso 2018/19, pero en términos porcentuales hay un mayor incremento en todas las franjas de edad en comparación con los datos regionales, salvo en la franja de 21 a 25 años (Tabla 43).

**Tabla 43**

*Número de matriculados según su edad en los tres cursos en el municipio de Cartagena*

<b>Edad/CT</b>	<b>2018/19</b>	<b>2019/2020</b>	<b>2020/21</b>	<b>Incremento</b>	<b>(%)</b>
15-20	2375	2547	2868	493	17.22
21-25	1434	1397	1574	140	8.89
26-30	532	520	664	132	19.88
31-35	340	300	394	54	13.71
36-40	264	265	305	41	13.44
41-45	177	197	232	55	23.71
46-50	82	95	129	47	36.43
>50	58	72	80	22	27.50

Por género, según muestra la Tabla 44, en todos los cursos hay mayor número de hombres que de mujeres estudiando FP en sus diferentes familias profesionales. En los

cursos 2018/19 y 2019/20 las diferencias de género son similares, habiendo 2685 y 2872 hombres más que realizan estos estudios, respectivamente. En cambio, esta diferencia es significativamente mayor para el curso 2020/21, subiendo hasta los 4177, lo que supone un 18.14% de incremento en los tres cursos.

**Tabla 44**

*Número de matriculados según su género en los tres cursos en la Región de Murcia*

<b>Género</b>	<b>2018/19</b>	<b>2019/2020</b>	<b>2020/21</b>	<b>Incremento</b>	<b>%</b>
Mujer	13090	13822	14459	1369	10.46
Hombre	15775	16694	18636	2861	18.14

Para el municipio de Cartagena también hay un mayor número de hombres estudiando FP en los tres cursos, aún más para el curso 2020/21 con un incremento del 20.67% de hombres matriculados en los tres cursos. Las mujeres suben su número en 360 más que en el 2018/19, lo que supone un 16.08% más. En ambos géneros el incremento en esta franja de tiempo es mayor que la media regional (Tabla 45).

**Tabla 45**

*Número de matriculados según su género en los tres cursos en el municipio de Cartagena*

<b>Género/CT</b>	<b>2018-19</b>	<b>2019-2020</b>	<b>2020-21</b>	<b>Incremento</b>	<b>%</b>
Mujer	2239	2264	2599	360	16.08
Hombre	3023	3129	3648	625	20.67

Si se desagregan los datos de matriculados según su género a nivel municipal para el curso 2020/21, el mayor porcentaje de mujeres en Pliego con un 92.86% y al de hombres en Lorquí (100%) y Moratalla (91.67%). Hay diecisiete municipios donde el porcentaje de hombres y mujeres oscila entre el 40 y el 60 por ciento. Uno de ellos es la localidad de Cartagena donde hay un 41.6% de estudiantes de FP mujeres por un 58.4% hombres. La media regional se sitúa en un 43.69% de mujeres frente al 56.31 de hombres que estudian FP (Tabla 46).

**Tabla 46***Número de matriculados según su género en cada municipio para el curso 2020/21*

<b>Municipio</b>	<b>M</b>	<b>H</b>	<b>% M</b>	<b>% H</b>	<b>Total</b>
Abanilla	12	20	37.50	62.50	32
Abarán	108	144	42.86	57.14	252
Águilas	141	318	30.72	69.28	459
Alcantarilla	362	745	32.70	67.30	1107
Alcázares (Los)	90	59	60.40	39.60	149
Alguazas	150	139	51.90	48.10	289
Alhama de Murcia	112	245	31.37	68.63	357
Archena	97	185	34.40	65.60	282
Beniel	38	64	37.25	62.75	102
Blanca	6	22	21.43	78.57	28
Bullas	23	29	44.23	55.77	52
Calasparra	41	52	44.09	55.91	93
Caravaca de la Cruz	312	481	39.34	60.66	793
Cartagena	2599	3648	41.60	58.40	6247
Cehegín	30	58	34.09	65.91	88
Ceutí	91	87	51.12	48.88	178
Cieza	239	453	34.54	65.46	692
Fortuna	50	57	46.73	53.27	107
Fuente Álamo	52	101	33.99	66.01	153
Jumilla	153	307	33.26	66.74	460
Librilla	18	16	52.94	47.06	34
Lorca	1212	1323	47.81	52.19	2535
Lorquí		21	.0	10.,00	21
Mazarrón	120	145	45.28	54.72	265
Molina de Segura	484	903	34.90	65.10	1387
Moratalla	11	121	8.,3	91.67	132
Mula	62	145	29.95	70.05	207
Murcia	6217	6653	48.31	51.69	12870
Pliego	52	4	92.86	7.14	56
Puerto Lumbreras	113	154	42.32	57.68	267
San Javier	276	160	63.30	36.70	436
San Pedro del Pinatar	117	305	27.73	72.27	422
Santomera	173	115	60.07	39.93	288
Torre-Pacheco	247	441	35.90	64.10	688

Torres de Cotillas	186	254	42.27	57.73	440
Totana	137	185	42.55	57.45	322
Unión (La)	100	112	47.17	52.83	212
Yecla	228	365	38.45	61.55	593
<b>Total</b>	<b>14459</b>	<b>18636</b>	<b>43.69</b>	<b>56.31</b>	<b>33095</b>

Si se unen las variables género y titularidad de los centros donde se han matriculado el alumnado en estos tres cursos académicos, se destaca en la Tabla 47 un mayor incremento de hombres en los centros públicos (18.55%) y concertados (29.08%) y de mujeres en los centros privados con un 10.24% de subida en sus matriculados. Cabe resaltar también, que en estos tres cursos, el número de mujeres estudiando FP es mayor al de los hombres en las enseñanzas concertadas y privadas, no así en la pública donde hay un predominio significativo de hombres.

**Tabla 47**

*Evolución del número de matriculados según su género y titularidad en los tres cursos en la Región de Murcia*

	2018/19		2019/2020		2020/21		Incremento		%	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Público	9091	12433	9364	12797	9989	14739	898	2306	9.88	18.55
Concertado	1860	1558	1959	1765	2112	2011	252	453	13.55	29.08
Privado	2139	1784	2500	2132	2358	1886	219	102	10.24	5.72

En el municipio de Cartagena hay un incremento significativo de hombres (552), frente a mujeres (241) a lo largo de los tres cursos en la FP pública, al contrario que sucede en la concertada con un aumento de 52 mujeres y en la privada con 67. En los tres cursos se repite el mismo patrón, hay más hombres que mujeres matriculados en centros sostenidos con fondos públicos, no así en los privados donde hay más mujeres (Tabla 48).



**Tabla 48**

*Evolución del número de matriculados según su género y titularidad en los tres cursos en el municipio de Cartagena*

	2018/19		2019/2020		2020/21		Incremento		%	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Público	1650	2351	1635	2450	1891	2903	241	552	14.61	23.48
Concertado	442	626	466	630	494	666	52	40	11.76	6.39
Privado	147	46	163	49	214	79	67	33	45.58	71.74

A continuación se muestra en la Tabla 49, la evolución en los tres cursos del número de alumnado matriculado en FP según su nacionalidad y desagregados por municipio. El mayor incremento de matriculaciones de estudiantes con nacionalidad española se encuentra en el municipio de Cartagena, con 826 alumnos más en los últimos tres años; mientras que localidades como Librilla, Blanca o Lorquí dando cifras en negativo. En cuanto a la incorporación de estudiantes de origen no español, Murcia es la localidad que experimenta mayor aumento con 287, seguido de Cartagena con 159 nuevos alumnos, obteniendo ocho municipios una disminución en este colectivo.

En términos globales, de los 4230 alumnos más que hay en las aulas para el curso 2020/21, el 81.99% son de nacionalidad española y el 18.01% extranjeros.

**Tabla 49**

*Número de matriculados según su nacionalidad en cada municipio para los tres cursos*

Municipio	Españoles				Extranjeros			
	2018	2019	2020	Dif.	2018	2019	2020	Dif.
Abanilla	23	25	27	4	5	5	5	0
Abarán	152	175	224	72	12	20	28	16
Águilas	345	367	394	49	43	39	65	22
Alcantarilla	903	963	1019	116	90	94	88	-2
Alcázares (Los)	63	83	136	73	16	14	13	-3
Alguazas	245	239	275	30	18	14	14	-4
Alhama de Murcia	251	259	304	53	46	58	53	7
Archena	227	230	243	16	42	40	39	-3
Beniel	50	49	82	32	24	18	20	-4
Blanca	23	21	17	-6	5	5	11	6

Bullas	53	47	46	-7	1	1	6	5
Calasparra	74	80	81	7	12	11	12	0
Caravaca de la Cruz	593	657	747	154	30	38	46	16
Cartagena	4738	4825	5564	826	524	568	683	159
Cehegín	70	72	70	0	9	14	18	9
Ceutí	156	157	160	4	13	14	18	5
Cieza	569	560	637	68	30	38	55	25
Fortuna	79	67	91	12	14	11	16	2
Fuente Álamo	104	114	106	2	50	52	47	-3
Jumilla	320	339	407	87	59	41	53	-6
Librilla	32	29	29	-3	4	3	5	1
Lorca	1860	1895	2238	378	217	245	297	80
Lorquí	19	6	13	-6	4	4	8	4
Mazarrón	145	172	193	48	62	59	72	10
Molina de Segura	1138	1102	1260	122	95	104	127	32
Moratalla	114	109	128	14	5	5	4	-1
Mula	161	162	187	26	18	15	20	2
Murcia	10668	11557	11453	785	1130	1349	1417	287
Pliego	32	41	53	21	2	3	3	1
Puerto Lumbreras	198	214	229	31	24	37	38	14
San Javier	325	322	359	34	74	72	77	3
San Pedro del Pinatar	284	305	349	65	60	53	73	13
Santomera	204	206	245	41	37	48	43	6
Torre-Pacheco	400	451	515	115	151	140	173	22
Torres de Cotillas	322	350	390	68	29	39	50	21
Totana	235	240	271	36	62	59	51	-11
Unión (La)	155	168	185	30	13	19	27	14
Yecla	477	473	548	71	28	36	45	17
Total	25807	27131	29275	3468	3058	3385	3820	762

Si se toma en comparativa el incremento de alumnado en los tres cursos en cuestión para el municipio de Cartagena en relación a la media regional, se observa que el aumento tanto de alumnado extranjero como de nacionalidad española es superior en la ciudad portuaria, concretamente un 17.43% y un 30.34%, respectivamente. Se podría destacar que el mayor aumento bruto de matriculados se produce en el curso 2020/21 para españoles, aunque en proporción sea mayor en personas no españolas como acabamos de ver (Tabla 50).

**Tabla 50**

*Evolución de matriculados según su nacionalidad en los tres cursos en la Región de Murcia y en el municipio de Cartagena*

	Española					No Española				
	2018	2019	2020	Dif.	%	2018	2019	2020	Dif.	%
Cartagena	4738	4825	5564	826	17.43	524	568	683	159	30.34
Región de Murcia	25807	27131	29275	3468	13.44	3058	3385	3820	762	24.92

Analizando los matriculados en FP teniendo en cuenta las tres variables: titularidad del centro, nacionalidad y curso escolar. Se desprende de los resultados mostrados en la Tabla 51, que el mayor incremento porcentual de alumnado se sitúa en el alumnado extranjero para las tres tipologías de centros: concertado (32.39%), privado (26.84%) y público (23.73%). Al igual que en la tabla anterior, el mayor crecimiento, independientemente de su nacionalidad, se obtuvo en el curso 2020/21.

**Tabla 51**

*Evolución de matriculados según su nacionalidad y titularidad en los tres cursos en la Región de Murcia*

	Española					No Española				
	2018	2019	2020	Dif.	%	2018	2019	2020	Dif.	%
Público	19008	19443	21615	2607	13.72	2516	2718	3113	597	23.73
Concertado	3066	3307	3657	591	19.28	352	417	466	114	32.39
Privado	3733	4381	4003	270	7.23	190	250	241	51	26.84

Si se observa particularmente el municipio de Cartagena, en la Tabla 52 se refleja que el mayor incremento de matriculados se muestra en los centros privados, tanto para el alumnado español (48.90%), como con el extranjero, que supone el doble que en el curso 2018/19, aunque si bien es cierto, que el número es muy bajo y puede distorsionar ese resultado. También se podría destacar, el importante aumento de alumnado no español en los centros públicos con un 35.93%.

**Tabla 52**

*Evolución de matriculados según su nacionalidad y titularidad en los tres cursos en el municipio de Cartagena*

	Española					No Española				
	2018	2019	2020	Dif.	%	2018	2019	2020	Dif.	%
Público	3603	3645	4253	650	18.04	398	440	541	143	35.93
Concertado	953	990	1040	87	9.13	115	106	120	5	4.35
Privado	182	190	271	89	48.90	11	22	22	11	100

En la última parte de este apartado se verán los perfiles desde los cuales accedieron los matriculados en las tres modalidades de FP analizadas en los tres cursos desde 2018/19. El perfil de acceso aporta información acerca de los estudios de origen que son requisito para participar en el proceso de admisión. En las tablas que se muestran a continuación aparecen todos los accesos posibles y que cada administración regional envía al MEFP para confeccionar las estadísticas anuales de educación. Por último, los matriculados “pendientes”, son aquellos de los que no se tiene registrada su procedencia, como se verá más adelante, es un número muy elevado que puede distorsionar los resultados finales y que es muy conveniente que la administración corrija para poder disponer de una información más fiable.

En cuanto al perfil de acceso a FPB, el mayor número de matriculados procede del consejo orientador de 2º ESO, seguido del consejo de 3ºESO. Cabe recordar que para el acceso a FPB se deben tener cumplidos los 16 años, excepcionalmente se puede acceder con 15, y sin perspectivas positivas de conseguir el graduado en secundaria, por lo que los resultados mostrados en la Tabla 53 guardan esa coherencia.

**Tabla 53**

*Evolución de matriculados según su perfil de acceso en FPB en los tres cursos en la Región de Murcia*

Perfil de acceso FPB	2018/19	2019/20	2020/21
Consejo Orientador 2º ESO	874	1025	1002
Consejo Orientador 3º ESO	820	841	732
Consejo Orientador 4º ESO	116	149	125
Mayor 17 años sin estudios secundarios	157	90	89
(pendiente)	2415	2460	2657

Total	4382	4565	4605
-------	------	------	------

*Nota. Los matriculados “pendientes” no se ha registrado su procedencia.*

En el municipio de Cartagena se sigue el mismo patrón que el visto para el resto de la Región, el mayor número de alumnado proviene del consejo orientador de 2ºESO. Tanto a nivel regional como municipal ha habido un decremento de alumnado en FPB en para el curso 2020/21, posiblemente condicionado por las medidas educativas derivadas del estado de alarma decretado el 14 de marzo de 2020 (Tabla 54).

#### **Tabla 54**

*Evolución de matriculados según su perfil de acceso en FPB en los tres cursos en el municipio de Cartagena*

<b>Perfil de acceso FPB</b>	<b>2018/19</b>	<b>2019/20</b>	<b>2020/21</b>
Consejo Orientador 2º ESO	112	129	127
Consejo Orientador 3º ESO	112	107	114
Consejo Orientador 4º ESO	14	30	26
Mayor 17 años sin estudios secundarios (pendiente de asignación)	1 131	1 95	6 81
<b>Total</b>	<b>370</b>	<b>362</b>	<b>354</b>

*Nota. Los matriculados “pendientes” no se ha registrado su procedencia.*

En cuanto a GM, los perfiles de acceso del alumnado que cursó esta modalidad de FP más repetidos fueron los titulados/graduados en ESO, aquellos con el Título Profesional Básico y los que realizaron la prueba de acceso a GM (Tabla 55).

#### **Tabla 55**

*Evolución de matriculados según su perfil de acceso en GM en los tres cursos*

<b>Perfil de acceso GS</b>	<b>2018/19</b>	<b>2019/20</b>	<b>2020/21</b>
(pendiente)	5479	5457	6668
Título de Graduado en E.S.O	2251	2557	2251
Graduado en Educación Secundaria	1813	2017	2190
FP Básica	545	622	738
Prueba de acceso a FP de Grado Medio	415	394	333
Título de Técnico	212	247	258
Título de Bachiller (LOE o LOGSE)	197	240	239

Título de Técnico Superior	122	120	180
Técnico Auxiliar (FP primer grado)	80	81	95
Titulación universitaria	59	44	69
Homologación Graduado en ESO	39	77	57
Técnico de Grado Medio	46	81	57
Prueba acceso universidad mayor 25 años	27	41	54
2º BUP	54	36	41
Técnico Especialista (FP segundo grado)	47	54	36
COU o preuniversitario	20	16	17
Prueba de acceso a FP de Grado Superior	10	15	12
Exp. Laboral (Acceso Especial-Modular)	6	6	10
PCPI Completo	8	7	8
Título de Bachiller superior	6	8	8
2º curso de 1º ciclo exp. reforma EEMM		2	4
Superación Mód.Obligatorios. de un PCPI	6	5	4
No cumple requisito de acceso		2	
<b>Total general</b>	<b>11442</b>	<b>12129</b>	<b>13329</b>

*Nota. Los matriculados “pendientes” no se ha registrado su procedencia.*

En el municipio de Cartagena los perfiles más numerosos para acceder al GM provienen de los graduados en Educación Secundaria, aquellos que cursaron la FPB (Futuro GB) y los estudiantes que realizaron la prueba de acceso a GM. La evolución en los tres cursos no sigue un patrón de incremento generalizado en todos los perfiles de acceso, como si se vio en la tabla anterior a nivel regional (Tabla 56).

**Tabla 56**

*Evolución de matriculados según su perfil de acceso en GM en los tres cursos en el municipio de Cartagena*

<b>Perfil de acceso GM</b>	<b>2018/19</b>	<b>2019/20</b>	<b>2020/21</b>
Graduado en Educación Secundaria	380	291	366
(pendiente de asignación)	275	259	362
Título de Graduado en E.S.O	254	392	289
FP Básica	109	136	121
Prueba de acceso a FP de Grado Medio	93	101	73
Título de Bachiller (LOE o LOGSE)	22	17	31
Título de Técnico	30	21	30
Homologación Graduado en ESO	6	12	14
Título de Técnico Superior	19	15	14
Titulación universitaria	6	1	9

Técnico Especialista (FP segundo grado)	6	1	8
Prueba acceso universidad mayor 25 años	3	1	6
Técnico Auxiliar (FP primer grado)	10	10	6
2º BUP	2	5	4
COU o preuniversitario	5	5	3
Técnico de Grado Medio	2	2	3
Prueba de acceso a FP de Grado Superior	1	1	2
Exp. Laboral (Acceso Especial-Modular)			1
PCPI Completo	1	2	
Superación Mód.Obligatorios. de un PCPI	2	3	
<b>Total</b>	<b>1226</b>	<b>1275</b>	<b>1342</b>

*Nota. Los matriculados “pendientes de asignación” no se ha registrado su procedencia.*

Por último, para el acceso a GS, en la Tabla 57 se muestra que el perfil más numeroso procede de Bachillerato LOMCE, seguido del que proviene de la titulación de Técnico. La evolución de todos los perfiles de acceso es positiva y aumenta en cada curso hasta situarse en los 15681 matriculados en el 2020/21.

**Tabla 57**

*Evolución de matriculados según su perfil de acceso en GS en los tres cursos*

<b>Perfil de acceso GM</b>	<b>2018/19</b>	<b>2019/20</b>	<b>2020/21</b>
(pendiente)	6571	6366	8390
Bachillerato LOMCE	2023	2644	2989
Técnico de Grado Medio	1756	2046	2051
Título de Bachiller (LOE o LOGSE)	1266	1289	794
Título de Técnico Superior	429	515	546
Prueba de acceso a FP de Grado Superior	318	359	259
Homologación del Bachillerato	112	174	184
Titulación universitaria	129	164	183
Prueba acceso universidad mayor 25 años	123	111	134
Técnico Especialista (FP segundo grado)	52	43	57
Título de Bachiller tras cursar BUP	36	54	46
COU o preuniversitario	54	44	34
Exp. Laboral (Acceso Especial-Modular)	7	9	13
2º curso Bachillerato Experimental	1	2	1
<b>Total general</b>	<b>12877</b>	<b>13820</b>	<b>15681</b>

*Nota. Los matriculados “pendientes” no se ha registrado su procedencia.*

En la localidad de Cartagena los perfiles de acceso de los estudiantes de GS siguen la misma tendencia que los vistos a nivel regional para los tres cursos (Tabla 58).

**Tabla 58**

*Evolución de matriculados según su perfil de acceso en GS en los tres cursos en el municipio de Cartagena*

<b>Perfil de acceso GS</b>	<b>2018/19</b>	<b>2019/20</b>	<b>2020/21</b>
Bachillerato LOMCE	321	383	476
(pendiente de asignación)	274	379	470
Técnico de Grado Medio	274	246	305
Título de Bachiller (LOE o LOGSE)	279	159	192
Título de Técnico Superior	93	73	89
Prueba de acceso a FP de Grado Superior	50	48	55
Prueba acceso universidad mayor 25 años	34	21	43
Homologación del Bachillerato	22	31	41
Titulación universitaria	18	21	42
COU o preuniversitario	16	11	15
Técnico Especialista (FP segundo grado)	13	9	7
Título de Bachiller tras cursar BUP	5	9	8
2º curso Bachillerato Experimental	1	1	1
Exp. Laboral (Acceso Especial-Modular)		1	
<b>Total</b>	<b>1400</b>	<b>1392</b>	<b>1744</b>

*Nota. Los matriculados “pendientes” no se ha registrado su procedencia.*

### **3. OBJETIVO 3. Conocer perfil y características del profesorado en el ámbito de la Formación Profesional**

En el objetivo tercero se analiza el perfil del profesorado que participó en este trabajo de investigación cumplimentando el cuestionario. A lo largo de este apartado se dará a conocer alguna de sus características a nivel profesional que complementará la información recogida en el apartado de metodología.

#### **3.1. Edad**

En cuanto a la edad de los participantes en la muestra, como se aprecia en la Tabla 59, se recogieron 187 registros de los 211 profesores que cumplimentaron la encuesta al tratarse de un ítem de respuesta no obligatoria. Las edades oscilan entre los 28 años del



docente más joven y los 62 del más veterano, con una media de edad que se sitúa en los 46.68 años.

**Tabla 59**

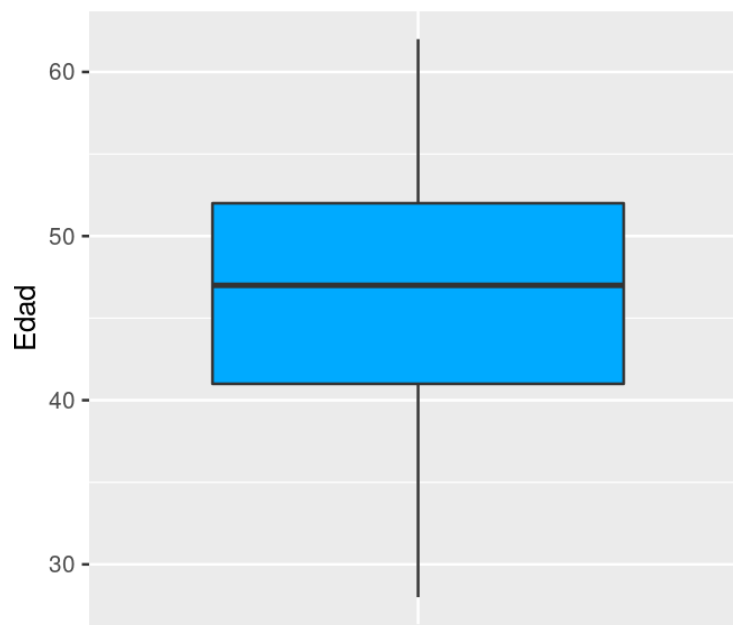
*Descriptivo de la variable Edad*

	N	Mín	Q1	Mediana	Media	Sd	Q3	Máy
Edad	187	28	41	47	46.68	8.06	52	62

En la Figura 20, se recoge el bloxpot acerca de esta variable, donde se puede observar como el mayor número de encuestados se concentra en la edad de 47 años y el grueso de la muestra entre los 41 y los 52.

**Figura 20**

*Boxplot de la variable Edad*



### 3.2. Tipo de profesor

Según el perfil de acceso a la función docente del profesor y las modalidades de FP que imparte en el curso 2020/21, se observa en la Tabla 60 que una amplia mayoría de encuestados son Técnicos o profesorado de Secundaria que imparten FP, concretamente 80 y 78 docentes, respectivamente. Esto supone un porcentaje de 77.88% sobre el total de la muestra. Si se obvia la opción “otros”, los menos numerosos serían los Técnicos de FP Dual con solo dos participantes que cumplan este rol educativo.

**Tabla 60**

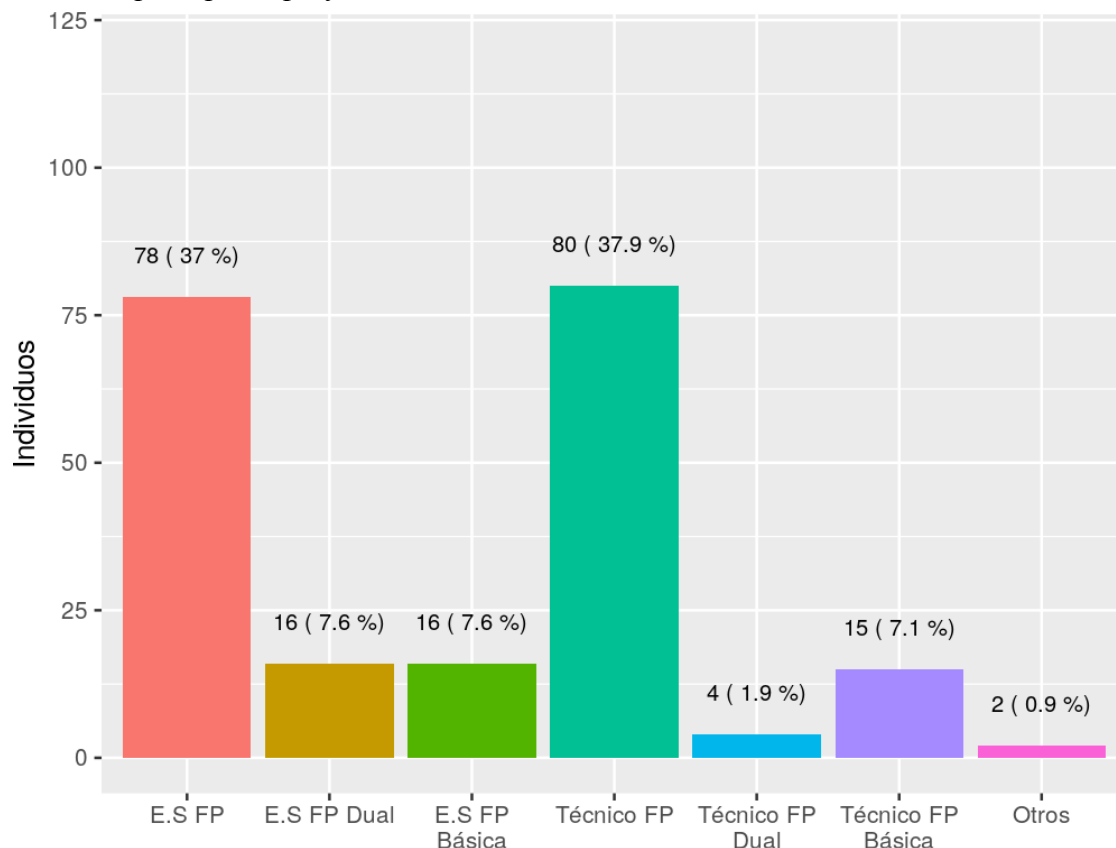
*Individuos por tipo de profesor*

Tipo de profesor	n	pct
E.S FP	78	36.97
E.S FP Dual	16	7.58
E.S FP Básica	16	7.58
Técnico FP	80	37.91
Técnico FP Dual	4	1.90
Técnico FP Básica	15	7.10
Otros	2	.95
Total	211	100.00

En la Figura 21 se puede observar un equilibrio casi perfecto entre los tres perfiles docentes asociados a profesorado de Secundaria (110), frente a los 109 que provienen de un acceso a través del profesorado Técnico de FP. Por modalidades, en FPB, hay una participación homogénea entre ambos perfiles (7.6% y 7.1%, respectivamente). En cuanto a la modalidad Dual, hay más participantes que son profesores de secundaria con alumnado en Dual (16), frente a los 4 profesores técnicos que también participan en este programa.

**Figura 21**

*Individuos por tipo de profesor*



### 3.3. Módulos profesionales que imparte en el ciclo

Como se recoge en el Real Decreto de cada título y su correspondiente concreción en cada Comunidad Autónoma a través de órdenes, dentro del plan de estudios de cada uno de ellos hay dos tipos de módulos profesionales: los que se encuentran asociados a unidades de competencia del SNCP (específicos) y aquellos otros que en el ejercicio de la autonomía de cada Comunidad se han integrado en el plan de estudios de cada ciclo, o como es el caso del GS, aquellos módulos comunes de los ámbitos lingüístico y científico-matemático que conducen a adquisición de las competencias necesarias para obtener el título de Graduado en Secundaria.

Como se aprecia en la Tabla 61, hay nueve docentes que imparten ambos tipos de módulos, y en general, el 76.82% de los encuestados son los responsables de los módulos profesionales específicos.

**Tabla 61***Individuos por módulos profesionales*

Módulos profesionales	n	pct
Específico	169	76.82
No específico	51	23.18
Total	220	100.00

### 3.4. Cursos académicos de experiencia docente como profesor/a de FP

Otra de las variables que se pueden analizar para conocer mejor el perfil de los docentes que han participado en el estudio es su experiencia docente asociada a las enseñanzas de FP. En la Tabla 62, se distribuye el profesorado en varias categorías asociadas a sus años de experiencia como profesor de FP, encontrando que la mayoría de ellos tienen más de cinco cursos académicos, en concreto el 68.24% de los encuestados. El grupo más minoritario lo representan aquellos que no tienen experiencia y comienzan su singladura por la FP en ese mismo curso con un 4.74%.

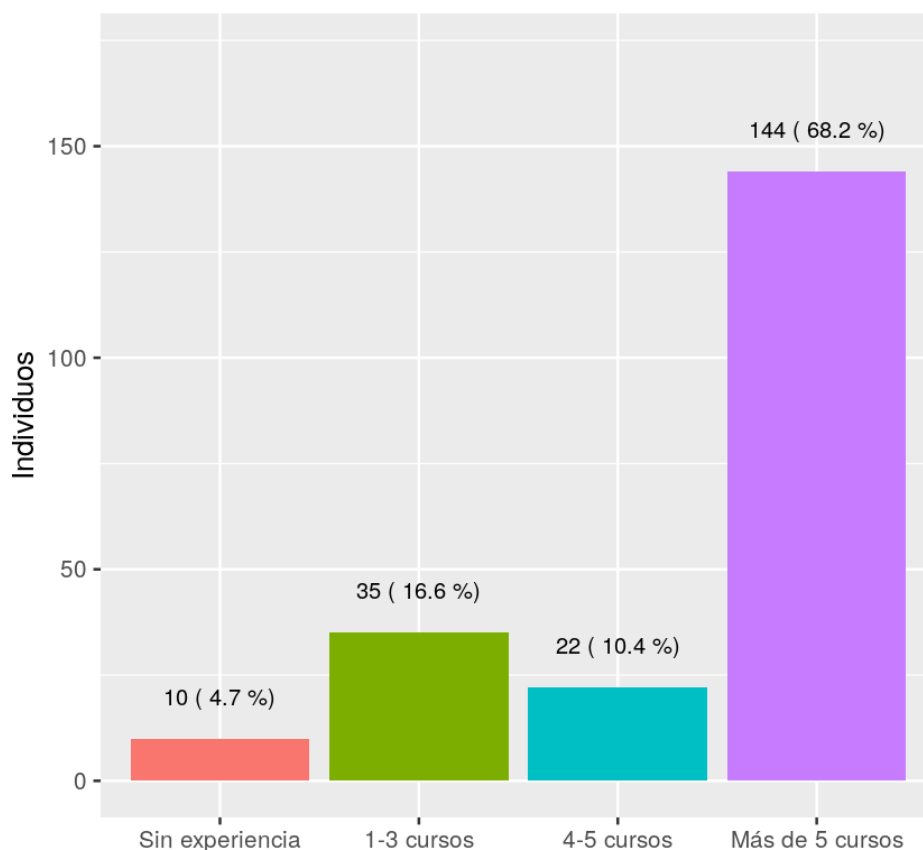
**Tabla 62***Individuos por experiencia como profesor FP*

Experiencia como profesor FP	n	pct
Sin experiencia	10	4.74
1-3 cursos	35	16.59
4-5 cursos	22	10.42
Más de 5 cursos	144	68.24
Total	211	100.00

En la Figura 22 se observa claramente los docentes objeto del estudio, que tienen cuatro o más cursos de experiencia en la FP suponen el 78.6%, lo cual presupone un conocimiento alto del funcionamiento y organización de estas enseñanzas.

**Figura 22**

*Individuos por experiencia como profesor FP*



### 3.5. Cursos académicos de experiencia docente como profesor responsable de alumnado de FP Dual

Al contrario que sucedía en el apartado anterior, de los 211 encuestados solo el 15% posee más de cuatro cursos académicos de experiencia como profesor responsable de la FP Dual en su centro, ya sea a través de la modalidad de proyectos, o bien a través de la Dual Pyme. El mayor porcentaje corresponde a los 138 docentes que no han tenido ninguno contacto con la modalidad dual, siendo el 65.40% del total (Tabla 63).

**Tabla 63**

*Individuos por experiencia como profesor FP Dual*

Experiencia como profesor FP dual	n	pct
Sin experiencia	138	65.40

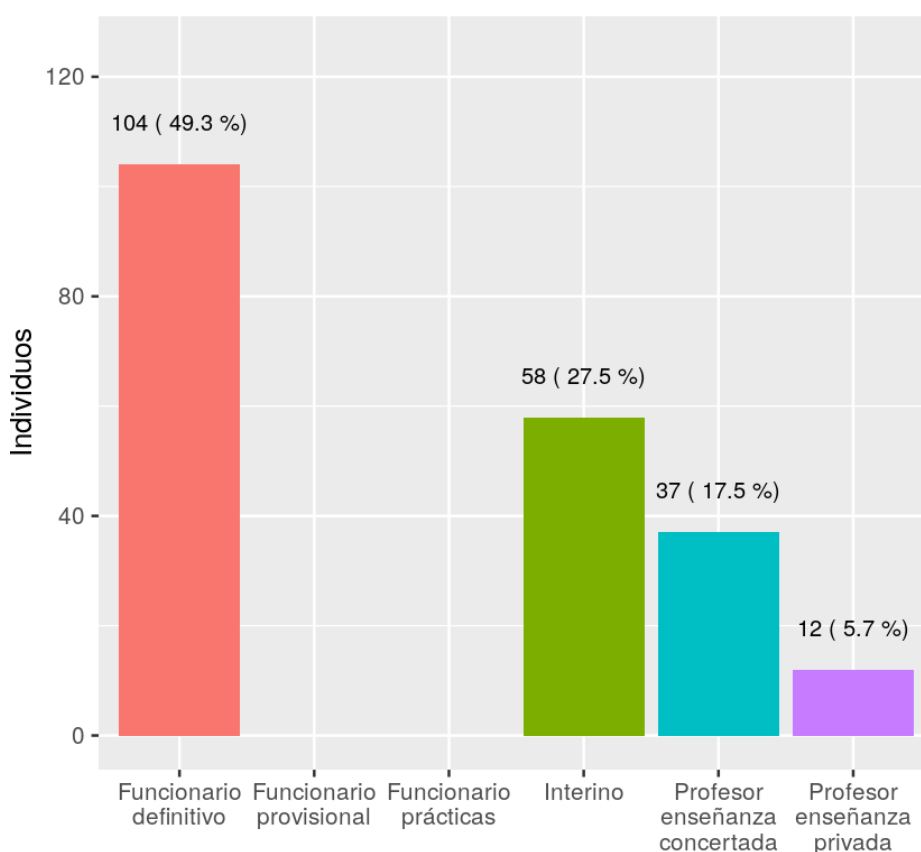
1-3 cursos	41	19.43
4-5 cursos	16	7.58
Más de 5 cursos	16	7.58
<b>Total</b>	<b>211</b>	<b>100.00</b>

### 3.6. Situación administrativa actual

Tomando como referencia su situación administrativa actual, casi la mitad son funcionarios definitivos (49.29%), seguidos por los profesores interinos con un 27.5%. Por tanto, del total de la población objeto de la muestra, un 94.3% pertenecen a la red de centros sostenidos con fondos públicos y el 5.7% a la red privada (Figura 23).

**Figura 23**

*Individuos por situación administrativa*



### 3.7. Acciones formativas en los últimos 3 años

Por último, para finalizar este apartado referido al objetivo tercero de este trabajo

de investigación, se aprecia en la Tabla 64 la distribución de los encuestados en relación a la formación que han recibido en los últimos tres años relacionada con la formación en centros de trabajo, comprobándose que el 54.5% no ha participado en acciones de este tipo.

**Tabla 64**

*Individuos por acciones formativas en los últimos 3 años*

Acciones formativas en los últimos 3 años	n	Pct
Sí	96	45.5
No	115	54.5
Total	211	100.00

#### **4. OBJETIVO 4. Valorar el grado de conocimiento que posee el profesorado sobre la organización y funcionamiento de la Formación Profesional**

Los resultados cuantitativos de este objetivo se analizan desde diversas perspectivas, como son el género del profesorado participante en el cuestionario, tipo de profesor, el número de cursos académicos de experiencia como docente de FP y de FP dual en particular o su situación administrativa actual.

En la Tabla 65 se muestra el descriptivo general, sin asociar a ninguna variable, de las diez cuestiones relativas al bloque primero. Se aprecia como la media de respuestas más alta aparece cuando se les preguntó en la cuestión 11 por su grado conocimiento sobre el currículo de su ciclo formativo, así como también este ítem presenta la mayor homogeneidad en las respuestas de los docentes (SD, .56; M3.46). También se puede apreciar que ninguno de los docentes contestó “nada” a la undécima cuestión.

Para este bloque de preguntas, el valor más repetido en sus respuestas fue “bastante” con un 54.74% de media, volviendo a ser el ítem 11 el mejor valorado por los encuestados, el 90% contestaron “bastante” y “mucho”. Por el contrario la peor opinión de los docentes se da en la cuestión 19, cuando se les preguntó por el grado de actualización de los currículum a las demandas del mercado laboral con una media de 2.69 y un porcentaje de respuestas “nada” y “poco” del 37.94%.

**Tabla 65***Descriptivo de las cuestiones del bloque 1*

	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
Cuestión 10	1	4	3.38	3	.47	9.48	41.20	48.80	.68
Cuestión 11	2	4	3.46	3	.00	3.32	47.40	49.30	.56
Cuestión 12	1	4	3.18	3	1.90	11.80	52.60	33.60	.71
Cuestión 13	1	4	2.82	3	3.32	26.10	55.50	15.20	.72
Cuestión 14	1	4	2.81	3	8.06	19.00	56.90	16.10	.80
Cuestión 15	1	4	3.13	3	1.42	9.95	63.00	25.60	.63
Cuestión 16	1	4	3.15	3	.47	9.48	64.50	25.60	.59
Cuestión 17	1	4	3.02	3	.95	14.70	65.90	18.50	.61
Cuestión 18	1	4	2.86	3	3.79	26.10	50.20	19.90	.77
Cuestión 19	1	4	2.69	3	4.74	33.20	50.20	11.80	.74
Total	1	4	3.05	3	2.51	16.31	54.74	26.44	.68

En la Figura 24 se puede apreciar de una manera más fácil como las valoraciones más positivas de los profesores se refieren al ítem 11, antes mencionado, pero también a las cuestiones 10 (sobre si el centro facilita información sobre la oferta de formación e impulsa la actualización del profesorado de FP) y 16 (grado de desarrollo de los resultados de aprendizaje) con un 90% de respuestas “bastante” y “mucho”.

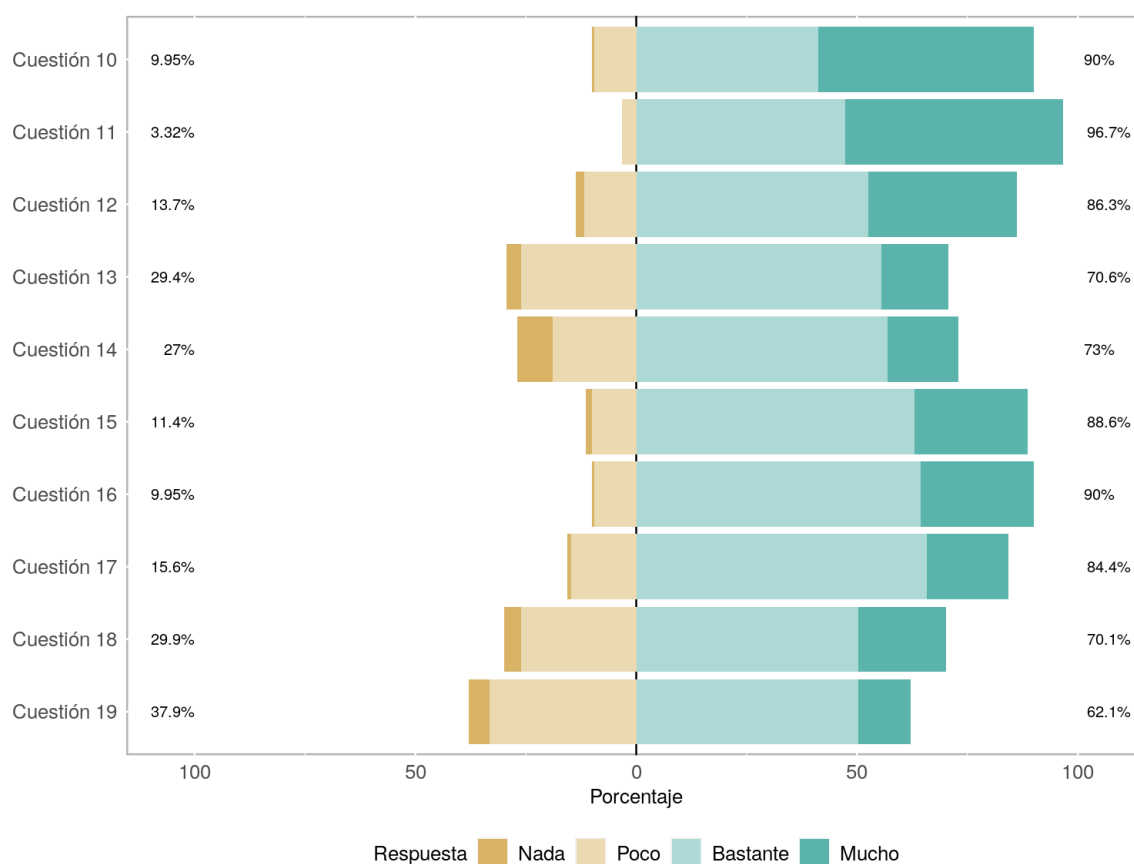
Los ítems peor valorados serían el 19 (antes citado) con un 37.9% de respuestas no favorables, seguido de su visión sobre el estado de actualización de equipamientos y instalaciones (ítem 18) con un 29.9% de respuestas “poco” o “nada” y el 13 sobre la adecuación del tiempo empleado en la coordinación entre el tutor de empresa y el de FCT con un 29.4% de respuestas negativas.

En general la valoración de este bloque de preguntas es positiva, en todas las cuestiones la mayoría de los encuestados responden de forma favorable.



**Figura 24**

*Descriptivo de las cuestiones del bloque 1*



#### 4.1. Género

En cuanto al género, se observan diferencias significativas en las respuestas entre hombres y mujeres en los ítems 16 donde se pregunta si las actividades del programa formativo desarrollan todos los resultados de aprendizaje; el número 17, relativo a si el alumnado realizada todas las actividades que se proponen en dicho programa; y el 18 donde se les consulta sobre su opinión sobre la actualización de los equipamientos e instalaciones en relación a las demandas actuales del mercado laboral (Tabla 66).

Como se aprecia en la Tabla 66 y la Figura 26, los hombres se muestran más tendentes a valorar entre “poco” y “bastante”, mientras que las mujeres creen que lo es entre “bastante” y “mucho”. En los tres ítems se repite este mismo patrón, y por tanto la

valoración de las mujeres es de media más elevada y piensan más favorablemente sobre estas tres cuestiones.

**Tabla 66**

*Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable Género*

Género	N	Mín	Máx	X	Me	%1	%2	%3	%4	Sd
Cuestión 10										
Hombre	96	1	4	3.46	4	1.04	6.25	38.5	54.20	.66
Mujer	115	2	4	3.32	3	.00	12.20	43.5	44.30	.68
Cuestión 11										
Hombre	96	2	4	3.49	4	.00	3.12	44.8	52.10	.56
Mujer	115	2	4	3.43	3	.00	3.48	49.6	47.00	.56
Cuestión 12										
Hombre	96	1	4	3.22	3	1.04	11.50	52.1	35.40	.68
Mujer	115	1	4	3.15	3	2.61	12.20	53.0	32.20	.73
Cuestión 13										
Hombre	96	1	4	2.75	3	5.21	29.20	51.0	14.60	.77
Mujer	115	1	4	2.89	3	1.74	23.50	59.1	15.70	.67
Cuestión 14										
Hombre	96	1	4	2.73	3	8.33	25.00	52.1	14.60	.81
Mujer	115	1	4	2.88	3	7.83	13.90	60.9	17.40	.79
Cuestión 15										
Hombre	96	1	4	3.07	3	1.04	15.60	58.3	25.00	.67
Mujer	115	1	4	3.17	3	1.74	5.22	67.0	26.10	.60
Cuestión 16										
Hombre	96	1	4	3.00	3	1.04	17.70	61.5	19.80	.65
Mujer	115	2	4	3.28	3	.00	2.61	67.0	30.40	.51
Cuestión 17										
Hombre	96	1	4	2.92	3	2.08	22.90	56.2	18.80	.71
Mujer	115	2	4	3.10	3	.00	7.83	73.9	18.30	.50
Cuestión 18										
Hombre	96	1	4	2.69	3	6.25	35.40	41.7	16.70	.82
Mujer	115	1	4	3.01	3	1.74	18.30	57.4	22.60	.69
										.71
Cuestión 19										
Hombre	96	1	4	2.65	3	4.17	36.50	50.0	9.38	
Mujer	115	1	4	2.73	3	5.22	30.40	50.4	13.90	.76

Siguiendo la Figura 25, en el ítem 16 se encuentra el mayor porcentaje de respuestas que piensan que los programas formativos desarrollan todos los resultados de aprendizaje con un 97.4% (SD, .51; M, 3.28), mientras que la percepción sobre el grado

de conocimiento que tienen sobre el currículo del ciclo formativo recogida en el ítem 11, tiene la mejor media entre hombres y mujeres con un 96.7% (SD, .56; M, 3.46).

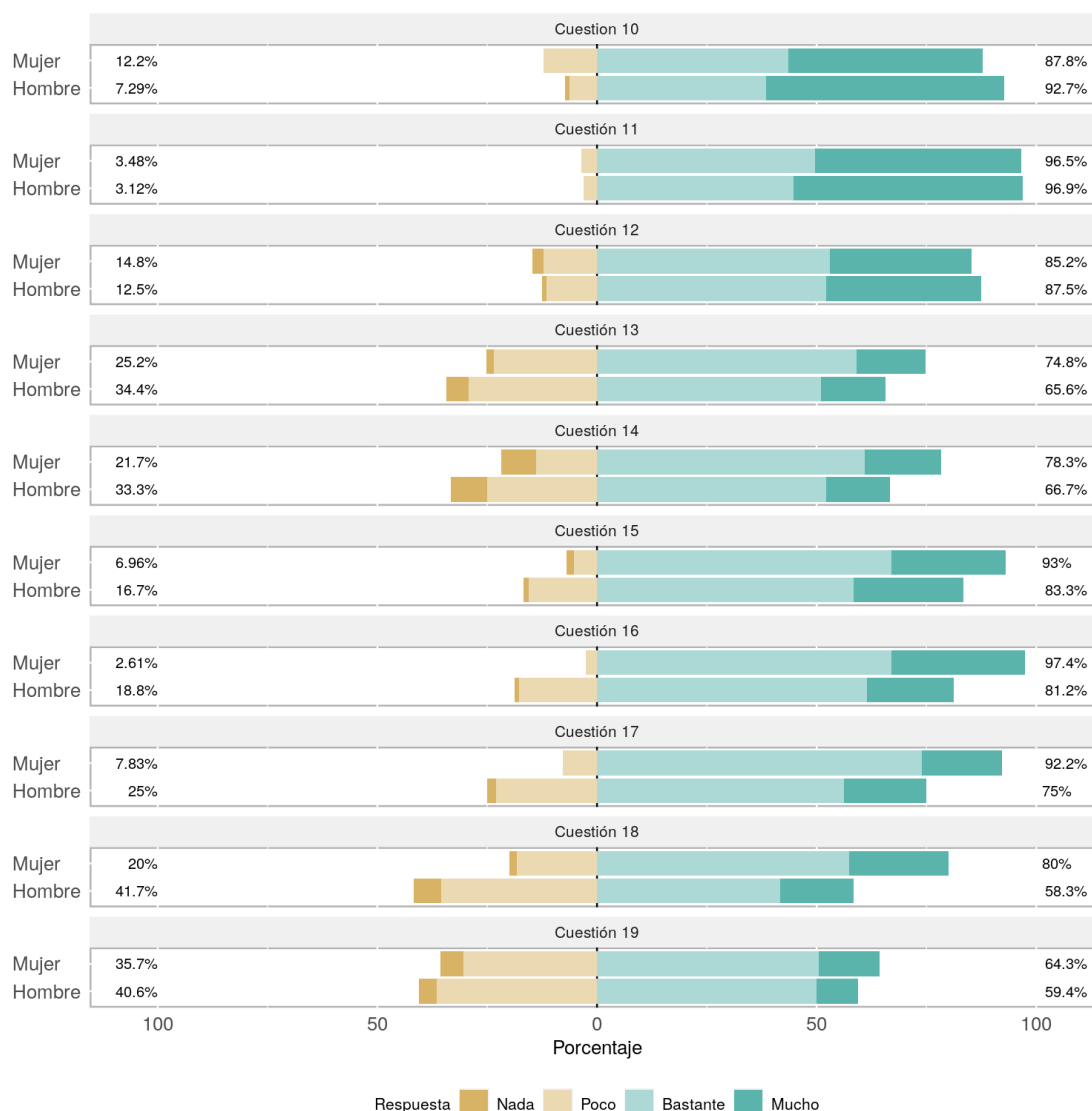
En cambio, es en el ítem 19 donde hay de media un mayor porcentaje de respuestas tanto de hombres (40.6%; SD, 0,71; M, 2.65) como de mujeres (35.7%; SD, .76; M, 2.65) que piensan que los currículos de los ciclos formativos se encuentran nada o poco actualizados a las demandas del mercado laboral. Estos valores solo son superados por los hombres en el ítem 18 con un 41.7% (SD, .82; M, 2.69) que valoran negativamente el estado de los equipamientos e instalaciones de los centros.

En cuanto al mayor porcentaje de respuestas “nada”, se encuentra en la cuestión 14, donde se valora el grado de coordinación con el tutor de la empresa. Mientras que del valor “mucho” en las cuestiones 10 y 11, de lo que se desprende que la mayoría cree que su centro le informa muy bien de la oferta formativa existente y que el grado de conocimiento del currículo es muy alto, respectivamente.

Por último, cabe destacar que el único ítem donde no hay ni hombres ni mujeres con valor “nada” es el 11 relativo al conocimiento del currículo del ciclo formativo, la mayoría cree poseer “bastante” o “mucho” conocimiento del mismo. Así mismo, se da de promedio que las mujeres responden más positivamente a este primer bloque de preguntas que los hombres, un 84,98% frente al 76,66%.

**Figura 25**

*Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable Género*



#### 4.2. Tipo de profesor

Hay diferencias significativas según el tipo de profesor que realizó el cuestionario en lo que respecta al grado conocimiento sobre el currículo, especialmente en los profesores técnicos de FP, FPD y FPB, aunque es cierto que una amplia mayoría creen que tienen un buen dominio del mismo. En general, hay una opinión menos positiva con el tiempo empleado en la coordinación con el tutor de empresa y la evaluación del alumnado, así como en la actualización de los equipamientos, instalaciones y currículums de los ciclos (Tabla 67 y Figura 27).

En la Tabla 67 se aprecia que la mayor dispersión de respuestas está situada en la cuestión 19 entre los profesores de secundaria que imparten FPD (SD, .98), al responder sobre el tiempo empleado en la coordinación con el tutor de empresa. Mientras que la media más elevada se encuentra en los técnicos de FPD al responder entre “bastante” y “mucho” en la cuestión 10, acerca de la información que el centro les facilita acerca de la oferta de formación y su impulso en la actualización del profesorado (M, 3.75). En cambio, en la cuestión 13 (tiempo empleado con el tutor de empresa) los técnicos de FPD tienen la media más baja (M, 2.5) y el porcentaje de respuesta “nada” más elevado con un 25%.

**Tabla 67**

*Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable Tipo de profesor*

Tipo de profesor	N	Mín	Máx	X	Me	%1	%2	%3	%4	Sd
<b>Cuestión10</b>										
E.S FP	78	2	4	3.45	4.0	.00	7.69	39.7	52.6	.64
E.S FPD	16	2	4	3.50	4.0	.00	6.25	37.5	56.2	.63
E.S FPB	16	2	4	3.25	3.0	.00	18.80	37.5	43.8	.77
Técnico FP	80	1	4	3.34	3.0	1.25	10.00	42.5	46.2	.71
Técnico FPD	4	3	4	3.75	4.0	.00	.00	25.0	75.0	.50
Técnico FPB	15	2	4	3.27	3.0	.00	6.67	60.0	33.3	.59
Otros	2	2	4	3.00	3.0	.00	50.00	.0	50.0	1.41
<b>Cuestión11</b>										
E.S FP	78	2	4	3.36	3.0	.00	5.13	53.8	41.0	.58
E.S FPD	16	2	4	3.31	3.0	.00	6.25	56.2	37.5	.60
E.S FPB	16	2	4	3.44	3.5	.00	6.25	43.8	50.0	.63
Técnico FP	80	3	4	3.58	4.0	.00	.00	42.5	57.5	.50
Técnico FPD	4	3	3	3.00	3.0	.00	.00	100.0	.0	.00
Técnico FPB	15	2	4	3.60	4.0	.00	6.67	26.7	66.7	.63
Otros	2	4	4	4.00	4.0	.00	.00	.0	100.0	.00
<b>Cuestión12</b>										
E.S FP	78	2	4	3.22	3.0	.00	10.30	57.7	32.1	.62
E.S FPD	16	2	4	3.19	3.0	.00	12.50	56.2	31.2	.66
E.S FPB	16	1	4	3.12	3.0	6.25	12.50	43.8	37.5	.89
Técnico FP	80	1	4	3.12	3.0	2.50	16.20	47.5	33.8	.77
Técnico FPD	4	3	4	3.50	3.5	.00	.00	50.0	50.0	.58
Técnico FPB	15	3	4	3.33	3.0	.00	.00	66.7	33.3	.49
Otros	2	1	4	2.50	2.5	50.00	.00	.0	50.0	2.12
<b>Cuestión13</b>										
E.S FP	78	1	4	2.81	3.0	2.56	24.40	62.8	10.3	.65
E.S FPD	16	1	4	2.94	3.0	6.25	25.00	37.5	31.2	.93

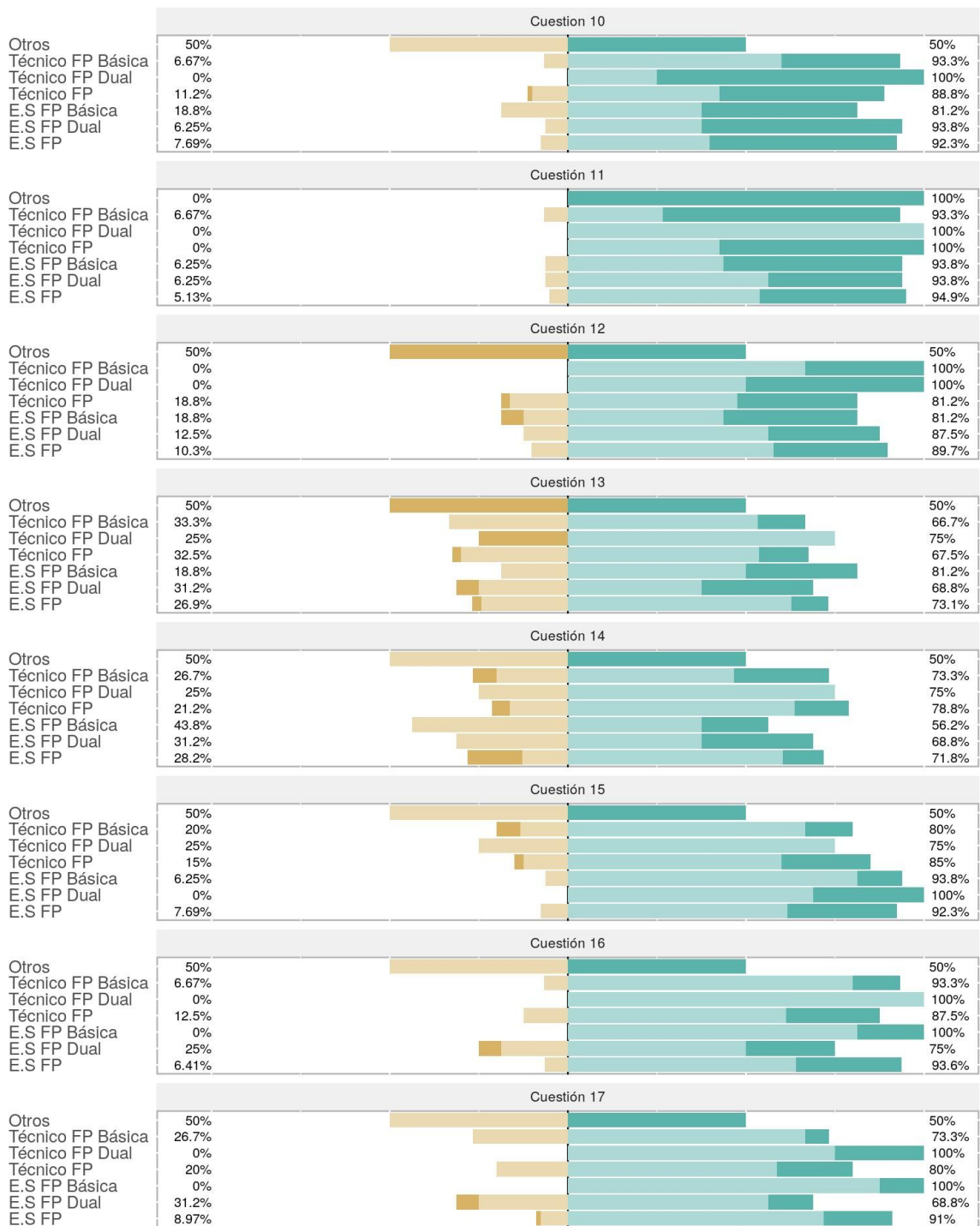
E.S FPB	16	2	4	3.12	3.0	.00	18.80	50.0	31.2	.72
Técnico FP	80	1	4	2.79	3.0	2.50	30.00	53.8	13.8	.71
Técnico FPD	4	1	3	2.50	3.0	25.00	.00	75.0	.0	1.00
Técnico FPB	15	2	4	2.80	3.0	.00	33.30	53.3	13.3	.68
Otros	2	1	4	2.50	2.5	50.00	.00	.0	50.0	2.12
Cuestión14										
E.S FP	78	1	4	2.68	3.0	15.40	12.80	60.3	11.5	.88
E.S FPD	16	2	4	3.00	3.0	.00	31.20	37.5	31.2	.82
E.S FPB	16	2	4	2.75	3.0	.00	43.80	37.5	18.8	.77
Técnico FP	80	1	4	2.89	3.0	5.00	16.20	63.8	15.0	.71
Técnico FPD	4	2	3	2.75	3.0	.00	25.00	75.0	.0	.50
Técnico FPB	15	1	4	2.93	3.0	6.67	20.00	46.7	26.7	.88
Otros	2	2	4	3.00	3.0	.00	50.00	.0	50.0	1.41
Cuestión15										
E.S FP	78	2	4	3.23	3.0	.00	7.69	61.5	30.8	.58
E.S FPD	16	3	4	3.31	3.0	.00	.00	68.8	31.2	.48
E.S FPB	16	2	4	3.06	3.0	.00	6.25	81.2	12.5	.44
Técnico FP	80	1	4	3.08	3.0	2.50	12.50	60.0	25.0	.69
Técnico FPD	4	2	3	2.75	3.0	.00	25.00	75.0	.0	.50
Técnico FPB	15	1	4	2.87	3.0	6.67	13.30	66.7	13.3	.74
Otros	2	2	4	3.00	3.0	.00	50.00	.0	50.0	1.41
Cuestión16										
E.S FP	78	2	4	3.23	3.0	.00	6.41	64.1	29.50	.56
E.S FPD	16	1	4	2.94	3.0	6.25	18.80	50.0	25.00	.85
E.S FPB	16	3	4	3.19	3.0	.00	.00	81.2	18.80	.40
Técnico FP	80	2	4	3.14	3.0	.00	12.50	61.2	26.20	.61
Técnico FPD	4	3	3	3.00	3.0	.00	.00	100.0	.00	.00
Técnico FPB	15	2	4	3.07	3.0	.00	6.67	80.0	13.30	.46
Otros	2	2	4	3.00	3.0	.00	50.00	.0	50.00	1.41
Cuestión17										
E.S FP	78	1	4	3.09	3.0	1.28	7.69	71.8	19.20	.56
E.S FPD	16	1	4	2.75	3.0	6.25	25.00	56.2	12.50	.77
E.S FPB	16	3	4	3.12	3.0	.00	.00	87.5	12.50	.34
Técnico FP	80	2	4	3.01	3.0	.00	20.00	58.8	21.20	.65
Técnico FPD	4	3	4	3.25	3.0	.00	.00	75.0	25.00	.50
Técnico FPB	15	2	4	2.80	3.0	.00	26.70	66.7	6.67	.56
Otros	2	2	4	3.00	3.0	.00	50.00	.0	50.00	1.41
Cuestión18										
E.S FP	78	1	4	2.97	3.0	3.85	20.50	50.0	25.60	.79
E.S FPD	16	2	4	2.94	3.0	.00	37.50	31.2	31.20	.85
E.S FPB	16	2	3	2.69	3.0	.00	31.20	68.8	.00	.48

Técnico FP	80	1	4	2.84	3.0	3.75	26.20	52.5	17.50	.75
Técnico FPD	4	2	4	3.00	3.0	.00	25.00	50.0	25.00	.82
Técnico FPB	15	1	4	2.53	3.0	6.67	40.00	46.7	6.67	.74
Otros	2	1	4	2.50	2.5	50.00	.00	.0	50.00	2.12
Cuestión19										
E.S FP	78	1	4	2.78	3.0	2.56	29.50	55.1	12.80	.70
E.S FPD	16	1	4	2.81	3.0	12.50	18.80	43.8	25.00	.98
E.S FPB	16	2	4	2.88	3.0	.00	25.00	62.5	12.50	.62
Técnico FP	80	1	4	2.58	3.0	6.25	40.00	43.8	10.00	.76
Técnico FPD	4	2	3	2.50	2.5	.00	50.00	50.0	.00	.58
Técnico FPB	15	2	3	2.60	3.0	.00	40.00	60.0	.00	.51
Otros	2	1	4	2.50	2.5	50.00	.00	.0	50.00	2.12

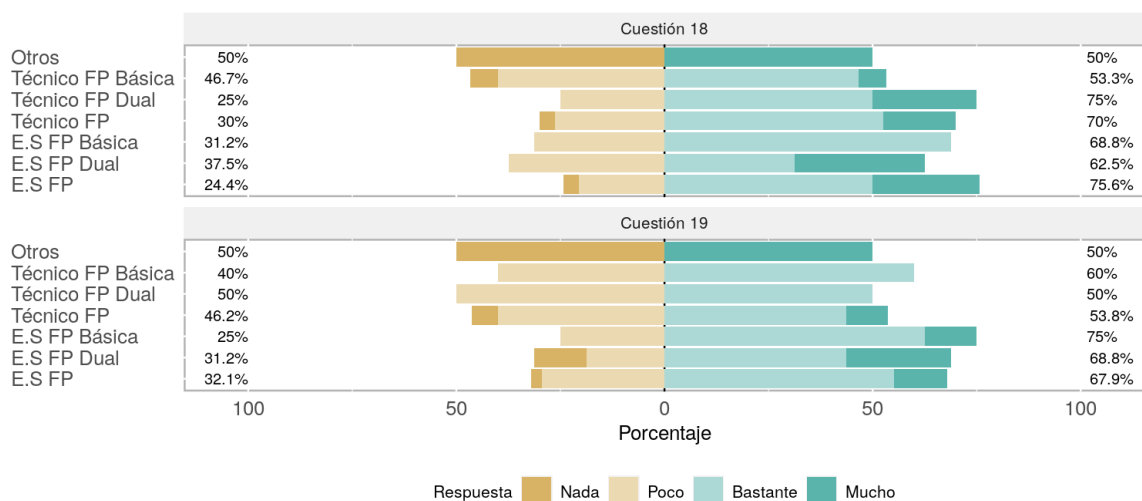
En la Figura 26 se observa que las cuestiones 10 y 11 son las mejor valoradas por todos los tipos de profesor, mientras que la cuestión 19 es donde hay peor visión de todos ellos.

**Figura 26**

*Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable Tipo de Profesor*







### 4.3. Cursos académicos de experiencia docente como profesor/a de FP

En este apartado se analiza el grado de conocimiento que posee el profesorado de FP sobre el funcionamiento de estas enseñanzas en función de su experiencia docente diferenciando cuatro tramos: aquellos que no tienen, los que poseen entre 1 y 3 cursos académicos, entre 4 y 5 cursos y más de 5 cursos. En general, se observa una alta variación en las respuestas de los profesores, encontrando diferencias significativas en las cuestiones 11, 18 y 19.

Según la Tabla 68, los profesores con más de cinco años de experiencia son los que mejor grado de conocimiento tienen del currículo (M, 3.56), siendo el valor “bastante” el que más se repite en las respuestas de casi todos los ítems. La mayor heterogeneidad en las respuestas se encuentra en el ítem 12, entre los profesores sin experiencia al opinar sobre la idoneidad de la orientación que reciben sus alumnos en el centro con una desviación estándar de .95.

El mayor grado de diferencias en las respuestas entre los docentes se encuentra en la cuestión 11 relativa al grado de conocimiento del currículo, a pesar de que en todas las franjas de edades nadie respondió la opción “nada”; y la cuestión 18 y 19, sobre el grado de actualización de los equipamientos y currículo, respectivamente. Concretamente entre los profesores con más de 5 cursos de experiencia y los que poseen entre 4 y 5 en los dos primeros ítems y entre 1 y 3 en el ítem 19. Es en este ítem donde se observa la media de respuestas más bajas (M, 2.54), por lo que independientemente de los años que posee un

docente, cree que los currículos de los diferentes ciclos formativos se adaptan poco a las demandas del mercado laboral.

Cabe destacar que son los profesores sin experiencia los que se muestran más críticos con el grado de actualización de equipamientos y currículums. En los ítems 14 (grado de coordinación con el tutor de empresa) y el mencionado 19 es donde se dá la mayor dispersión en las respuestas en todas las franjas de edad, exceptuando los profesores sin experiencia.

En cuanto al desarrollo del programa formativo que el alumnado sigue en sus prácticas, todos los profesores que carecen de experiencia piensan que desarrolla “bastante” las capacidades necesarias para el futuro de trabajo. Esta visión positiva va decreciendo a partir de la franja de 4 a 5 años.

**Tabla 68**

*Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable Experiencia docente como profesor/a en FP*

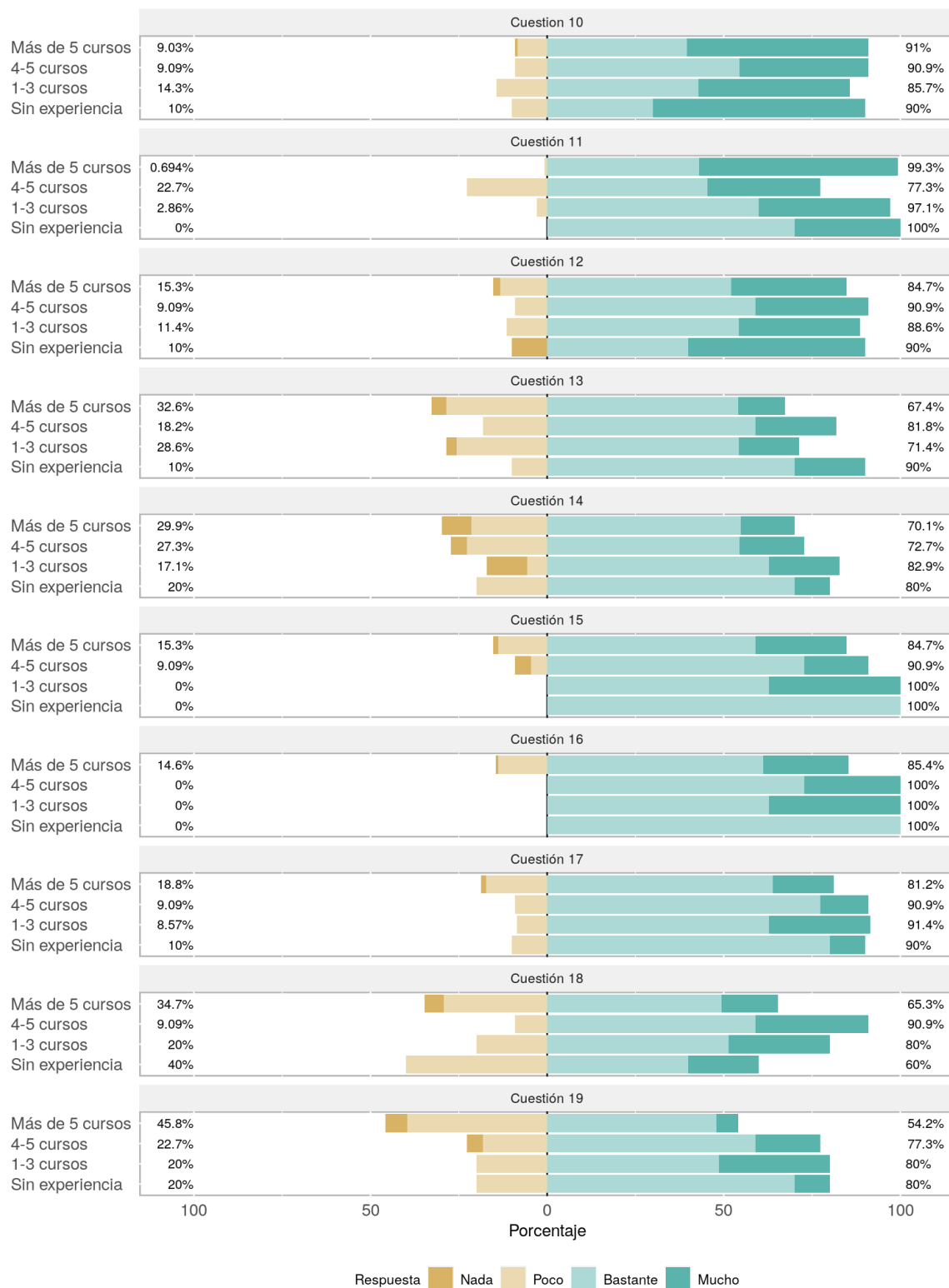
Exp. profesor FP	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
<b>Cuestión 10</b>										
Sin experiencia	10	2	4	3.50	4.0	.00	10.00	30.0	60.00	.71
1-3 cursos	35	2	4	3.29	3.0	.00	14.30	42.9	42.90	.71
4-5 cursos	22	2	4	3.27	3.0	.00	9.09	54.5	36.40	.63
Más de 5 cursos	144	1	4	3.42	4.0	.69	8.33	39.6	51.40	.67
<b>Cuestión 11</b>										
Sin experiencia	10	3	4	3.30	3.0	.00	.00	70.0	30.00	.48
1-3 cursos	35	2	4	3.34	3.0	.00	2.86	60.0	37.10	.54
4-5 cursos	22	2	4	3.09	3.0	.00	22.70	45.5	31.80	.75
Más de 5 cursos	144	2	4	3.56	4.0	.00	.69	43.1	56.20	.51
<b>Cuestión 12</b>										
Sin experiencia	10	1	4	3.30	3.5	10.00	.00	40.0	50.00	.95
1-3 cursos	35	2	4	3.23	3.0	.00	11.40	54.3	34.30	.65
4-5 cursos	22	2	4	3.23	3.0	.00	9.09	59.1	31.80	.61
Más de 5 cursos	144	1	4	3.15	3.0	2.08	13.20	52.1	32.60	.72
<b>Cuestión 13</b>										
Sin experiencia	10	2	4	3.10	3.0	.00	10.00	70.0	20.00	.57
1-3 cursos	35	1	4	2.86	3.0	2.86	25.70	54.3	17.10	.73
4-5 cursos	22	2	4	3.05	3.0	.00	18.20	59.1	22.70	.65
Más de 5 cursos	144	1	4	2.76	3.0	4.17	28.50	54.2	13.20	.73
<b>Cuestión 14</b>										
Sin experiencia	10	2	4	2.90	3.0	.00	20.00	70.0	10.00	.57
1-3 cursos	35	1	4	2.91	3.0	11.40	5.71	62.9	20.00	.85

4-5 cursos	22	1	4	2.86	3.0	4.55	22.70	54.5	18.20	.77
Más de 5 cursos	144	1	4	2.77	3.0	8.33	21.50	54.9	15.30	.81
Cuestión 15										
Sin experiencia	10	3	3	3.00	3.0	.00	.00	100.0	.00	.00
1-3 cursos	35	3	4	3.37	3.0	.00	.00	62.9	37.10	.49
4-5 cursos	22	1	4	3.05	3.0	4.55	4.55	72.7	18.20	.65
Más de 5 cursos	144	1	4	3.09	3.0	1.39	13.90	59.0	25.70	.67
Cuestión 16										
Sin experiencia	10	3	3	3.00	3.0	.00	.00	100.0	.00	.00
1-3 cursos	35	3	4	3.37	3.0	.00	.00	62.9	37.10	.49
4-5 cursos	22	3	4	3.27	3.0	.00	.00	72.7	27.30	.46
Más de 5 cursos	144	1	4	3.09	3.0	.69	13.90	61.1	24.30	.64
Cuestión 17										
Sin experiencia	10	2	4	3.00	3.0	.00	10.00	80.0	10.00	.47
1-3 cursos	35	2	4	3.20	3.0	.00	8.57	62.9	28.60	.58
4-5 cursos	22	2	4	3.05	3.0	.00	9.09	77.3	13.60	.49
Más de 5 cursos	144	1	4	2.97	3.0	1.39	17.40	63.9	17.40	.64
Cuestión 18										
Sin experiencia	10	2	4	2.80	3.0	.00	40.00	40.0	20.00	.79
1-3 cursos	35	2	4	3.09	3.0	.00	20.00	51.4	28.60	.70
4-5 cursos	22	2	4	3.23	3.0	.00	9.09	59.1	31.80	.61
Más de 5 cursos	144	1	4	2.76	3.0	5.56	29.20	49.3	16.00	.79
Cuestión 19										
Sin experiencia	10	2	4	2.90	3.0	.00	20.00	70.0	10.00	.57
1-3 cursos	35	2	4	3.11	3.0	.00	20.00	48.6	31.40	.72
4-5 cursos	22	1	4	2.91	3.0	4.55	18.20	59.1	18.20	.75
Más de 5 cursos	144	1	4	2.54	3.0	6.25	39.60	47.9	6.25	.71

Como se aprecia en la Figura 27, en la cuestión 16, todos los docentes de hasta 4 y 5 años de experiencia responden positivamente sobre el grado de desarrollo de todos los resultados de aprendizaje con las actividades que se plantean en el programa formativo. Si se analiza el promedio de todas las respuestas de este bloque, resulta que son los profesores sin experiencia los que mejor valoración tienen en cuanto a la organización y funcionamiento de estas enseñanzas con un 88% de respuestas positivas y que esta visión decrece conforme aumenta sus años de docencia hasta llegar al 78.33%. Son los docentes con más de 5 años los que presentan el valor más bajo relacionado con la actualización de los currículums con un 54.2%.

**Figura 27**

*Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable experiencia docente como profesor/a en FP*



#### 4.4. Cursos académicos de experiencia docente como profesor responsable del alumnado en FP Dual

Este apartado se centra en analizar la visión que concretamente tienen los profesores que en algún momento de su carrera profesional han tenido a su cargo alumnado cursando la modalidad de FPD. Como apreciamos en la Tabla 69, hay diferencias significativas en las cuestiones 11 (grado de conocimiento del currículo), 13 (adecuación del tiempo empleado en la coordinación con el tutor de empresa durante el desarrollo del programa formativo) y 16 (las actividades del programa formativo desarrollan todos los resultados de aprendizaje). En todos ellos las diferencias se localizan entre el profesorado que no tiene experiencia y los que tienen entre 1 y 3 años.

Como se muestra en el Tabla 69, los docentes con más de 5 cursos en la FPD son los que mejor valoran la información que el centro les facilita sobre la oferta de formación continua (SD, .81; M, 3.56) y que muestran mejor percepción sobre su grado de conocimiento del currículo del ciclo formativo (SD, .51; M, 3.56). También, esa franja de edad es la que se muestra más crítica en cuanto a la actualización de equipamientos e instalaciones existentes en los centros educativos (ítem 18), la mayoría creen que “poco” (SD, 1.02; M, 2.38).

La mayor heterogeneidad en las respuestas aparece en la cuestión 12, al valorar el papel de la orientación profesional, concretamente en el grupo de 4-5 cursos de experiencia con una desviación típica de 1.06, la mayoría se sitúan en el valor “mucho”.

**Tabla 69**

*Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable experiencia docente como profesor/a responsable en FP Dual*

Exp. profesor FP Dual	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
<b>Cuestión 10</b>										
Sin experiencia	138	2	4	3.40	3	.00	9.42	41.3	49.30	.66
1-3 cursos	41	2	4	3.37	3	.00	9.76	43.9	46.30	.66
4-5 cursos	16	2	4	3.12	3	.00	18.80	50.0	31.20	.72
Más de 5 cursos	16	1	4	3.56	4	6.25	.00	25.0	68.80	.81
<b>Cuestión 11</b>										
Sin experiencia	138	2	4	3.52	4	.00	2.90	42.0	55.10	.56
1-3 cursos	41	2	4	3.29	3	.00	4.88	61.0	34.10	.56

4-5 cursos	16	2	4	3.25	3	.00	6.25	62.5	31.20	.58
Más de 5 cursos	16	3	4	3.56	4	.00	.00	43.8	56.20	.51
Cuestión 12				3.22						
Sin experiencia	138	1	4		3	1.45	10.90	52.2	35.50	.69
1-3 cursos	41	2	4	3.10	3	.00	12.20	65.9	22.00	.58
4-5 cursos	16	1	4	3.06	3	12.50	12.50	31.2	43.80	1.06
Más de 5 cursos	16	2	4	3.19	3	.00	18.80	43.8	37.50	.75
Cuestión 13										
Sin experiencia	138	1	4	2.92	3	2.17	21.00	59.4	17.40	.68
1-3 cursos	41	1	4	2.59	3	4.88	39.00	48.8	7.32	.71
4-5 cursos	16	1	4	2.62	3	12.50	31.20	37.5	18.80	.96
Más de 5 cursos	16	2	4	2.81	3	.00	31.20	56.2	12.50	.66
Cuestión 14										
Sin experiencia	138	1	4	2.78	3	10.90	15.90	57.2	15.90	.84
1-3 cursos	41	1	4	2.76	3	2.44	31.70	53.7	12.20	.70
4-5 cursos	16	1	4	2.81	3	6.25	18.80	62.5	12.50	.75
Más de 5 cursos	16	2	4	3.19	3	.00	12.50	56.2	31.20	.66
Cuestión 15										
Sin experiencia	138	1	4	3.16	3	2.17	7.25	63.0	27.50	.64
1-3 cursos	41	2	4	3.12	3	.00	9.76	68.3	22.00	.56
4-5 cursos	16	2	4	3.06	3	.00	12.50	68.8	18.80	.57
Más de 5 cursos	16	2	4	2.94	3	.00	31.20	43.8	25.00	.77
Cuestión 16										
Sin experiencia	138	2	4	3.25	3	.00	4.35	66.7	29.00	.52
1-3 cursos	41	1	4	2.95	3	2.44	14.60	68.3	14.60	.63
4-5 cursos	16	2	4	3.12	3	.00	12.50	62.5	25.00	.62
Más de 5 cursos	16	2	4	2.88	3	.00	37.50	37.5	25.00	.81
Cuestión 17										
Sin experiencia	138	1	4	3.07	3	.73	12.30	66.7	20.30	.59
1-3 cursos	41	1	4	2.90	3	2.44	19.50	63.4	14.60	.66
4-5 cursos	16	2	4	3.00	3	.00	18.80	62.5	18.80	.63
Más de 5 cursos	16	2	4	2.94	3	.00	18.80	68.8	12.50	.57
Cuestión 18										
Sin experiencia	138	1	4	2.90	3	2.17	25.40	52.9	19.60	.73
1-3 cursos	41	1	4	2.98	3	2.44	22.00	51.2	24.40	.76
4-5 cursos	16	1	4	2.75	3	6.25	25.00	56.2	12.50	.77
Más de 5 cursos	16	1	4	2.38	2	18.80	43.80	18.8	18.80	1.02
Cuestión 19										
Sin experiencia	138	1	4	2.73	3	5.07	29.00	53.6	12.30	.74
1-3 cursos	41	1	4	2.71	3	4.88	29.30	56.1	9.76	.72
4-5 cursos	16	1	4	2.38	2	6.25	56.20	31.2	6.25	.72
Más de 5 cursos	16	2	4	2.62	2	.00	56.20	25.0	18.80	.81

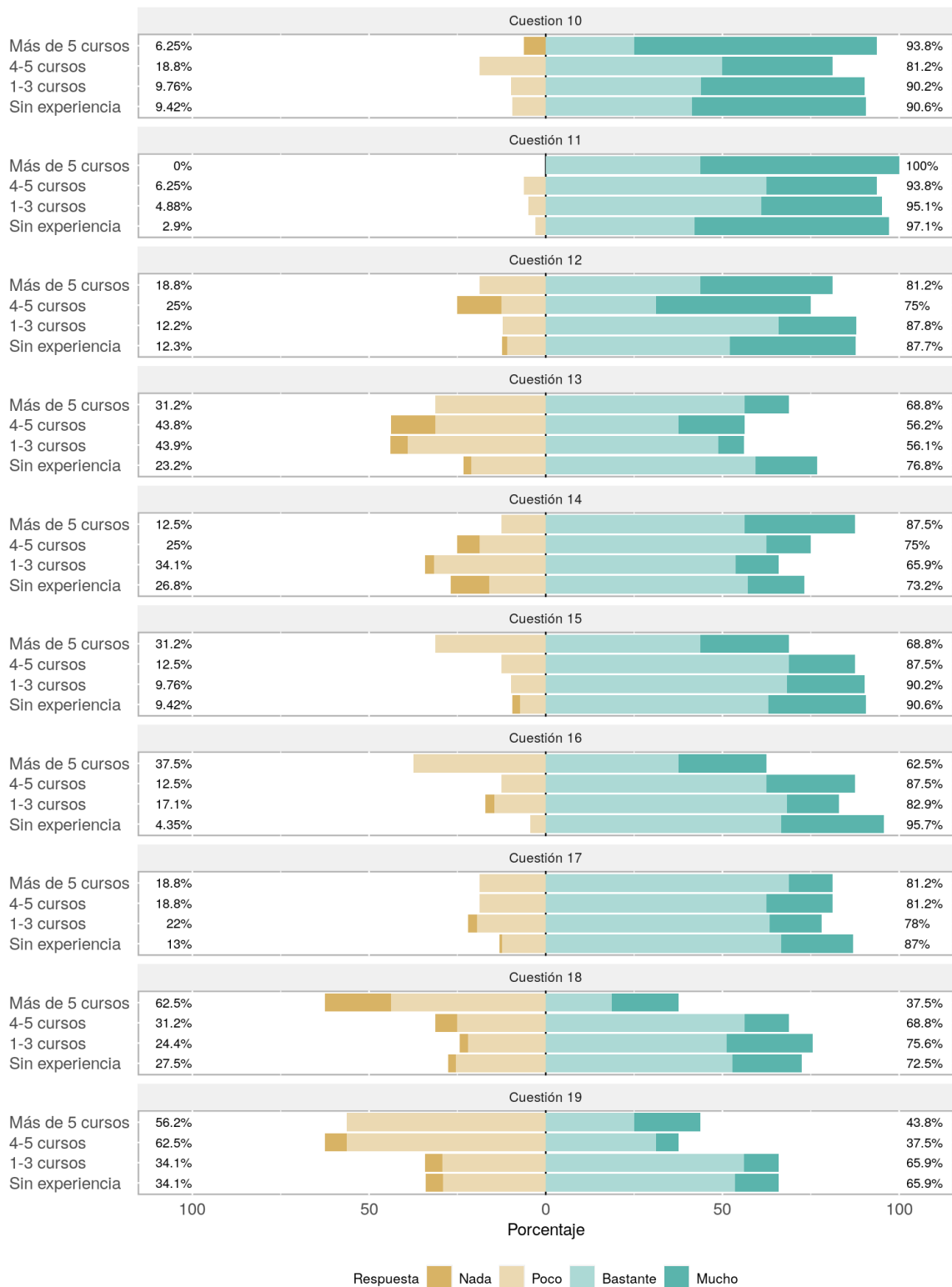
En la Figura 28 destaca que el mayor número de respuestas positivas (“bastante” y “mucho”) se encuentra en el ítem 11, donde el 96.5% de los encuestados creen tener un buen conocimiento del currículo. En cambio, son la franja de más de 5 cursos de

experiencia del ítem 18 y los de 4-5 cursos en el ítem 19 los que mayor porcentaje de docentes creen que tanto los equipamientos, instalaciones y currículos de los ciclos no se adecúan a las demandas del mercado laboral con un 62.5%. En estas dos cuestiones, son las peor valoradas en promedio en todas las franjas de experiencia.

Por último, destacar que conforme los docentes poseen más experiencia en la FPD, peor valoración tiene en conjunto de este bloque de preguntas, yendo del 83.71% de docentes sin experiencia que responden de manera positiva hasta el 72.51% que tienen más de 5 cursos de experiencia, aún así, prevalece una visión general positiva en todas ellas.

**Figura 28**

*Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable experiencia docente como profesor/a responsable en FP Dual*





#### 4.5. Situación administrativa actual

En la Tabla 70 se muestran las respuestas de los docentes clasificadas según su situación administrativa en cuatro categorías: funcionario definitivo en el centro, interino en la red educativa pública, profesor de la enseñanza concertada o de la privada. Los resultados que se arrojan no muestran diferencias significativas en este bloque de preguntas para esta variable. El profesorado de centros concertados es el que mejor percepción tienen de sí mismo sobre su conocimiento del currículo (SD, .50; M, 3.59), mientras que la media de respuestas con valoración más baja y mayor dispersión se encuentra en la cuestión 14, relativa al grado de coordinación con el tutor de empresa por parte de los docentes interinos (SD, .90; M, 2.71).

**Tabla 70**

*Descriptivo de los ítems del bloque I según la variable situación administrativa*

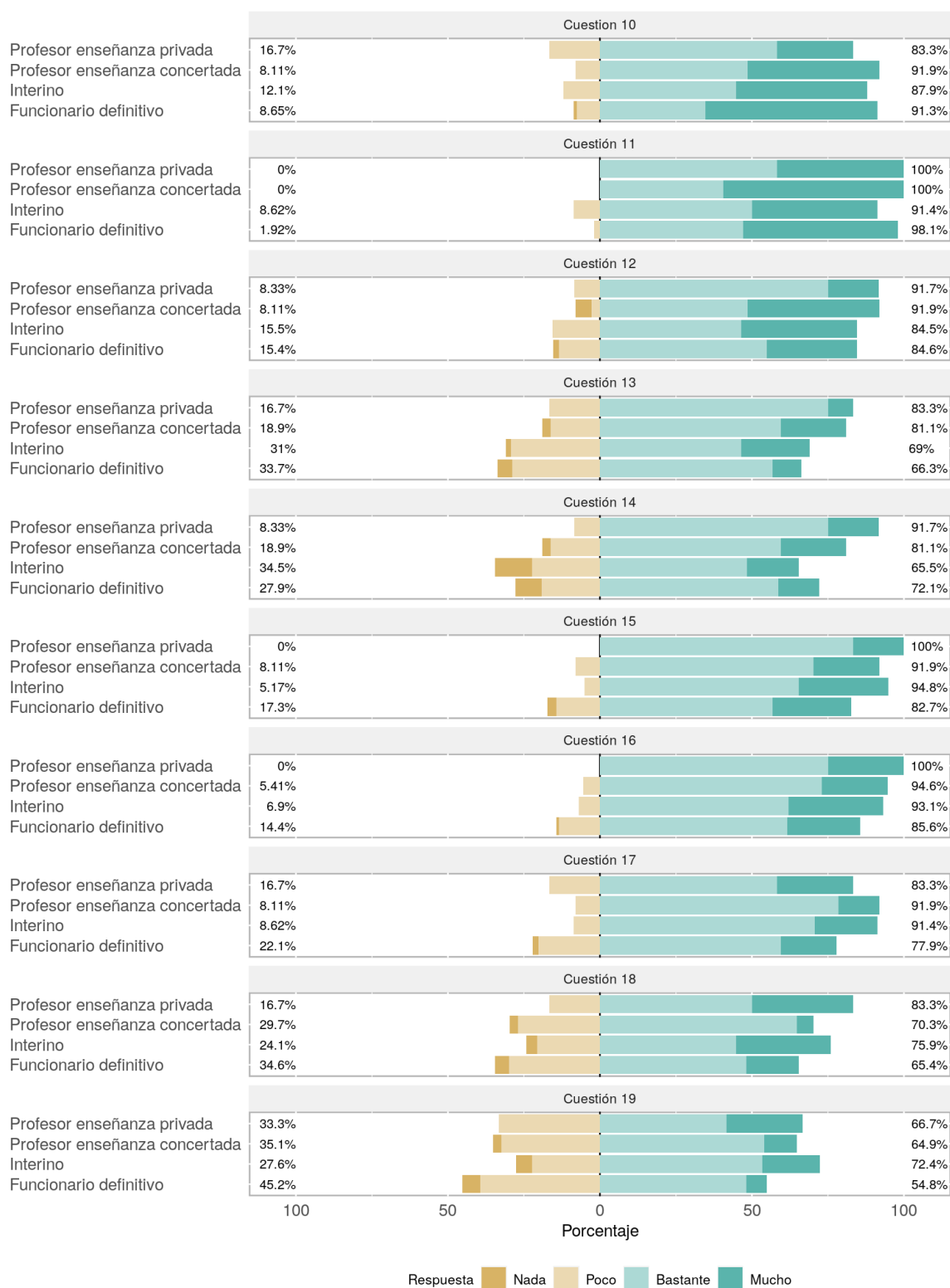
Situación administrativa	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
Cuestión 10										
Funcionario definitivo	104	1	4	3.47	4	.96	7.69	34.6	56.70	.68
Interino	58	2	4	3.31	3	.00	12.10	44.8	43.10	.68
Prof. ens. concertada	37	2	4	3.35	3	.00	8.11	48.6	43.20	.63
Prof. ens. privada	12	2	4	3.08	3	.00	16.70	58.3	25.00	.67
Cuestión 11										
Funcionario definitivo	104	2	4	3.49	4	.00	1.92	47.1	51.00	.54
Interino	58	2	4	3.33	3	.00	8.62	50.0	41.40	.63
Prof. ens. concertada	37	3	4	3.59	4	.00	.00	40.5	59.50	.50
Prof. ens. privada	12	3	4	3.42	3	.00	.00	58.3	41.70	.51
Cuestión 12										
Funcionario definitivo	104	1	4	3.12	3	1.92	13.50	54.8	29.80	.71
Interino	58	2	4	3.22	3	.00	15.50	46.6	37.90	.70
Prof. ens. concertada	37	1	4	3.30	3	5.41	2.70	48.6	43.20	.78
Prof. ens. privada	12	2	4	3.08	3	.00	8.33	75.0	16.70	.51
Cuestión 13										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.71	3	4.81	28.80	56.7	9.62	.71
Interino	58	1	4	2.90	3	1.72	29.30	46.6	22.40	.77
Prof. ens. concertada	37	1	4	3.00	3	2.70	16.20	59.5	21.60	.71
Prof. ens. privada	12	2	4	2.92	3	.00	16.70	75.0	8.33	.51
Cuestión 14										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.77	3	8.65	19.20	58.7	13.50	.79
Interino	58	1	4	2.71	3	12.10	22.40	48.3	17.20	.90
Prof. ens. concertada	37	1	4	3.00	3	2.70	16.20	59.5	21.60	.71
Prof. ens. privada	12	2	4	3.08	3	.00	8.33	75.0	16.70	.51
Cuestión 15										
Funcionario definitivo	104	1	4	3.06	3	2.88	14.40	56.7	26.00	.72
Interino	58	2	4	3.24	3	.00	5.17	65.5	29.30	.54
Prof. ens. concertada	37	2	4	3.14	3	.00	8.11	70.3	21.60	.54

Prof. ens. privada	12	3	4	3.17	3	.00	.00	83.3	16.70	.39
Cuestión 16										
Funcionario definitivo	104	1	4	3.09	3	.96	13.50	61.5	24.00	.64
Interino	58	2	4	3.24	3	.00	6.90	62.1	31.00	.57
Prof. ens. concertada	37	2	4	3.16	3	.00	5.41	73.0	21.60	.50
Prof. ens. privada	12	3	4	3.25	3	.00	.00	75.0	25.00	.45
Cuestión 17										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.94	3	1.92	20.20	59.6	18.30	.68
Interino	58	2	4	3.12	3	.00	8.62	70.7	20.70	.53
Prof. ens. concertada	37	2	4	3.05	3	.00	8.11	78.4	13.50	.47
Prof. ens. privada	12	2	4	3.08	3	.00	16.70	58.3	25.00	.67
Cuestión 18										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.78	3	4.81	29.80	48.1	17.30	.79
Interino	58	1	4	3.03	3	3.45	20.70	44.8	31.00	.82
Prof. ens. concertada	37	1	4	2.73	3	2.70	27.00	64.9	5.41	.61
Prof. ens. privada	12	2	4	3.17	3	.00	16.70	50.0	33.30	.72
Cuestión 19										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.56	3	5.77	39.40	48.1	6.73	.71
Interino	58	1	4	2.86	3	5.17	22.40	53.4	19.00	.78
Prof. ens. concertada	37	1	4	2.73	3	2.70	32.40	54.1	10.80	.69
Prof. ens. privada	12	2	4	2.92	3	.00	33.30	41.7	25.00	.79

Destacar de la Figura 29, como sucedía en apartados anteriores, que es en el ítem 11 donde mayor promedio de respuestas “bastante” y “mucho”, con un 97.37%. En el polo opuesto se situaría el ítem 19 con el 64.7% de respuestas positivas acerca de la actualización de los currículums de los ciclos formativos. Por último destacar, que son los funcionarios con destino definitivo los que tienen una peor visión de la organización y funcionamiento de la FP con un 77.88% de respuestas favorables, le siguen los interinos con un 82.59%, profesorado de la concertada con un 85.96% y por último los docentes de la FP privada con un 88.33%.

**Figura 29**

*Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable situación administrativa*



#### 4.5. Actividades formativas en los últimos 3 años

La Tabla 71 recoge los resultados de los encuestados para el primer bloque de cuestiones que tocan aspectos de la organización y funcionamiento de la FP en correlación a si han recibido formación en los últimos tres años acerca del módulo de Formación en Centros de Trabajo (en adelante, FCT). Los datos que arroja muestran diferencias significativas en sus respuestas para las cuestiones 14 (grado de coordinación con el tutor de empresa) y 15 (el programa formativo desarrolla todas las capacidades necesarias para el futuro puesto de trabajo).

Tal y como se observa en la Tabla 71, es en el ítem 11, donde se responde al grado de conocimiento del currículo del ciclo formativo que tiene el docente, la media de respuestas más alta con un 3.5 para los profesores con formación y 3.43 para que los recibieron formación sobre el módulo de FCT hace más de tres años, coincidiendo en ambos grupos la desviación más baja de este bloque de respuestas (SD, .56). También se observa que el grupo de docentes que recibieron formación es el único cuya mayor frecuencia de respuestas para esta variable fue de “mucho”, el resto se sitúa en “bastante”.

Se da la circunstancia contraria en el ítem 14 sobre el grado de coordinación con el tutor de empresa, los docentes que no recibieron formación poseen la peor valoración de este bloque y la mayor variabilidad en sus respuestas (SD, .86; M, 2.62).

**Tabla 71**

*Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable actividades formativas en los últimos 3 años*

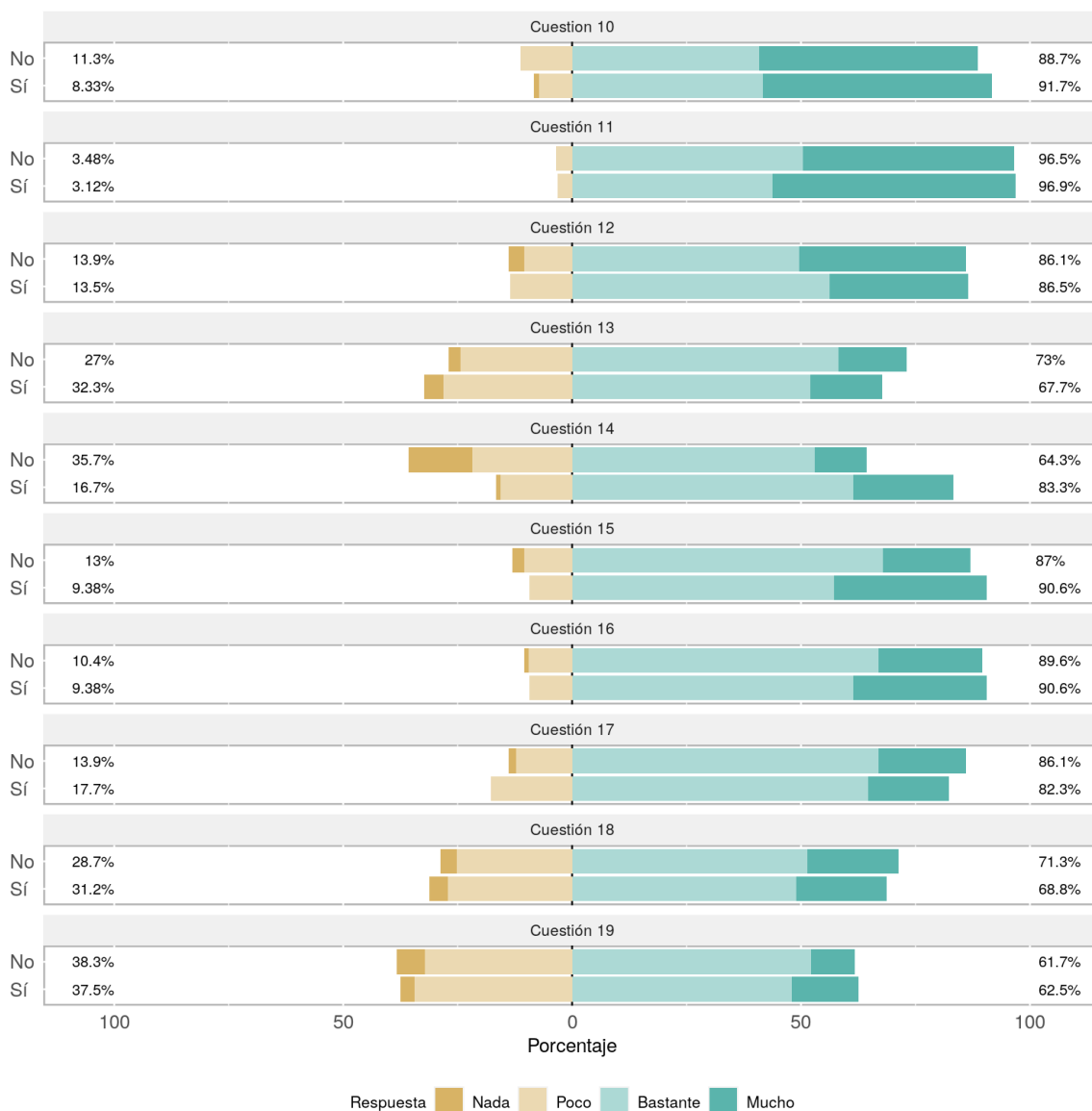
Formación		N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
Cuestión 10	Sí	96	1	4	3.41	3.5	1.04	7.29	41.7	50.00	.67
	No	115	2	4	3.37	3.0	.00	11.30	40.9	47.80	.68
Cuestión 11	Sí	96	2	4	3.50	4.0	.00	3.12	43.8	53.10	.56
	No	115	2	4	3.43	3.0	.00	3.48	50.4	46.10	.56
Cuestión 12	Sí	96	2	4	3.17	3.0	.00	13.50	56.2	30.20	.64
	No	115	1	4	3.19	3.0	3.48	10.40	49.6	36.50	.76
Cuestión 13	Sí	96	1	4	2.79	3.0	4.17	28.10	52.1	15.60	.75
	No	115	1	4	2.85	3.0	2.61	24.30	58.3	14.80	.69
Cuestión 14	Sí	96	1	4	3.04	3.0	1.04	15.60	61.5	21.90	.65
	No	115	1	4	2.62	3.0	13.90	21.70	53.0	11.30	.86
Cuestión 15	Sí	96	2	4	3.24	3.0	.00	9.38	57.3	33.30	.61
	No	115	1	4	3.03	3.0	2.61	10.40	67.8	19.10	.63
Cuestión 16	Sí	96	2	4	3.20	3.0	.00	9.38	61.5	29.20	.59

Cuestión 17	No	115	1	4	3.11	3.0	.87	9.57	67.0	22.60	.59
	Sí	96	2	4	3.00	3.0	.00	17.70	64.6	17.70	.60
Cuestión 18	No	115	1	4	3.03	3.0	1.74	12.20	67.0	19.10	.62
	Sí	96	1	4	2.84	3.0	4.17	27.10	49.0	19.80	.79
Cuestión 19	No	115	1	4	2.88	3.0	3.48	25.20	51.3	20.00	.76
	Sí	96	1	4	2.74	3.0	3.12	34.40	47.9	14.60	.74
	No	115	1	4	2.65	3.0	6.09	32.20	52.2	9.57	.74

De la Figura 30 se desprende la mejor valoración de los encuestados en el ítem 11, con un 96.9% de docentes que creen que su conocimiento sobre el currículo es “bastante” y “mucho”. Por el contrario, la cuestión peor valorada en la 19, sobre la actualización de los currículums, con un 62.1% de promedio y valores muy similares entre los dos grupos de esta variable. Las mayores diferencias de respuestas favorables entre los profesores que reciben y no formación, se encuentra en el ítem 17 (el alumnado realiza todas las actividades que se propone en el programa formativo).

**Figura 30**

*Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable actividades formativas en los últimos 3 años*



**5. OBJETIVO 5. Analizar las metodologías que se llevan a cabo en los ciclos de Formación Profesional**

A lo largo de este apartado se analizan los resultados cuantitativos acerca de las metodologías que se están aplicando para impartir los contenidos de los diferentes módulos profesionales de cada ciclo de FP. Se verán, entre otras, las diferencias entre profesores que usan metodologías activas y otras más tradicionales (cuestiones 21, 22 y

23); también sobre el uso habitual de TIC y nuevas tecnologías en general (cuestión 20); el empleo del aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo (cuestión 24); y por último, sobre la actualización de los recursos didácticos y su fuente de elaboración (cuestiones 25, 26 y 27). Todo ello correlacionado con las mismas variables tenidas en cuenta en el apartado anterior y que se analizan a continuación.

En la Tabla 72 se muestran los descriptivos generales para las cuestiones del bloque 2, situándose la media de respuestas en 3.06 y por tanto dentro de respuestas favorables a los ocho ítems que conforman este bloque. La media más alta se manifiesta en el ítem 20 relativo al uso de las TICs en el aula, con un 3.45 y un 91% de encuestados que responden “bastante” y “mucho”. Aunque la mayor homogeneidad en las respuestas aparece cuando responden acerca de si actualizan los recursos y materiales didácticos a las demandas laborales de su familia profesional (cuestión 25), con una desviación típica de .61.

En cambio, la cuestión peor valorada de este bloque aparece cuando se les pregunta sobre el uso de los materiales elaborados por las editoriales, situándose la media de respuestas en el 2.49 y un 48.3% de encuestados respondiendo “nada” o “poco”. Es en este ítem donde más disparidad hay en las respuestas (SD, .85).

Destacar que, en líneas globales, el 77.77% de los profesores responden a este bloque de preguntas sobre metodología con las respuestas “bastante” y “mucho”.

**Tabla 72**

*Descriptivo de las cuestiones del bloque 2*

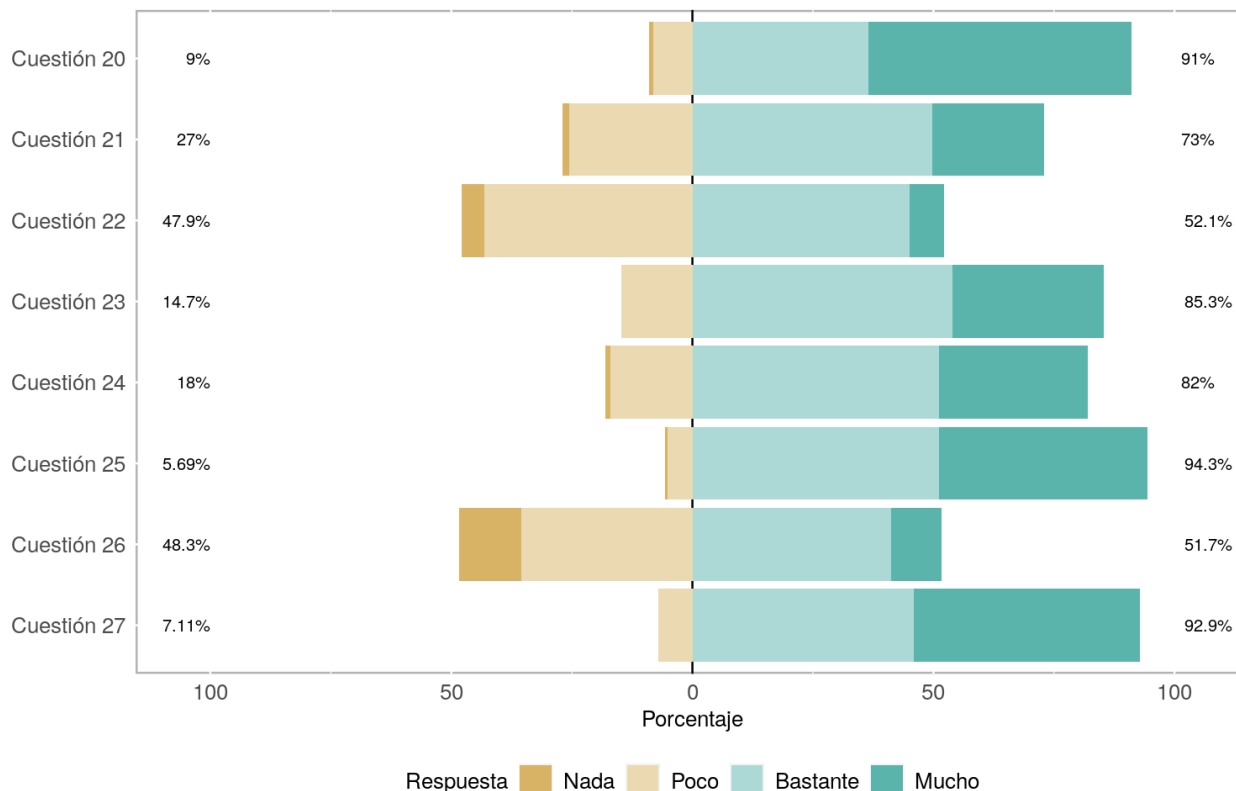
	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
Cuestión 20	1	4	3.45	4.00	.95	8.06	36.50	54.50	.68
Cuestión 21	1	4	2.95	3.00	1.42	25.60	49.80	23.20	.74
Cuestión 22	1	4	2.55	3.00	4.74	43.10	45.00	7.11	.70
Cuestión 23	2	4	3.17	3.00	.00	14.70	54.00	31.30	.66
Cuestión 24	1	4	3.12	3.00	.95	17.10	51.20	30.80	.71
Cuestión 25	1	4	3.37	3.00	.47	5.21	51.20	43.10	.61
Cuestión 26	1	4	2.49	3.00	12.80	35.50	41.20	10.40	.85
Cuestión 27	2	4	3.40	3.00	.00	7.11	46.00	46.90	.62

Total	1	4	3.06	3.12	2.67	19.55	46.86	30.91	.70
-------	---	---	------	------	------	-------	-------	-------	-----

En la Figura 31, se muestran las tres cuestiones mejor valoradas para este bloque con un porcentaje de respuestas “bastante” y “mucho” por encima del 90%, son las relativas a la actualización de materiales (ítem 25), el empleo de materiales de elaboración propia (ítem 29) y sobre el grado de uso de las TICs en las aulas (ítem 20). Mientras que los dos con mayor valoración “nada” o “poco” fueron el 26 con un 48.3%, antes citado, y sobre su opinión acerca de la eficacia de la clase magistral y otros métodos más directivos en el aprendizaje de los módulos profesionales con un 47.9% (ítem 22).

**Figura 31**

*Descriptivo de las cuestiones del bloque 2*



### 5.1. Género

En este apartado se analizan las diferencias encontradas entre mujeres (n, 115) y hombres (n, 96) en relación a las respuestas realizadas en el bloque correspondiente a las metodologías usadas en el aula formado por siete cuestiones. De los resultados encontrados se desprenden que hay diferencias significativas de género en las respuestas



a los ítems 23 (uso de metodologías activas) y 26 (uso de materiales elaborados por editoriales) (Tabla 73).

**Tabla 73**

*Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable Género*

Género	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
Cuestión 20										
Hombre	96	1	4	3.50	4	1.04	9.38	28.1	61.50	.71
Mujer	115	1	4	3.40	3	.87	6.96	43.5	48.70	.66
Cuestión 21										
Hombre	96	1	4	3.01	3	1.04	20.80	54.2	24.00	.70
Mujer	115	1	4	2.90	3	1.74	29.60	46.1	22.60	.77
Cuestión 22										
Hombre	96	1	4	2.50	2	7.29	43.80	40.6	8.33	.75
Mujer	115	1	4	2.58	3	2.61	42.60	48.7	6.09	.65
Cuestión 23										
Hombre	96	2	4	3.06	3	.00	17.70	58.3	24.00	.65
Mujer	115	2	4	3.25	3	.00	12.20	50.4	37.40	.66
Cuestión 24										
Hombre	96	1	4	3.01	3	2.08	20.80	51.0	26.00	.75
Mujer	115	2	4	3.21	3	.00	13.90	51.3	34.80	.67
Cuestión 25										
Hombre	96	2	4	3.36	3	.00	8.33	46.9	44.80	.63
Mujer	115	1	4	3.37	3	.87	2.61	54.8	41.70	.58
Cuestión 26										
Hombre	96	1	4	2.28	2	18.80	41.70	32.3	7.29	.85
Mujer	115	1	4	2.67	3	7.83	30.40	48.7	13.00	.80
Cuestión 27										
Hombre	96	2	4	3.47	4	.00	8.33	36.5	55.20	.65
Mujer	115	2	4	3.34	3	.00	6.09	53.9	40.00	.59

Tal y como se muestra en la Tabla 73, tanto hombres como mujeres expresan un uso muy habitual de las TICs en sus clases (cuestión 20), así como el empleo de materiales didácticos de elaboración propia (cuestión 27). Son en estas dos cuestiones donde mayor proporción de respuestas “bastante” y “mucho” aparecen, con un mínimo del 90% de respuestas en ambos géneros, concretamente son los hombres en los ítems 20 y 27 los que mayor media y mediana presentan (M, 3.5; m, 4) y (M, 3.47; m, 4). En el polo opuesto, se observa que los hombres son los que menos usan materiales elaborados por las

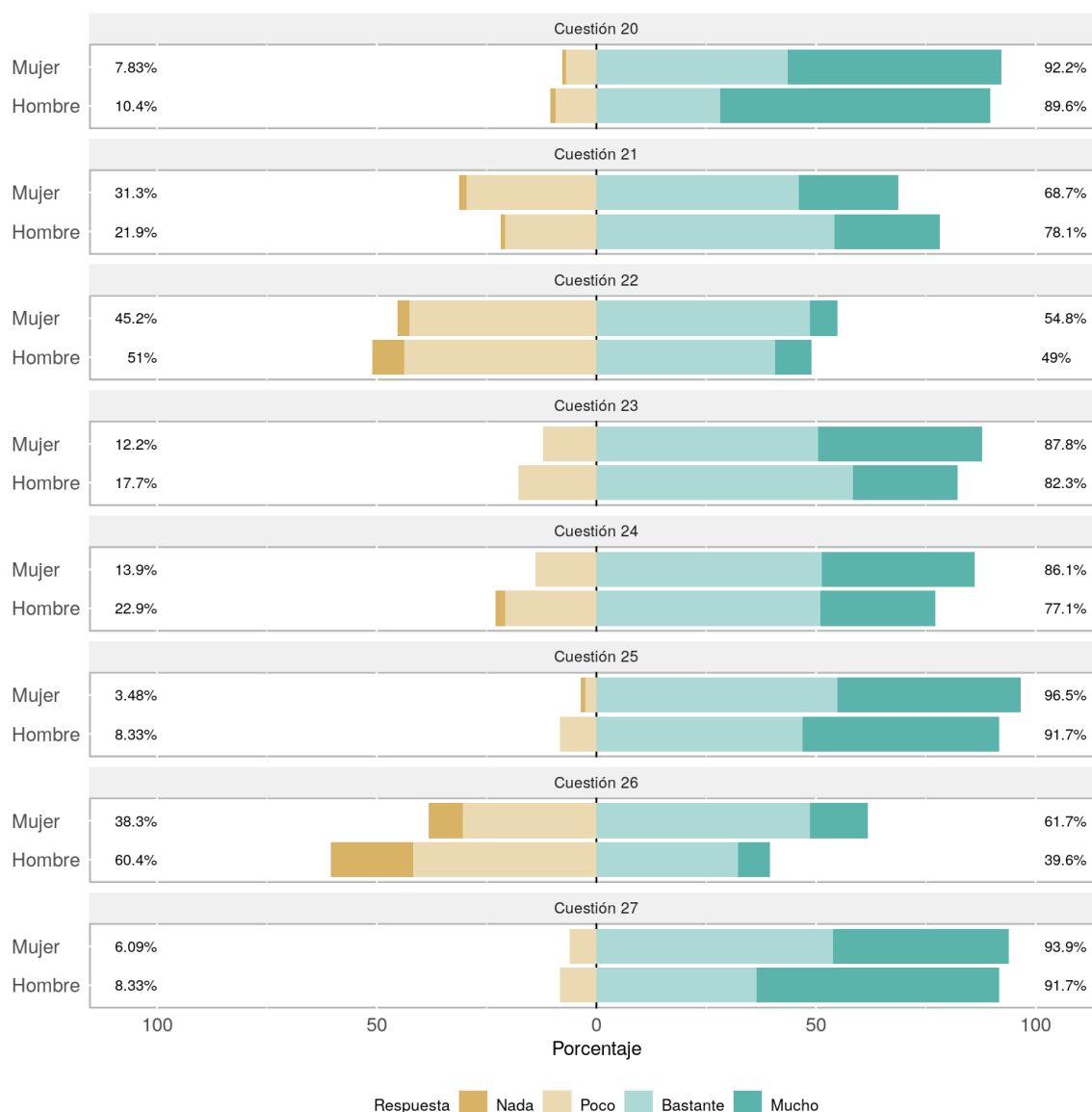
editoriales (cuestión 26) con un 2.28 de media, una mediana de 2 y un porcentaje de respuestas “nada” y “poco” del 60.4%, lo cual es un resultado coherente con los mostrados anteriormente. El mayor grado de variabilidad en las respuestas también aparece en la cuestión 26 con una desviación típica del .85 en hombres y .8 en mujeres.

Tal y como se observa en la Figura 32, las mayores diferencias encontradas entre hombres y mujeres tanto en el bloque de respuestas favorables como desfavorables es en el uso de materiales elaborados por las editoriales (cuestión 26) con más de 20 puntos de diferencia. El 61.7% de mujeres emplean estos recursos “bastante” y “mucho” por un 60.4% de hombres que los usan “nada” o “poco”.

Son las mujeres quienes presentan el porcentaje de respuestas más favorable a la actualización de recursos y materiales didácticos a las demandas laborales con un 96.5% (cuestión 25). Las respuestas más homogéneas entre hombre y mujeres se encuentran en la cuestión 27, acerca del empleo de materiales de elaboración propia.

**Figura 33**

*Descriptivo de los ítems del bloque 1 según la variable Género*



## 5.2. Tipo de profesor

Los resultados que se desprenden de la correlación entre profesores con distinta situación administrativa y las cuestiones asociadas al objetivo número cinco acerca del uso de un tipo u otro de metodologías en sus aulas, no aprecian diferencias significativas en ninguno de ítems presentados. A continuación se analizará con mayor profundidad las respuestas en cada uno de ellos despreciando el valor “otros” puesto que la muestra no recoge un número significativo de docentes y sus resultados no tienen la fiabilidad suficiente (Tabla 74 y Figura 34).

De los datos mostrados en la Tabla 74, la media más alta en respuestas “bastante” y “mucho” la realizan los profesores técnicos en FPD, concretamente son los docentes que mayor grado de uso de las TIC hacen en clase (cuestión 20); también consideran que mantienen actualizados sus recursos y materiales didácticos (cuestión 25); y que buena parte de esos materiales son de elaboración propia (cuestión 27), en todos ellos con un valor de 3.75.

También se observa en este profesorado la media más baja en la cuestión 26 (uso de materiales elaboradas por las editoriales) con un valor de 1.75 y una desviación típica de .96, coherente con los resultados comentados anteriormente. Ningún docente valoró como “nada” las respuestas a las cuestiones 20, 23 y 27, por lo que en mayor o menor medida todo el profesorado, sea cual sea su situación administrativa, emplea para el desarrollo de sus clases las TICs, metodologías activas y materiales didácticos elaborados por él mismo, respectivamente.

**Tabla 74**

*Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable Tipo de profesor*

Tipo de profesor	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
<b>Cuestión 20</b>										
E.S FP	78	2	4	3.53	4.0	.00	6.41	34.6	59.00	.62
E.S FP Dual	16	2	4	3.38	4.0	.00	18.80	25.0	56.20	.81
E.S FP Básica	16	2	4	3.19	3.0	.00	6.25	68.8	25.00	.54
Técnico FP	80	2	4	3.48	4.0	.00	6.25	40.0	53.80	.62
Técnico FP Dual	4	3	4	3.75	4.0	.00	.00	25.0	75.00	.50
Técnico FP Básica	15	1	4	3.27	4.0	6.67	20.00	13.3	60.00	1.03
Otros	2	1	4	2.50	2.5	50.00	.00	.0	50.00	2.12
<b>Cuestión 21</b>										
E.S FP	78	1	4	2.90	3.0	2.56	26.90	48.7	21.80	.77
E.S FP Dual	16	2	4	3.00	3.0	.00	25.00	50.0	25.00	.73
E.S FP Básica	16	2	4	3.06	3.0	.00	12.50	68.8	18.80	.57
Técnico FP	80	1	4	2.95	3.0	1.25	27.50	46.2	25.00	.76
Técnico FP Dual	4	2	4	3.00	3.0	.00	25.00	50.0	25.00	.82
Técnico FP Básica	15	2	4	2.87	3.0	.00	26.70	60.0	13.30	.64
Otros	2	4	4	4.00	4.0	.00	.00	.0	100.00	.00
<b>Cuestión 22</b>										
E.S FP	78	1	4	2.56	3.0	3.85	39.70	52.6	3.85	.64
E.S FP Dual	16	1	4	2.56	2.5	6.25	43.80	37.5	12.50	.81

E.S FP Básica	16	2	3	2.56	3.0	.00	43.80	56.2	.00	.51
Técnico FP	80	1	4	2.56	2.5	5.00	45.00	38.8	11.20	.76
Técnico FP Dual	4	2	2	2.00	2.0	.00	100.00	.0	.00	.00
Técnico FP Básica	15	1	3	2.33	2.0	13.30	40.00	46.7	.00	.72
Otros	2	3	4	3.50	3.5	.00	.00	50.0	50.00	.71
Cuestión 23										
E.S FP	78	2	4	3.23	3.0	.00	15.40	46.2	38.50	.70
E.S FP Dual	16	2	4	3.06	3.0	.00	25.00	43.8	31.20	.77
E.S FP Básica	16	2	4	3.19	3.0	.00	6.25	68.8	25.00	.54
Técnico FP	80	2	4	3.11	3.0	.00	15.00	58.8	26.20	.64
Técnico FP Dual	4	3	3	3.00	3.0	.00	.00	100.0	.00	.00
Técnico FP Básica	15	2	4	3.20	3.0	.00	13.30	53.3	33.30	.68
Otros	2	3	4	3.50	3.5	.00	.00	50.0	50.00	.71
Cuestión 24										
E.S FP	78	1	4	3.00	3.0	2.56	19.20	53.8	24.40	.74
E.S FP Dual	16	2	4	2.94	3.0	.00	37.50	31.2	31.20	.85
E.S FP Básica	16	2	4	3.19	3.0	.00	6.25	68.8	25.00	.54
Técnico FP	80	2	4	3.20	3.0	.00	16.20	47.5	36.20	.70
Técnico FP Dual	4	3	4	3.25	3.0	.00	.00	75.0	25.00	.50
Técnico FP Básica	15	2	4	3.27	3.0	.00	6.67	60.0	33.30	.59
Otros	2	4	4	4.00	4.0	.00	.00	.0	100.00	.00
Cuestión 25										
E.S FP	78	2	4	3.32	3.0	.00	7.69	52.6	39.70	.61
E.S FP Dual	16	2	4	3.38	3.0	.00	6.25	50.0	43.80	.62
E.S FP Básica	16	2	4	3.25	3.0	.00	6.25	62.5	31.20	.58
Técnico FP	80	1	4	3.40	3.0	1.25	2.50	51.2	45.00	.61
Técnico FP Dual	4	3	4	3.75	4.0	.00	.00	25.0	75.00	.50
Técnico FP Básica	15	2	4	3.40	3.0	.00	6.67	46.7	46.70	.63
Otros	2	4	4	4.00	4.0	.00	.00	.0	100.00	.00
Cuestión 26										
E.S FP	78	1	4	2.59	3.0	15.4	26.90	41.0	16.70	.95
E.S FP Dual	16	1	4	2.38	2.0	18.8	43.80	18.8	18.80	1.02
E.S FP Básica	16	1	4	2.50	3.0	12.5	31.20	50.0	6.25	.82
Técnico FP	80	1	4	2.42	2.0	10.0	42.50	42.5	5.00	.74
Técnico FP Dual	4	1	3	1.75	1.5	50.0	25.00	25.0	.00	.96
Técnico FP Básica	15	2	3	2.60	3.0	.0	40.00	60.0	.00	.51
Otros	2	2	4	3.00	3.0	.0	50.00	.0	50.00	1.41
Cuestión 27										
E.S FP	78	2	4	3.38	3.0	.0	7.69	46.2	46.20	.63
E.S FP Dual	16	2	4	3.38	3.0	.0	6.25	50.0	43.80	.62
E.S FP Básica	16	2	4	3.00	3.0	.0	25.00	50.0	25.00	.73
Técnico FP	80	2	4	3.52	4.0	.0	1.25	45.0	53.80	.53
Técnico FP Dual	4	3	4	3.75	4.0	.0	.00	25.0	75.00	.50
Técnico FP Básica	15	2	4	3.13	3.0	.0	20.00	46.7	33.30	.74

Otros	2	3	4	3.50	3.5	.0	.00	50.0	50.00	.71
-------	---	---	---	------	-----	----	-----	------	-------	-----

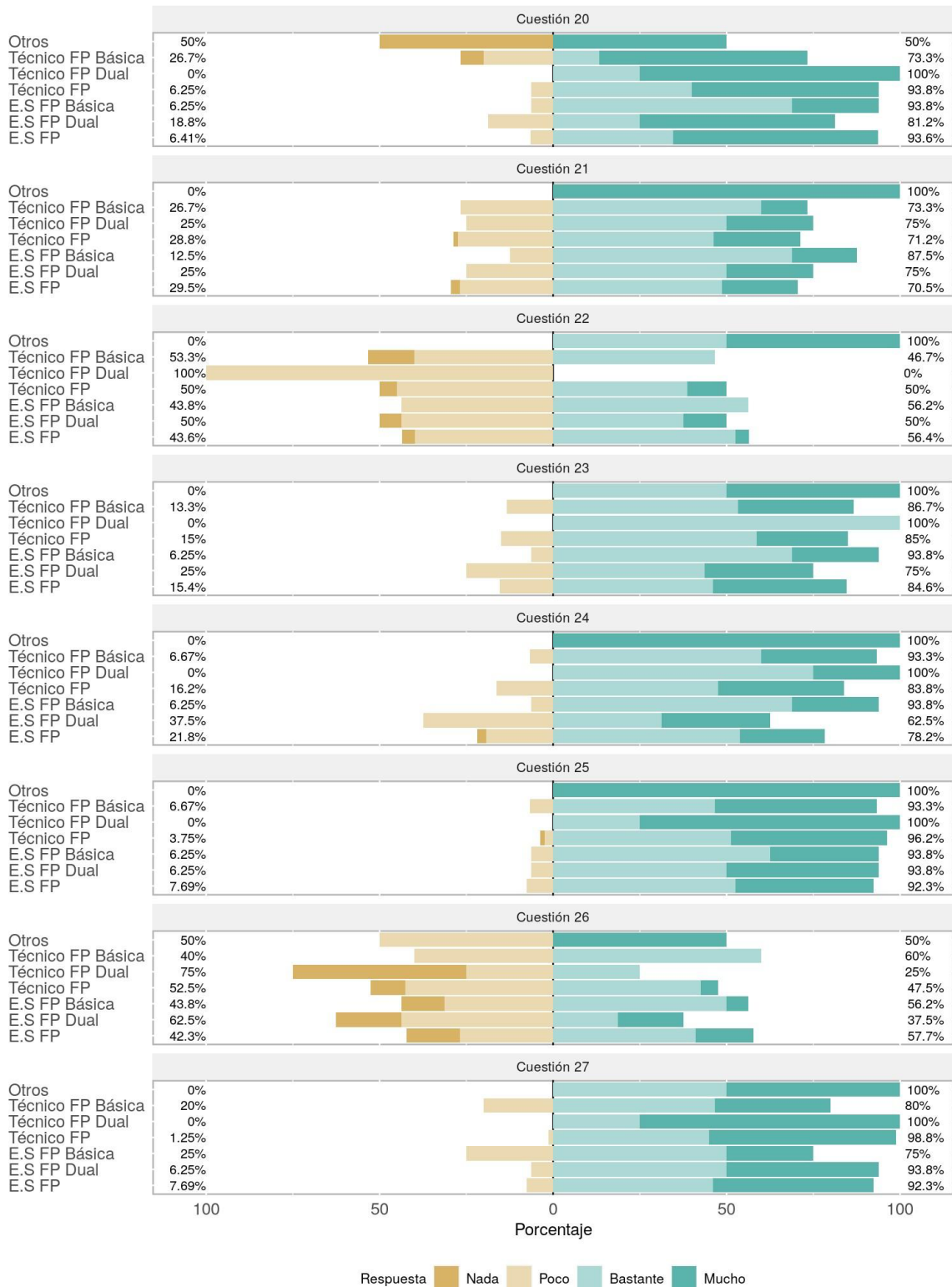
Así mismo, en la Figura 33 se puede apreciar que todos los docentes, independientemente de su situación administrativa, responden en mayor proporción “bastante” y “mucho” en cuanto a la actualización de los materiales curriculares (cuestión 25), concretamente un 95.62% de promedio.

También se puede destacar que son los profesores técnicos de FPD los que a nivel responden general tienen una visión más positiva de la metodología que usan en el aula, llama especialmente la atención que el cien por cien de ellos contestan favorablemente en las cuestiones 20, 23, 25 y 27. En cambio, todos ellos valoran como “poco” el uso de la clase magistral y otros métodos más directivos, de lo que se desprende que ese grupo sigue un patrón de respuestas muy uniforme.

Por último, son en las cuestiones 23 (uso de metodologías activas) y 26 (uso de materiales de editoriales) donde aparece mayor polarización de respuestas en todos los grupos con un el 51.32% y el 47.7% de respuestas favorables, respectivamente. Por lo que son más docentes los que usan materiales de elaboración propia que aquellos facilitados por editoriales.

**Figura 33**

*Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable Tipo de Profesor*



### 5.3. Cursos académicos de experiencia docente como profesor/a de FP

En primer lugar, destacar que el mayor número de encuestados, con diferencia, se sitúan en la franja de más de 5 cursos experiencia con 144 docentes, mientras que el resto de grupos suman 67.

De los resultados encontrados en la Tabla 75 que relaciona el tipo de metodología empleada en las aulas en función de los años de experiencia docente, hay diferencias significativas en el ítem 26 (uso de materiales elaborados por las editoriales), concretamente entre las respuestas de los grupos de entre 1 y 3 años y los de más de 5 cursos, presentando estos últimos un mayor porcentaje de docentes que usan poco o nada este tipo de recursos.

En la Tabla 75 también se observa que los docentes sin experiencia presentan la mayor media en las respuestas para este bloque (SD, .52; M, 3.6), todos afirman usar las TICs “bastante” o “mucho” en el día a día de sus aulas. La mayor desviación típica coincide con la media más baja en las respuestas sobre el uso de materiales de editoriales para el grupo de más de cinco cursos de experiencia (SD, .86; M, 2.32), donde el 28.85 de los encuestados responde “poco” o “nada”. Tanto en el uso de metodología activas como en el empleo de materiales de elaboración propia, son las únicas cuestiones donde ningún docente responde “nada” de todos los grupos de experiencia, por tanto en alguna proporción se procura su uso.

**Tabla 75**

*Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable experiencia docente como profesor/a en FP*

Exp. profesor FP	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
<b>Cuestión 20</b>										
Sin experiencia	10	3	4	3.60	4	.00	.00	40.0	60.00	.52
1-3 cursos	35	2	4	3.51	4	.00	5.71	37.1	57.10	.61
4-5 cursos	22	1	4	3.45	4	4.55	4.55	31.8	59.10	.80
Más de 5 cursos	144	1	4	3.42	4	.69	9.72	36.8	52.80	.69
<b>Cuestión 21</b>										
Sin experiencia	10	2	4	3.00	3	.00	10.00	80.0	10.00	.47



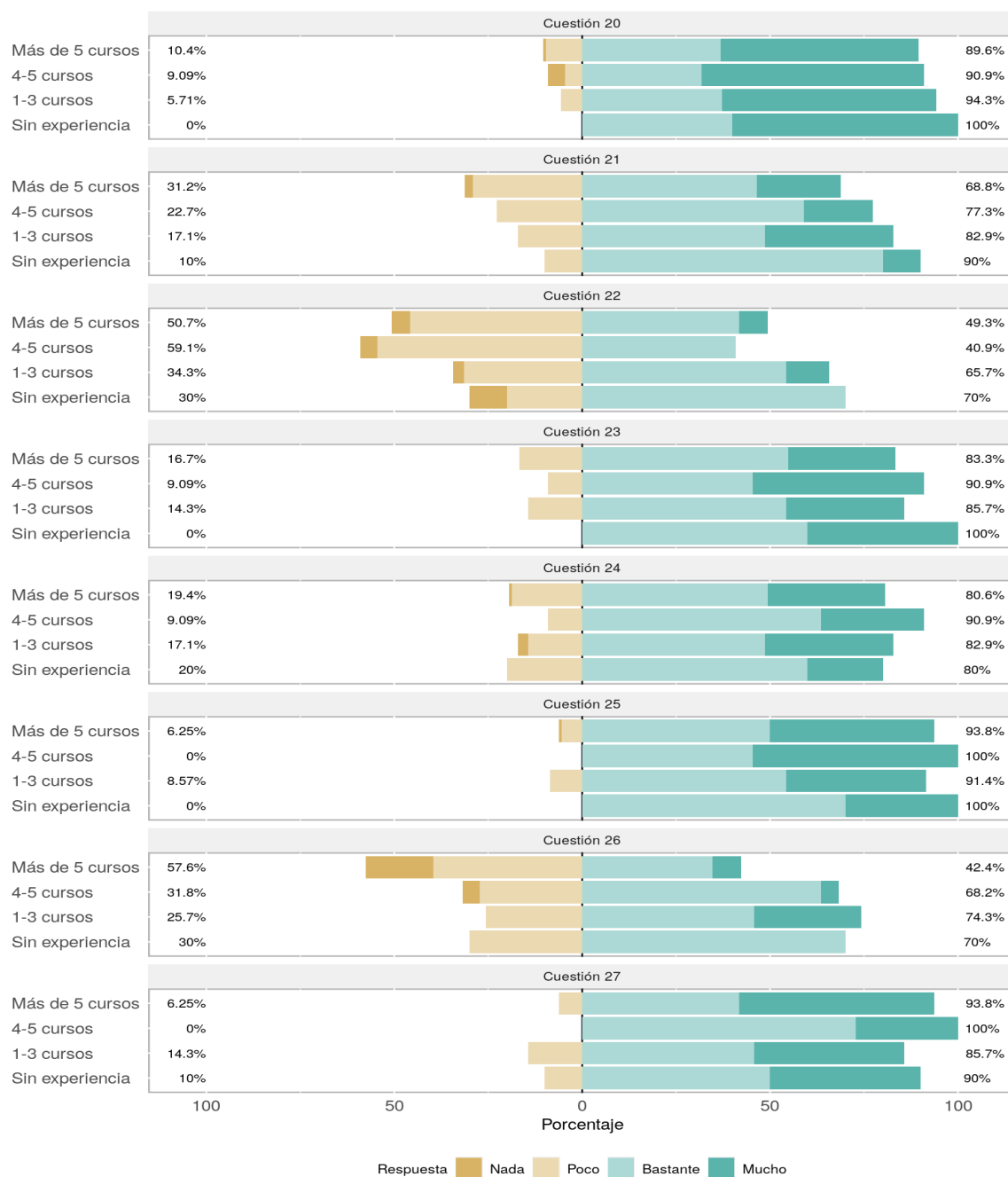
1-3 cursos	35	2	4	3.17	3	.00	17.10	48.6	34.30	.71
4-5 cursos	22	2	4	2.95	3	.00	22.70	59.1	18.20	.65
Más de 5 cursos	144	1	4	2.89	3	2.08	29.20	46.5	22.20	.77
Cuestión 22										
Sin experiencia	10	1	3	2.60	3	10.00	20.00	70.0	.00	.70
1-3 cursos	35	1	4	2.74	3	2.86	31.40	54.3	11.40	.70
4-5 cursos	22	1	3	2.36	2	4.55	54.50	40.9	.00	.58
Más de 5 cursos	144	1	4	2.52	2	4.86	45.80	41.7	7.64	.71
Cuestión 23										
Sin experiencia	10	3	4	3.40	3	.00	.00	60.0	40.00	.52
1-3 cursos	35	2	4	3.17	3	.00	14.30	54.3	31.40	.66
4-5 cursos	22	2	4	3.36	3	.00	9.09	45.5	45.50	.66
Más de 5 cursos	144	2	4	3.12	3	.00	16.70	54.9	28.50	.66
Cuestión 24										
Sin experiencia	10	2	4	3.00	3	.00	20.00	60.0	20.00	.67
1-3 cursos	35	1	4	3.14	3	2.86	14.30	48.6	34.30	.77
4-5 cursos	22	2	4	3.18	3	.00	9.09	63.6	27.30	.59
Más de 5 cursos	144	1	4	3.11	3	.69	18.80	49.3	31.20	.72
Cuestión 25										
Sin experiencia	10	3	4	3.30	3	.00	.00	70.0	30.00	.48
1-3 cursos	35	2	4	3.29	3	.00	8.57	54.3	37.10	.62
4-5 cursos	22	3	4	3.55	4	.00	.00	45.5	54.50	.51
Más de 5 cursos	144	1	4	3.37	3	.69	5.56	50.0	43.80	.62
Cuestión 26										
Sin experiencia	10	2	3	2.70	3	.00	30.00	70.0	.00	.48
1-3 cursos	35	2	4	3.03	3	.00	25.70	45.7	28.60	.75
4-5 cursos	22	1	4	2.68	3	4.55	27.30	63.6	4.55	.65
Más de 5 cursos	144	1	4	2.32	2	18.10	39.60	34.7	7.64	.86
Cuestión 27										
Sin experiencia	10	2	4	3.30	3	.00	10.00	50.0	40.00	.67
1-3 cursos	35	2	4	3.26	3	.00	14.30	45.7	40.00	.70
4-5 cursos	22	3	4	3.27	3	.00	.00	72.7	27.30	.46
Más de 5 cursos	144	2	4	3.46	4	.00	6.25	41.7	52.10	.61

En cuanto a la Figura 34, refleja que el mejor promedio de todos los grupos de experiencia se manifiesta a la hora de mantener actualizados los materiales didácticos con un 96.3% de respuestas “bastante” y “mucho”; mientras que el promedio de respuestas más positivas para este bloque lo tenemos en los profesores sin experiencia con un 87.5%, en todas las cuestiones responden favorablemente más del 70% de los encuestados. Esta tendencia disminuye en proporción a la experiencia como docente,

El 96.3% de los docentes manifiestan actualizar sus recursos y materiales didácticos (cuestión 25) “bastante” y “mucho”, aunque el mayor porcentaje de respuestas “mucho” se encuentra en el uso de las TICs. Por el contrario, el 56.47% de los profesores consideran que el uso de los métodos directivos son “poco” o “nada” eficaces para la enseñanza de los módulos profesionales, suponiendo el valor más bajo de este bloque.

**Figura 34**

*Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable experiencia docente como profesor/a en FP*



#### 5.4. Cursos académicos de experiencia docente como profesor responsable del alumnado en FP Dual

De los datos reflejados en la Tabla 76 se desprende que no existen diferencias significativas en las respuestas de este bloque en función de la experiencia que los docentes tienen en la modalidad de FPD. Son los docentes sin experiencia en FPD los que muestran una media más alta de uso de las TICs (ítem 20) en el aula (SD, .65; M, 3.49), mientras que las mayores diferencias encontradas en el tipo de respuesta se dan en la cuestión 26 para el grupo de profesorado con 4 o 5 años de experiencia en la FPD, relativa al uso de los materiales de las editoriales. En este mismo ítem está la media más baja (SD, .91; M, 2.19), lo cual viene a reforzar la idea de que a mayor número de años en la FPD más usan materiales elaborados por ellos mismos.

**Tabla 76**

*Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable experiencia docente como profesor/a responsable en FP Dual.*

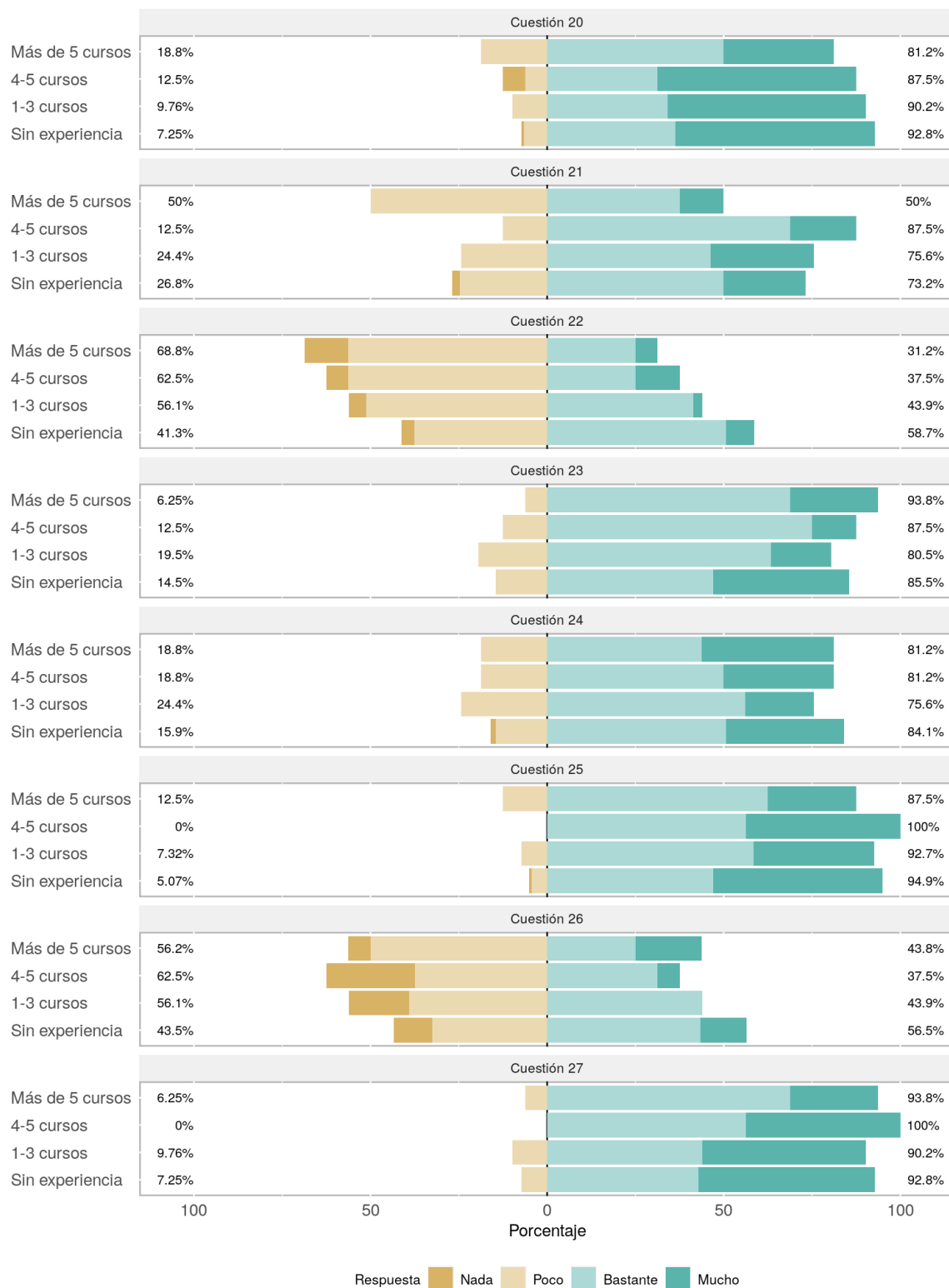
Exp. profesor FPD	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
<b>Cuestión 20</b>										
Sin experiencia	138	1	4	3.49	4.0	.73	6.52	36.2	56.50	.65
1-3 cursos	41	2	4	3.46	4.0	.00	9.76	34.1	56.10	.67
4-5 cursos	16	1	4	3.38	4.0	6.25	6.25	31.2	56.20	.89
Más de 5 cursos	16	2	4	3.12	3.0	.00	18.80	50.0	31.20	.72
<b>Cuestión 21</b>										
Sin experiencia	138	1	4	2.94	3.0	2.17	24.60	50.0	23.20	.75
1-3 cursos	41	2	4	3.05	3.0	.00	24.40	46.3	29.30	.74
4-5 cursos	16	2	4	3.06	3.0	.00	12.50	68.8	18.80	.57
Más de 5 cursos	16	2	4	2.62	2.5	.00	50.00	37.5	12.50	.72
<b>Cuestión 22</b>										
Sin experiencia	138	1	4	2.63	3.0	3.62	37.70	50.7	7.97	.68
1-3 cursos	41	1	4	2.41	2.0	4.88	51.20	41.5	2.44	.63
4-5 cursos	16	1	4	2.44	2.0	6.25	56.20	25.0	12.50	.81
Más de 5 cursos	16	1	4	2.25	2.0	12.50	56.20	25.0	6.25	.77
<b>Cuestión 23</b>										
Sin experiencia	138	2	4	3.24	3.0	.00	14.50	47.1	38.40	.69
1-3 cursos	41	2	4	2.98	3.0	.00	19.50	63.4	17.10	.61
4-5 cursos	16	2	4	3.00	3.0	.00	12.50	75.0	12.50	.52
Más de 5 cursos	16	2	4	3.19	3.0	.00	6.25	68.8	25.00	.54
<b>Cuestión 24</b>										

Sin experiencia	138	1	4	3.16	3.0	1.45	14.50	50.7	33.30	.72
1-3 cursos	41	2	4	2.95	3.0	.00	24.40	56.1	19.50	.67
4-5 cursos	16	2	4	3.12	3.0	.00	18.80	50.0	31.20	.72
Más de 5 cursos	16	2	4	3.19	3.0	.00	18.80	43.8	37.50	.75
Cuestión 25										
Sin experiencia	138	1	4	3.42	3.0	.73	4.35	47.1	47.80	.61
1-3 cursos	41	2	4	3.27	3.0	.00	7.32	58.5	34.10	.59
4-5 cursos	16	3	4	3.44	3.0	.00	.00	56.2	43.80	.51
Más de 5 cursos	16	2	4	3.12	3.0	.00	12.50	62.5	25.00	.62
Cuestión 26										
Sin experiencia	138	1	4	2.59	3.0	10.90	32.60	43.5	13.00	.85
1-3 cursos	41	1	3	2.27	2.0	17.10	39.00	43.9	.00	.74
4-5 cursos	16	1	4	2.19	2.0	25.00	37.50	31.2	6.25	.91
Más de 5 cursos	16	1	4	2.56	2.0	6.25	50.00	25.0	18.80	.89
Cuestión 27										
Sin experiencia	138	2	4	3.43	3.5	.00	7.25	42.8	50.00	.63
1-3 cursos	41	2	4	3.37	3.0	.00	9.76	43.9	46.30	.66
4-5 cursos	16	3	4	3.44	3.0	.00	.00	56.2	43.80	.51
Más de 5 cursos	16	2	4	3.19	3.0	.00	6.25	68.8	25.00	.54

De los aspectos relacionados con el bloque de metodología, el mayor promedio de respuestas favorables (94.2%) al empleo de materiales de elaboración propia (cuestión 27) en todos los grupos de experiencia de la Figura 35. Particularmente, es de destacar que el cien por cien de los docentes con 4 o 5 años de experiencia en FPD valoran como “mucho” tanto su tarea de actualización de materiales didácticos como el empleo de materiales propios. Mientras que de media, los cuatro subgrupos de profesorado piensan que usar la clase magistral y métodos más directivos son “poco” o “nada” eficaces para el aprendizaje de su alumnado (42.82%).

**Figura 35**

*Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable experiencia docente como profesor/a responsable en FP Dual*



## 5.5. Situación administrativa actual

En la Tabla 77 se muestran las respuestas de los docentes clasificadas según su situación administrativa encontrando diferencias significativas en las cuestiones 23 (uso de metodologías activas) y 26 (uso de materiales elaborados por las editoriales), en ambos casos, en ambos casos entre los funcionarios definitivos y el grupo de profesorado interino. También se observa que la media más alta de respuestas favorables en uso de las TICs (cuestión 20) coincide con el menor valor de desviación típica en el grupo de profesores de centros privados (SD, .49; M, 3.67), mientras que sucede el caso contrario en los funcionarios definitivos para la cuestión 26 (uso de materiales de editoriales) con una media de 2.28 y una acusada desviación de .93.

**Tabla 77**

*Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable Situación administrativa*

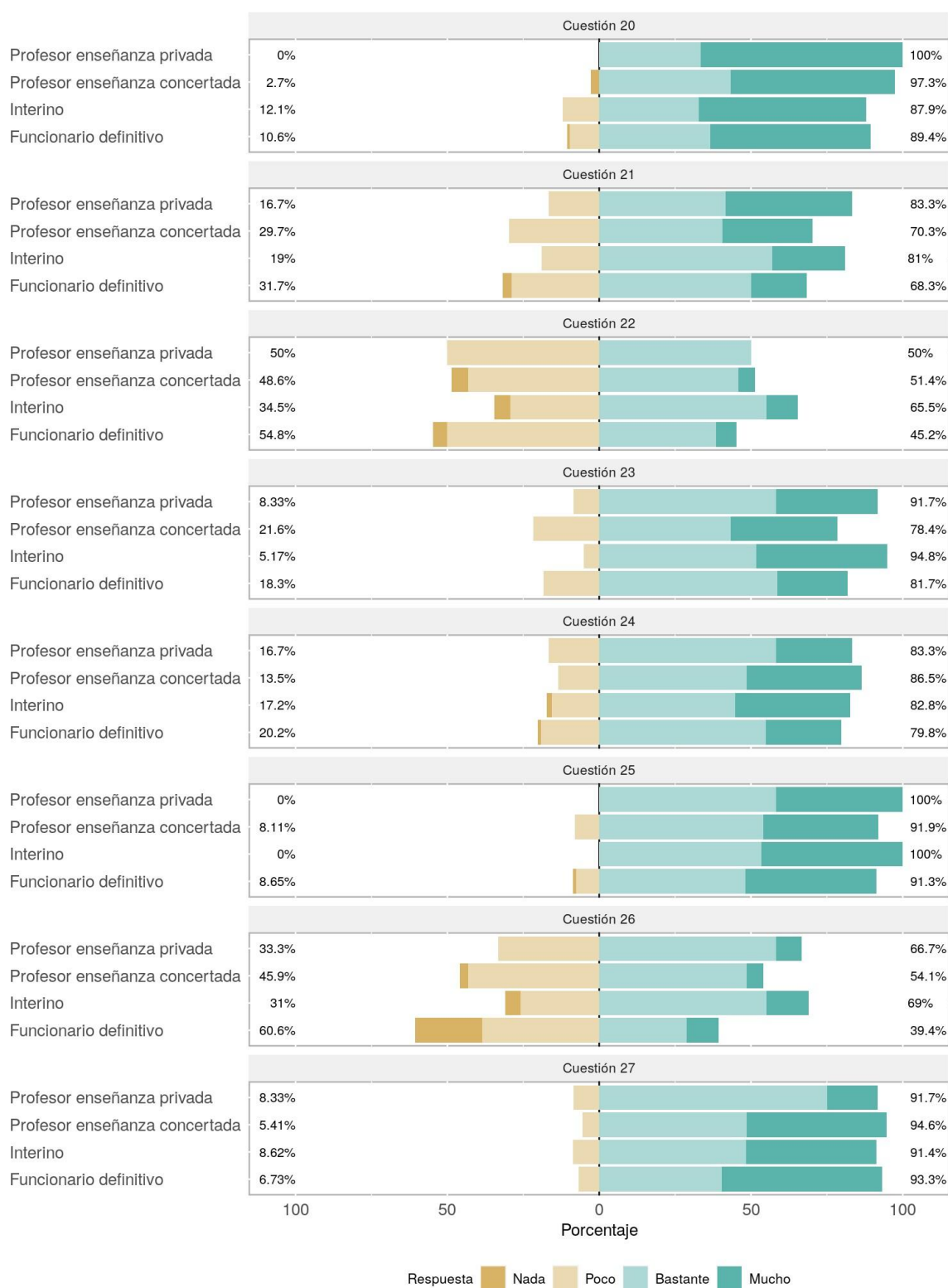
Situación administrativa	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
<b>Cuestión 20</b>										
Funcionario definitivo	104	1	4	3.41	4.0	.96	9.62	36.5	52.90	.71
Interino	58	2	4	3.43	4.0	.00	12.10	32.8	55.20	.70
Prof. ens. concertada	37	1	4	3.49	4.0	2.70	.00	43.2	54.10	.65
Prof. ens. privada	12	3	4	3.67	4.0	.00	.00	33.3	66.70	.49
<b>Cuestión 21</b>										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.84	3.0	2.88	28.80	50.0	18.30	.75
Interino	58	2	4	3.05	3.0	.00	19.00	56.9	24.10	.66
Prof. ens. concertada	37	2	4	3.00	3.0	.00	29.70	40.5	29.70	.78
Prof. ens. privada	12	2	4	3.25	3.0	.00	16.70	41.7	41.70	.75
<b>Cuestión 22</b>										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.47	2.0	4.81	50.00	38.5	6.73	.70
Interino	58	1	4	2.71	3.0	5.17	29.30	55.2	10.30	.73
Prof. ens. concertada	37	1	4	2.51	3.0	5.41	43.20	45.9	5.41	.69
Prof. ens. privada	12	2	3	2.50	2.5	.00	50.00	50.0	.00	.52
<b>Cuestión 23</b>										
Funcionario definitivo	104	2	4	3.05	3.0	.00	18.30	58.7	23.10	.64
Interino	58	2	4	3.38	3.0	.00	5.17	51.7	43.10	.59

Prof. ens. concertada	37	2	4	3.14	3.0	.00	21.60	43.2	35.10	.75
Prof. ens. privada	12	2	4	3.25	3.0	.00	8.33	58.3	33.30	.62
Cuestión 24										
Funcionario definitivo	104	1	4	3.04	3.0	.96	19.20	54.8	25.00	.70
Interino	58	1	4	3.19	3.0	1.72	15.50	44.8	37.90	.76
Prof. ens. concertada	37	2	4	3.24	3.0	.00	13.50	48.6	37.80	.68
Prof. ens. privada	12	2	4	3.08	3.0	.00	16.70	58.3	25.00	.67
Cuestión 25										
Funcionario definitivo	104	1	4	3.34	3.0	.96	7.69	48.1	43.30	.66
Interino	58	3	4	3.47	3.0	.00	.00	53.4	46.60	.50
Prof. ens. concertada	37	2	4	3.30	3.0	.00	8.11	54.1	37.80	.62
Prof. ens. privada	12	3	4	3.42	3.0	.00	.00	58.3	41.70	.51
Cuestión 26										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.28	2.0	22.10	38.50	28.8	10.60	.93
Interino	58	1	4	2.78	3.0	5.17	25.90	55.2	13.80	.75
Prof. ens. concertada	37	1	4	2.57	3.0	2.70	43.20	48.6	5.41	.65
Prof. ens. privada	12	2	4	2.75	3.0	.00	33.30	58.3	8.33	.62
Cuestión 27										
Funcionario definitivo	104	2	4	3.46	4.0	.00	6.73	40.4	52.90	.62
Interino	58	2	4	3.34	3.0	.00	8.62	48.3	43.10	.64
Prof. ens. concertada	37	2	4	3.41	3.0	.00	5.41	48.6	45.90	.60
Prof. ens. privada	12	2	4	3.08	3.0	.00	8.33	75.0	16.70	.51

En la Figura 36 apreciamos como el mayor promedio de respuestas favorables en los cuatro grupos se encuentra en la actualización de materiales del ítem 25 (95.8%). En general son los interinos y profesorado de la privada los que presentan mayor porcentaje de respuestas “bastante” y “mucho” para el conjunto de ítems en este bloque de metodología. En cambio, y alineado con anteriores apartados, el conjunto de la muestra se muestra “nada” o “poco” favorable al uso de metodologías más tradicionales (cuestión 22).

**Figura 36**

*Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable situación administrativa*





## 5.6. Actividades formativas en los últimos 3 años

El haber o no realizado actividades formativas en los últimos 3 años no muestra diferencias significativas para ninguno de los ítems de este bloque de metodología en la población objeto de la encuesta (Tabla 78). Los docentes que han recibido formación en los últimos tres años son los que mayor media presentan de todos los ítems de este bloque, concretamente en valor más alto aparece en el uso de las TICs (SD, .66; M, 3.46). Como se ha dicho anteriormente, aunque no existen diferencias significativas en esta variable, la mayor dispersión de respuestas la presentan los profesores que no han realizado actividades formativas cuando responden al uso de materiales elaborados por las editoriales, destacando que también el mayor número de profesores que usan “poco” o “nada” estos recursos (SD, .88; M, 2.48).

**Tabla 78**

*Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable actividades formativas en los últimos 3 años*

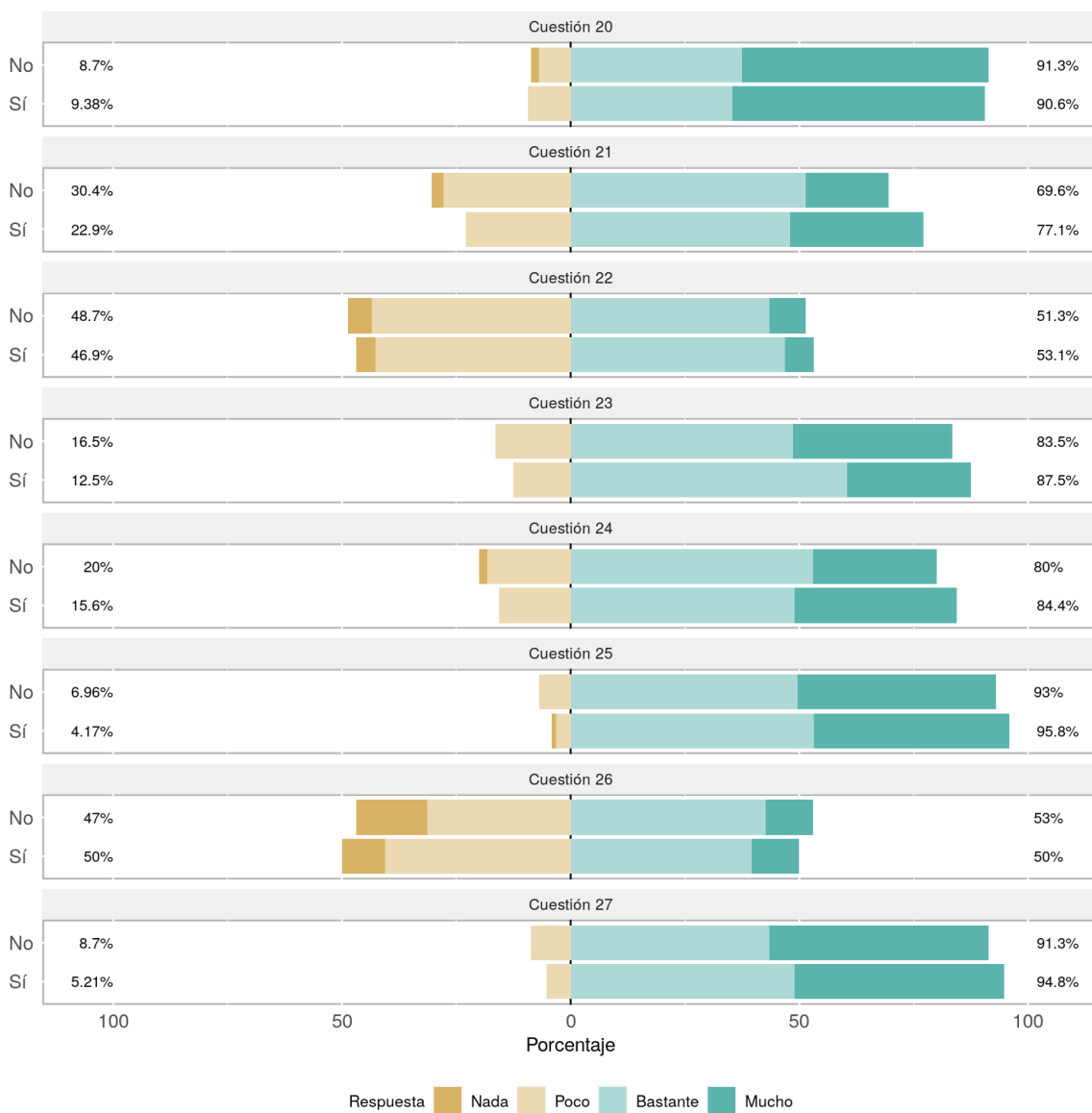
Formación		N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
Cuestión 20	Sí	96	2	4	3.46	4.0	.00	9.38	35.4	55.20	.66
	No	115	1	4	3.43	4.0	1.74	6.96	37.4	53.90	.70
Cuestión 21	Sí	96	2	4	3.06	3.0	.00	22.90	47.9	29.20	.72
	No	115	1	4	2.85	3.0	2.61	27.80	51.3	18.30	.74
Cuestión 22	Sí	96	1	4	2.55	3.0	4.17	42.70	46.9	6.25	.68
	No	115	1	4	2.54	3.0	5.22	43.50	43.5	7.83	.72
Cuestión 23	Sí	96	2	4	3.15	3.0	.00	12.50	60.4	27.10	.62
	No	115	2	4	3.18	3.0	.00	16.50	48.7	34.80	.70
Cuestión 24	Sí	96	2	4	3.20	3.0	.00	15.60	49.0	35.40	.69
	No	115	1	4	3.05	3.0	1.74	18.30	53.0	27.00	.72
Cuestión 25	Sí	96	1	4	3.38	3.0	1.04	3.12	53.1	42.70	.60
	No	115	2	4	3.37	3.0	.00	6.96	49.6	43.50	.61
Cuestión 26	Sí	96	1	4	2.51	2.5	9.38	40.60	39.6	10.40	.81
	No	115	1	4	2.48	3.0	15.70	31.30	42.6	10.40	.88
Cuestión 27	Sí	96	2	4	3.41	3.0	.00	5.21	49.0	45.80	.59
	No	115	1	4	3.03	3.0	1.74	12.20	67.0	19.10	.62

De la Figura 37, destacar que son los profesores que han realizado alguna actividad de reciclaje los que presentan las respuestas más favorables con un 95.8% de docentes que actualizan sus recursos didácticos. Este mismo grupo son los que tienen los

valores más elevados en el uso “poco” o “nada” de materiales creados por las editoriales (ítem 26). Las mayores diferencias entre los dos grupos en las ocho cuestiones de este bloque se encuentran en el ítem 21, cuando responden acerca del uso de metodologías basadas en proyectos y resolución de proyectos, concretamente 7.5 puntos de diferencia (SI, 77.1; NO, 69.6).

**Figura 37**

*Descriptivo de los ítems del bloque 2 según la variable actividades formativas en los últimos 3 años*



## 6. OBJETIVO 6. Valorar la percepción de los docentes sobre la Formación Profesional

En el siguiente bloque de preguntas, integrado por 11 ítems, los encuestados respondieron a diversas cuestiones relacionadas con la percepción que tienen acerca de la FP, tanto a nivel de formación académica y de motivación para desempeñar sus funciones como tutor de FCT, como también su opinión sobre la oferta de ciclos y el grado de empleabilidad de FP en su municipio, así como su valoración de la FPB como elemento clave en la inclusión social y la FP en general.

En la Tabla 79, se muestra los resultados a nivel general mostrados por los docentes encuestados. Donde se muestra mayor uniformidad en las respuestas y éstas son más positivas es en la cuestión 37, cuando se les pregunta acerca de su opinión sobre si la FP es una enseñanza que fomenta la inclusión social (SD, .66; M, 3.33). Por el contrario, en la cuestión 30 se refleja que el profesorado objeto de la investigación cree que el género influye “poco” en la elección de la familia profesional que quiere estudiar (M, 2.71). Donde se encuentra mayor heterogeneidad en las respuestas de este bloque es al preguntarles si repetirían como tutor del módulo de FCT en la cuestión 34, con una desviación típica de 1. A nivel global, la visión del profesorado en este bloque es positiva con un 77.69% de media en sus respuestas “bastante” o “mucho”.

**Tabla 79**

*Descriptivo de las cuestiones del bloque 3*

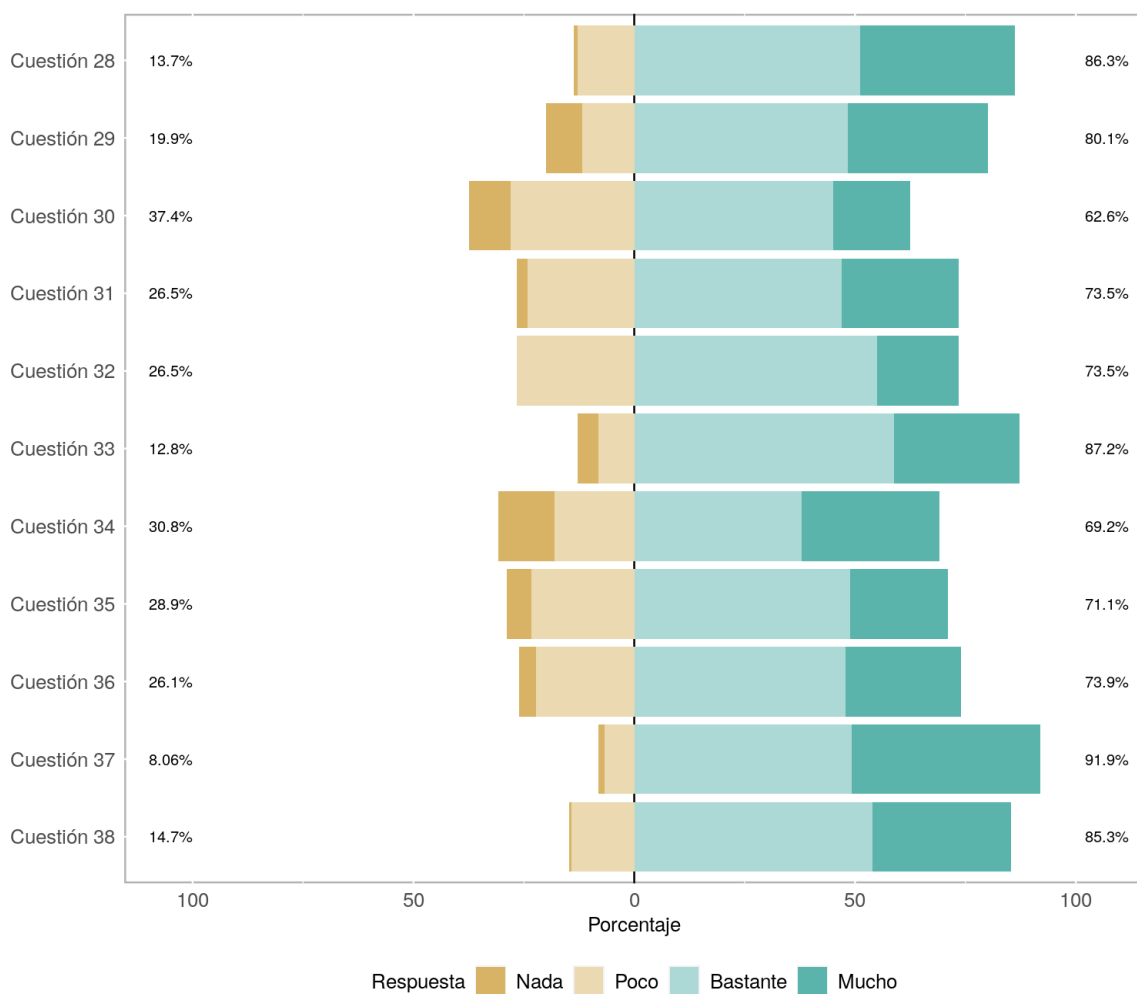
	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
Cuestión 28	1	4	3.20	3	.95	12.80	51.20	35.10	.69
Cuestión 29	1	4	3.04	3	8.06	11.80	48.30	31.80	.87
Cuestión 30	1	4	2.71	3	9.48	28.00	45.00	17.50	.87
Cuestión 31	1	4	2.98	3	2.37	24.20	46.90	26.50	.78
Cuestión 32	2	4	2.92	3	.00	26.50	55.00	18.50	.67
Cuestión 33	1	4	3.11	3	4.74	8.06	58.80	28.40	.74
Cuestión 34	1	4	2.88	3	12.80	18.00	37.90	31.30	1.00
Cuestión 35	1	4	2.88	3	5.69	23.20	48.80	22.30	.82
Cuestión 36	1	4	2.96	3	3.79	22.30	47.90	26.10	.80
Cuestión 37	1	4	3.33	3	1.42	6.64	49.30	42.70	.66

Cuestión 38	1	4	3.16	3	.47	14.20	54.00	31.30	.67
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3.01</b>	<b>3</b>	<b>4.52</b>	<b>17.79</b>	<b>49.37</b>	<b>28.32</b>	<b>.78</b>

En la Figura 38 se aprecia la tendencia positiva en las respuestas del profesorado, especialmente en la cuestión 37, antes mencionada, con un 91.9% de respuestas favorables y donde 8 de los 11 ítems de este bloque superan el 70% en sus respuestas “bastante” y “mucho”. Únicamente en las cuestiones relativas a si repetirían como tutor de FCT (cuestión 34) y sobre la influencia del género a la hora de decidir si estudian uno u otro ciclo (cuestión 30), es donde se muestran valores por encima del 30% en sus respuestas “nada” y “poco”, concretamente el 30.8% y el 37.4%, respectivamente.

**Figura 38**

*Descriptivo de las cuestiones del bloque 3*



## 6.1. Género

De las cuestiones planteadas en este bloque se encontraron diferencias significativas de los encuestados en función de su género en la cuestión número treinta, donde las hombres tienen una percepción más acusada en cuanto a la influencia del género del alumnado a al hora de decidirse por la familia profesional que quieren estudiar con un media de 2.91 frente al 2.54 de las mujeres; caso contrario a lo que sucede en el ítem treinta y uno, las mujeres piensan en mayor medida que la oferta formativa del municipio influye “bastante” o “mucho” en la elección de estudios del alumnado con un 3.10 de media por un 2.82 de los hombres; y por último, ellas también creen que la FPB está contribuyendo en mayor medida a la reducción de la Tasa de Abandono Educativo Temprano, con una media de 3.08 frente al 2.82 (Tabla 80).

De los resultados que se muestran, se destaca como que el valor “bastante” es el de mayor prevalencia en los once ítems de este bloque. Así mismo, se observas en el ítem 34 la mayor desviación típica en las respuestas tanto de hombres (SD, 1.08) como de mujeres (.93), lo cual indica una mayor disparidad en sus respuestas cuando se le pregunta acerca de si repetiría como tutor del módulo de FCT.

La media de repuestas “bastante” y “mucho” más alta en ambos géneros aparece cuando se les pregunta si la FP es una enseñanza que fomenta la inclusión social (ítem 37) con un valor de 3.29 en hombres por un 3.37 en mujeres y una desviación del .6, la más baja de este bloque.

**Tabla 80**

*Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable Género*

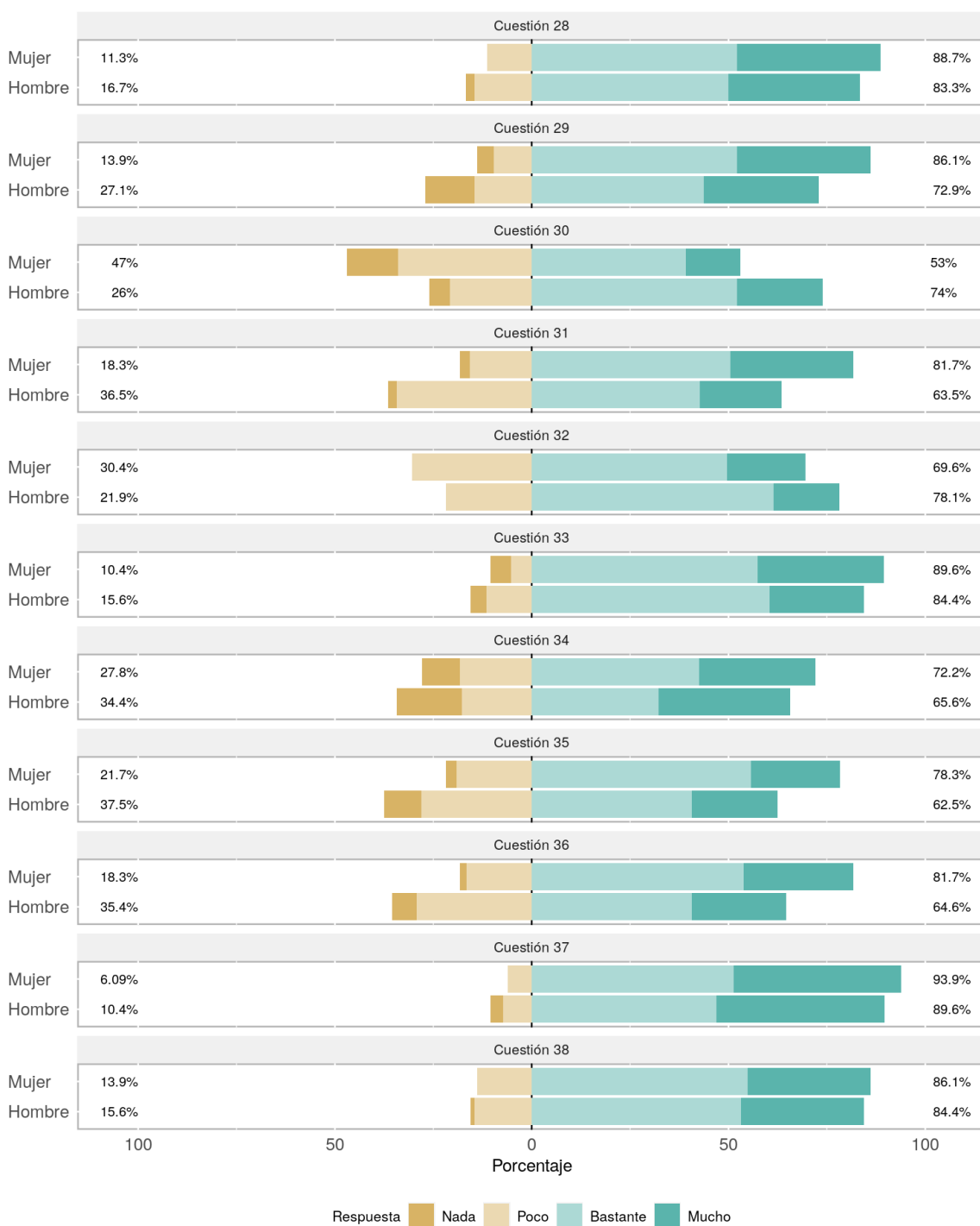
Género	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
Cuestión 28										
Hombre	96	1	4	3.15	3	2.08	14.60	50.0	33.3	.74
Mujer	115	2	4	3.25	3	.00	11.30	52.2	36.5	.65
Cuestión 29										
Hombre	96	1	4	2.90	3	12.50	14.60	43.8	29.2	.97
Mujer	115	1	4	3.16	3	4.35	9.57	52.2	33.9	.77
Cuestión 30										
Hombre	96	1	4	2.91	3	5.21	20.80	52.1	21.9	.80

Mujer	115	1	4	2.54	3	13.00	33.90	39.1	13.9	.89
Cuestión 31										
Hombre	96	1	4	2.82	3	2.08	34.40	42.7	20.8	.78
Mujer	115	1	4	3.10	3	2.61	15.70	50.4	31.3	.75
Cuestión 32										
Hombre	96	2	4	2.95	3	.00	21.90	61.5	16.7	.62
Mujer	115	2	4	2.90	3	.00	30.40	49.6	20.0	.71
Cuestión 33										
Hombre	96	1	4	3.04	3	4.17	11.50	60.4	24.0	.72
Mujer	115	1	4	3.17	3	5.22	5.22	57.4	32.2	.75
Cuestión 34										
Hombre	96	1	4	2.82	3	16.70	17.70	32.3	33.3	1.08
Mujer	115	1	4	2.92	3	9.57	18.30	42.6	29.6	.93
Cuestión 35										
Hombre	96	1	4	2.75	3	9.38	28.10	40.6	21.9	.91
Mujer	115	1	4	2.98	3	2.61	19.10	55.7	22.6	.73
Cuestión 36										
Hombre	96	1	4	2.82	3	6.25	29.20	40.6	24.0	.87
Mujer	115	1	4	3.08	3	1.74	16.50	53.9	27.8	.72
Cuestión 37										
Hombre	96	1	4	3.29	3	3.12	7.29	46.9	42.7	.74
Mujer	115	2	4	3.37	3	.00	6.09	51.3	42.6	.60
Cuestión 38										
Hombre	96	1	4	3.15	3	1.04	14.60	53.1	31.2	.70
Mujer	115	2	4	3.17	3	.00	13.90	54.8	31.3	.65

La Figura 39 muestra como el mayor número de respuestas “bastante” y “mucho”, tanto para hombres como mujeres, aparece cuando se les pregunta por el valor de la FP como elemento fundamental en la inclusión social de sus egresados con el 93.9% y 89.6%, respectivamente. Mientras que la peor valoración la muestran los hombres (62.5%) en el ítem 35 (contribución de la FP a la reducción del absentismo escolar) y en las mujeres (53%) para el ítem 30 que valora el género como condicionante a la hora de elegir familia profesional. Es en esta cuestión donde mayores diferencias se dan según el género.

**Figura 39**

*Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable Género*



## 6.2. Tipo de profesor

Los resultados que se desprenden de las respuestas realizadas por los profesores, desagregados según su situación administrativa, aprecian diferencias significativas en varios de los ítems de este bloque. Concretamente sobre la creencia de los docentes técnicos de FPB y aquellos de secundaria que imparten FP, en cuanto a las posibilidades que tiene el alumnado de conseguir trabajo una vez terminado su proceso formativo (ítem 32) y la percepción de que la FPB contribuye a la reducción de TAET (ítem 36). Mientras que en lo relativo a la predisposición de repetir como tutor de FCT (ítem 34) y la creencia de que la FPB contribuye a reducir el absentismo escolar (ítem 35), se aprecian diferencias significativas entre los técnicos de FP y los de secundaria.

A continuación se analizará con mayor profundidad las respuestas en cada uno de ellos despreciando el valor “otros” puesto que la muestra no recoge un número significativo de docentes y sus resultados no tienen la fiabilidad suficiente (Tabla 81 y Figura 41).

Despreciando los valores del grupo “otros” por contar con un número no significativo de encuestados, los datos recogidos en la Tabla 81, muestran que los profesores técnicos de FPB son los que mejor consideración tienen sobre esta modalidad y su impacto sobre la TAET (ítem 36) con una media de 3.67 y donde el 93,3% de los encuestados contestaron a esta cuestión “bastante” y “mucho”. Mientras que media más baja de respuestas la realizaron los profesores técnicos de FPD opinando en su mayoría que la oferta formativa del municipio influye “poco” en elección de la familia profesional (ítem 31) con un 2.25.

**Tabla 81**

*Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable Tipo de profesor*

Tipo de profesor	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
Cuestión 28										
E.S FP	78	1	4	3.22	3.0	1.28	8.97	56.4	33.3	.66
E.S FP Dual	16	1	4	2.94	3.0	6.25	18.80	50.0	25.0	.85
E.S FP Básica	16	2	4	3.31	3.0	.00	12.50	43.8	43.8	.70
Técnico FP	80	2	4	3.21	3.0	.00	15.00	48.8	36.2	.69



Técnico FP Dual	4	2	3	2.75	3.0	.00	25.00	75.0	.0	.50
Técnico FP Básica	15	2	4	3.33	3.0	.00	13.30	40.0	46.7	.72
Otros	2	3	4	3.50	3.5	.00	.00	50.0	50.0	.71
Cuestión 29										
E.S FP	78	1	4	2.88	3.0	11.50	14.10	48.7	25.6	.93
E.S FP Dual	16	1	4	3.12	3.0	6.25	12.50	43.8	37.5	.89
E.S FP Básica	16	1	4	3.12	3.0	6.25	18.80	31.2	43.8	.96
Técnico FP	80	1	4	3.15	3.0	5.00	8.75	52.5	33.8	.78
Técnico FP Dual	4	1	3	2.50	3.0	25.00	.00	75.0	.0	1.00
Técnico FP Básica	15	1	4	3.13	3.0	6.67	13.30	40.0	40.0	.92
Otros	2	3	4	3.50	3.5	.00	.00	50.0	50.0	.71
Cuestión 30										
E.S FP	78	1	4	2.83	3.0	7.69	26.90	39.7	25.6	.90
E.S FP Dual	16	2	4	2.88	3.0	.00	37.50	37.5	25.0	.81
E.S FP Básica	16	1	4	2.69	3.0	6.25	31.20	50.0	12.5	.79
Técnico FP	80	1	4	2.60	3.0	13.80	23.80	51.2	11.2	.87
Técnico FP Dual	4	3	3	3.00	3.0	.00	.00	100.0	.0	.00
Técnico FP Básica	15	1	4	2.53	2.0	6.67	46.70	33.3	13.3	.83
Otros	2	1	2	1.50	1.5	50.00	50.00	.0	.0	.71
Cuestión 31										
E.S FP	78	2	4	3.09	3.0	.00	23.10	44.9	32.1	.74
E.S FP Dual	16	2	4	2.94	3.0	.00	31.20	43.8	25.0	.77
E.S FP Básica	16	2	4	3.19	3.0	.00	18.80	43.8	37.5	.75
Técnico FP	80	1	4	2.84	3.0	6.25	23.80	50.0	20.0	.82
Técnico FP Dual	4	2	3	2.25	2.0	.00	75.00	25.0	.0	.50
Técnico FP Básica	15	2	4	3.07	3.0	.00	20.00	53.3	26.7	.70
Otros	2	3	4	3.50	3.5	.00	.00	50.0	50.0	.71
Cuestión 32										
E.S FP	78	2	4	3.03	3.0	.00	19.20	59.0	21.8	.64
E.S FP Dual	16	2	4	3.19	3.0	.00	12.50	56.2	31.2	.66
E.S FP Básica	16	2	3	2.56	3.0	.00	43.80	56.2	.0	.51
Técnico FP	80	2	4	2.90	3.0	.00	28.80	52.5	18.8	.69
Técnico FP Dual	4	3	4	3.25	3.0	.00	.00	75.0	25.0	.50
Técnico FP Básica	15	2	3	2.40	2.0	.00	60.00	40.0	.0	.51
Otros	2	3	4	3.50	3.5	.00	.00	50.0	50.0	.71
Cuestión 33										
E.S FP	78	1	4	2.97	3.0	8.97	8.97	57.7	24.4	.84
E.S FP Dual	16	2	4	3.00	3.0	.00	18.80	62.5	18.8	.63
E.S FP Básica	16	1	4	3.12	3.0	6.25	6.25	56.2	31.2	.81
Técnico FP	80	1	4	3.22	3.0	1.25	6.25	61.2	31.2	.62
Técnico FP Dual	4	2	4	3.00	3.0	.00	25.00	50.0	25.0	.82
Técnico FP Básica	15	3	4	3.40	3.0	.00	.00	60.0	40.0	.51
Otros	2	1	4	2.50	2.5	50.00	.00	.0	50.0	2.12
Cuestión 34										

E.S FP	78	1	4	2.56	3.0	24.40	16.70	37.2	21.8	1.09
E.S FP Dual	16	1	4	3.06	3.5	12.50	18.80	18.8	50.0	1.12
E.S FP Básica	16	2	4	2.94	3.0	.00	31.20	43.8	25.0	.77
Técnico FP	80	1	4	3.10	3.0	5.00	17.50	40.0	37.5	.87
Técnico FP Dual	4	1	3	2.50	3.0	25.00	.00	75.0	.0	1.00
Técnico FP Básica	15	2	4	3.20	3.0	.00	20.00	40.0	40.0	.77
Otros	2	1	4	2.50	2.5	50.00	.00	.0	50.0	2.12
Cuestión 35										
E.S FP	78	1	4	2.71	3.0	10.30	24.40	50.0	15.4	.85
E.S FP Dual	16	1	4	2.81	3.0	6.25	18.80	62.5	12.5	.75
E.S FP Básica	16	2	4	3.38	3.5	.00	12.50	37.5	50.0	.72
Técnico FP	80	1	4	2.88	3.0	2.50	27.50	50.0	20.0	.75
Técnico FP Dual	4	2	3	2.50	2.5	.00	50.00	50.0	.0	.58
Técnico FP Básica	15	2	4	3.53	4.0	.00	6.67	33.3	60.0	.64
Otros	2	1	3	2.00	2.0	50.00	.00	50.0	.0	1.41
Cuestión 36										
E.S FP	78	1	4	2.86	3.0	6.41	20.50	53.8	19.2	.80
E.S FP Dual	16	1	4	2.94	3.0	6.25	12.50	62.5	18.8	.77
E.S FP Básica	16	2	4	3.50	4.0	.00	6.25	37.5	56.2	.63
Técnico FP	80	1	4	2.88	3.0	1.25	31.20	46.2	21.2	.75
Técnico FP Dual	4	2	3	2.50	2.5	.00	50.00	50.0	.0	.58
Técnico FP Básica	15	2	4	3.67	4.0	.00	6.67	20.0	73.3	.62
Otros	2	1	3	2.00	2.0	50.00	.00	50.0	.0	1.41
Cuestión 37										
E.S FP	78	1	4	3.28	3.0	2.56	8.97	46.2	42.3	.74
E.S FP Dual	16	3	4	3.56	4.0	.00	.00	43.8	56.2	.51
E.S FP Básica	16	3	4	3.62	4.0	.00	.00	37.5	62.5	.50
Técnico FP	80	2	4	3.26	3.0	.00	8.75	56.2	35.0	.61
Técnico FP Dual	4	3	4	3.25	3.0	.00	.00	75.0	25.0	.50
Técnico FP Básica	15	3	4	3.53	4.0	.00	.00	46.7	53.3	.52
Otros	2	1	4	2.50	2.5	50.00	.00	.0	50.0	2.12
Cuestión 38										
E.S FP	78	2	4	3.18	3.0	.00	12.80	56.4	30.8	.64
E.S FP Dual	16	2	4	3.12	3.0	.00	12.50	62.5	25.0	.62
E.S FP Básica	16	2	4	3.38	3.0	.00	6.25	50.0	43.8	.62
Técnico FP	80	2	4	3.09	3.0	.00	21.20	48.8	30.0	.72
Técnico FP Dual	4	3	3	3.00	3.0	.00	.00	100.0	.0	.00
Técnico FP Básica	15	3	4	3.40	3.0	.00	.00	60.0	40.0	.51
Otros	2	1	4	2.50	2.5	50.00	.00	.0	50.0	2.12

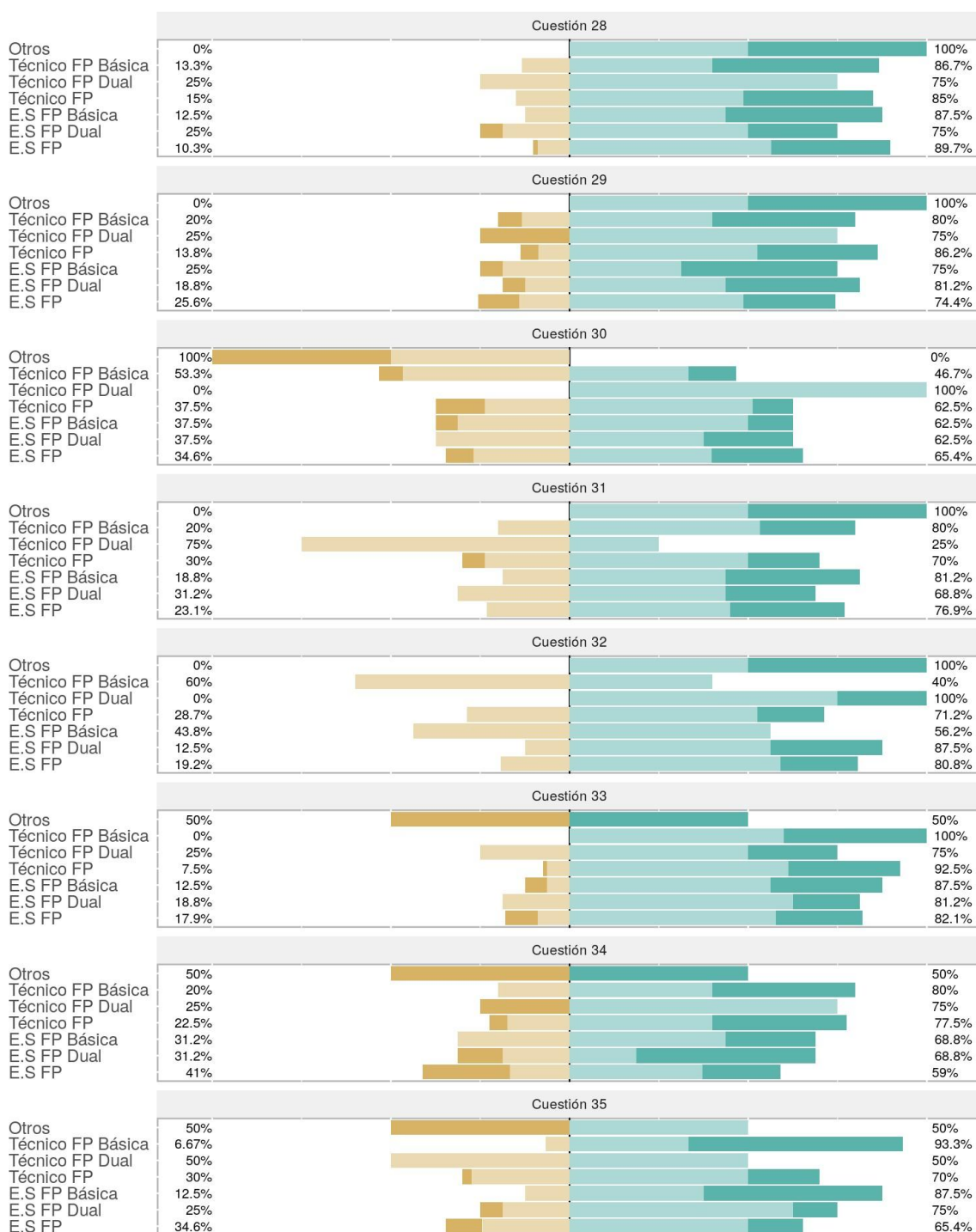
De la Figura 40 se desprende que la práctica totalidad de la muestra, independientemente de su puesto profesional, creen que la FP es una enseñanza que fomenta la inclusión social (cuestión 37) con un 89.95% de respuestas “bastante” y “mucho”, siendo unánime la opción “mucho” en los profesores de secundaria y técnicos

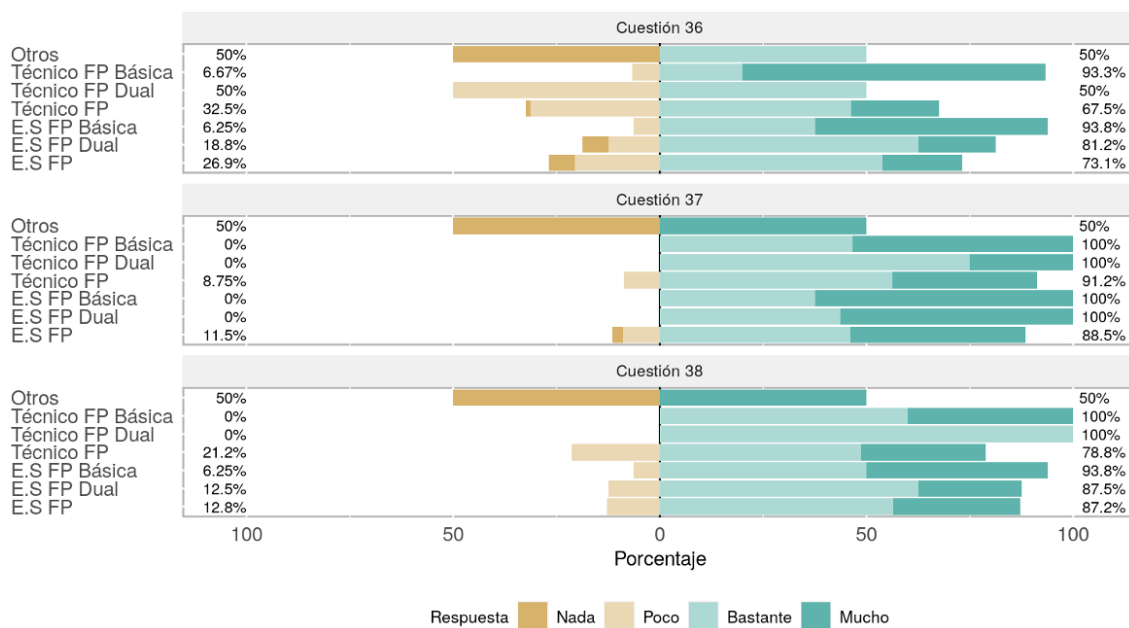
de FPD y FPB. También se destaca una alta percepción de satisfacción global con el sistema educativo de FP (cuestión 38) con un 85.32% de respuestas positivas.

En cambio, de todas las cuestiones planteadas en este bloque de ítems, la que más porcentaje de respuestas “poco” y “nada” aparece en la influencia del género a la hora de decidirse por un ciclo formativo u otro con un 47%. Destaca en este ítem que los técnicos de FPD responden todos “bastante”, lo cual se aleja del criterio del resto de grupos de profesorado. Por último, este mismo colectivo son los que mayor porcentaje de respuestas “nada” o “poco” opinan para este bloque que la oferta formativa del municipio condiciona la elección de la familia profesional (ítem 31) con un 75% de respuestas.

**Figura 40**

*Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable Tipo de Profesor*





### 6.3. Cursos académicos de experiencia docente como profesor/a de FP

De las respuestas emitidas los encuestados para las once cuestiones de este bloque y teniendo en cuenta los años de experiencia como profesor de FP no se aprecian diferencias significativas asociadas a esta variable.

Según la Tabla 82, independientemente de los cursos de experiencia la media más alta de respuestas “bastante” y “mucho” para este bloque de cuestiones se encuentra en la pregunta 38, donde se inquiriere sobre el grado de satisfacción global del sistema de FP. Dentro de los cuatro grupos, los docentes sin experiencia son los que mejor valoración (SD, 052; M, 3.6). Sin embargo, es este mismo grupo de profesores el que peor media de respuestas obtiene para este conjunto de preguntas con un 2.4 de media cuando se les preguntó por su labor como tutores (ítem 33) y por la influencia del género como condicionante a la hora de elección de la familia profesional (ítem 30).

La mayor dispersión en las respuestas formuladas por el profesorado aparece cuando se les preguntó al grupo de entre 1 y 3 años de experiencia si continuarían como tutores de FCT con una desviación típica del 1.06. Mientras que las respuestas más homogéneas se dan en los profesores con 4-5 años, donde el cien por cien contestan “bastante” y “mucho” acerca del papel de la FP en la inclusión social del alumnado (SD, .51; M, 3.45).

**Tabla 82**

*Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable experiencia docente como profesor/a en FP*

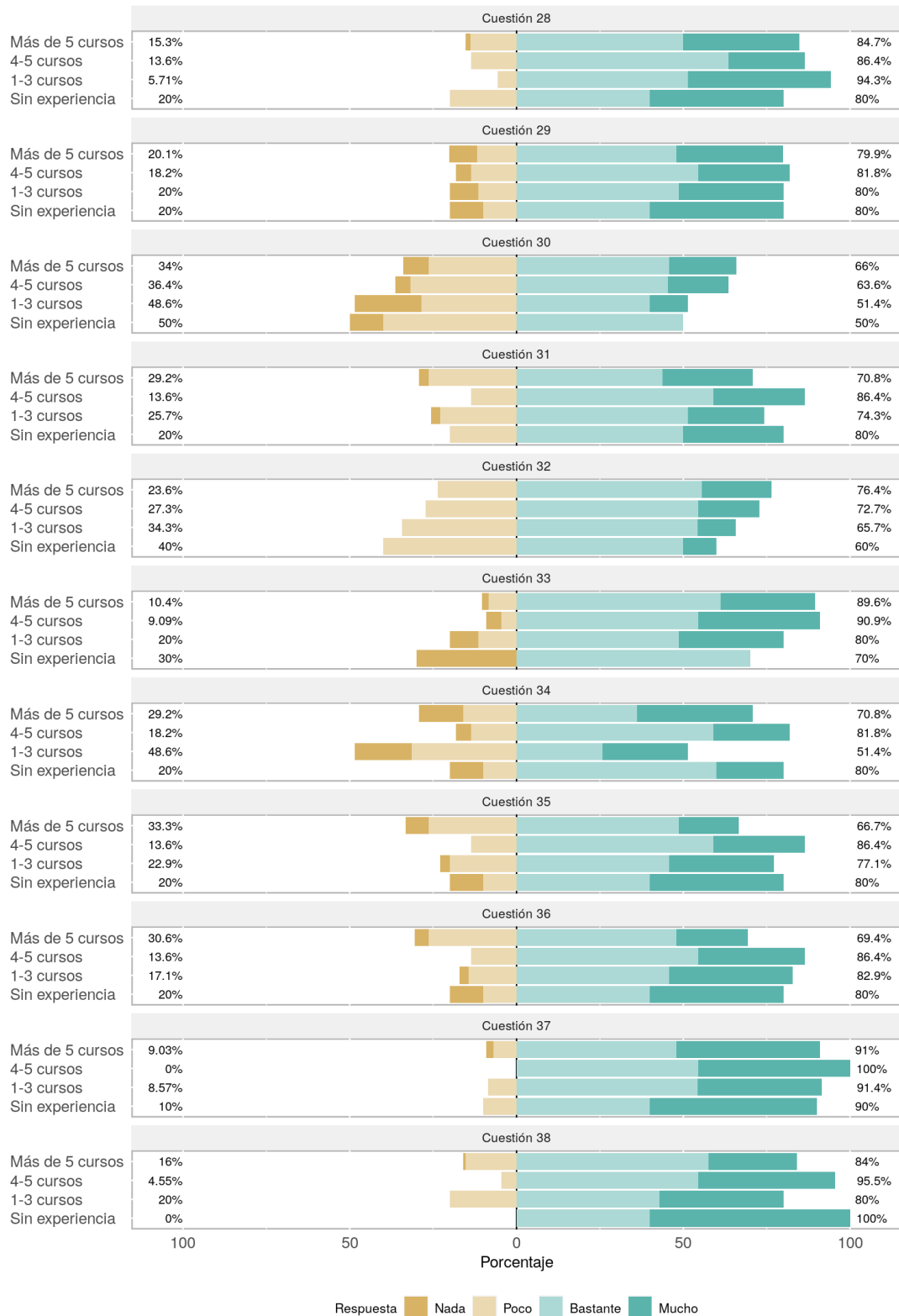
Exp. profesor FP	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
Cuestión 28										
Sin experiencia	10	2	4	3.20	3.0	.00	20.00	40.0	40.0	.79
1-3 cursos	35	2	4	3.37	3.0	.00	5.71	51.4	42.9	.60
4-5 cursos	22	2	4	3.09	3.0	.00	13.60	63.6	22.7	.61
Más de 5 cursos	144	1	4	3.18	3.0	1.39	13.90	50.0	34.7	.72
Cuestión 29										
Sin experiencia	10	1	4	3.10	3.0	10.00	10.00	40.0	40.0	.99
1-3 cursos	35	1	4	3.03	3.0	8.57	11.40	48.6	31.4	.89
4-5 cursos	22	1	4	3.05	3.0	4.55	13.60	54.5	27.3	.79
Más de 5 cursos	144	1	4	3.03	3.0	8.33	11.80	47.9	31.9	.88
Cuestión 30										
Sin experiencia	10	1	3	2.40	2.5	10.00	40.00	50.0	.0	.70
1-3 cursos	35	1	4	2.43	3.0	20.00	28.60	40.0	11.4	.95
4-5 cursos	22	1	4	2.77	3.0	4.55	31.80	45.5	18.2	.81
Más de 5 cursos	144	1	4	2.78	3.0	7.64	26.40	45.8	20.1	.85
Cuestión 31										
Sin experiencia	10	2	4	3.10	3.0	.00	20.00	50.0	30.0	.74
1-3 cursos	35	1	4	2.94	3.0	2.86	22.90	51.4	22.9	.76
4-5 cursos	22	2	4	3.14	3.0	.00	13.60	59.1	27.3	.64
Más de 5 cursos	144	1	4	2.95	3.0	2.78	26.40	43.8	27.1	.80
Cuestión 32										
Sin experiencia	10	2	4	2.70	3.0	.00	40.00	50.0	10.0	.67
1-3 cursos	35	2	4	2.77	3.0	.00	34.30	54.3	11.4	.65
4-5 cursos	22	2	4	2.91	3.0	.00	27.30	54.5	18.2	.68
Más de 5 cursos	144	2	4	2.97	3.0	.00	23.60	55.6	20.8	.67
Cuestión 33										
Sin experiencia	10	1	3	2.40	3.0	30.00	.00	70.0	.0	.97
1-3 cursos	35	1	4	3.03	3.0	8.57	11.40	48.6	31.4	.89
4-5 cursos	22	1	4	3.23	3.0	4.55	4.55	54.5	36.4	.75
Más de 5 cursos	144	1	4	3.16	3.0	2.08	8.33	61.1	28.5	.65
Cuestión 34										
Sin experiencia	10	1	4	2.90	3.0	10.00	10.00	60.0	20.0	.88
1-3 cursos	35	1	4	2.60	3.0	17.10	31.40	25.7	25.7	1.06
4-5 cursos	22	1	4	3.00	3.0	4.55	13.60	59.1	22.7	.76
Más de 5 cursos	144	1	4	2.92	3.0	13.20	16.00	36.1	34.7	1.02
Cuestión 35										
Sin experiencia	10	1	4	3.10	3.0	10.00	10.00	40.0	40.0	.99
1-3 cursos	35	1	4	3.06	3.0	2.86	20.00	45.7	31.4	.80

4-5 cursos	22	2	4	3.14	3.0	.00	13.60	59.1	27.3	.64
Más de 5 cursos	144	1	4	2.78	3.0	6.94	26.40	48.6	18.1	.82
Cuestión 36										
Sin experiencia	10	1	4	3.10	3.0	10.00	10.00	40.0	40.0	.99
1-3 cursos	35	1	4	3.17	3.0	2.86	14.30	45.7	37.1	.79
4-5 cursos	22	2	4	3.18	3.0	.00	13.60	54.5	31.8	.66
Más de 5 cursos	144	1	4	2.87	3.0	4.17	26.40	47.9	21.5	.80
Cuestión 37										
Sin experiencia	10	2	4	3.40	3.5	.00	10.00	40.0	50.0	.70
1-3 cursos	35	2	4	3.29	3.0	.00	8.57	54.3	37.1	.62
4-5 cursos	22	3	4	3.45	3.0	.00	.00	54.5	45.5	.51
Más de 5 cursos	144	1	4	3.32	3.0	2.08	6.94	47.9	43.1	.70
Cuestión 38										
Sin experiencia	10	3	4	3.60	4.0	.00	.00	40.0	60.0	.52
1-3 cursos	35	2	4	3.17	3.0	.00	20.00	42.9	37.1	.75
4-5 cursos	22	2	4	3.36	3.0	.00	4.55	54.5	40.9	.58
Más de 5 cursos	144	1	4	3.10	3.0	.69	15.30	57.6	26.4	.66

De los datos recogidos en la Figura 41, se observa que la mayor proporción de respuestas favorables se encuentra en la cuestión 37, acerca de la influencia positiva de la FP en la inclusión social del alumnado, con un 93.1% de media en los grupos de experiencia docente con respuestas “bastante” y “mucho”. Por el contrario, cuando se les pregunta por la influencia del género en la elección de un determinado ciclo formativo (cuestión 30), es donde mayor número de respuestas “nada” y “poco” presentan de media los cuatro grupos con un 42.25%. Como se dijo anteriormente, son los profesores sin experiencia los que peor valoración presentan en este bloque de preguntas con un 50%.

**Figura 41**

*Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable experiencia docente como profesor/a en FP*





#### 6.4. Cursos académicos de experiencia docente como profesor responsable del alumnado en FP Dual

De los resultados que se desprenden de la Tabla 83 y el resumen de inferencias según la experiencia como profesores responsables en FPD, hay diferencias significativas en tres de sus cuestiones. En primer lugar, para la cuestión 29 que versa sobre la motivación para desempeñar la función de tutor del módulo de FCT entre los docentes sin experiencia y los grupos de entre 1-3 años y más de cursos. También para la cuestión 32, sobre la valoración de las posibilidades que tiene el alumno de conseguir trabajo después de su etapa formativa, entre los profesores sin experiencia y lo que tienen entre 1 y 3 cursos. Y por último, cuando se les preguntó por su intención por repetir como tutor de FCT (cuestión 34), nuevamente entre los docentes sin experiencia y aquellos que tienen entre 1-3 cursos y más de 5; entre este último grupo y aquellos que tienen entre 4-5 cursos; y entre este colectivo y los que tienen entre 1-3 cursos de experiencia.

Como se observa en la Tabla 83, es en la cuestión 34 donde casualmente se encuentra la media más alta y más baja en las respuestas de los docentes para este bloque de preguntas y según la variable experiencia en la FPD. De esta manera, son los profesores con 4-5 cursos de experiencia los que se muestran menos favorables a repetir como tutores de FCT con un 2.5, mientras que los que tienen más de 5 cursos de experiencia manifiestan su mayor interés por continuar con esta labor con un 3.56 de media en sus respuestas. En este mismo ítem, también aparece la desviación típica más alta para este bloque con 1.03. En todas las cuestiones, el valor tres (bastante) es el más repetido por todos los grupos de profesorado, con la única excepción también para el ítem 34, donde los profesores con más de cinco cursos de experiencia en FPD responde mayoritariamente el valor 4 (mucho). Ningún docente cree que su alumnado tiene “nada” posibilidades de quedarse trabajando en la empresa una vez terminada su formación (cuestión 32).

**Tabla 83**

*Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable experiencia docente como profesor/a responsable en FP Dual*

Exp. profesor FP	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
Cuestión 28										
Sin experiencia	138	1	4	3.24	3	.73	15.20	43.5	40.60	.73
1-3 cursos	41	1	4	3.17	3	2.44	4.88	65.9	26.80	.63
4-5 cursos	16	2	4	2.81	3	.00	25.00	68.8	6.25	.54
Más de 5 cursos	16	3	4	3.38	3	.00	.00	62.5	37.50	.50
Cuestión 29										
Sin experiencia	138	1	4	2.92	3	10.90	13.80	47.8	27.50	.92
1-3 cursos	41	1	4	3.24	3	4.88	9.76	41.5	43.90	.83
4-5 cursos	16	2	4	3.12	3	.00	12.50	62.5	25.00	.62
Más de 5 cursos	16	3	4	3.44	3	.00	.00	56.2	43.80	.51
Cuestión 30										
Sin experiencia	138	1	4	2.65	3	11.60	27.50	44.9	15.90	.89
1-3 cursos	41	1	4	2.85	3	7.32	26.80	39.0	26.80	.91
4-5 cursos	16	1	3	2.62	3	6.25	25.00	68.8	.00	.62
Más de 5 cursos	16	2	4	2.88	3	.00	37.50	37.5	25.00	.81
Cuestión 31										
Sin experiencia	138	1	4	3.03	3	3.62	19.60	47.1	29.70	.80
1-3 cursos	41	2	4	2.85	3	.00	34.10	46.3	19.50	.73
4-5 cursos	16	2	4	2.94	3	.00	37.50	31.2	31.20	.85
Más de 5 cursos	16	2	4	2.88	3	.00	25.00	62.5	12.50	.62
Cuestión 32										
Sin experiencia	138	2	4	2.83	3	.00	31.90	52.9	15.20	.67
1-3 cursos	41	2	4	3.15	3	.00	17.10	51.2	31.70	.69
4-5 cursos	16	2	4	2.88	3	.00	25.00	62.5	12.50	.62
Más de 5 cursos	16	2	4	3.12	3	.00	6.25	75.0	18.80	.50
Cuestión 33										
Sin experiencia	138	1	4	3.12	3	6.52	6.52	55.8	31.20	.79
1-3 cursos	41	2	4	3.20	3	.00	7.32	65.9	26.80	.56
4-5 cursos	16	1	4	2.75	3	6.25	31.20	43.8	18.80	.86
Más de 5 cursos	16	3	4	3.19	3	.00	.00	81.2	18.80	.40
Cuestión 34										
Sin experiencia	138	1	4	2.75	3	15.90	20.30	37.0	26.80	1.03
1-3 cursos	41	1	4	3.20	3	4.88	17.10	31.7	46.30	.90
4-5 cursos	16	1	4	2.50	3	18.80	18.80	56.2	6.25	.89
Más de 5 cursos	16	3	4	3.56	4	.00	.00	43.8	56.20	.51
Cuestión 35										
Sin experiencia	138	1	4	2.93	3	5.07	20.30	51.4	23.20	.80
1-3 cursos	41	1	4	2.93	3	2.44	29.30	41.5	26.80	.82

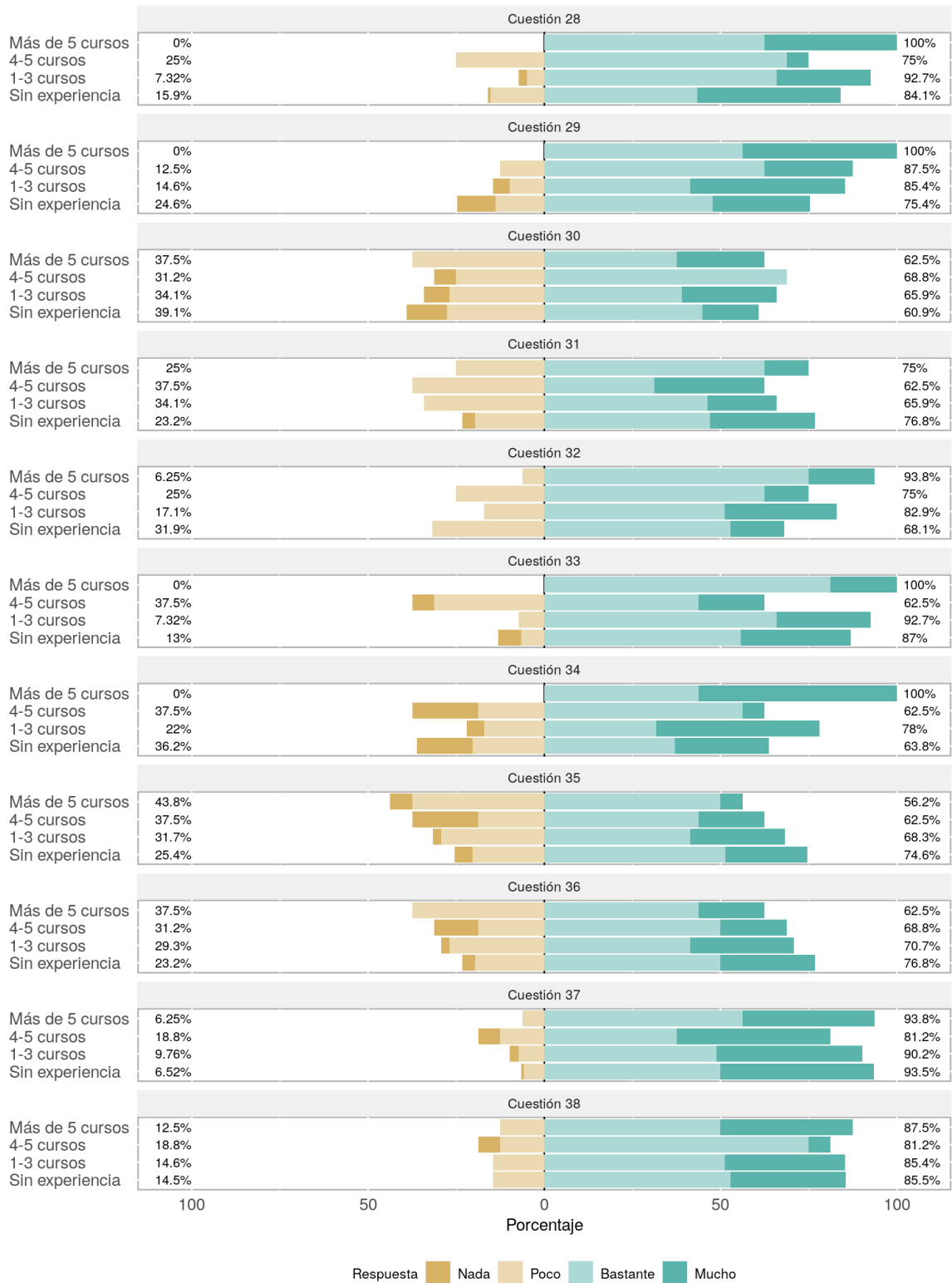
4-5 cursos	16	1	4	2.62	3	18.80	18.80	43.8	18.80	1.02
Más de 5 cursos	16	1	4	2.56	3	6.25	37.50	50.0	6.25	.73
Cuestión 36										
Sin experiencia	138	1	4	3.00	3	3.62	19.60	50.0	26.80	.78
1-3 cursos	41	1	4	2.98	3	2.44	26.80	41.5	29.30	.82
4-5 cursos	16	1	4	2.75	3	12.50	18.80	50.0	18.80	.93
Más de 5 cursos	16	2	4	2.81	3	.00	37.50	43.8	18.80	.75
Cuestión 37										
Sin experiencia	138	1	4	3.36	3	.73	5.80	50.0	43.50	.63
1-3 cursos	41	1	4	3.29	3	2.44	7.32	48.8	41.50	.72
4-5 cursos	16	1	4	3.19	3	6.25	12.50	37.5	43.80	.91
Más de 5 cursos	16	2	4	3.31	3	.00	6.25	56.2	37.50	.60
Cuestión 38										
Sin experiencia	138	2	4	3.18	3	.00	14.50	52.9	32.60	.66
1-3 cursos	41	2	4	3.20	3	.00	14.60	51.2	34.10	.68
4-5 cursos	16	1	4	2.81	3	6.25	12.50	75.0	6.25	.66
Más de 5 cursos	16	2	4	3.25	3	.00	12.50	50.0	37.50	.68

En la Figura 42 se puede observar que el porcentaje de respuestas “bastante” y “mucho” de los cuatro grupos en los que se divide esta variable, se encuentra en la cuestión 37, por tanto, parece compartida la visión de la FP como una enseñanza que fomenta la inclusión social del alumnado que la cursa. También se desprende que donde mayores diferencias existen entre respuestas favorables (64.52% de media entre los cuatro grupos) y desfavorables, es a la hora de valorar el género como un factor que influye en la elección de una u otra familia profesional.

Otros datos resaltables serían entre los cuatro grupos de experiencia en FPD en los que se divide esta variable. Son los docentes de más de 5 cursos los que mayor porcentaje de respuestas “bastante” y “mucho” muestran para las once cuestiones planteadas en este bloque, de hecho, en cuatro de ellas (28, 29, 33 y 34), todos los encuestados han valorado “bastante” y “mucho” la idoneidad de su formación inicial, la motivación para desempeñar el puesto de tutor de FCT, su labor de tutoría y si repetiría como tutor de FCT, respectivamente.

**Figura 42**

*Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable experiencia docente como profesor/a responsable en FP Dual*



## 6.5.Situación administrativa actual

En la Tabla 84 se muestran las respuestas de los docentes clasificadas según su situación administrativa. Las inferencias entre las cuatro categorías muestra la existencia de diferencias significativas en cuatro de las once cuestiones, concretamente en la 28, acerca de la formación inicial para tutorizar un grupo entre los funcionarios definitivos y los profesores de la concertada y privada; en la cuestión 33 acerca de la opinión sobre su labor de tutoría entre los docentes interinos y los de concertada; también se muestran diferencias entre las respuestas de los profesores de la enseñanza concertada y la privada en cuanto a la posibilidad de repetir como tutor de FCT, cuestión 34; y por último, sobre la percepción de la FPB y su contribución a la reducción del absentismo escolar (cuestión 35) entre el funcionario definitivo y aquellos docentes que imparten FP en la escuela concertada.

De los datos recogidos en la Tabla 84 para este bloque de cuestiones relacionadas con el objetivo sexto de este trabajo de investigación, se observa que los profesores de la enseñanza privada muestran la media más alta de las cuatro categorías recogidas para las once cuestiones de este bloque, coincidiendo con la menor desviación típica. Concretamente, cuando responden a la opinión que tienen sobre su opinión acerca de la formación inicial recibida para tutorizar a su alumnado, cuestión 28 (SD, 3.58; M, 0,51), todos responden “bastante” y “mucho”. Así mismo, se da la circunstancia que este colectivo de docentes también son los que tienen la media más baja de respuestas coincidiendo con la desviación más alta en sus respuestas para toda la Tabla, cuando opinan acerca de si repetirían como tutores del módulo de FCT, cuestión 34 (SD, 2.17; M, 1.11), dos tercios de los encuestados responden “poco” o “nada” a este ítem.

**Tabla 84**

*Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable Situación administrativa*

Situación administrativa	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
Cuestión 28										
Funcionario definitivo	104	1	4	3.07	3.0	1.92	16.30	54.8	26.90	.71

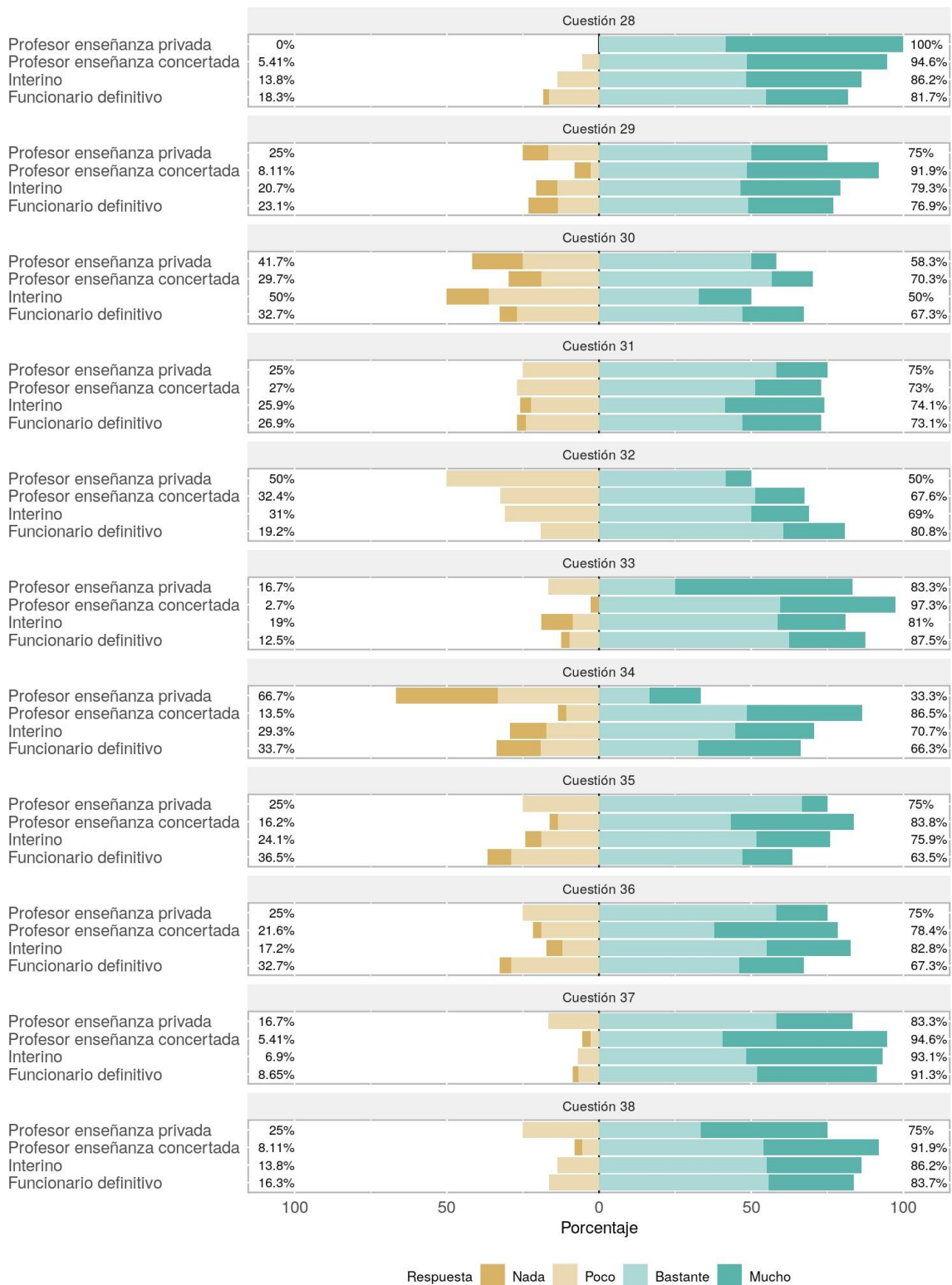
Interino	58	2	4	3.24	3.0	.00	13.80	48.3	37.90	.68
Prof. ens. concertada	37	2	4	3.41	3.0	.00	5.41	48.6	45.90	.60
Prof. ens. Privada	12	3	4	3.58	4.0	.00	.00	41.7	58.30	.51
Cuestión 29										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.95	3.0	9.62	13.50	49.0	27.90	.90
Interino	58	1	4	3.05	3.0	6.90	13.80	46.6	32.80	.87
Prof. ens. concertada	37	1	4	3.30	3.0	5.41	2.70	48.6	43.20	.78
Prof. ens. Privada	12	1	4	2.92	3.0	8.33	16.70	50.0	25.00	.90
Cuestión 30										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.82	3.0	5.77	26.90	47.1	20.20	.82
Interino	58	1	4	2.53	2.5	13.80	36.20	32.8	17.20	.94
Prof. ens. concertada	37	1	4	2.73	3.0	10.80	18.90	56.8	13.50	.84
Prof. ens. Privada	12	1	4	2.50	3.0	16.70	25.00	50.0	8.33	.90
Cuestión 31										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.96	3.0	2.88	24.00	47.1	26.00	.79
Interino	58	1	4	3.03	3.0	3.45	22.40	41.4	32.80	.84
Prof. ens. concertada	37	2	4	2.95	3.0	.00	27.00	51.4	21.60	.70
Prof. ens. Privada	12	2	4	2.92	3.0	.00	25.00	58.3	16.70	.67
Cuestión 32										
Funcionario definitivo	104	2	4	3.01	3.0	.00	19.20	60.6	20.20	.63
Interino	58	2	4	2.88	3.0	.00	31.00	50.0	19.00	.70
Prof. ens. concertada	37	2	4	2.84	3.0	.00	32.40	51.4	16.20	.69
Prof. ens. Privada	12	2	4	2.58	2.5	.00	50.00	41.7	8.33	.67
Cuestión 33										
Funcionario definitivo	104	1	4	3.10	3.0	2.88	9.62	62.5	25.00	.68
Interino	58	1	4	2.93	3.0	10.30	8.62	58.6	22.40	.86
Prof. ens. concertada	37	1	4	3.32	3.0	2.70	.00	59.5	37.80	.63
Prof. ens. Privada	12	2	4	3.42	4.0	.00	16.70	25.0	58.30	.79
Cuestión 34										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.86	3.0	14.40	19.20	32.7	33.70	1.05
Interino	58	1	4	2.84	3.0	12.10	17.20	44.8	25.90	.95
Prof. ens.	37	1	4	3.22	3.0	2.70	10.80	48.6	37.80	.75

concertada											
Prof. ens. Privada	12	1	4	2.17	2.0	33.30	33.30	16.7	16.70	1.11	
Cuestión 35											
Funcionario definitivo	104	1	4	2.72	3.0	7.69	28.80	47.1	16.30	.83	
Interino	58	1	4	2.95	3.0	5.17	19.00	51.7	24.10	.80	
Prof. ens. concertada	37	1	4	3.22	3.0	2.70	13.50	43.2	40.50	.79	
Prof. ens. Privada	12	2	4	2.83	3.0	.00	25.00	66.7	8.33	.58	
Cuestión 36											
Funcionario definitivo	104	1	4	2.85	3.0	3.85	28.80	46.2	21.20	.80	
Interino	58	1	4	3.05	3.0	5.17	12.10	55.2	27.60	.78	
Prof. ens. concertada	37	1	4	3.16	3.0	2.70	18.90	37.8	40.50	.83	
Prof. ens. Privada	12	2	4	2.92	3.0	.00	25.00	58.3	16.70	.67	
Cuestión 37											
Funcionario definitivo	104	1	4	3.29	3.0	1.92	6.73	51.9	39.40	.68	
Interino	58	2	4	3.38	3.0	.00	6.90	48.3	44.80	.62	
Prof. ens. concertada	37	1	4	3.46	4.0	2.70	2.70	40.5	54.10	.69	
Prof. ens. Privada	12	2	4	3.08	3.0	.00	16.70	58.3	25.00	.67	
Cuestión 38											
Funcionario definitivo	104	2	4	3.12	3.0	.00	16.30	55.8	27.90	.66	
Interino	58	2	4	3.17	3.0	.00	13.80	55.2	31.00	.65	
Prof. ens. concertada	37	1	4	3.27	3.0	2.70	5.41	54.1	37.80	.69	
Prof. ens. Privada	12	2	4	3.17	3.0	.00	25.00	33.3	41.70	.83	

En la Figura 43 se observa que la mayor dispersión de respuestas se da en la cuestión 30 acerca de la opinión de los docentes sobre la influencia del género en la elección de la familia profesional que quiere estudiar el alumnado con un 61.47% de media de las cuatro categorías que responden “bastante” o “mucho”. Mientras que el mayor porcentaje de respuestas “bastante” y “mucho” se encuentra en la cuestión 37 cuando los docentes muestran su satisfacción global con la FP con un 90.57% de media entre estas categorías. En general, para los once ítems, son los profesores de la concertada los que presentan mayor porcentaje de respuestas favorables con un 82.60% de media. Por el contrario, los docentes de la concertada manifiestan mayor porcentaje de respuestas “poco” o “nada” en este bloque de cuestiones con una media del 32.42%.

**Figura 43**

*Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable situación administrativa*





## 6.6. Actividades formativas en los últimos 3 años

En función de si han recibido alguna actividad formativa en los últimos tres años, existen diferencias significativas entre los dos grupos para tres de las once cuestiones de este bloque (Tabla 85). Concretamente, en cuanto al grado motivación del docente para desempeñar la función de tutor de FCT (cuestión 29), la percepción que tienen su labor como tutores (cuestión 33) y si repetirían como tutores de FCT (cuestión 34).

Como se observa en la Tabla 85, la media más alta en las respuestas de este bloque se encuentra en la cuestión 37, ambos grupos de docentes (con y sin formación en los últimos 3 años), valoran positivamente la FP como elemento favorecedor de la inclusión social (Sí, 3.29; No, 3.37). Mientras que son los docente que no han realizado ninguna actividad formativa, los que tienen la media más baja de esta variable cuando manifiestan su predisposición a repetir como tutores de FCT, coincidiendo con la mayor desviación típica en sus respuestas (SD, .98; M, 2.64). Los docentes con formación en los últimos tres años, muestran su media de respuestas más alta cuando opinan sobre su papel como tutores (cuestión 33) con un 3.33; y mayor número de respuestas “nada”, “poco” en cuanto a su opinión sobre la influencia del género en la elección de familia profesional con un 2.75.

**Tabla 85**

*Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable actividades formativas en los últimos 3 años*

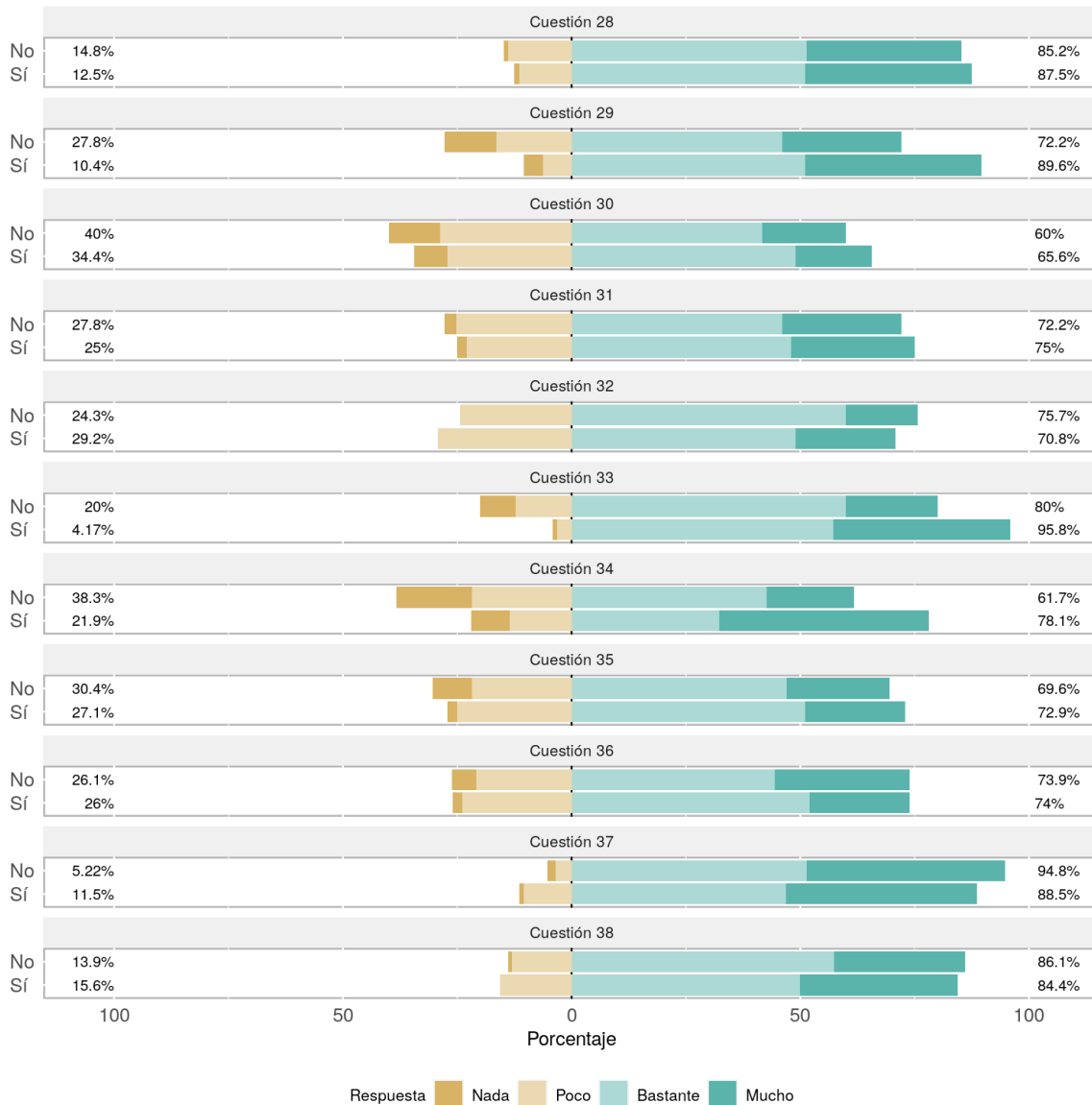
Formación		N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
Cuestión 28	Sí	96	1	4	3.23	3	1.04	11.50	51.0	36.5	.69
	No	115	1	4	3.18	3	.87	13.90	51.3	33.9	.70
Cuestión 29	Sí	96	1	4	3.24	3	4.17	6.25	51.0	38.5	.75
	No	115	1	4	2.87	3	11.30	16.50	46.1	26.1	.93
Cuestión 30	Sí	96	1	4	2.75	3	7.29	27.10	49.0	16.7	.82
	No	115	1	4	2.67	3	11.30	28.70	41.7	18.3	.91
Cuestión 31	Sí	96	1	4	3.00	3	2.08	22.90	47.9	27.1	.77
	No	115	1	4	2.96	3	2.61	25.20	46.1	26.1	.79
Cuestión 32	Sí	96	2	4	2.93	3	.00	29.20	49.0	21.9	.71
	No	115	2	4	2.91	3	.00	24.30	60.0	15.7	.63

Cuestión 33	Sí	96	1	4	3.33	3	1.04	3.12	57.3	38.5	.59
	No	115	1	4	2.92	3	7.83	12.20	60.0	20.0	.80
Cuestión 34	Sí	96	1	4	3.16	3	8.33	13.50	32.3	45.8	.96
	No	115	1	4	2.64	3	16.50	21.70	42.6	19.1	.98
Cuestión 35	Sí	96	1	4	2.93	3	2.08	25.00	51.0	21.9	.74
	No	115	1	4	2.83	3	8.70	21.70	47.0	22.6	.88
Cuestión 36	Sí	96	1	4	2.94	3	2.08	24.00	52.1	21.9	.74
	No	115	1	4	2.98	3	5.22	20.90	44.3	29.6	.85
Cuestión 37	Sí	96	1	4	3.29	3	1.04	10.40	46.9	41.7	.69
	No	115	1	4	3.37	3	1.74	3.48	51.3	43.5	.64
Cuestión 38	Sí	96	2	4	3.19	3	.00	15.60	50.0	34.4	.69
	No	115	1	4	3.14	3	.87	13.00	57.4	28.7	.66

Los valores que se muestran en la Figura 44 reflejan que ambos grupos de docentes comparten la idea que el género del alumnado condiciona la elección de la familia profesional “poco” o “nada” en mayor porcentaje que el resto de ítems para este bloque (Sí, 34.4%; No, 40%). Mientras que el mayor porcentaje de respuestas “bastante” y “mucho” se encuentra en la cuestión 33, especialmente para los docentes con experiencias formativas que alcanzan el mayor porcentaje de todas con un 95.8%. La mayor diferencia entre las respuestas de ambos grupos se da cuando se les preguntó sobre su grado de motivación como tutor de FCT (cuestión 29). Por último, en general para los once ítems de este grupo, el promedio de respuestas “bastante” y “mucho” es mayor en el grupo de docentes con formación con un 80.20% frente al 75.58%.

**Figura 44**

*Descriptivo de los ítems del bloque 3 según la variable actividades formativas en los últimos 3 años*



## **7. OBJETIVO 7. Analizar la valoración que los docentes tienen sobre la Formación Profesional Dual**

En el siguiente bloque de preguntas compuesto por 13 ítems, los encuestados respondieron a diversas cuestiones relacionadas con la visión que tienen acerca de la FPD en particular. A lo largo de este apartado se analizará el grado de conocimiento y accesibilidad del docente sobre las empresas, grado de motivación y formación que está recibiendo el alumnado que participa en este programa, posibilidades para un seguimiento

correcto del alumnado de FPD, su grado de empleabilidad y visión de las empresas que integran a este alumnado, así como su valoración de la FPD como elemento clave en la inclusión social y la FP en general.

En la Tabla 86, se muestran los resultados a nivel general y se puede comprobar como es el bloque de preguntas del cuestionario con peor valoración, presentando una media de 2.74 y donde en ninguna cuestión se llega al valor 3. La mayor heterogeneidad en las respuestas del profesorado se encuentra en el ítem 42 cuando responden sobre la repercusión positiva de la FPD en las habilidades blandas del alumnado, en este mismo ítem está la media más alta de respuestas (SD, .8; M, 2.98).

Los encuestados muestran su opinión más crítica acerca del tiempo disponible para el seguimiento y evaluación del alumnado de Dual en primer curso (cuestión 47) con una media de 2.2. A pesar de ser el bloque peor valorado, el 66.47% manifiesta una visión positiva en el conjunto de preguntas.

**Tabla 86**

*Descriptivo de las cuestiones del bloque 4*

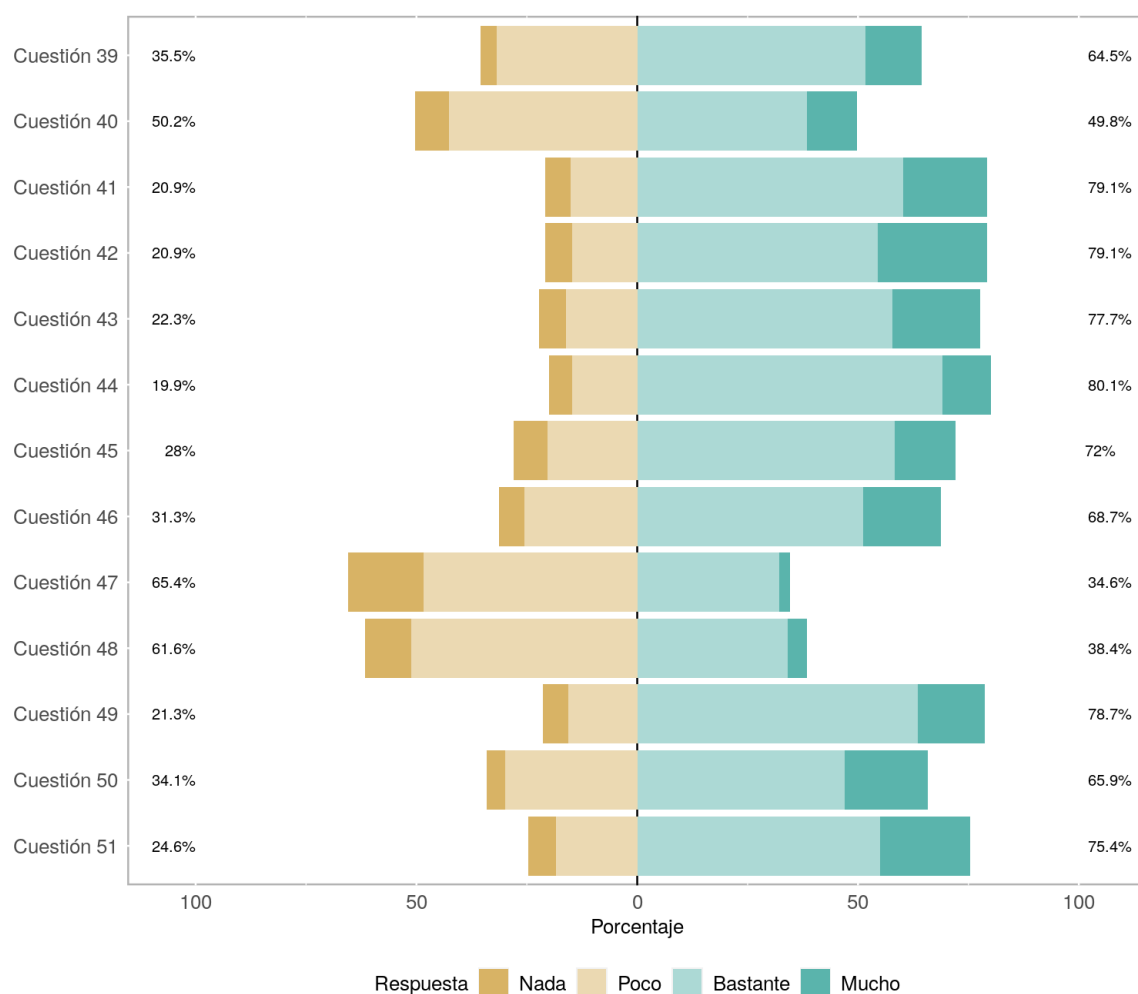
	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
Cuestión 39	1	4	2.73	3.00	3.79	31.80	51.70	12.80	.73
Cuestión 40	1	4	2.54	2.00	7.58	42.70	38.40	11.40	.79
Cuestión 41	1	4	2.92	3.00	5.69	15.20	60.20	19.00	.75
Cuestión 42	1	4	2.98	3.00	6.16	14.70	54.50	24.60	.80
Cuestión 43	1	4	2.91	3.00	6.16	16.10	57.80	19.90	.78
Cuestión 44	1	4	2.86	3.00	5.21	14.70	69.20	10.90	.67
Cuestión 45	1	4	2.78	3.00	7.58	20.40	58.30	13.70	.77
Cuestión 46	1	4	2.81	3.00	5.69	25.60	51.20	17.50	.79
Cuestión 47	1	4	2.20	2.00	17.10	48.30	32.20	2.37	.74
Cuestión 48	1	4	2.32	2.00	10.40	51.20	34.10	4.27	.72
Cuestión 49	1	4	2.88	3.00	5.69	15.60	63.50	15.20	.72
Cuestión 50	1	4	2.81	3.00	4.27	29.90	46.90	19.00	.79
Cuestión 51	1	4	2.90	3.00	6.16	18.50	55.00	20.40	.79
Total	1	4	2.74	2.77	7.04	26.52	51.77	14.70	.76

La Figura 45, muestra la polaridad de las respuestas en este bloque, con siete

cuestiones por encima del 70% de media en sus respuestas “bastante” y “mucho”. Mientras que en el ítem 47 (65.4%), antes mencionado, el 48 que pregunta sobre el tiempo disponible para realizar el seguimiento y evaluación del alumnado de Dual en segundo curso (M, 61.6%) y en el 40, sobre las posibilidades del docente para contactar con las empresas e informarlas sobre la FPD (M, 50.2%), son las que presentan una media de respuestas “nada” y “poco” por encima del 50%.

**Figura 45**

*Descriptivo de las cuestiones del bloque 4*



## 7.1. Género

Según el resumen de inferencias hay diferencias significativas asociadas al género de los participantes en la encuesta en las respuestas a las cuestiones 39 y 40, relativas al grado de conocimiento del docente sobre tejido productivo y empresarial de la Región de Murcia y sus posibilidades para contactar con empresas e informarlas sobre las características de la FPD, respectivamente.

Observando la Tabla 87, destaca algo que no había sucedido en los anteriores bloques analizados, en todas las cuestiones la media no llega al valor 3 (bastante) tanto para hombres como mujeres, por lo que el mayor porcentaje de respuestas se sitúa entre el valor “poco” y “bastante”. Dentro de esta tendencia, la media más alta en las opciones marcadas por las mujeres cuando se les preguntó en la cuestión 42 sobre la influencia positiva de la FPD en el desarrollo de las habilidades blandas del alumnado (SD, .81; M, 2.98), coincidiendo también con los valores más altos en hombres (SD, .80; M, 2.97). Asimismo, son estos últimos los que responden con valores más bajos a las cuestiones 47 y 48 sobre el tiempo disponible para realizar el seguimiento y evaluación del alumnado de dual en primer y segundo curso con una media de 2.12 y 2.24 respectivamente. También coinciden en estos mismos ítems con los valores más bajos de las mujeres en este bloque de preguntas con 2.26 y 2.39 de media, respectivamente.

**Tabla 87**

*Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable Género*

Género	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
Cuestión 39										
Hombre	96	1	4	2.85	3	2.08	27.1	54.2	16.70	.71
Mujer	115	1	4	2.63	3	5.22	35.7	49.6	9.57	.73
Cuestión 40										
Hombre	96	1	4	2.70	3	5.21	37.5	39.6	17.70	.82
Mujer	115	1	4	2.40	2	9.57	47.0	37.4	6.09	.75
Cuestión 41										
Hombre	96	1	4	2.88	3	5.21	19.8	57.3	17.70	.76
Mujer	115	1	4	2.97	3	6.09	11.3	62.6	20.00	.75
Cuestión 42										
Hombre	96	1	4	2.97	3	5.21	17.7	52.1	25.00	.80
Mujer	115	1	4	2.98	3	6.96	12.2	56.5	24.30	.81

Cuestión 43										
Hombre	96	1	4	2.95	3	4.17	17.7	57.3	20.80	.75
Mujer	115	1	4	2.89	3	7.83	14.8	58.3	19.10	.80
Cuestión 44										
Hombre	96	1	4	2.83	3	4.17	17.7	68.8	9.38	.64
Mujer	115	1	4	2.88	3	6.09	12.2	69.6	12.20	.69
Cuestión 45										
Hombre	96	1	4	2.75	3	8.33	18.8	62.5	10.40	.75
Mujer	115	1	4	2.81	3	6.96	21.7	54.8	16.50	.79
Cuestión 46										
Hombre	96	1	4	2.88	3	5.21	21.9	53.1	19.80	.78
Mujer	115	1	4	2.75	3	6.09	28.7	49.6	15.70	.79
Cuestión 47										
Hombre	96	1	4	2.12	2	21.90	45.8	30.2	2.08	.77
Mujer	115	1	4	2.26	2	13.00	50.4	33.9	2.61	.71
Cuestión 48										
Hombre	96	1	4	2.24	2	12.50	53.1	32.3	2.08	.69
Mujer	115	1	4	2.39	2	8.70	49.6	35.7	6.09	.73
Cuestión 49										
Hombre	96	1	4	2.94	3	5.21	15.6	59.4	19.80	.75
Mujer	115	1	4	2.83	3	6.09	15.7	67.0	11.30	.70
Cuestión 50										
Hombre	96	1	4	2.73	3	3.12	37.5	42.7	16.70	.77
Mujer	115	1	4	2.87	3	5.22	23.5	50.4	20.90	.80
Cuestión 51										
Hombre	96	1	4	2.84	3	7.29	19.8	54.2	18.80	.81
Mujer	115	1	4	2.94	3	5.22	17.4	55.7	21.70	.78

Como se desprende de los valores representados en la Figura 46, el mayor porcentaje promedio para los dos géneros de respuestas “bastante” y “mucho” en la cuestión 44, cuando se les preguntó por su opinión acerca de si la formación recibida en la empresa se ajustaba a su programa formativo, con un 81.7% en mujeres por un 78.1% en hombres. Mientras que el mayor promedio de respuestas “nada” y “poco” se muestra cuando se les pregunta por el tiempo disponible para realizar el seguimiento de la FPD en primer curso (ítem 47) con un 63.5% en mujeres por un 67.7% en hombres; y en segundo curso (ítem 48) con un 58.3% en mujeres y un 65.6% en hombres.

Al desagregar por género, el valor más alto de respuestas favorables en mujeres

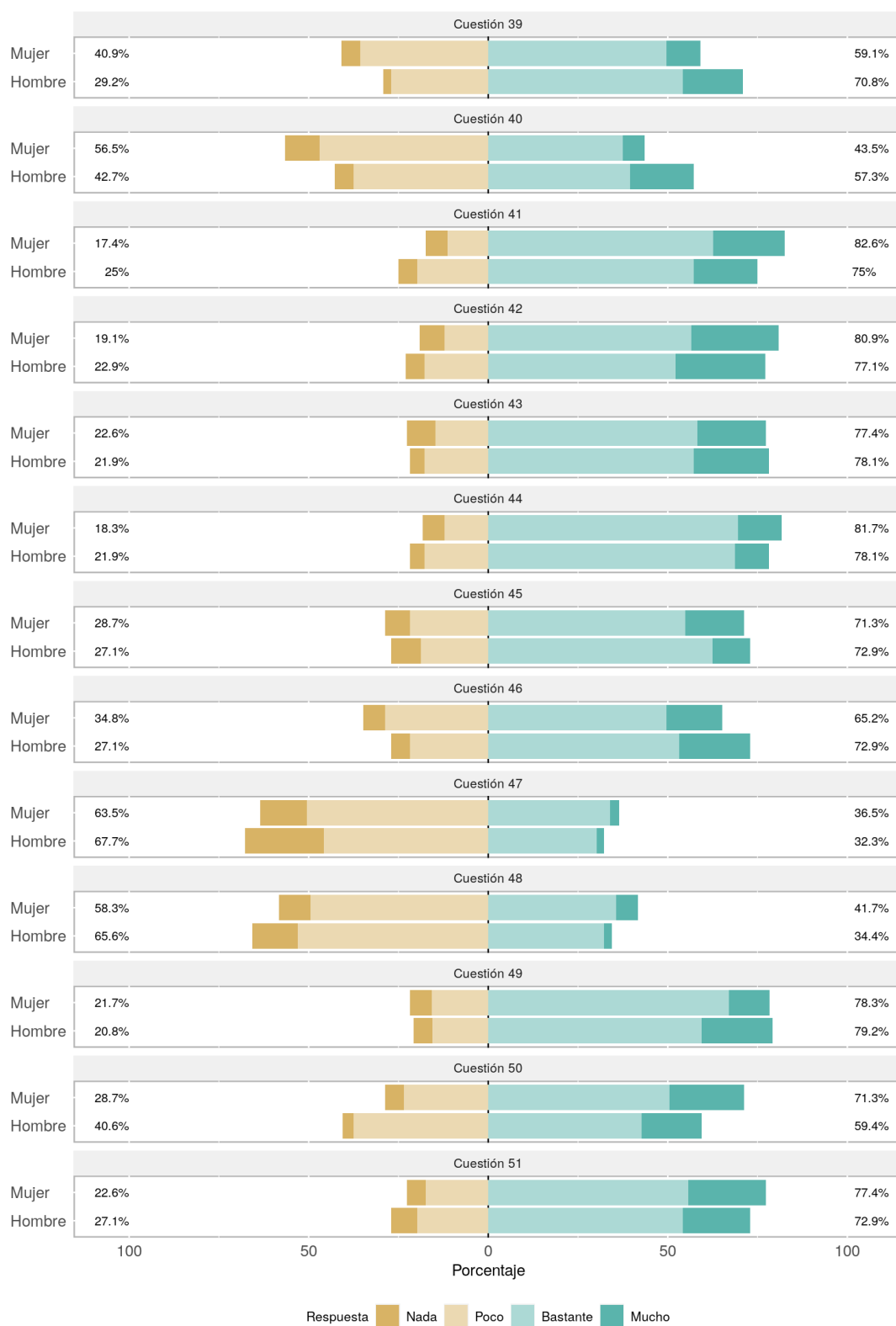
aparece en la cuestión 41, un 82.6% de mujeres opinan que el alumnado de dual está más motivado y maduro. En hombres, con un 79.2% de respuestas “bastante” y “mucho” supone el porcentaje más alto cuando se les preguntó por el grado de empleabilidad del alumnado de FPD frente al que realiza el FCT ordinaria (ítem 49). Los valores “nada” y “poco” más altos coinciden con lo expuesto en el párrafo anterior.

Por último, las mayores diferencias entre sus respuestas en función del género, se encuentran en la cuestión 40, relativa a las posibilidades de tener un canal de comunicación fluido con las empresas. Las mujeres muestran tener más dificultades para mantener ese contacto con una diferencia del 13.8% de respuestas “poco” y “nada” más que los hombres.



**Figura 46**

*Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable Género*



## 7.2. Tipo de profesor

Según la variable tipo de profesor, hay diferencias significativas en seis de las cuestiones de este bloque que se describen a continuación. En la cuestión 39, sobre el grado conocimiento del tejido productivo de la Región de Murcia entre los profesores de Secundaria FP y FPD y entre estos últimos y los docentes de Secundaria que imparten FPB; para la cuestión 40, acceso a las empresas, los mismos grupos de docentes que en la anterior cuestión a la que se sumaron los docentes de E.S. FPD y los técnicos de FP; en lo que respecta al tipo de relación entre el alumnado de FPD y los que realizan la FCT ordinaria (ítem 43), se muestran diferencias entre los profesores de E.S. FPD y los técnicos de FP; para la cuestión 46, sobre la información que recibe el alumnado sobre la FPD, entre los profesores de secundaria FPD y los técnicos de FPB; también hay diferencias significativas entre los docentes de secundaria que imparten en la modalidad de FPB y los técnicos de FP y FPB para la cuestión 47 (tiempo disponible para realizar el seguimiento y evaluación del alumnado de dual en primer curso); y por último, en la cuestión 50, donde se les preguntó si ven la FPD como un programa atractivo para las empresas, entre los docentes de E.S. de FPB y los técnicos de FPD.

Como se desprende de la Tabla 88, la media más alta de respuestas en los grupos “otros” para las cuestiones 39 (SD, .71; M, 3.5) y 40 (SD, .71; M, 3.5); y en los profesores técnicos de FPD para los ítems 43 (SD, .63; M, 3.5) y 46 (SD, .58; M, 3.5). Por el contrario, son los profesores de Secundaria de FPD en la cuestión 47 (tiempo disponible para el seguimiento y evaluación del alumnado de dual de primer curso) los que presentan la media más baja de todos los tipos de profesorado para este bloque de preguntas con un 1.88, con el 43.8% de respuestas “nada” y el 31.2% que contestaron la opción “poco”.

**Tabla 88**

*Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable Tipo de profesor*

Tipo de profesor	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
Cuestión 39										
E.S FP	78	1	4	2.68	3.0	2.56	33.30	57.7	6.41	.63
E.S FP Dual	16	2	4	3.38	3.5	.00	12.50	37.5	50.00	.72
E.S FP Básica	16	1	3	2.38	2.0	6.25	50.00	43.8	.00	.62
Técnico FP	80	1	4	2.74	3.0	3.75	32.50	50.0	13.80	.74

Técnico FP Dual	4	2	3	2.75	3.0	.00	25.00	75.0	.00	.50
Técnico FP Básica	15	1	4	2.60	3.0	13.30	26.70	46.7	13.30	.91
Otros	2	3	4	3.50	3.5	.00	.00	50.0	50.00	.71
Cuestión 40										
E.S FP	78	1	4	2.33	2.0	8.97	55.10	29.5	6.41	.73
E.S FP Dual	16	2	4	3.44	4.0	.00	12.50	31.2	56.20	.73
E.S FP Básica	16	1	3	2.38	2.0	6.25	50.00	43.8	.00	.62
Técnico FP	80	1	4	2.55	3.0	7.50	37.50	47.5	7.50	.74
Técnico FP Dual	4	2	3	2.75	3.0	.00	25.00	75.0	.00	.50
Técnico FP Básica	15	1	4	2.53	2.0	13.30	40.00	26.7	20.00	.99
Otros	2	3	4	3.50	3.5	.00	.00	50.0	50.00	.71
Cuestión 41										
E.S FP	78	1	4	3.00	3.0	2.56	17.90	56.4	23.10	.72
E.S FP Dual	16	2	4	3.25	3.0	.00	6.25	62.5	31.20	.58
E.S FP Básica	16	2	4	3.06	3.0	.00	6.25	81.2	12.50	.44
Técnico FP	80	1	4	2.80	3.0	7.50	18.80	60.0	13.80	.77
Técnico FP Dual	4	1	3	2.25	2.5	25.00	25.00	50.0	.00	.96
Técnico FP Básica	15	1	4	3.00	3.0	13.30	.00	60.0	26.70	.93
Otros	2	1	3	2.00	2.0	50.00	.00	50.0	.00	1.41
Cuestión 42										
E.S FP	78	1	4	3.10	3.0	5.13	11.50	51.3	32.10	.80
E.S FP Dual	16	2	4	3.25	3.0	.00	6.25	62.5	31.20	.58
E.S FP Básica	16	2	4	3.19	3.0	.00	6.25	68.8	25.00	.54
Técnico FP	80	1	4	2.78	3.0	7.50	23.80	52.5	16.20	.81
Técnico FP Dual	4	1	3	2.50	3.0	25.00	.00	75.0	.00	1.00
Técnico FP Básica	15	1	4	3.00	3.0	13.30	.00	60.0	26.70	.93
Otros	2	2	4	3.00	3.0	.00	50.00	.0	50.00	1.41
Cuestión 43										
E.S FP	78	1	4	2.97	3.0	3.85	16.70	57.7	21.80	.74
E.S FP Dual	16	2	4	3.50	4.0	.00	6.25	37.5	56.20	.63
E.S FP Básica	16	2	4	3.06	3.0	.00	6.25	81.2	12.50	.44
Técnico FP	80	1	4	2.72	3.0	8.75	22.50	56.2	12.50	.80
Técnico FP Dual	4	3	4	3.25	3.0	.00	.00	75.0	25.00	.50
Técnico FP Básica	15	1	4	2.80	3.0	13.30	6.67	66.7	13.30	.86
Otros	2	1	4	2.50	2.5	50.00	.00	.0	50.00	2.12
Cuestión 44										
E.S FP	78	1	4	2.96	3.0	2.56	14.10	67.9	15.40	.63
E.S FP Dual	16	2	4	3.06	3.0	.00	18.80	56.2	25.00	.68
E.S FP Básica	16	3	4	3.06	3.0	.00	.00	93.8	6.25	.25
Técnico FP	80	1	4	2.71	3.0	7.50	20.00	66.2	6.25	.70
Técnico FP Dual	4	3	3	3.00	3.0	.00	.00	100.0	.00	.00
Técnico FP Básica	15	1	3	2.67	3.0	13.30	6.67	80.0	.00	.72
Otros	2	1	4	2.50	2.5	50.00	.00	.0	50.00	2.12
Cuestión 45										

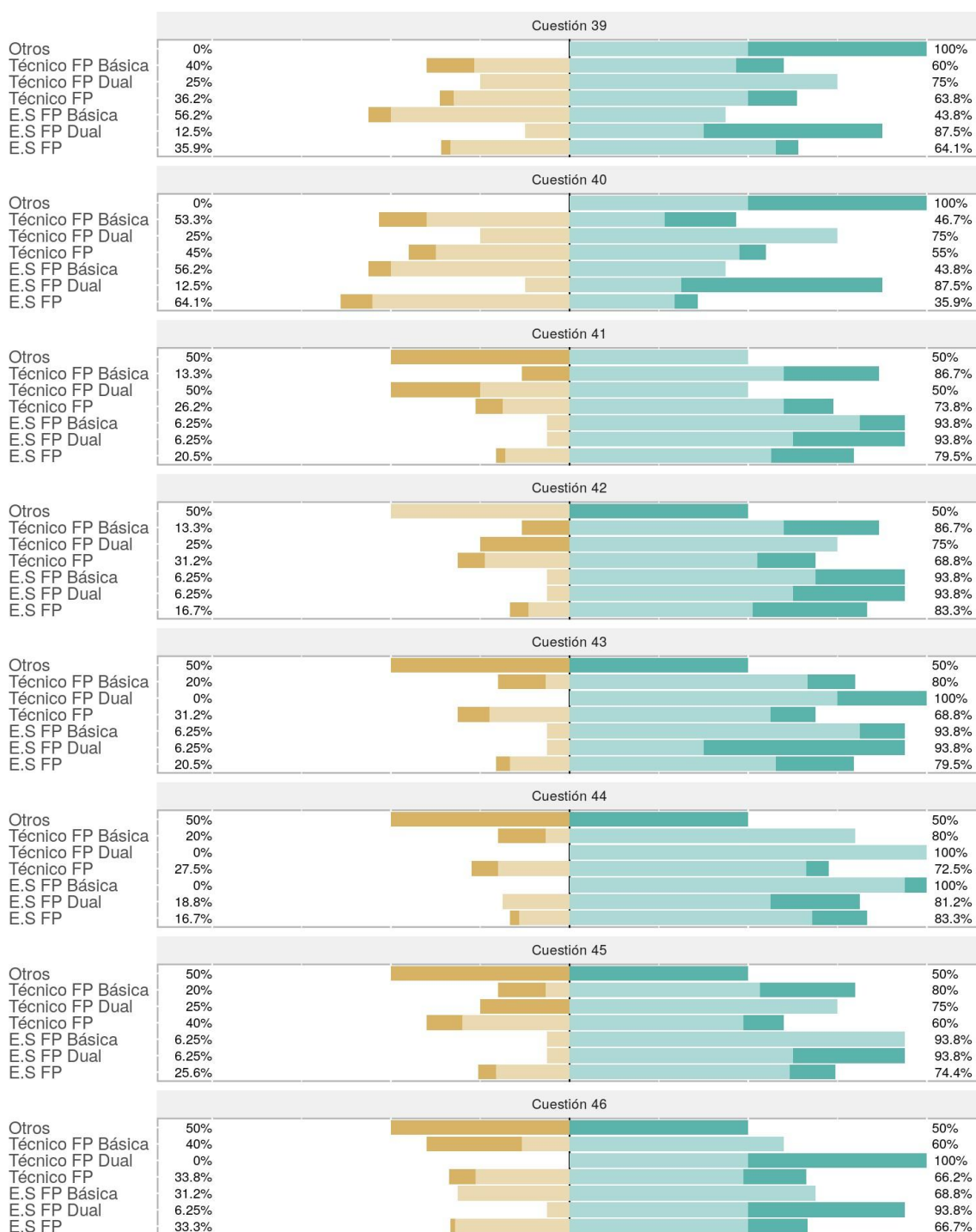
E.S FP	78	1	4	2.82	3.0	5.13	20.50	61.5	12.80	.72
E.S FP Dual	16	2	4	3.25	3.0	.00	6.25	62.5	31.20	.58
E.S FP Básica	16	2	3	2.94	3.0	.00	6.25	93.8	.00	.25
Técnico FP	80	1	4	2.61	3.0	10.00	30.00	48.8	11.20	.82
Técnico FP Dual	4	1	3	2.50	3.0	25.00	.00	75.0	.00	1.00
Técnico FP Básica	15	1	4	2.93	3.0	13.30	6.67	53.3	26.70	.96
Otros	2	1	4	2.50	2.5	50.00	.00	.0	50.00	2.12
Cuestión 46										
E.S FP	78	1	4	2.82	3.0	1.28	32.10	50.0	16.70	.72
E.S FP Dual	16	2	4	3.38	3.0	.00	6.25	50.0	43.80	.62
E.S FP Básica	16	2	3	2.69	3.0	.00	31.20	68.8	.00	.48
Técnico FP	80	1	4	2.76	3.0	7.50	26.20	48.8	17.50	.83
Técnico FP Dual	4	3	4	3.50	3.5	.00	.00	50.0	50.00	.58
Técnico FP Básica	15	1	3	2.33	3.0	26.70	13.30	60.0	.00	.90
Otros	2	1	4	2.50	2.5	50.00	.00	.0	5.00	2.12
Cuestión 47										
E.S FP	78	1	4	2.28	2.0	11.50	51.30	34.6	2.56	.70
E.S FP Dual	16	1	4	1.88	2.0	43.80	31.20	18.8	6.25	.96
E.S FP Básica	16	2	3	2.75	3.0	.00	25.00	75.0	.00	.45
Técnico FP	80	1	4	2.11	2.0	18.80	53.80	25.0	2.50	.73
Técnico FP Dual	4	1	3	2.25	2.5	25.00	25.00	50.0	.00	.96
Técnico FP Básica	15	1	3	2.00	2.0	20.00	60.00	20.0	.00	.65
Otros	2	1	3	2.00	2.0	50.00	.00	50.0	.00	1.41
Cuestión 48										
E.S FP	78	1	4	2.29	2.0	10.30	52.60	34.6	2.56	.69
E.S FP Dual	16	1	4	2.44	2.0	6.25	56.20	25.0	12.50	.81
E.S FP Básica	16	2	3	2.81	3.0	.00	18.80	81.2	.00	.40
Técnico FP	80	1	4	2.29	2.0	10.00	57.50	26.2	6.25	.73
Técnico FP Dual	4	1	3	2.25	2.5	25.00	25.00	50.0	.00	.96
Técnico FP Básica	15	1	3	2.07	2.0	20.00	53.30	26.7	.00	.70
Otros	2	1	3	2.00	2.0	50.00	.00	50.0	.00	1.41
Cuestión 49										
E.S FP	78	1	4	2.94	3.0	5.13	14.10	62.8	17.90	.73
E.S FP Dual	16	2	4	3.06	3.0	.00	6.25	81.2	12.50	.44
E.S FP Básica	16	2	4	2.94	3.0	.00	12.50	81.2	6.25	.44
Técnico FP	80	1	4	2.81	3.0	6.25	22.50	55.0	16.20	.78
Técnico FP Dual	4	2	3	2.75	3.0	.00	25.00	75.0	.00	.50
Técnico FP Básica	15	1	4	2.87	3.0	13.30	.00	73.3	13.30	.83
Otros	2	1	3	2.00	2.0	50.00	.00	50.0	.00	1.41
Cuestión 50										
E.S FP	78	1	4	2.94	3.0	2.56	21.80	55.1	20.50	.73
E.S FP Dual	16	2	4	2.81	2.5	.00	50.00	18.8	31.20	.91
E.S FP Básica	16	2	4	3.19	3.0	.00	6.25	68.8	25.00	.54
Técnico FP	80	1	4	2.70	3.0	5.00	35.00	45.0	15.00	.79
Técnico FP Dual	4	2	2	2.00	2.0	.00	100.00	.0	.00	.00

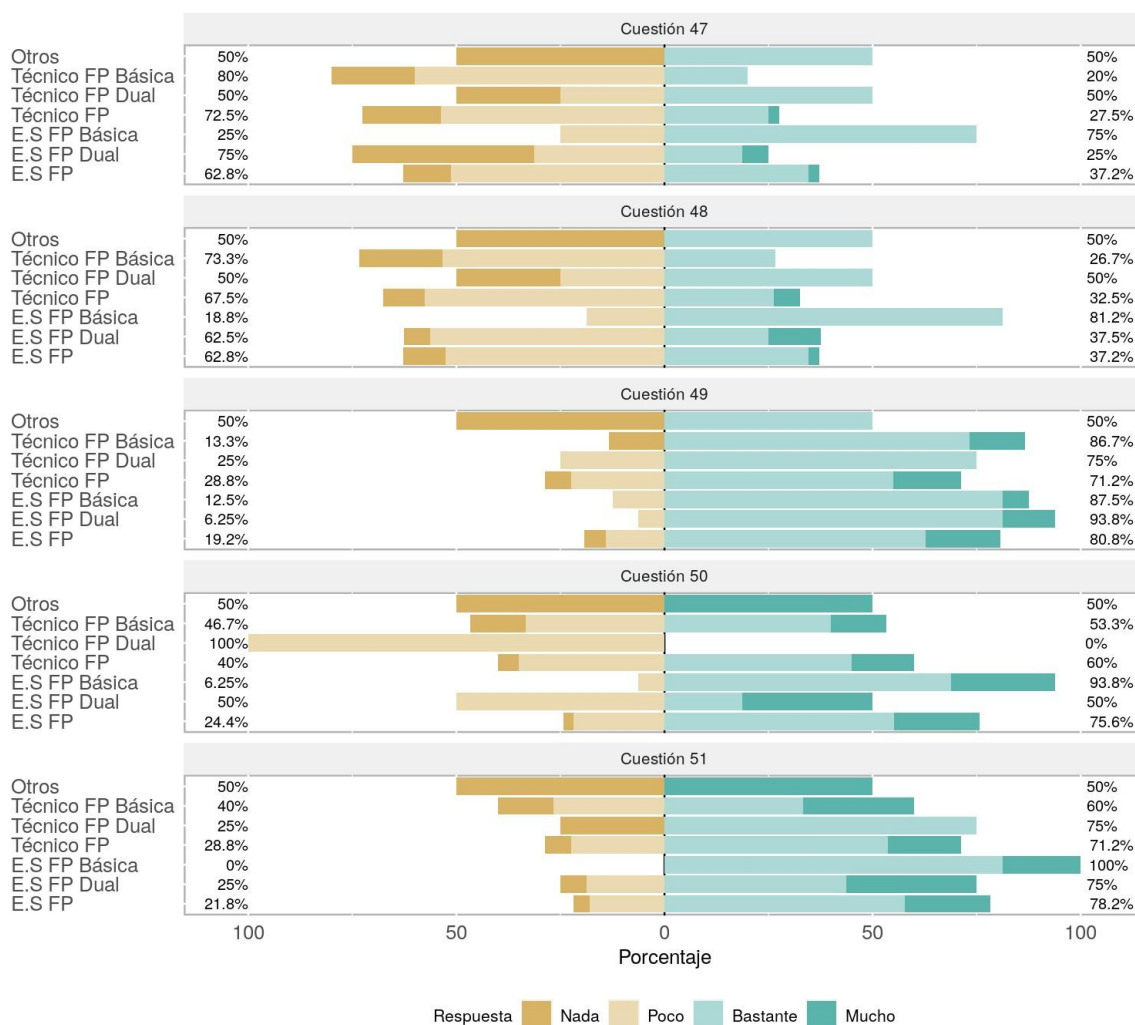
Técnico FP Básica	15	1	4	2.53	3.0	13.30	33.30	40.0	13.30	.92
Otros	2	1	4	2.50	2.5	50.00	.00	.0	50.00	2.12
Cuestión 51										
E.S FP	78	1	4	2.95	3.0	3.85	17.9	57.7	20.5	.74
E.S FP Dual	16	1	4	3.00	3.0	6.25	18.8	43.8	31.2	.89
E.S FP Básica	16	3	4	3.19	3.0	.00	.0	81.2	18.8	.40
Técnico FP	80	1	4	2.83	3.0	6.25	22.5	53.8	17.5	.79
Técnico FP Dual	4	1	3	2.50	3.0	25.00	.0	75.0	.0	1.00
Técnico FP Básica	15	1	4	2.73	3.0	13.30	26.7	33.3	26.7	1.03
Otros	2	1	4	2.50	2.5	50.00	.0	.0	50.0	2.12

Los datos que muestra la Figura 47 reflejan que son las cuestiones 43 (relación del alumnado de Dual y FCT) y 44 (formación recibida en la empresa) las que mayor promedio de respuestas “bastante” y “mucho” presentan. Mientras que la opinión generalizada de los distintos tipos de profesorado sobre el tiempo disponible para realizar el seguimiento del alumnado de FPD en primer (cuestión 47) y segundo curso (cuestión 48) es donde se da mayor porcentaje de respuestas “nada” y “poco”, especialmente para el ítem 48 con un 61.02% de promedio de los 7 grupos. Si se analiza por tipo de profesorado, son los que imparten FPB los que presentan una media de respuestas “bastante” y “mucho” más elevada, 82.32% de promedio para los once ítems de este bloque.

**Figura 47**

*Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable Tipo de Profesor*





### 7.3. Cursos académicos de experiencia docente como profesor/a de FP

Tomando los resultados de la Tabla 89, se hallan diferencias significativas en las respuestas de los grupos en los que se diferencia esta variable en tres de las cuestiones planteadas para este bloque. En la cuestión 39, en relación al grado de conocimiento sobre el tejido productivo y empresarial de la Región de Murcia entre los docentes que tienen entre 1-3 cursos de experiencia en la FP y los que superan los 5 cursos; para la cuestión 40, posibilidades de contactar con estas empresas e informales sobre la FPD, también encontramos diferencias para estos dos grupos de profesores; y por último, cuando se les pregunta si la FPD es atractiva para las empresas (ítem 50), entre los docentes de más de cursos de experiencia con aquellos que tienen entre 1-3 cursos y 4-5 cursos. Otros de los datos que refleja la Tabla 89, es que la media de respuesta más baja con un 2.14 se sitúa en la cuestión 40, antes citada, para el grupo de docentes que tienen entre 1-3 cursos de experiencia en la FP. En general, se observa que la gran mayoría de valores medios,

independientemente de la experiencia del profesorado, no llega a alcanzar el valor tres (“bastante”), de lo que se desprende que la mayoría de respuestas se sitúan entre el valor dos (“poco”) y el tres. La media más elevada (SD, .96; M, 3.18) aparece cuando se les preguntó a los docentes de entre 4 y 5 años de experiencia sobre si la FPD es una medida que fomenta la inclusión social (cuestión 51).

**Tabla 89**

*Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable experiencia docente como profesor/a en FP*

Exp. profesor FP	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
<b>Cuestión 39</b>										
Sin experiencia	10	1	3	2.50	3	10.00	30.00	60.0	.00	.71
1-3 cursos	35	1	4	2.40	2	5.71	51.40	40.0	2.86	.65
4-5 cursos	22	1	4	2.59	3	13.60	31.80	36.4	18.20	.96
Más de 5 cursos	144	1	4	2.85	3	1.39	27.10	56.2	15.30	.68
<b>Cuestión 40</b>										
Sin experiencia	10	1	3	2.50	3	10.00	30.00	60.0	.00	.71
1-3 cursos	35	1	4	2.14	2	17.10	57.10	20.0	5.71	.77
4-5 cursos	22	1	4	2.55	3	9.09	31.80	54.5	4.55	.74
Más de 5 cursos	144	1	4	2.63	3	4.86	41.70	38.9	14.60	.79
<b>Cuestión 41</b>										
Sin experiencia	10	1	3	2.80	3	10.00	.00	90.0	.00	.63
1-3 cursos	35	1	4	2.86	3	2.86	25.70	54.3	17.10	.73
4-5 cursos	22	1	4	2.91	3	9.09	9.09	63.6	18.20	.81
Más de 5 cursos	144	1	4	2.95	3	5.56	14.60	59.0	20.80	.76
<b>Cuestión 42</b>										
Sin experiencia	10	1	4	2.90	3	10.00	.00	80.0	10.00	.74
1-3 cursos	35	1	4	3.03	3	2.86	14.30	60.0	22.90	.71
4-5 cursos	22	1	4	3.00	3	9.09	13.60	45.5	31.80	.93
Más de 5 cursos	144	1	4	2.97	3	6.25	16.00	52.8	25.00	.81
<b>Cuestión 43</b>										
Sin experiencia	10	1	4	2.80	3	10.00	10.00	70.0	10.00	.79
1-3 cursos	35	1	4	2.91	3	5.71	14.30	62.9	17.10	.74
4-5 cursos	22	1	4	2.86	3	13.60	9.09	54.5	22.70	.94
Más de 5 cursos	144	1	4	2.93	3	4.86	18.10	56.2	20.80	.76
<b>Cuestión 44</b>										
Sin experiencia	10	1	3	2.80	3	10.00	.00	90.0	.00	.63
1-3 cursos	35	1	4	2.83	3	2.86	20.00	68.6	8.57	.62
4-5 cursos	22	1	4	2.82	3	9.09	9.09	72.7	9.09	.73
Más de 5 cursos	144	1	4	2.88	3	4.86	15.30	67.4	12.50	.68
<b>Cuestión 45</b>										



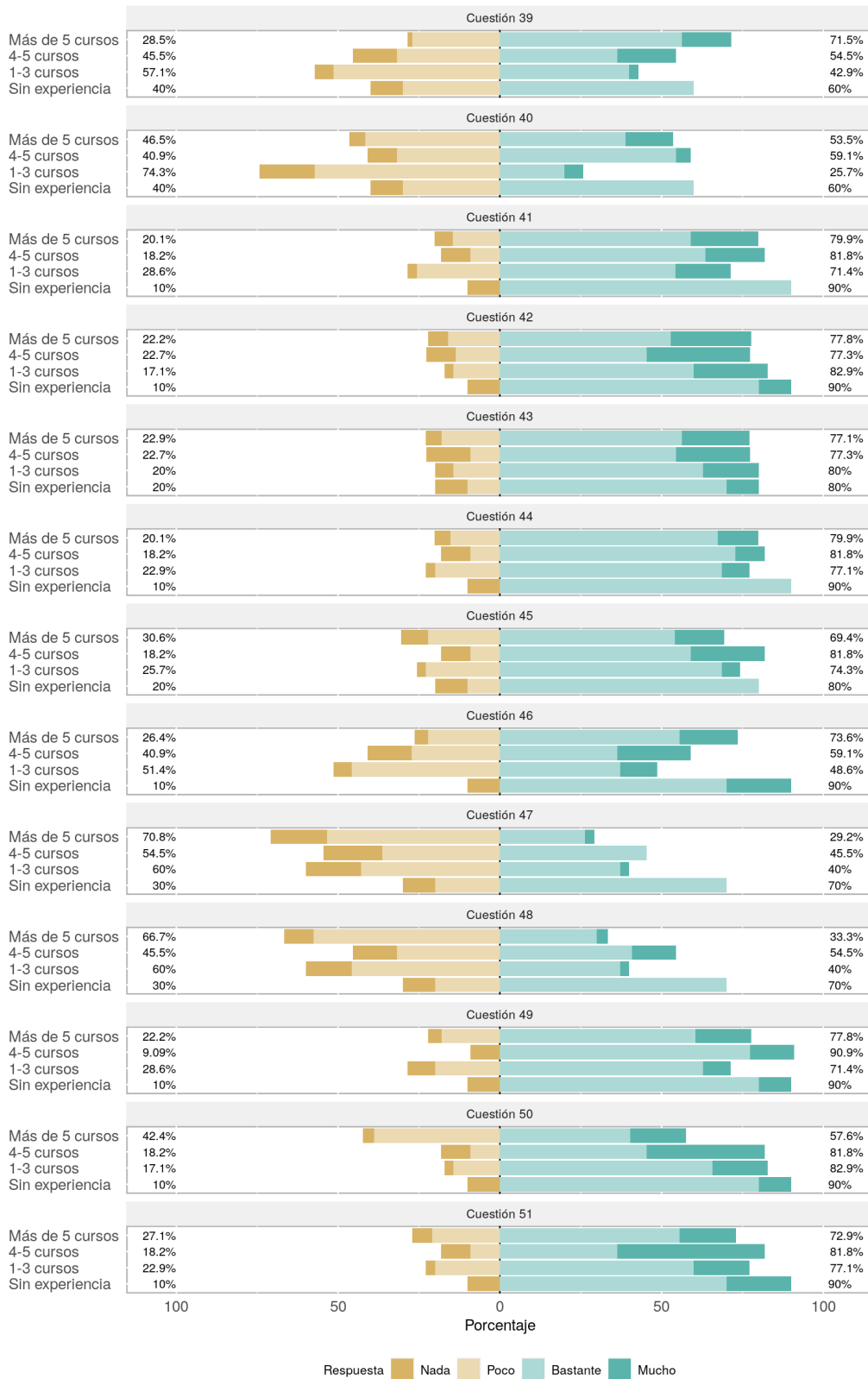
Sin experiencia	10	1	3	2.70	3	10.00	10.00	80.0	.00	.67
1-3 cursos	35	1	4	2.77	3	2.86	22.90	68.6	5.71	.60
4-5 cursos	22	1	4	2.95	3	9.09	9.09	59.1	22.70	.84
Más de 5 cursos	144	1	4	2.76	3	8.33	22.20	54.2	15.30	.81
Cuestión 46										
Sin experiencia	10	1	4	3.00	3	10.00	.00	70.0	20.00	.82
1-3 cursos	35	1	4	2.54	2	5.71	45.70	37.1	11.40	.78
4-5 cursos	22	1	4	2.68	3	13.60	27.30	36.4	22.70	.99
Más de 5 cursos	144	1	4	2.88	3	4.17	22.20	55.6	18.10	.75
Cuestión 47										
Sin experiencia	10	1	3	2.60	3	10.00	20.00	70.0	.00	.70
1-3 cursos	35	1	4	2.26	2	17.10	42.90	37.1	2.86	.78
4-5 cursos	22	1	3	2.27	2	18.20	36.40	45.5	.00	.77
Más de 5 cursos	144	1	4	2.15	2	17.40	53.50	26.4	2.78	.73
Cuestión 48										
Sin experiencia	10	1	3	2.60	3	10.00	20.00	70.0	.00	.70
1-3 cursos	35	1	4	2.29	2	14.30	45.70	37.1	2.86	.75
4-5 cursos	22	1	4	2.55	3	13.60	31.80	40.9	13.60	.91
Más de 5 cursos	144	1	4	2.28	2	9.03	57.60	29.9	3.47	.67
Cuestión 49										
Sin experiencia	10	1	4	2.90	3	10.00	.00	80.0	10.00	.74
1-3 cursos	35	1	4	2.71	3	8.57	20.00	62.9	8.57	.75
4-5 cursos	22	1	4	2.95	3	9.09	.00	77.3	13.60	.72
Más de 5 cursos	144	1	4	2.91	3	4.17	18.10	60.4	17.40	.72
Cuestión 50										
Sin experiencia	10	1	4	2.90	3	10.00	.00	80.0	10.00	.74
1-3 cursos	35	1	4	2.97	3	2.86	14.30	65.7	17.10	.66
4-5 cursos	22	1	4	3.09	3	9.09	9.09	45.5	36.40	.92
Más de 5 cursos	144	1	4	2.72	3	3.47	38.90	40.3	17.40	.79
Cuestión 51										
Sin experiencia	10	1	4	3.00	3	10.00	.00	70.0	20.00	.82
1-3 cursos	35	1	4	2.91	3	2.86	20.00	60.0	17.10	.70
4-5 cursos	22	1	4	3.18	3	9.09	9.09	36.4	45.50	.96
Más de 5 cursos	144	1	4	2.84	3	6.25	20.80	55.6	17.40	.78

Los datos que se desprenden de la Figura 48 muestran que el mayor porcentaje de repuestas “bastante” y “mucho” se lo obtuvo en el ítem 49, cuando los profesores respondieron acerca de su conocimiento sobre el grado empleabilidad del alumnado que realiza la FPD con respecto al de FCT con una media del 82.52% entre los cuatro grupos de esta variable. Mientras que el mayor porcentaje de repuestas “nada” y “poco” se encuentra en la cuestión 47, para el seguimiento y evaluación del alumnado de dual en primer curso con un 53.83% de media.

Por grupos de encuestados, los docentes sin experiencia suelen dar respuestas más favorables con un 80.76% de media para este bloque de preguntas; por el contrario, los profesores con 1-3 cursos de experiencia con valores más bajos, un 62.63% de media, su valor más alto en los valores uno y dos lo manifestaron en la cuestión 40 con un 74.3% de respuestas.

**Figura 48**

*Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable experiencia docente como profesor/a en FP*



#### 7.4. Cursos académicos de experiencia docente como profesor responsable del alumnado en FP Dual

En función de los resultados mostrados en la Tabla 90, existen diferencias significativas entre los cuatro grupos de esta variable en las siguientes cuestiones. Como sucedió en el apartado anterior, se repiten las cuestiones 39 y 40. En la primera entre los profesores con más de 5 años de experiencia en FPD con aquellos que no tienen experiencia u oscila entre los 1-3 cursos; para el ítem 40, las diferencias se localizan entre las respuestas de los docentes sin experiencia con los que tienen entre 1-3 y 4-5 cursos académicos. Además de las anteriores, también hay diferencias significativas para la cuestión 43 entre los grupos cuando se les preguntó por el tipo de relación y el clima de convivencia que existe en clase entre el alumnado de Dual y los que siguen su FCT ordinaria. Y por último, cuando opinan sobre la información sobre FPD que recibe su alumnado (cuestión 46), entre los docentes sin experiencia y aquellos la poseen más de 5 cursos.

De la Tabla 90 se puede observar como los docentes con más de 5 cursos de experiencia en la FPD son los que presentan en este bloque de trece cuestiones la media más alta en todas ellas a excepción de los ítems 47 (tiempo disponible para seguimiento del alumnado de dual en primer curso) y 50 (cómo de atractiva es la FPD para las empresas), por lo que manifiestan una percepción más positiva en todos ellos con un mayor porcentaje de respuestas “bastante” y “mucho”. Precisamente es este grupo de docentes los que muestran la media más alta (SD, 0,81; M,3.38) para la cuestión 39 antes citada. Por el contrario, los valores más bajos aparecen en la cuestión 47 con una media de 2.07 y una desviación típica de .69, mostrada por los profesores que tienen entre 1 y 3 cursos de experiencia en la FPD.

**Tabla 90**

*Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable experiencia docente como profesor/a responsable en FP Dual*

Exp. profesor FP	N	Mín	Máy	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
Cuestión 39										
Sin experiencia	138	1	4	2.60	3.0	5.80	35.50	51.4	7.25	.71
1-3 cursos	41	2	4	2.85	3.0	.00	24.40	65.9	9.76	.57

4-5 cursos	16	2	4	2.94	3.0	.00	31.20	43.8	25.00	.77
Más de 5 cursos	16	2	4	3.38	4.0	.00	18.80	25.0	56.20	.81
Cuestión 40										
Sin experiencia	138	1	4	2.33	2.0	11.60	47.80	36.2	4.35	.74
1-3 cursos	41	2	4	2.76	3.0	.00	46.30	31.7	22.00	.80
4-5 cursos	16	2	4	2.94	3.0	.00	18.80	68.8	12.50	.57
Más de 5 cursos	16	2	4	3.31	3.0	.00	12.50	43.8	43.80	.70
Cuestión 41										
Sin experiencia	138	1	4	2.89	3.0	6.52	15.90	59.4	18.10	.77
1-3 cursos	41	1	4	2.98	3.0	2.44	19.50	56.1	22.00	.72
4-5 cursos	16	1	4	3.00	3.0	6.25	6.25	68.8	18.80	.73
Más de 5 cursos	16	1	4	3.00	3.0	6.25	6.25	68.8	18.80	.73
Cuestión 42										
Sin experiencia	138	1	4	2.93	3.0	7.97	15.90	51.4	24.60	.85
1-3 cursos	41	1	4	3.05	3.0	2.44	14.60	58.5	24.40	.71
4-5 cursos	16	2	4	3.19	3.0	.00	12.50	56.2	31.20	.66
Más de 5 cursos	16	1	4	3.00	3.0	6.25	6.25	68.8	18.80	.73
Cuestión 43										
Sin experiencia	138	1	4	2.81	3.0	7.97	18.10	58.7	15.20	.79
1-3 cursos	41	2	4	3.17	3.0	.00	9.76	63.4	26.80	.59
4-5 cursos	16	1	4	2.88	3.0	6.25	12.50	68.8	12.50	.72
Más de 5 cursos	16	1	4	3.19	3.5	6.25	18.80	25.0	50.00	.98
Cuestión 44										
Sin experiencia	138	1	4	2.78	3.0	7.25	15.20	69.6	7.97	.69
1-3 cursos	41	2	4	3.00	3.0	.00	14.60	70.7	14.60	.55
4-5 cursos	16	1	4	2.94	3.0	6.25	6.25	75.0	12.50	.68
Más de 5 cursos	16	2	4	3.06	3.0	.00	18.80	56.2	25.00	.68
Cuestión 45										
Sin experiencia	138	1	4	2.72	3.0	8.70	21.00	59.4	10.90	.77
1-3 cursos	41	1	4	2.85	3.0	4.88	19.50	61.0	14.60	.73
4-5 cursos	16	1	4	2.81	3.0	6.25	25.00	50.0	18.80	.83
Más de 5 cursos	16	1	4	3.06	3.0	6.25	12.50	50.0	31.20	.85
Cuestión 46										
Sin experiencia	138	1	4	2.70	3.0	7.25	31.90	44.9	15.90	.82
1-3 cursos	41	2	4	2.90	3.0	.00	17.10	75.6	7.32	.49
4-5 cursos	16	1	4	3.00	3.0	12.50	12.50	37.5	37.50	1.03
Más de 5 cursos	16	2	4	3.31	3.0	.00	6.25	56.2	37.50	.60
Cuestión 47										
Sin experiencia	138	1	4	2.25	2.0	15.20	47.10	35.5	2.17	.73
1-3 cursos	41	1	3	2.07	2.0	19.50	53.70	26.8	.00	.69
4-5 cursos	16	1	4	2.12	2.0	25.00	43.80	25.0	6.25	.89
Más de 5 cursos	16	1	4	2.19	2.0	18.80	50.00	25.0	6.25	.83
Cuestión 48										
Sin experiencia	138	1	4	2.31	2.0	13.00	46.40	37.0	3.62	.74

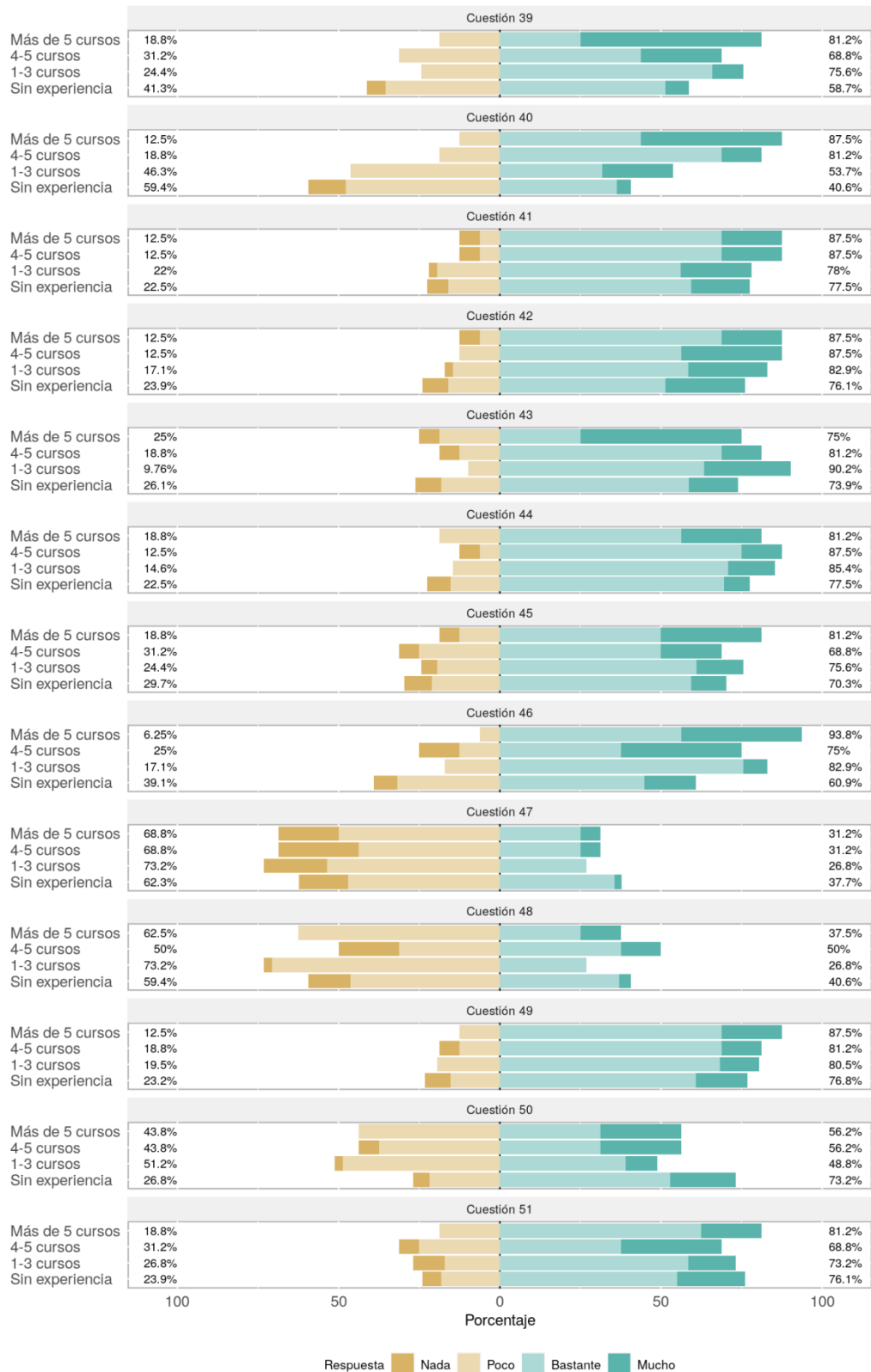
1-3 cursos	41	1	3	2.24	2.0	2.44	70.70	26.8	.00	.49
4-5 cursos	16	1	4	2.44	2.5	18.80	31.20	37.5	12.50	.96
Más de 5 cursos	16	2	4	2.50	2.0	.00	62.50	25.0	12.50	.73
Cuestión 49										
Sin experiencia	138	1	4	2.85	3	7.97	15.2	60.9	15.90	.78
1-3 cursos	41	2	4	2.93	3	.00	19.5	68.3	12.20	.57
4-5 cursos	16	1	4	2.88	3	6.25	12.5	68.8	12.50	.72
Más de 5 cursos	16	2	4	3.06	3	.00	12.5	68.8	18.80	.57
Cuestión 50										
Sin experiencia	138	1	4	2.88	3	5.07	21.7	52.9	20.30	.78
1-3 cursos	41	1	4	2.56	2	2.44	48.8	39.0	9.76	.71
4-5 cursos	16	1	4	2.75	3	6.25	37.5	31.2	25.00	.93
Más de 5 cursos	16	2	4	2.81	3	.00	43.8	31.2	25.00	.83
Cuestión 51										
Sin experiencia	138	1	4	2.91	3	5.80	18.1	55.1	21.00	.79
1-3 cursos	41	1	4	2.78	3	9.76	17.1	58.5	14.60	.82
4-5 cursos	16	1	4	2.94	3	6.25	25.0	37.5	31.20	.93
Más de 5 cursos	16	2	4	3.00	3	.00	18.8	62.5	18.80	.63

Como continuación a la Tabla 90, la Figura 49 complementa la información acerca de la variable objeto de análisis. Concretamente se puede observar cómo hay uniformidad en las respuestas favorables de los cuatro grupos de encuestados al ver la FPD como una herramienta que contribuye al desarrollo de las habilidades blandas (cuestión 42), respondiendo a las opciones “bastante” y “mucho” un 83.5% de promedio. En cambio, la percepción sobre el tiempo disponible para atender al alumnado de FPD en primer curso (cuestión 47) es la peor valorada de este bloque de preguntas con un 68.28% de respuestas “nada” y “poco”.

A desagregar por grupos de experiencia en FPD, los docentes con mejor promedio de respuestas favorables para el conjunto de cuestiones planteadas en la Figura 50, son los que han tenido alumnado de FPD en más de 5 cursos, llegando en la cuestión 46 hasta el 93.8% de respuestas “bastante” y “mucho”, el mayor porcentaje de los mostrados en la Figura. En el polo opuesto se sitúan los docentes sin experiencia con un promedio del 64.60% de respuestas favorables.

**Figura 49**

*Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable experiencia docente como profesor/a responsable en FP Dual*



## 7.5. Situación administrativa actual

En la Tabla 91 se muestran las respuestas de los docentes clasificadas según su situación administrativa en cuatro categorías: funcionario definitivo en el centro, interino en la red educativa pública, profesor de la enseñanza concertada o de la privada.

Según el resumen de inferencias, se dan diferencias significativas en ocho de las trece cuestiones de este bloque asociado al objetivo séptimo. En todas ellas hay nexo común, el grupo de profesores de enseñanza privada muestra diferencias con el resto de grupos de encuestados, concretamente con los otros tres grupos para las cuestiones 40 (posibilidades de contacto con las empresas), 41 (grado de motivación del alumnado de FPD), 46 (información sobre la modalidad dual que recibe el alumnado) y 49 (grado de empleabilidad el alumnado de Dual); solo existen diferencias con el grupo de funcionarios definitivos en la cuestión 39 (grado de conocimiento del tejido productivo) ; con el grupo de profesores de enseñanza concertada en el ítem 51 (La FPD como medida que fomenta la inclusión social); y por último, con los grupos de docentes definitivos y los que ejercen en la enseñanza concertada para la cuestión 43 (clima existente entre el alumnado de FPD y el resto). Como se puede observar en la Tabla 91, la media más alta de respuestas aparece en la cuestión 42 para el grupo de docentes de la enseñanza concertada, donde se valora la repercusión de la FPD en el desarrollo de las habilidades blandas del alumnado (SD, .57; M, 3.19). Mientras que los valores más bajos se obtienen en el ítem 40 con el 1.67 de media para los docentes de la enseñanza privada y una mediana de 2 (“poco”).

**Tabla 91**

*Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable Situación administrativa*

Situación administrativa	N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
Cuestión 39										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.87	3.0	1.92	26.00	55.8	16.30	.70
Interino	58	1	4	2.60	3.0	6.90	36.20	46.6	10.30	.77
Prof. ens. concertada	37	1	4	2.70	3.0	2.70	35.10	51.4	10.80	.70
Prof. ens. privada	12	1	3	2.33	2.0	8.33	50.00	41.7	.00	.65
Cuestión 40										



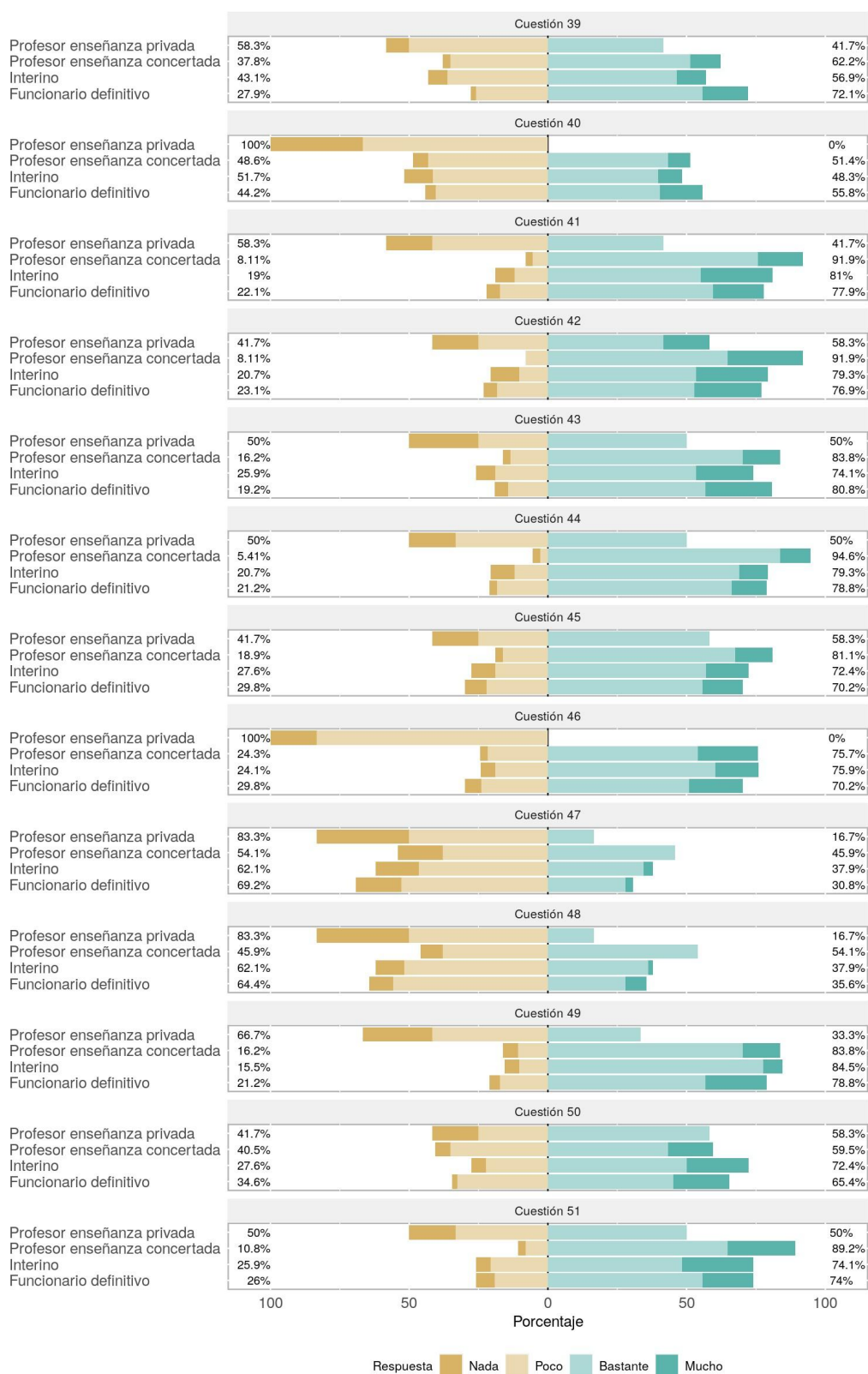
Funcionario definitivo	104	1	4	2.67	3.0	3.85	40.40	40.4	15.40	.78
Interino	58	1	4	2.47	2.0	10.30	41.40	39.7	8.62	.80
Prof. ens. concertada	37	1	4	2.54	3.0	5.41	43.20	43.2	8.11	.73
Prof. ens. privada	12	1	2	1.67	2.0	33.30	66.70	.0	.00	.49
Cuestión 41										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.91	3.0	4.81	17.30	59.6	18.30	.74
Interino	58	1	4	3.00	3.0	6.90	12.10	55.2	25.90	.82
Prof. ens. concertada	37	1	4	3.05	3.0	2.70	5.41	75.7	16.20	.57
Prof. ens. privada	12	1	3	2.25	2.0	16.70	41.70	41.7	.00	.75
Cuestión 42										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.96	3.0	4.81	18.30	52.9	24.00	.79
Interino	58	1	4	2.95	3.0	10.30	10.30	53.4	25.90	.89
Prof. ens. concertada	37	2	4	3.19	3.0	.00	8.11	64.9	27.00	.57
Prof. ens. privada	12	1	4	2.58	3.0	16.70	25.00	41.7	16.70	1.00
Cuestión 43										
Funcionario definitivo	104	1	4	3.00	3.0	4.81	14.40	56.7	24.00	.76
Interino	58	1	4	2.88	3.0	6.90	19.00	53.4	20.70	.82
Prof. ens. concertada	37	1	4	2.95	3.0	2.70	13.50	70.3	13.50	.62
Prof. ens. privada	12	1	3	2.25	2.5	25.00	25.00	50.0	.00	.87
Cuestión 44										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.88	3.0	2.88	18.30	66.3	12.50	.64
Interino	58	1	4	2.81	3.0	8.62	12.10	69.0	10.30	.74
Prof. ens. concertada	37	1	4	3.03	3.0	2.70	2.70	83.8	10.80	.50
Prof. ens. privada	12	1	3	2.33	2.5	16.70	33.30	50.0	.00	.78
Cuestión 45										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.77	3.0	7.69	22.10	55.8	14.40	.79
Interino	58	1	4	2.79	3.0	8.62	19.00	56.9	15.50	.81
Prof. ens. concertada	37	1	4	2.92	3.0	2.70	16.20	67.6	13.50	.64

Prof. ens. privada	12	1	3	2.42	3.0	16.70	25.00	58.3	.00	.79
Cuestión 46										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.84	3.0	5.77	24.00	51.0	19.20	.80
Interino	58	1	4	2.86	3.0	5.17	19.00	60.3	15.50	.74
Prof. ens. concertada	37	1	4	2.95	3.0	2.70	21.60	54.1	21.60	.74
Prof. ens. privada	12	1	2	1.83	2.0	16.70	83.30	.0	.00	.39
Cuestión 47										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.17	2.0	16.30	52.90	27.9	2.88	.73
Interino	58	1	4	2.26	2.0	15.50	46.60	34.5	3.45	.76
Prof. ens. concertada	37	1	3	2.30	2.0	16.20	37.80	45.9	.00	.74
Prof. ens. privada	12	1	3	1.83	2.0	33.30	50.00	16.7	.00	.72
Cuestión 48										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.35	2.0	8.65	55.80	27.9	7.69	.75
Interino	58	1	4	2.29	2.0	10.30	51.70	36.2	1.72	.68
Prof. ens. concertada	37	1	3	2.46	3.0	8.11	37.80	54.1	.00	.65
Prof. ens. privada	12	1	3	1.83	2.0	33.30	50.00	16.7	.00	.72
Cuestión 49										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.97	3.0	3.85	17.30	56.7	22.1	.74
Interino	58	1	4	2.86	3.0	5.17	10.30	77.6	6.9	.61
Prof. ens. concertada	37	1	4	2.92	3.0	5.41	10.80	70.3	13.5	.68
Prof. ens. Privada	12	1	3	2.08	2.0	25.00	41.70	33.3	.0	.79
Cuestión 50										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.84	3.0	1.92	32.70	45.2	20.2	.76
Interino	58	1	4	2.90	3.0	5.17	22.40	50.0	22.4	.81
Prof. ens. concertada	37	1	4	2.70	3.0	5.41	35.10	43.2	16.2	.81
Prof. ens. Privada	12	1	3	2.42	3.0	16.70	25.00	58.3	.0	.79
Cuestión 51										
Funcionario definitivo	104	1	4	2.86	3.0	6.73	19.20	55.8	18.3	.79
Interino	58	1	4	2.95	3.0	5.17	20.70	48.3	25.9	.83
Prof. ens. concertada	37	1	4	3.11	3.0	2.70	8.11	64.9	24.3	.66

En la Figura 50 se muestra que hay consenso en los cuatro grupos docentes de esta variable en responder de forma favorable cuando se les pregunta por los beneficios que ocasiona la modalidad de dual sobre las habilidades blandas (cuestión 42), con un 76.6% de respuestas “bastante” y “mucho” de promedio. Mientras que el ítem peor valorado por los docentes es el 47 con un 67.18% de respuestas “poco” o “nada” cuando se les pregunta por el tiempo disponible para realizar el seguimiento al alumnado de dual en primer curso. Si se valoran los resultados por grupos de docentes, se observa que son los docentes de la enseñanza concertada los que mejor media de respuestas favorables realizan con un 74.24% de promedio para este bloque de preguntas, mostrándose una gran diferencia con respecto a los profesores de la educación privada con un 36.54% de respuestas “bastante” y “mucho”. También son de destacar otros valores como que todos los docentes de la privada opinan que no tienen acceso a las empresas para informarles sobre la FPD (cuestión 42) y que sus alumnos no tienen nada de información sobre la FPD (cuestión 46).

**Figura 50**

*Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable situación administrativa*



## 7.6. Actividades formativas en los últimos 3 años

Teniendo en cuenta si se ha recibido o no formación en los últimos 3 años, hay diferencias significativas para esta variable en las respuestas emitidas por los docentes en las cuestiones 41 y 42, cuando se les pregunta sobre si el alumnado de FPD está más motivado y es más maduro y si la FPD repercute positivamente sobre las denominadas “habilidades blandas” del alumnado, respectivamente.

De los datos que se muestran en la Tabla 92, los docentes sin formación en estos tres últimos años son los que más valoran el papel de la FPD en el desarrollo de las habilidades blandas de sus alumnos, obteniendo la mayor media de todas las respuestas de este bloque (SD, .73; M, 3.1). Hay que destacar que solo obtienen un valor medio superior a tres, este grupo de docentes para la cuestión 41 y 42, en los restantes once ítems, ambos grupos de profesores presentan medias más bajas, con un mayor porcentaje de respuestas “poco” y “bastante”.

La media más baja de todas las de este bloque la presentan los profesores con experiencias formativas en la cuestión 47 cuando se les pregunta por el tiempo disponible para el seguimiento y evaluación del alumnado de FPD durante el primer curso del ciclo con un 2.14 de media, un 54.2% de respuestas “poco” y un 17.7% que respondieron “nada”. Para terminar, llama la atención que haya en la muestra un mayor número de docentes que no han participado en ninguna actividad formativa en los últimos tres años, 115 frente a los 96 que si lo hicieron.

**Tabla 92**

*Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable actividades formativas en los últimos 3 años*

Formación		N	Mín	Máx	Media	Mediana	%1	%2	%3	%4	Sd
Cuestión 39	Sí	96	1	4	2.80	3	2.08	30.2	53.1	14.60	.71
	No	115	1	4	2.68	3	5.22	33.0	50.4	11.30	.74
Cuestión 40	Sí	96	1	4	2.59	3	7.29	41.7	35.4	15.60	.84
	No	115	1	4	2.49	2	7.83	43.5	40.9	7.83	.75
Cuestión 41	Sí	96	1	4	2.77	3	8.33	19.8	58.3	13.50	.79
	No	115	1	4	3.05	3	3.48	11.3	61.7	23.50	.70

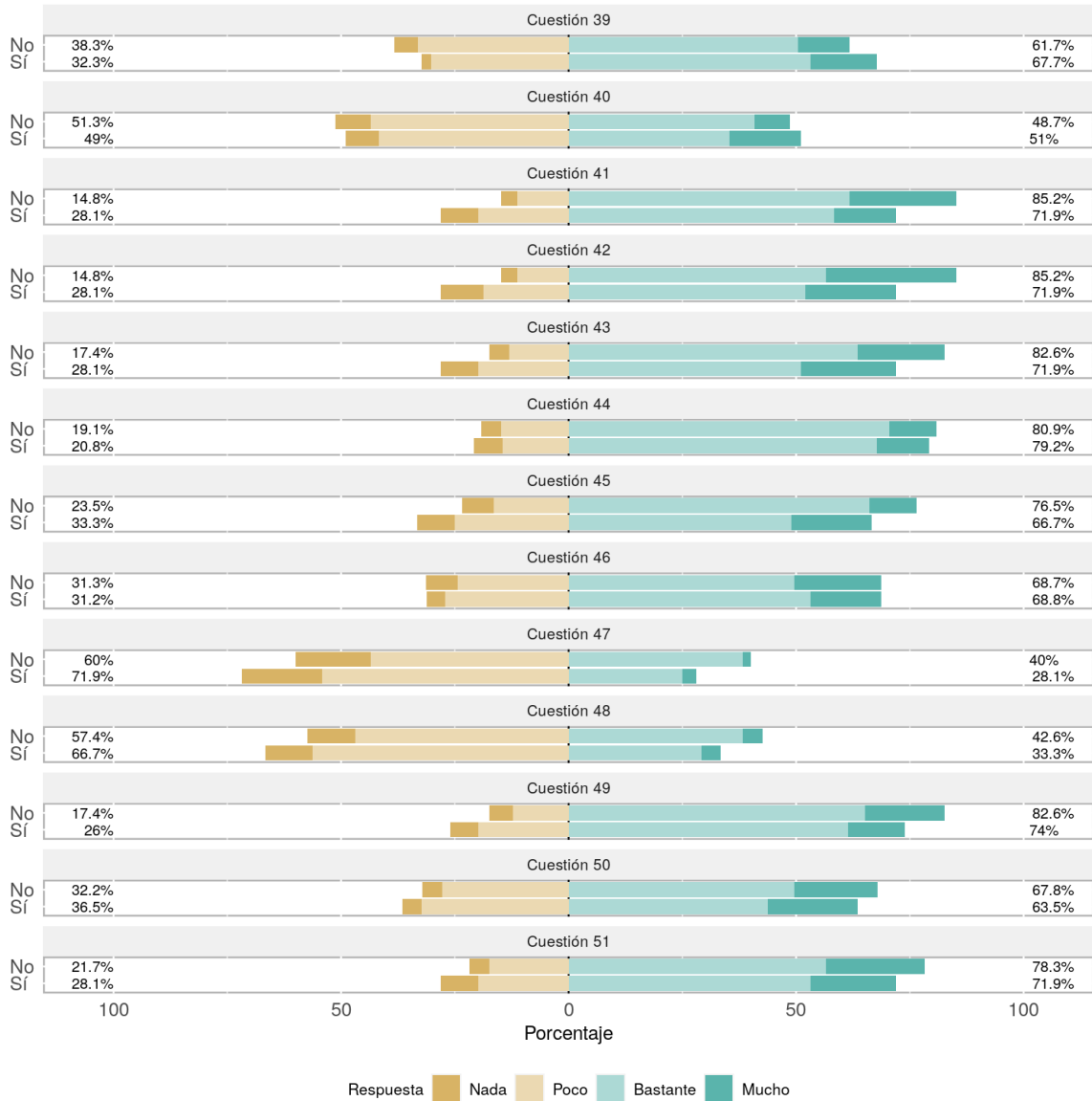
Cuestión 42	Sí	96	1	4	2.82	3	9.38	18.8	52.1	19.80	.86
	No	115	1	4	3.10	3	3.48	11.3	56.5	28.70	.73
Cuestión 43	Sí	96	1	4	2.84	3	8.33	19.8	51.0	20.80	.85
	No	115	1	4	2.97	3	4.35	13.0	63.5	19.10	.71
Cuestión 44	Sí	96	1	4	2.84	3	6.25	14.6	67.7	11.50	.70
	No	115	1	4	2.87	3	4.35	14.8	70.4	10.40	.64
Cuestión 45	Sí	96	1	4	2.76	3	8.33	25.0	49.0	17.70	.84
	No	115	1	4	2.80	3	6.96	16.5	66.1	10.40	.72
Cuestión 46	Sí	96	1	4	2.80	3	4.17	27.1	53.1	15.60	.75
	No	115	1	4	2.81	3	6.96	24.3	49.6	19.10	.83
Cuestión 47	Sí	96	1	4	2.14	2	17.70	54.2	25.0	3.12	.73
	No	115	1	4	2.25	2	16.50	43.5	38.3	1.74	.75
Cuestión 48	Sí	96	1	4	2.27	2	10.40	56.2	29.2	4.17	.70
	No	115	1	4	2.37	2	10.40	47.0	38.3	4.35	.73
Cuestión 49	Sí	96	1	4	2.80	3	6.25	19.8	61.5	12.50	.73
	No	115	1	4	2.95	3	5.22	12.2	65.2	17.40	.71
Cuestión 50	Sí	96	1	4	2.79	3	4.17	32.3	43.8	19.80	.81
	No	115	1	4	2.82	3	4.35	27.8	49.6	18.30	.78
Cuestión 51	Sí	96	1	4	2.82	3	8.33	19.8	53.1	18.80	.83
	No	115	1	4	2.96	3	4.35	17.4	56.5	21.70	.75

La Figura 51, confirma el patrón de respuestas analizado en la Tabla 92, pudiendo encontrar en la cuestión 44 (la formación recibida por el alumnado en las empresas se ajusta el programa formativo) el mayor porcentaje de respuestas “bastante” y “mucho” de todo este bloque con independencia de los dos grupos de encuestados de esta variable con un 80.05%. Mientras que la cuestión 47 es la presenta mayor porcentaje promedio de respuestas desfavorables con un 34.05%.

Las mayores diferencias entre las respuestas de los dos grupos de docentes se encuentran en las cuestiones 41 y 42 con una variación del 13.3%, lo que confirma la existencia de diferencias significativas para ambos ítems, tal y como señalábamos al principio de este apartado. Por último, analizando por separado las respuestas de ambos grupos, se observa cómo los docentes con experiencias formativas son los que presentan un mayor promedio de respuestas favorables en los trece ítems de este bloque con un 69.29% por un 63.07%.

**Figura 51**

*Descriptivo de los ítems del bloque 4 según la variable actividades formativas en los últimos 3 años*



## CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Como se expresó anteriormente, esta Tesis Doctoral tiene como fin hacer una radiografía del estado de la Formación Profesional en la Región de Murcia, y más particularmente, en el municipio de Cartagena. Con ese propósito se ha analizado la oferta en Formación Profesional, el perfil de su alumnado y profesorado, la percepción de estos últimos sobre la FP y la FPD, así como su conocimiento sobre las enseñanzas y metodologías que pone en práctica en su aula. Recabada esta información, y una vez descritos los resultados obtenidos en el trabajo de campo, se procede a la discusión de sus resultados, establecer las Conclusiones, plantear algunas limitaciones del estudio encontradas y hacer algunas propuestas.

### 1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Dada la naturaleza totalmente descriptiva de los objetivos 1 (Estudiar la distribución geográfica de los programas de Formación Profesional en la Región de Murcia, particularmente en el municipio de Cartagena), 2 (Conocer el perfil y las características del alumnado escolarizado en la Formación Profesional) y 3 (Conocer el perfil y características del profesorado en el ámbito de la Formación Profesional), y el propósito general de la Tesis, se centrará la Discusión en los objetivos 4, 5, 6 y 7.

*OBJETIVO 4. Valorar el grado de conocimiento que posee el profesorado sobre la organización y funcionamiento de la Formación Profesional*

En primer lugar, hay que destacar que la valoración entre el profesorado decrece conforme aumentan sus años de experiencia en estas enseñanzas, e igualmente lo hace en función de su situación administrativa en la enseñanza pública, siendo los funcionarios definitivos los que peor valoración tienen. Resultados contrapuestos a los anteriores cuando se trata de profesionales que trabajan en el ámbito privado. Resultados que se compadecen con los trabajos de diversos autores como García Hernández, Gabari e Idoate (2014) y Pineda, Ciraso y Arnau (2019).

Del mismo modo, el estudio concluye que, en general, el profesorado, independientemente de su género, tiene una valoración negativa del estado de estas



enseñanzas y resalta la necesaria necesidad de mantener actualizados los equipamientos de cada ciclo formativo, así como adecuar los contenidos curriculares a las demandas actuales de las empresas en cada familia profesional. No obstante, tanto los profesores como las profesoras consideran que los planes de estudio se llevan a cabo de forma correcta y capacitan al alumnado para su desempeño profesional y creen poseer un alto conocimiento del currículo así como una percepción muy positiva acerca de la información que el centro les aporta sobre la oferta de FP y las posibilidades que se ofrecen para la formación permanente del profesorado. Cuestión esencial enfatizada en otros trabajos como el de Pineda, Ciraso y Arnau (2019) o el de Souto, Talavera y Florencio (2020), quienes consideran esencial y diferenciador, con respecto al tutor de empresa, un proceso de aprendizaje permanente del profesorado que resulta clave para la construcción de su “identidad profesional”.

Por tanto, aparece claramente en la investigación que existe preocupación y una visión nada positiva, constante en las seis variables analizadas (género, tipo de profesor, años de experiencia, cursos vinculados a la FPD, situación administrativa y el haber realizado actividades de formación acerca de la FCT) acerca de dos elementos claves para que estas enseñanzas tengan la adecuada calidad y se adecuen a las exigencias del actual mercado laboral. Por un lado, la modernización de los equipamientos de cada ciclo es clave en estas enseñanzas, lo que llevaría a una valoración de los presupuestos públicos asignados a esta partida. En ese análisis se observa cómo en los últimos años la dotación en el Capítulo Seis de los presupuestos (que es el que corresponde a equipamientos) ha ido de los 1.320.000 millones de euros para el año 2017; a los 731.000€ asignados para el 2018; 494.000€ en el 2019; en el 2020 esta partida se redujo por completo, posteriormente asignándole 955.000€ de los denominados “fondos COVID”; y en el curso 2021 se dotó con 1.195.000€, de los cuales se han destinado 195.000€ a la creación de las aulas ATECA; y por último, para los presupuestos regionales de este año 2022 se contempla una partida de 620.000€. Por tanto, el descontento podría seguir entre los docentes al estimar insuficiente lo presupuestado, más teniendo en cuenta el aumento exponencial que ha ido experimentando el número de ciclos implantados en la Región de Murcia. Este hecho, naturalmente, se refleja en la percepción que el profesorado tiene acerca del estado de los equipamientos en FP, por ser una partida de vital importancia si se quiere ofrecer una educación de calidad. Y según los datos de que se dispone y expuestos en la descripción de resultados, no sería descabellado que la partida para

equipamientos pudiera llegar a los cuatro millones de euros anuales. Una FP de calidad requiere equipamientos que estén a la vanguardia y se ajusten a lo que demanda el mercado de trabajo en la Región de Murcia.

Además, como se pudo observar en los resultados (Tabla 35) la oferta en el municipio de Cartagena se caracteriza por disponer de una amplia gama de títulos de las familias de Electricidad y Electrónica, Fabricación Mecánica, Informática y Comunicaciones, Instalación y Mantenimiento, Marítimo-Pesquera, Química y Seguridad y Medio Ambiente. Familias que requieren una especial actualización en sus materiales puesto que el grado de obsolescencia es alto debido a los constantes avances en la tecnología.

A todo ello, se suma la implantación de una nueva modalidad de FP en la Región desde el curso 2020-2021. Se trata de los cursos de especialización, una apuesta decidida por parte del gobierno central y del autonómico, como estrategia para conseguir la excelencia en la formación del alumnado que cursa Formación Profesional. En la actualidad hay implantados un total de 12 cursos de especialización, aunque uno de los hándicaps más importantes para su puesta en marcha en todas las CCAA, ha sido precisamente dotarlo de los equipamientos que reflejan sus títulos. Estos cursos son de alto grado de especialización, por lo que requieren maquinaria muy tecnificada, lo que, evidentemente, conlleva gran coste económico.

Ante los problemas presupuestarios generalizados en las Administraciones públicas, se podrían estudiar diferentes sistemas de compra. Ante la rigidez existente en la normativa para la compra de equipamientos regulada en la Ley de Contratos del Sector Público (9/2017), se deberían explorar otros sistemas para la adquisición de materiales por parte de los centros. Sobre todo, pensando en aquellos equipamientos más costosos y con un grado de obsolescencia alto, sería conveniente dotar a los centros educativos y la misma Administración de mayor autonomía para usar métodos de compra basados en un sistema de “renting” con opción a la actualización permanente de esos materiales. Se entiende, en muchos casos, que tendría poco sentido adquirirlos en propiedad cuando la mayoría de ellos en un plazo medio de tiempo tendrán que ser reemplazados. Dentro de esta estrategia de renovación de equipamientos, sería importante poder conveniar con las empresas para que puedan poner sus equipos al servicio de los centros educativos e

incluso arbitrar un sistema efectivo de donaciones, donde se premiara fiscalmente a las empresas que ceden sus bienes para un uso formativo. Esto podría llevar a generar un círculo positivo entre empresas y centros educativos, donde ambas partes salieran beneficiadas, no solo económicamente sino también en la transferencia de conocimiento. En este sentido, hay trabajos que refuerzan las ideas anteriores, en la línea de la importancia de la financiación y la colaboración en ésta de los sectores público y privado, como son los casos de Alemán (2015), Amor (2019b), la propia CEDEFOP (2020) y Homs). Por tanto, sería deseable dotar a la Administración de una nueva normativa que contemple la posibilidad de incentivar la cooperación y transferencia tecnológica entre los centros de trabajo y los educativos, en la línea expuesta por Echeverría (2016a).

La segunda cuestión que se trata en este objetivo del trabajo de investigación es la actualización de los contenidos curriculares de cada título. Actualmente, cualquier título se regula a nivel estatal a través de Real Decreto y posteriormente cada Comunidad Autónoma tiene la capacidad de ampliar en un 50% o 40%, si tiene lengua cooficial o no, respectivamente, sus contenidos con el fin de adaptarlos a su contexto profesional. Un porcentaje elevado de respuestas del profesorado manifiesta que los contenidos de los títulos que imparten se encuentran poco actualizados, lo cual muestra un grave problema para la FP, como ha expuesto Araya (2008), donde es clave conocer-hacer y donde teoría y práctica deben estar íntimamente ligados. Este autor aboga por la integración de unos conocimientos generales con otros más prácticos, lo que lleva a diseñar un sistema más ágil de actualización de currículos. Un sistema, que respetando las enseñanzas mínimas recogidas en cada título y ligadas a sus cualificaciones profesionales recogidas en el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, prevea la actualización constante de los mismos a nivel del MEFP, a través del INCUAL, como a nivel regional, impulsado por el órgano competente y aprobado en la Consejo Asesor Regional de Formación Profesional, en adelante, CARFP.

Para conseguir este objetivo y enriquecer el capital humano a través de una formación actualizada a las nuevas demandas de cada oficio y conseguir profesionales altamente cualificados, se hace necesario establecer unas sinergias fuertes y constantes entre la administración educativa y los sectores empresariales, cuestión que reforzó en su día otro trabajo (González, 2015). Se deben potenciar marcos de cooperación operativos, grupos de trabajo que sirvan para analizar el estado de modernización de los contenidos

de cada título y promover mecanismos ágiles de actualización curricular. El CARFP podría ser el organismo catalizador donde patronal, sindicatos, administraciones regionales y locales puedan trabajar en este sentido. En este sentido, una iniciativa legislativa llevada por la Consejería de Educación de la Región de Murcia que se advierte como positiva, es la publicación anual desde el 2020, de la resolución que regula los proyectos de flexibilización curricular, al amparo del art. 120 de la LOMLOE que defiende la autonomía de los centros y el art. 39.6 que establece las enseñanzas mínimas de cada título. Esta normativa permitiría a los centros educativos modificar contenidos y la carga lectiva semanal de determinados módulos profesionales con el objetivo de adecuar la oferta educativa al acelerado ritmo de cambios tecnológicos y facilitar el acceso a nuevas ocupaciones emergentes.

Ahora bien, en el ejemplo de Alemania, el 60% de la formación se dedica a contenidos específicos de la profesión, mientras que el resto se dedica a contenidos de carácter interdisciplinar. En esta línea y como defienden Planas (2012) y Salamé (2007), una empresa a la hora de contratar a un empleado no solo lo hace por sus destrezas técnicas, sino también por sus habilidades personales y sociales, lo que lleva a reconocer la importancia de introducir las *softskills* (competencias blandas) en los contenidos formativos de los títulos de FP y también de las enseñanzas de régimen general y especial. Cada vez con más protagonismo en el ámbito educativo se debe avanzar en el objetivo del desarrollo y adquisición de las *softskills*, como reiteradamente ha defendido Marhuenda (2015), ligándolo específicamente a la FPD. Un currículo moderno debe contener contenidos específicos del título, pero también, permitir una rápida actualización de los mismos a las demandas de los sectores emergentes y mercados laborales; y por otra parte, una serie de contenidos transversales que aborden aspectos económicos, sociales, jurídicos, idiomas así como otras habilidades como saber trabajar en equipo, planificar y gestión el tiempo, liderazgo, saber llegar a acuerdos, ser asertivo, creativo, manejar conflictos y llegar a resolver problemas, tener un pensamiento crítico, desarrollar la inteligencia emocional o el autoconocimiento, entre otros. En definitiva, lo que la UNESCO y el Informe Delors (1996) defienden, un currículo tecnológico a la par que humanístico cuyos pilares sean el aprender a conocer, a hacer, a ser y a saber relacionarse. Por último, cabe resaltar, que este currículo holístico cobra un protagonismo particular en la modalidad de los PFP tanto en su modalidad adaptada como especial, orientados a personas con discapacidad. Sería conveniente ocupar un porcentaje de su carga lectiva al

desarrollo de estas habilidades blandas. Se confirma la postura de Bolívar (2013), que considera la adaptación de los currículos a los contextos laborales y sociales de cada Comunidad como esencial en la lucha contra el abandono y el fracaso escolar.

Otro aspecto importante a discutir dentro de este objetivo es la percepción positiva del profesorado sobre el adecuado papel que desempeña la orientación profesional en el ámbito educativo. Nadie duda que la orientación académica y profesional es fundamental para fortalecer un sistema educativo que evite el fracaso escolar, como han manifestado tantos autores (Amor, 2018; Calleja, 2018; Fernández et. al, 2010, p. 121), y en particular, la orientación profesional, para una acertada elección del futuro oficio de nuestro alumnado que se alinee con sus vocaciones, sus habilidades y sus aptitudes, como corroboran trabajos de Corona et al., (2018) y Souto, Talavera y Florencio. Incluso la CRUE (2019) también habla de reforzar los sistemas de orientación profesional. Ello invita a seguir avanzando en la formación inicial y permanente de estos profesionales para que conozcan en profundidad el sistema de FP y los sectores productivos regionales y comarcales. Se trataría de rediseñar y potenciar los Departamentos de Orientación, fundamentalmente la orientación profesional, y crear un sistema de orientación que también abarque la etapa de Primaria como señalaron en capítulos anteriores autores como Amor (2019b), Dalmau (2019) o Echevarría y Martínez (2018).

Se estima necesario seguir potenciando la visión positiva del profesorado sobre orientación que se manifiesta en este trabajo de investigación, fundamentándola en el trabajo coordinado de estos profesionales con los equipos docentes de cada grupo, especialmente con los tutores. Aún más si cabe, en la modalidad de la FPB, con una tipología de alumnado particular, donde la mayoría han optado por este itinerario educativo después de un tránsito por la ESO nada exitoso y donde se encuentran en un momento evolutivo especialmente delicado y precisan de una guía profesional y emocional adecuada a sus necesidades, idea que refuerzan García (2019) o Suárez (2019). En la misma línea se encuentran los trabajos de González, Martín, Poy y Jenaro (2016) o Martínez, Pérez y Martínez (2014), enfatizando que una orientación profesional fuerte es sinónimo de integración e inclusión social y profesional.

Otro aspecto interesante a destacar en este apartado sería la importancia de contar con una adecuada coordinación entre el tutor de empresa y el tutor de FCT del alumnado

en el centro educativo. En el cuestionario se manifestó una tendencia de respuestas menos positivas que en otros apartados; particularmente los profesores técnicos de FPD y aquellos docentes que no han recibido formación del módulo de FCT son los que peor valoración presentaron acerca del tiempo, la coordinación y una adecuada evaluación entre ambos agentes. Uno de los hándicaps que podrían explicar esta situación sería la falta de formación pedagógica de los tutores de empresa y la visión del alumnado sobre ambas figuras como personas que poseen un rol administrativo y no pedagógico, como han puesto de manifiesto Ruffinelli et al.,(2020). Por tanto, se hace necesario que se acometan acciones en torno a la figura del tutor de empresa como podrían ser dotar de un incentivo económico por la tutorización del alumnado de FP; planes específicos de formación en FCT enmarcados dentro de los planes de formación desarrollados en las políticas activas de empleo para empleados; aprobar en los comités de empresa horas de reducción para atención más directa y personalizada sobre el alumnado en prácticas; para las Pymes y Micropymes, ayudas directas de los gobiernos central y autonómicos para aquellas empresas que acogen a discentes; o bien, impulsar de manera particular y especial la FPD a través de un paquete de medidas específicas y una regulación básica que ampare a todas las CCAA en la línea de las medidas de actuación que propone Serrano (2016) en el estudio impulsado por Bankia y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.

*OBJETIVO 5. Analizar las metodologías que se llevan a cabo en los ciclos de Formación Profesional*

Con el quinto objetivo de esta investigación se quería analizar las metodologías que se ponen en práctica en la Formación Profesional, desde el grado de uso de las TICs en sus clases, pasando por la aplicación de metodologías directivas o más activas basadas en el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) o en retos (ABR). Un factor importante ligado al cómo enseñar está el empleo de materiales de elaboración propia, o bien aquellos diseñados por las diferentes editoriales. Precisamente el uso de metodologías no inclusivas y una evaluación centrada en el instrumento y no en el alumnado es una de las causas de abandono escolar como se señala en el estudio de Escarbajal, Izquierdo y Abenza (2019).

Es necesario que la revolución de las tecnologías iniciada a finales del siglo XX siga su curso y se potencie aún más para que la formación no vaya a remolque de la actualización de las demandas en el mercado laboral en el sentido expuesto en los trabajos de Klink, Boon y Schulsmans (2007), quienes han defendido una FP con una programación formativa donde se emplee una metodología que ponga al alumno en el centro y estén presentes el uso de las TIC, aunando este conjunto en lo que llamó la competencia en acción. Es indudable, en este sentido, que se puede aseverar lo difícil que es hablar de una FP de calidad si no está a la vanguardia en sus propuestas metodológicas y sus aulas no están dotadas de los últimos avances tecnológicos. Por ello es importante seguir el tránsito de las TIC a las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento). La tecnología ha cobrado un papel crucial en el ámbito educativo a través de la aplicación de las TIC, pero el objetivo de las TAC no es enseñar a usar la tecnología, sino enseñar con la tecnología, es ésta, quien se adapta a fines pedagógicos concretos.

En este sentido, el MEFP, en 2021, puso en marcha importantes iniciativas en materia de digitalización, donde se plasma la intención de desarrollar este nuevo concepto de TAC en las aulas de FP. Concretamente se está trabajando coordinadamente con las CCAA en los Mecanismos de Recuperación y Resiliencia (MRR) en sobre cuatro programas de cooperación territorial dentro de la componente 19 “*Digitalización y Competencias Digitales*”. En primer lugar se dotará al alumnado de dispositivos móviles y de conectividad en educación mixta o a distancia; se instalarán aulas digitales interactivas en todos los centros educativos de la Región de Murcia y se capacitará técnicamente al profesorado del centro para su uso educativo; y por último, se pretende mejorar la competencia digital del alumnado a través del desarrollo de la competencia digital del profesorado y la transformación de los centros en organizaciones educativas digitalmente competentes, todo ello enmarcado dentro del Plan digital de Centro. Dentro de esta componente tenemos tres acciones concretas para las enseñanzas de la FP, y poder desarrollar el Plan de FP Digital: la creación de una herramienta digital de gestión de acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral para el apoyo y dinamización de los PREARs; la creación de recursos digitales para el desarrollo de simuladores y gemelos digitales, un ejemplo claro de la aplicación de las TAC en la FP; y también, la creación de herramientas digitales de gestión de la FP para el empleo asociada al Catálogo Nacional de Cualificaciones y de Registra de la Vida formativa profesional de los ciudadanos. En los próximos tres años, desde el 2021 hasta

el 2023, este componente cuenta con una inversión total de casi mil quinientos millones de euros.

Además de lo anterior, la FP cuenta con su propia “componente 2.0” para la modernización y digitalización de estas enseñanzas. Dentro del plano tecnológico, se podrían destacar las siguientes acciones: formación de docentes de FP en digitalización aplicada a los sectores productivos; convertir 639 aulas de FP en espacios de tecnología aplicada en tres años (aulas ATECA) con equipamientos informáticos actualizados a las demandas formativas de los mercados laborales; y la creación de 3750 aulas de emprendimiento, como espacios de desarrollo empresarial, nexos de unión entre los centros educativos y los centros de trabajo.

En esta investigación se ha mostrado que el uso de las TIC en las aulas se realiza de forma habitual y es asumida su participación como herramienta eficaz en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado y su ayuda en la actualización a los nuevos entornos laborales, resultado que corrobora anteriores trabajos (Echeverría y Martínez (2019, ab). Ello también puede explicar que sean los profesores técnicos de FP, cuya formación ha estado más ligado al mundo profesional, los que presentan los mayores valores en el uso de las TIC en sus aulas, mientras que se va reduciendo ese valor a medida que el profesorado tiene más experiencia dentro de la FP y de la FPD en particular. Se destaca que son los docentes de la privada y concertada los que, prácticamente todos, manifiestan usar las TIC entre “bastante” y “mucho”. Esto podría ser debido a varios factores como una mayor digitalización de sus centros educativos, la formación permanente del profesorado o una vinculación más estrecha con el mundo empresarial para tratar de conseguir un mayor atractivo en su propuesta pedagógica.

Esta Tesis también refleja en sus resultados que los docentes de FP manifiestan un uso frecuente de metodologías activas, actualizadas a las demandas formativas de cada familia profesional, basadas en la resolución de proyectos y donde el trabajo cooperativo y en equipo es habitual en sus aulas, resultado que se compadece totalmente con el trabajo de Ruffinelli, et al. (2020), que hablan de la importancia de aplicar currículums en las aulas basados en el constructivismo, en el desarrollo de las competencias clave, las *softskills* y una enseñanza basada en resolver retos que se planteen en situaciones reales y que tengan una transferencia directa con la realidad profesional que se encontrará el



alumnado al acabar su formación. En algunos trabajos de Escudero (2000) también se aboga por una educación integral que aúne aspectos cognitivos, motivacionales y creativos. Se podría concluir, que los valores más elevados en el uso de metodologías activas se dan entre el profesorado técnico de FPD, ya que se ha demostrado que el alumnado que participa en esta modalidad se encuentra reforzado positivamente en su interés por cursar estos estudios. A mayor número de años como docente en FP y en FPD se tiene una percepción más negativa sobre la eficacia de los métodos más directivos y tradicionales. Una relación más estrecha entre empresa, docente y alumnado podría provocar un extra de motivación en los agentes implicados, lo que García (2018) definió en su investigación como: “*el paso de una didáctica instrumental a una didáctica situada*”. No en vano, la FPD se basa en una pedagogía de investigación en acción, de aplicación real e inmediata de los contenidos teóricos a un contexto real, una metodología basada en la resolución de problemas y una estancia en la empresa donde pone en práctica el trabajo en equipo, la capacidad para afrontar problemas con éxito o las relaciones interpersonales entre otras. Precisamente, un trabajo de Busquets (2019) reafirma lo anterior cuando encuentra que uno de los motivos del crecimiento exponencial de la FP en los últimos años se apoya en un cambio en las metodologías docentes que ponen su centro en el alumnado.

Una continuación a este trabajo de investigación podría consistir en comprobar si el uso de las metodologías activas influye positivamente en el rendimiento del alumnado, como demostró Ferreiro et al. (2019). Lo que se demuestra, en todo caso, es que la formación permanente del profesorado es fundamental para avanzar en el uso de estas metodologías y dar una educación de calidad. Por eso, se podría achacar a este factor la imbricación encontrada entre los docentes más innovadores y aquellos que han recibido formación en FCT en los últimos tres años, como expusieron (Manzano et al., 2020). De hecho, la formación de los profesores en nuevas metodologías aparece en la investigación de Melendro (2008) como uno de los factores que podrían reducir el absentismo y abandono escolar.

Los estudios citados anteriormente también van en la línea de los resultados de este trabajo, los profesores técnicos de FPD son los que presentan los valores más altos en cuanto a la actualización de sus recursos y materiales para adecuarlos a las demandas laborales de su familia profesional, además de ser el colectivo que más emplean

materiales elaborados por sí mismos. Si se diferencia por género, son las mujeres las que manifiestan en mayor medida que los hombres esta tendencia, y cuantos más años de experiencia de docente se tenga general, y como responsable de la FPD en particular, más tiempo e importancia dedican a esta actualización didáctica. En este punto se considera conveniente resaltar como elemento diferenciador de la FP y el resto de enseñanzas de régimen general precisamente el tipo de recursos didácticos que el docente tiene a disposición como ayuda a su labor educativa. Mientras que en el resto de áreas o asignaturas de las etapas educativas obligatorias y postobligatorias hay una amplia gama de recursos didácticos de múltiples editoriales, en FP no ocurre lo mismo. Es complicado encontrar libros de texto u otros materiales de apoyo y es el docente o en su conjunto, los departamentos, los que se encargan de elaborar esos recursos didácticos. Es una cuestión asumida por el profesorado a lo que suma la necesidad de modificar la propuesta curricular de los módulos profesionales con el objeto de mantenerlos actualizados a la constante evolución de unas demandas laborales que requieren nuevas competencias profesionales.

El carácter profesionalizante de estas enseñanzas va en contra del uso invariable durante años de los mismos elementos curriculares recogidos en los recursos didácticos tradicionales, como son el libro del texto, entre otros. La FP necesita adecuar sus resultados de aprendizaje de forma constante, puesto que son el conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y competencias que se espera que el alumno sepa, comprenda y ponga en práctica al final de su formación. Este hecho es la base de los proyectos de especialización curricular que comentamos anteriormente en este mismo apartado y donde la adecuación de los contenidos se lleva a cabo a nivel local, un ciclo incluye en su propuesta curricular aquellas cuestiones necesarias para dar respuesta a la capacitación profesional de un determinado sector empresarial. Frente a la agilidad de estos proyectos, se encontraría el freno que supone la modificación de las enseñanzas mínimas de un título a nivel nacional. Como es sabido, los módulos profesionales se asocian a unidades de competencia con las que se obtienen las cualificaciones profesionales recogidas en el SNCP. Cualquier cambio curricular lleva aparejada una cascada de modificaciones normativas que deben impulsadas por el INCUAL y que pueden suponer una demora en el tiempo que provoque un desfase entre lo que se enseña en los centros educativos y lo que demandan los centros de trabajo.

Dentro de la FP, la FPB tiene una estructura curricular híbrida y se sitúa entre la modular y las asignaturas comunes a todos los títulos de esta modalidad. Es decir, mientras que en un ciclo de grado medio o superior la mayoría de módulos son específicos de ese título, exceptuando los de Inglés Técnico (módulo específico en la Región de Murcia), Formación y Orientación Laboral, FCT y Empresa e Iniciativa Emprendedora. Como se decía la FPB se compone de una estructura con mayor presencia de módulos obligatorios relacionados con la adquisición de competencias lingüística y científico-tecnológicas, tanto en primer curso como en segundo, concretamente: Ciencias Aplicadas I y II y Comunicación y sociedad I y II. No en vano, la LOMLOE permite a un alumno egresado de FPB, obtener automáticamente el título de graduado en ESO. Por este motivo, se puede afirmar que los valores más altos en cuanto al uso de materiales elaborados por las editoriales se hayan encontrado en los profesores técnicos y de ESO que imparten docencia en la FPB.

#### *OBJETIVO 6. Valorar la percepción de los docentes sobre la Formación Profesional*

El sexto objetivo de este trabajo de investigación analiza la percepción que tienen los docentes sobre la FP, en general, y en particular sobre aspectos más concretos como pueden ser su labor como tutores de grupo y/o de FCT, la influencia que tiene el género o la oferta formativa del municipio a la hora de decidir qué quiere estudiar un alumno o alumna, las posibilidades de empleo que ofrece la FP al acabar sus estudios, el papel de la FPB en la reducción de las tasas de absentismo y abandono escolar y por tanto su contribución a la inclusión social de su alumnado, y, por último, su grado de satisfacción global con el sistema actual de FP.

Destacar que la valoración que el profesorado tiene acerca de la formación inicial recibida para desarrollar las funciones de tutorización, así como la percepción que tiene de sí mismo en cuanto al desarrollo de su tutoría, es alta. Más aún, si se trata de docentes con más años de experiencia en la FP y en la modalidad de FPD y si pertenecen a la red de FP privada. Igualmente, los docentes resaltan la importancia de fortalecer el papel del profesor-tutor, crucial en todas las etapas educativas. Las funciones del tutor, recogidas en el plan de acción tutorial, no solo se limitarán a una orientación académica del alumnado, sino también a un apoyo en la parte emocional, un seguimiento más cercano del alumno y un conocimiento del contexto social, personal y, familiar que puede estar

influyendo en su desarrollo formativo, tal como se ha concluido en otras investigaciones (Amor, 2018; Arpi, 2017). Resaltar también que la tutoría es aún más importante, si cabe, en la modalidad de FPB, integrada en su mayoría por alumnado que no han desarrollado las competencias suficientes para optar al título de ESO, con un itinerario académico nada exitoso y en muchos casos, discentes que han protagonizado episodios de absentismo escolar a lo largo de su escolarización obligatoria y en riesgo evidente de abandonar el sistema educativo y aumentar las tasas de exclusión social, en la línea investigada por Alcaraz, Escarbajal, Caballero y De Haro (2020) y García, (2013). Por ello se aboga por que los planes de estudios de esta modalidad contengan un módulo de tutoría en cada curso del ciclo, con una asignación de 33 horas en primero y 25 en segundo curso.

En lo relativo a la motivación para asumir la tarea de tutorización del módulo de FCT, se pudo comprobar como aproximadamente uno de cada cuatro docentes no repetiría, siendo los hombres los que menos motivación presentan. Según el tipo de profesor, los profesores de ESO muestran los datos más negativos a la hora de repetir como tutor de prácticas en contraposición a los técnicos, impartan una FP ordinaria o estén en la modalidad de FPB o FPD. Estos datos, como expuso Calleja (2018), pueden estar motivados por una formación inicial y profesional de los técnicos más ligada al mundo laboral, lo que haría que se posea un mayor dominio de los procesos productivos y la dinámica que se genera dentro de una empresa, dando más confianza al profesorado para elegir este módulo profesional. También aparece una evidente falta de tiempo para realizar las tutorías semanales con los alumnos que cursan la FCT que exigen al menos dos o tres horas de desempeño ya que este puesto también implica otras actividades como establecer una relación directa y constante con el tutor de empresa para seguir la evolución del tutorando y poner en común el seguimiento del programa formativo, cuestiones abordadas por Costa, Martínez, Ruíz y Méndez (2020). Pero ser tutor del módulo de FCT no solo implica la tutorización del alumnado, también la búsqueda de nuevas empresas que quieran acoger alumnado en prácticas y la responsabilidad de tener a un aprendiz dentro de una empresa con los riesgos derivados que conlleva.

A tenor de lo anterior, un aspecto clave sería la potenciación, por parte de las Administraciones educativas, de los responsables de la FCT de cada centro educativo a través de medidas como una reducción de su carga lectiva o motivar la mayor presencia del tutor en el centro de trabajo mejorando su coordinación con el tutor de empresa. Y

por otro lado, también desde las Administraciones educativas y laborales, la puesta en marcha de programas de formación para el tutor del centro de trabajo donde se aborden aspectos laborales, pero también personales y relacionados con las habilidades blandas.

En ese sentido, conviene destacar dos buenas prácticas que realiza la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia con respecto al resto del país, la primera sería un sistema de formación online muy efectivo para los tutores de FCT donde se les dota de una información inicial muy válida para comprender los objetivos que se persiguen con este módulo y cómo deben enfocar su práctica docente; y la segunda, pionera en España, la creación de una aplicación multiplataforma para el seguimiento y evaluación de cada alumno. Esta iniciativa ha conseguido reducir al máximo el tiempo empleado por ambos tutores y mejorar exponencialmente la coordinación entre ambos, así como con el alumnado que cursa este módulo. Sin duda, esta aplicación ([fct@murciaeduca.es](mailto:fct@murciaeduca.es)) está siendo de gran ayuda y muy valorada por el profesorado responsable de la FCT y también por los responsables de la modalidad Dual, quizá los más beneficiados, puesto que su alumnado permanece durante más tiempo en un sistema híbrido entre empresa y centro educativo. Cabe reseñar que son los responsables de Dual con más de cinco años de experiencia los que más motivados se muestran para desempeñar estas funciones y que más tienen claro que repetirían. Sin duda, la modalidad Dual también aporta estos aspectos positivos, a los que habría que añadir los señalados por Alemán y Domingo (2018) alineados con un perfil de modelo más parecido al implantado en Alemania.

Del mismo modo, es interesante destacar que en el estudio realizado por el CES (2020) sobre los jóvenes y el mercado laboral, destacan cuatro dimensiones que influyen en los estudiantes a la hora de decidir un itinerario formativo: la socialización diferencial, que se traduce en las expectativas asociadas a los diferentes estatus socioeconómicos y al género; la orientación recibida desde el entorno próximo; la trayectoria escolar previa; y el análisis de los costes de oportunidad de cada opción formativa, como por ejemplo el grado de conexión entre las diferentes modalidades de FP, FPB, GM y GS, así como su continuación con los estudios universitarios.

Sin duda, son muchos los factores que pueden influir en la toma de decisión de una persona a la hora de elegir un ciclo formativo u otro. El grado de madurez, en función

de su edad y su desarrollo evolutivo, la opinión de familiares y amigos, las salidas profesionales que le ofrezca, la empleabilidad del mismo, el salario medio de esa profesión, entre otros muchos, pueden estar detrás de la elección final..., factores analizados en profundidad en la exhaustiva investigación sobre orientación de López-Hidalgo (2018). En esta Tesis se ha pretendido conocer la opinión del profesorado en relación a dos variables: el género del alumnado y la oferta formativa del municipio.

Según el género del profesorado, se da la circunstancia que las respuestas de las profesoras están muy polarizada y prácticamente la mitad piensan que sí influye “bastante” y “mucho”, mientras la otra mitad se pronuncia por responder que la influencia es “nada” o “poco”. En la otra variable, una amplia mayoría están de acuerdo en que la oferta educativa del entorno condiciona su futura elección. En el caso de los profesores, la mayoría creen que influyen ambas variables, pero curiosamente, en mayor proporción para la variable “genero del alumnado”, ya que incluso en la cuestión relativa a la oferta del municipio tienen valores inferiores a los mostrados por sus compañeras. En el mismo estudio publicado por el CES (2020) se hace eco de los datos del MEFP que muestran que la distribución por género del alumnado en FP se ha ido equilibrando en los últimos cursos, con un porcentaje de mujeres del 43,3% en GM y un 47,4% en GS, pero sigue habiendo un sesgo de género muy acusado por familias profesionales. Así, hay un número muy elevado de mujeres en las familias de Imagen Personal, Servicios Socioculturales y a la comunidad y Sanidad; mientras que los títulos tradicionalmente elegidos por hombres se encuentran en las familias de Transporte y Mantenimiento de vehículos, Instalación y Mantenimiento, Electricidad y Electrónica, Fabricación Mecánica e Informática y Comunicaciones. Este patrón se repite en las tres modalidades de FP (FPB, GM y GS). Particularmente significativo es lo que ocurre en las familias profesionales asociadas a las disciplinas STEM, además de encontrar en ellas una importante brecha de género, sus números de matriculación siguen sin estar en consonancia con la demanda de profesionales que adquieren estas competencias que necesita actualmente el ámbito laboral y la alta tasa de empleabilidad en este sector.

Algo parecido ocurre con los profesores técnicos de FPD, mientras que el resto de tipos de profesorado opinan que ambas variables influyen en la decisión del alumnado, en mayor grado la oferta que el género, la totalidad de los técnicos de FPD creen que el género influye “bastante”, mientras que contrariamente a lo que se podría pensar, tres de

cada cuatro piensan que la oferta del municipio influye “poco”. Lo que se asevera en estudios como el de Dalmau (2019) o Suárez (2019), que el aumento de matriculados en FP de los últimos años se ha podido deber a una oferta formativa más diversificada, especializada y atractiva para los alumnos, y la modalidad de FPD ha supuesto un elemento motivador para alumnado y familias. Tesis reforzada por Molina (2016), que concluye en su trabajo que la FPD puede ser la solución para acabar con los déficits tradicionales de la FP y estrechar lazos entre empresa y centro educativo, una mayor motivación de todos los agentes o una FP más actualizada a las necesidades de las empresas. Sin embargo, este juicio de valor no se alinea con las respuestas emitidas por los técnicos de FPD, al considerar en su mayoría como “poca” la influencia de la oferta en su municipio.

En este objetivo también es destacable la opinión de los profesores técnicos de FPB, considerando el género en su mayoría como un factor que incide “poco” o “nada” en el alumnado, mientras que la oferta sí tiene para ellos un peso importante. Como se expresó anteriormente, la FPB o GB tiene una serie de características particulares y una de ellas es la menor oferta existente en cada municipio en comparación con el mapa regional de grado medio y superior. La FPB, que vino a sustituir a los antiguos PCPI, es una de las medidas que se pusieron en marcha para evitar el abandono educativo temprano, pero el itinerario natural del alumnado en esa edad sigue siendo la ESO. Además, eran los Ayuntamientos en coordinación con la Administración regional los responsables de impulsarlos en sus municipios, lo cual parece una buena medida a recuperar en la medida de lo posible, en tanto en cuanto son esas instituciones las que mejor conocen el nicho de alumnado que reúne este perfil y pueden contactar con ellos de una manera más directa. Por ello sería positivo que se impulsara la coordinación entre la Administración regional y local para llevar a cabo acciones formativas directamente dirigidas a alumnado en riesgo de exclusión social.

Quizá por lo anteriormente explicado, el número de títulos implantados en la Región sea limitado, 34 en la actualidad, y que la mayoría de IES tengan un número reducido en su oferta educativa o directamente no haya ninguno. Ahondando más en esta cuestión, son precisamente en las zonas rurales o más aisladas geográficamente donde menos oferta hay y donde el alumnado tiene más dificultades a la hora de desplazarse a otras localidades para poder realizar estos estudios.

Esta situación podría explicar las respuestas de los encuestados, ya que a esa edad y sin una motivación por continuar los estudios, el alumnado que no disponga de ciclos cuya familia profesional pueda resultarle interesante y adecuada a sus vocaciones y competencias, opte por otros itinerarios formativos o directamente abandonar el sistema educativo. Por ello sería interesante como propuesta de futuro, establecer la obligatoriedad de su oferta en todos los centros de educación secundaria, una mayor diversidad de familias profesionales que den respuesta a los intereses del alumnado y demandas laborales y ampliar el número de conciertos educativos en Grados Básicos, muy exigua en la actualidad. Esto estaría en consonancia con el estudio del CES (2020), que aboga por una oferta formativa de calidad, actualizada y adecuada que responda a dos cuestiones fundamentales: por un lado, a las necesidades de cualificación y competencias del mercado laboral; y por otro, a las expectativas personales y profesionales del alumnado. En ese sentido, e impulsado por el MEFP del Gobierno de España, se están acometiendo importantes avances en la modernización y actualización de la FP como la actualización del catálogo de titulaciones ofertadas, la ampliación del número de plazas y la oferta formativa, la incorporación a todos los títulos de un módulo profesional sobre digitalización aplicada a cada sector productivo y nuevas ofertas formativas asociadas a la economía digital.

La valoración mostrada por los encuestados en lo relativo a cómo ven ellos las posibilidades que un egresado de la FP tiene de encontrar un empleo una vez acabado su periodo formativo son altas, aproximadamente tres de cada cuatro así lo manifiestan. Lo que está en la misma línea que defiende el Memorándum de Cooperación de FP, la Alianza Europea para la Formación de Aprendices o el mismo SEPE (2020) con una previsión al alza en esta tendencia. De hecho, uno de los retos que autores como Amor (2019b) destacan es precisamente conseguir conjugar el aumento de la tasa de empleabilidad en la FP con avances en la inclusión social, sobre todo de aquellos sectores más deprimidos.

Como ya se ha citado en varios momentos de este apartado, la modalidad de FP Básica supone un reto importante para el sistema educativo al ser un itinerario formativo creado justamente para combatir la alta tasa de abandono educativo y evitar la exclusión social, como pusieron de manifiesto los trabajos de Merino (2013), Serrano, Soler y



Hernández (2015). Si se desagregan los datos de nuestra muestra por tipos de profesorado, hay dos importantes datos que se podrían resaltar. Por un lado, tanto los profesores técnicos como los de ESO que desarrollan su actividad docente en FPB son los que peor valoración tienen en cuanto a las posibilidades de empleo de sus alumnos. Se considera dentro de la normalidad, puesto que saben que este alumnado acaba de optar por un itinerario asociado al primer nivel de cualificación profesional y que por tanto deben continuar su formación en un GM para adquirir una competencia profesional que sí les habilite para lograr la inserción laboral y tener un empleo que se ajuste a sus expectativas personales y profesionales. En cambio, y en la línea de lo comentado, estos mismos grupos de profesores son los que creen en mayor medida que la FPB está contribuyendo a la reducción del absentismo escolar y la TAET, datos que refuerzan lo expuesto hace años por Tarabini y Montes (2015).

Los últimos datos publicados sobre abandono educativo (MEFP, 2022), así lo atestiguan, en el 2021 hubo una reducción media para todo el país de 2.7 puntos (un 17%), lo que supone situarla en la cifra más baja de su histórico, el 13.3%. Esto significa que un 3.5% de la población ha alcanzado el CINE 3 que equivale a la segunda etapa de Secundaria (FPB, GM o Bachillerato). Tanto a nivel Regional como nacional, desde 2010 la TAET se ha reducido prácticamente a la mitad, con un descenso más acusado en los hombres (14.3%) frente a las mujeres (11.8%), aunque siguen siendo ellos quienes presentan las cifras más elevadas (16.7%), mientras que las mujeres han conseguido el objetivo de la UE de bajar de la barrera del 10%, concretamente se sitúan en el 9.7%.

Interesante es también señalar que, en el informe de 2020 del CES, destaca la polarización en el nivel educativo de la población joven, con una proporción muy alta de titulados superiores, superior a la media de la Unión Europea, y una bolsa demasiado amplia de población joven con un bajo nivel educativo. Por ello se deben adoptar políticas educativas más accesibles y eficaces que incentiven a continuar la formación a los egresados de la ESO y orientar aquellos que no consiguieron esa titulación hacia la FPB u otras opciones educativas evitará la salida del sistema educativo de muchos jóvenes. En la Región de Murcia se han adoptado algunas medidas que se consideran positivas como son el incremento de la oferta formativa y el número de plazas en FPB en toda la red de centros sostenidos con fondos públicos o reducir la edad de acceso a la FPB en los centros de adultos situándola en los 17 años para propiciar que aquellos alumnos que dejaron sus

estudios permanezcan el menor tiempo posible fuera del sistema sin alternativas formativas. En los últimos datos consolidados publicados por el MEFP (2021), la Región de Murcia se sitúa con 4.366 matriculados, como la octava comunidad con mayor número, por encima de la media nacional en relación a su población total.

No obstante, es evidente que queda mucho por hacer y que las medidas adoptadas, aunque acertadas, siguen siendo insuficientes. Se debería analizar en profundidad qué itinerario sigue el alumnado que cursa PMAR, PRC o compensatoria, si existe una buena conexión entre estos programas y el acceso a la FP o si estos alumnos y equipo docente disponen de la mejor orientación educativa y profesional posible. Otros aspectos negativos que se están produciendo en la actualidad son el alto grado de porcentaje que abandonan antes de obtener el título profesional básico y los titulados que continúan otros estudios como GM o Bachillerato. De hecho, en los resultados de este estudio se observa que la FPB es la modalidad con mayor porcentaje de plazas vacantes (llegando hasta el 18%) e igual de preocupante es que sea el GM la modalidad con mayor número de abandonos o, lo que es lo mismo, con la peor tasa de promoción en la FP, llegando al 28.98% en el curso 2019/20.

Sin duda que se requiere adoptar medidas de mayor calado para afianzar la modalidad citada anteriormente, como podría ser la intervención de orientadores profesionales en los centros educativos, que vinieran a apoyar la labor de la orientación educativa existente, para asesorarles en el ámbito laboral. Dotar, al igual que en resto de enseñanzas, de profesorado que realice las funciones de apoyo y refuerzo en aquellos grupos más numerosos o los módulos profesionales más complicados. También se podría evitar que sean los últimos profesores en llegar a un centro los que deban impartir estas enseñanzas, pues esto ocasiona desmotivación en el profesorado por falta de arraigo en el centro y una falta de estabilidad en el equipo docente del grupo que perjudica un seguimiento educativo de calidad en el alumnado, que ve como cada año hay una rotación excesiva de docentes. Una manera de evitar esta situación sería impulsar desde la Administración, la concesión de comisiones de servicio a este profesorado para que al menos permanezcan con su alumnado hasta el final del ciclo.

Un segundo aspecto a destacar es que el cien por cien de los profesores con alumnos en Dual están convencidos de que éstos encontrarán trabajo una vez acabados

sus estudios, creencia que va aumentando conforme más experiencia en FPD van teniendo los docentes. Esta modalidad experimental de la FP es la mejor y más conecta a la empres y el mundo educativo, produciendo una transferencia de conocimientos en ambos sentidos muy positiva para ambos agentes. El alumnado puede estar mayor tiempo en el centro de trabajo, aprendiendo ese oficio y dominando todos los procesos que se producen en la empresa, lo que le facilita al empresario tomar la decisión de contratarlo una vez terminado su periodo formativo. Durante las 660 horas de formación hay tiempo más que suficiente para valorar la idoneidad de esa persona en su puesto de trabajo y hace, como señalan algunas investigaciones (Bentolila y Jansen, 2019; Cabrales y Jansen, 2018; CEDEFOP, 2020; Echeverría y Martínez, 2018; Folch, 2018...), que las posibilidades de ser contratado se eleven veinte puntos por encima del alumnado que cursa la FCT ordinaria. Y en mayor medida, aquellos que optan por ciclos inmersos en la modalidad de FP “armonizada”, con estancias completas en la empresa entre dos y tres días a la semana. La FP y la FPD en particular, es una apuesta decidida de la UE, apoyada en la Alianza Europea de Aprendizaje (2013) y subvencionada con recursos del Fondo Social Europeo (2016b), para potenciar la empleabilidad juvenil. Se apuesta por este sistema como garante de una formación de calidad, ajustada a las demandas laborales y que hace de su alumnado trabajadores cualificados.

Por tanto, en principio se podría convenir que un sistema educativo con una FP bien estructurada y potenciada por las diferentes Administraciones es el mejor antídoto para luchar contra el absentismo y el abandono escolar, aunque es una visión que no comparten los participantes más veteranos de este estudio en cuanto a la modalidad de FPB. Los profesores con más de cinco cursos de experiencia en FP son los que peor opinión muestran. También llama la atención que a mayor número de años vinculados a las FPD, peor percepción se tenga de la FPB como medida de choque contra la TAET.

Estos resultados no están en la línea de lo que Corona et al., (2018) y Merino, García, Casal y Sánchez (2011) afirman cuando hablan que una FP de calidad pasa necesariamente por apostar por la innovación y la formación de personas, pero también por la igualdad de oportunidades y equidad social, así como un desarrollo económico sostenible. Es la manera de que la FP pueda contribuir a la reducción del fracaso académico, el abandono escolar, el aumento de la empleabilidad y el mejor aprovechamiento de todas las potencialidades de la persona. Tampoco son compatibles

con Melendro (2008), que destaca como medidas para la lucha con el absentismo y abandono escolar: la flexibilidad en los itinerarios académicos, potenciar la FP, mejorar la orientación vocacional y las prácticas de FP inicial y de GM, entre otras.

No hay que olvidar que uno de los objetivos principales de este trabajo de investigación es analizar el papel de las enseñanzas de FP como factor de inclusión social. En este bloque de preguntas del instrumento de recogida de datos usado se pide precisamente la valoración de los docentes sobre su percepción sobre la influencia que puede estar teniendo el auge de la FP sobre la reducción de personas en exclusión social. La investigación de López-Hidalgo (2018) sostiene que el absentismo, el abandono y el fracaso escolar abocan hacia la exclusión social y por tanto es la educación la raíz del origen de este problema. De igual manera González (2014), cuando habla que un déficit en la formación personal y social del alumno aboca al desempleo y a una presumible exclusión social. Es la misma opinión compartida por la inmensa mayoría de los docentes encuestados independientemente desde las variables analizadas. Es el ítem de este bloque con mayor número de homogeneidad en las respuestas, con una media superior al 90% de respuestas “bastante” y “mucho” si se toma como ejemplo la variable género.

En esta línea, uno de los retos futuros a los que se enfrentan las políticas educativas en las próximas décadas y que plantean muchos autores, entre otros, Suárez (2019), es conjugar la empleabilidad con la inclusión social. En este sentido, Rodríguez Izquierdo (2010), habla que el fracaso escolar no solo debe circunscribirse a que el alumnado no alcance con éxito la adquisición de las competencias clave, sino también a la falta de capacidad de adaptación del sistema educativo a las necesidades específicas de sus alumnos. Y resaltar en este sentido que en 2019 se aprobó en España la Estrategia Nacional de Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social, con dos de sus metas orientadas a la inversión social en materia de educación equitativa e inclusiva, a adoptar una atención preferente a la formación y al empleo en grupo vulnerables y a consolidación de un sistema de servicios públicos universales y de calidad.

Para finalizar la discusión de este objetivo número seis, y enlazado con lo enunciado anteriormente, se preguntó a los docentes sobre el grado de satisfacción global con el sistema educativo de FP, obteniendo una valoración muy positiva, especialmente entre los profesores técnicos de FPB y FPD.

*OBJETIVO 7. Analizar la valoración que los docentes tienen sobre la Formación Profesional Dual*

Para terminar este apartado se aborda la discusión del objetivo número siete, que tratará de analizar la valoración que los docentes tienen sobre la modalidad dual de la FP implantada en la Región de Murcia y regulada en el RD 1529/2012.

Se comenzó este bloque comprobando que el grado de conocimiento que el profesorado tiene sobre el tejido productivo y empresarial de la Región es bastante mejorable. Un porcentaje muy alto de docentes contestaron que era “poco” o “bastante”, especialmente entre las profesoras y los docentes que carecen de experiencia en FP. Ocurre que cuanto más experiencia se tenga en la docencia, y en particular en FPD, mayor grado de dominio del estado de los mercados productivos regionales tienen los docentes, algo lógico por otra parte. Destaca en este apartado los valores positivos de los profesores definitivos y los profesores de secundaria que se encuentran dentro de la FPD. Los resultados de este estudio coinciden con la opinión de autores como Pineda, Ciraso y Arnau (2019), los cuales advierten que, entre otros, una implantación exitosa de la FPD debe asegurar una mayor información a las empresas y al profesorado sobre la FPD y otros aspectos formativos, como podría ser el tejido productivo, de los profesores de FP. En la Región de Murcia, más del 93% de las empresas son pymes y micropymes, ello supondría un hándicap a la hora de vertebrar un sistema bidireccional de información entre empresas y centro educativo por alto grado de diseminación empresarial, la falta de esa cultura formativa en las empresas y la escasez de horas que el profesorado dispone para abordar otros aspectos curriculares.

En ese sentido, iniciativas como la creación de bolsas de trabajo canalizadas y coordinadas en el centro educativo; una formación específica para los docentes sobre el mercado laboral regional, desagregado por comarcas e impulsada por la administración educativa a través del Centro de Profesores y Recursos (CPR); la creación de aulas de emprendimiento en todos los centros educativos con enseñanzas de FP que supongan un espacio de encuentro entre alumnado y empresa; una participación más proactiva de las asociaciones empresariales de cada sector, cámaras de comercio y las administraciones públicas; o bien, la inclusión de esta radiografía regional en los currículums oficiales de

cada título, podría aumentar el conocimiento que el profesorado tiene el tejido productivo de su familia profesional y con ello mejorar la calidad de su docencia impartiendo contenidos adaptados a su entorno empresarial y dotando al alumnado de una mejor orientación profesional.

Este primer aspecto se une a la dificultad que manifiesta el docente a la hora de contactar con empresas e informarlas sobre la FPD. Echevarría y Martínez (2018) alertaban sobre la falta de conexión existente con las necesidades reales de las empresas, y eso manifiestan los encuestados, donde aproximadamente la mitad tienen nada o pocas opciones de contacto con los centros de trabajo de su entorno, especialmente preocupantes los valores mostrados por los docentes que tienen entre uno y tres años de experiencia en FP y aquellos sin experiencia en la FPD. Como se dijo en el segundo apartado de este trabajo de investigación, la bidireccionalidad en la transferencia de conocimientos entre la empresa y los centros educativos es positiva para aumentar la motivación de todos los agentes educativos, ajustar los contenidos curriculares y los resultados de aprendizaje, mejorar la orientación profesional y la actualización permanente del profesorado.

Autores como Pineda, Ciraso y Arnau (2019) analizaron cómo la falta de información en las empresas hace que los centros públicos tengan más dificultades que los centros privados para implantar la FPD, afirmación que no coincide con los resultados de este estudio, donde todos los docentes de la FP privada encuestados respondieron con los valores “poco” o “nada”. Habría que señalar al respecto las iniciativas del Gobierno Regional destinadas a la difusión y a prestigiar la FP y la FPD, que han tenido han tenido resultados positivos en la red de centros sostenidos con fondos públicos.

Algo de lo que ya se ha citado en varias ocasiones a lo largo de este trabajo es el buen grado de motivación y madurez que tiene el alumnado de FPD. La gran mayoría de docentes creen que este alumnado está más motivado y tienen un mayor desarrollo madurativo que el resto de sus compañeros que cursan una FP ordinaria. Cuestión que Dalmau (2019) y otros autores identifican como uno de los motivos del auge de la FP, corroborado por el trabajo de Molina (2016), que defiende que la FPD viene a solventar algunos déficits de la FP tradicional, y uno de ellos es precisamente la motivación de todos los agentes implicados en estas enseñanzas (profesorado, alumnado y empresas).

Si bien es cierto lo anterior, hay un dato de los resultados que llama la atención: que los técnicos de FPD son los que peor valoran este punto, la mitad de ellos consideran que existe nada o poca diferencia entre ambos alumnado, quizá por su formación específica en el campo de la práctica y su poca o nula formación pedagógica e información sobre la FPD, en la línea de lo señalado por Pineda, Ciraso y Arnau (2019) En cualquier caso, y como reflejan López, Peñarrubia y Tovar (2017), uno de objetivos que persigue la FPD es disminuir el abandono escolar aumentando la motivación de sus alumnos, como refuerza el estudio de CEDEFOP (2020), que afirma que la puesta en marcha de la FPD está derivando en egresados altamente cualificados. Pero dentro las competencias profesionales, no solo están las habilidades técnicas de un determinado oficio, sino también otras capacidades transversales, las *softskills*, cada día más valoradas por el empresario como criterio a la hora de contratar a una persona u otra. Por eso se daba la “explicación” anterior sobre la valoración de los técnicos.

Así, la mayoría de docentes creen que la FPD ayuda a los estudiantes no solo a conocer de primera mano un empleo desde dentro, desde la empresa, sino también a desarrollar aquellas “habilidades blandas” tan demandadas en el entorno profesional. Habilidades como la resiliencia, el pensamiento crítico, el compromiso con la consecución de los objetivos marcados, la flexibilidad para adaptarse a diferentes situaciones inesperadas, trabajo en equipo, la mentalidad de crecimiento o estar dispuesto a enfrentarse a nuevos retos, el propósito del aprendizaje constante, la creatividad, aplicar estrategias de éxito para la toma de decisiones o las habilidades digitales tan importantes en los tiempos actuales, son algunas de ellas. Del mismo modo, y en opinión de Molina (2016), la FPD ayuda a estrechar vínculos más estrechos y positivos entre aprendices y empresas, produciéndose una transferencia muy valiosa de conocimientos, destrezas y valores empresariales. Por tanto, se puede afirmar, en base a los resultados obtenidos, que independientemente de las variables estudiadas (género, enseñanzas que imparte, experiencia en la FP y la FPD, situación administrativa y la formación en el módulo de FCT), hay homogeneidad en el alto grado de respuestas “bastante” y “mucho” para todos los grupos con excepción de los profesores de la enseñanza privada que arrojan una percepción menos positiva.

En cualquier caso, no son datos nuevos, porque, ahondando en lo anterior, los estudios de Marhuenda (2015) recogen entre los objetivos a conseguir por la FPD

relacionados con el mercado laboral, la adquisición de las habilidades blandas o *softskills*. Por tanto, cada vez más se hace necesario modificar los contenidos de los módulos profesionales de cada título y dotarles de un mayor protagonismo en las aulas. También sería importante suministrar una formación específica a los tutores de empresa que anticipara la llegada de alumnos a las empresas para realizar la FCT o la FPD.

Las respuestas de los encuestados en cuanto al clima de convivencia entre el alumnado que cursa la FP en modalidad dual y ordinaria, así como si la formación recibida en la empresa se adecúa a lo establecido en el programa formativo, sigue el mismo patrón que el ítem que se acaba de discutir: hay una amplia mayoría que responden positivamente, y dentro ella, se destaca que el cien por cien de los profesores técnicos de FPD piensan que lo es “bastante” y “mucho”, mientras que los técnicos de FP y los docentes de la enseñanza privada son los más críticos y presentan los valores más negativos. En ese sentido, es interesante el estudio de Adecco (2019), que pone el acento en la necesidad de hacer constantes adaptaciones en el plan formativo del alumnado para seguir apostando por una cualificación profesional del alumnado de FP ajustada al presente y al futuro de las nuevas profesiones que se están gestando. El profesorado de este estudio percibe que se está llevando una alternancia formativa adecuada entre la empresa y el centro educativo, lo que Alemán (2015) y otros autores llamaron el “principio dual”, la integración de la teoría y la práctica en un marco empresarial. Al hilo de ello, autores como Echeverría (2016), en sus diferentes trabajos e investigaciones sobre la FP, se alinea con los objetivos de la Fundación Bertelsmann en su lucha por el fomento de una FP de calidad y destaca dos que se podrían entender como claves en este aspecto: el primero sería la extensión de la FPD y garantizar la calidad de los aprendizajes que se llevan a cabo dentro de la empresa; y el segundo, contar con los expertos de cada sector para la revisión de los modelos formativos. Y otros estudios, como los de Alemán (2015) y Domingo (2018), enfatizan que hay una realidad en el mercado laboral que necesita realizar esfuerzos para cualificar y formar a los tutores de empresas y mejorar la estructuración de la formación en las empresas. Un colectivo empresarial formado en su mayoría por Pymes, como se señaló anteriormente, y con una escasa o nula infraestructura formativa. Por eso es ineludible, tanto en la Región, como particularmente en el municipio de Cartagena, continuar con las campañas de difusión de la FPD en los centros educativos y en las empresas y apostar de lleno por la formación del profesorado.



Efectivamente, como se comentó anteriormente, Echeverría (2016) recoge varios objetivos clave que se pretenden conseguir con la implantación de la FPD, y uno de ellos es prestigiar la FP y la FPD en las empresas y la sociedad en general. Y, para poder aumentar la valoración social de estas enseñanzas, es imprescindible que al alumnado y sus familias les llegue información precisa de esta modalidad experimental. La valoración hecha por la muestra objeto de este estudio recoge una tendencia positiva, y la mayoría de profesores creen que sí se aporta bastante o mucha información a sus alumnos, pero lo cierto es que estos resultados son mejorables y las respuestas, dentro de las categorías de cada variable, aparecen bastante polarizadas. Un patrón que se repite con respecto a anteriores ítems, es que la peor percepción la tienen los técnicos de FP a lo que se suman los de FPB. Estos resultados podrían tener una doble lectura, por un lado, las características de este tipo de alumnado ya comentadas en objetivos anteriores; y por otro, el escaso desarrollo de la FPD en esta modalidad de FP motivado por el escaso grado de competencia profesional de este alumnado, una menor motivación a alternar estudios con prácticas en la empresa, las reticencias de las empresas a acoger este perfil de alumnos y en general, la falta de la madurez necesaria para adoptar este tipo de responsabilidades. Aún así, en la Región de Murcia hay tres ciclos de FPB con proyecto de dual y únicamente 13 alumnos que cursan la modalidad DualPyme para el curso 2020/21 en cinco ciclos.

Otra de las posibles derivadas de la implantación de la FPD es su influencia sobre el nivel educativo y la motivación del grupo-clase en general. Los docentes encuestados también la valoraron en su mayoría como positiva, sobre todo los profesores de secundaria en FPB y FPD, siendo mayor esta valoración cuanto más experiencia en FPD han acumulado en su carrera profesional. La causa podría estar en que un alumno en la modalidad dual, al estar alternando trabajo y estudio y trasladar su experiencia formativa al aula, podría ser para sus compañeros un estímulo para mejorar su rendimiento y el interés por terminar sus estudios con éxito.

También se puede destacar que más del 90% de los docentes sin experiencia en FP y aquellos con más de 5 cursos en FPD son los que mejor percepción tienen, algo que a priori resulta contradictorio y que necesitaría un estudio en profundidad para localizar las causas de estos datos contrapuestos. Como en ítems anteriores, todo el profesorado del ámbito privado participante en este estudio cree que los alumnos no tienen “nada” o “poca” información al respecto. Quizá haya que volver a insistir, como lo hacen Pineda,

Ciraso y Arnau (2019), en que aún existe una carencia en la formación del profesorado acerca de la FPD y sus características fundamentales, y es precisamente el docente el principal referente que los alumnos tienen para asesorarse y guiar su itinerario formativo. Por tanto, hay que incidir en que un mayor número de campañas informativas dirigidas al profesorado, alumnado y familias tendría un impacto positivo a la hora de sumar alumnos a esta modalidad. No en vano, al final y al cabo, es el profesor o el Departamento quienes deciden la participación de su grupo o ciclo en este sistema y de él depende su impulso, su seguimiento y en definitiva, su éxito. Esto iría ligado a lo que los anteriores autores destacan como elemento crítico, la escasez de recursos ofrecidos por las administraciones educativas.

También se debe insistir en la necesidad de dotar de un mayor número de horas al profesorado responsable para el seguimiento y evaluación de la FPD en ambos cursos del ciclo, y así poder desarrollar con garantías y calidad aquella labor para que no siga dependiendo de las horas de tutoría y la “buena voluntad” de los docentes. Las respuestas de los docentes son manifiestamente claras, más del sesenta por ciento creen que el tiempo disponible es “nada” o “poco”, con diferencia se trata de la peor valoración en los ítems de este bloque dedicado a la percepción de la FPD. Por eso, algunos autores como Alemán (2015) y Domingo (2018) defienden que, para poder implantar en España, un sistema de dual parecido al existente en Alemania, se deben conseguir una serie de requisitos, entre otros, los siguientes: una estructuración de la formación en las empresas, un riguroso procedimiento de seguimiento, desarrollo y evaluación del proceso formativo del alumnado en la empresa y la constante actualización formativa y tecnológica. Esto podría llevar a obtener la respuesta a la negativa visión del profesorado en estos ítems, al no contar con un mayor número de horas en su horario lectivo para poder dedicársela a las labores de contacto con la empresa o con sus alumnos de prácticas. En la mayoría de los casos, el profesorado en la actualidad, debe dedicar parte de su tiempo personal a realizar esta tarea de tutorización por lo que llegado el momento, su motivación no sería suficiente para continuar en este programa.

Otro aspecto que el profesorado, en su gran mayoría, valoró como “bastante” y “mucho” es el mayor grado de empleabilidad que presenta el alumnado que ha cursado sus estudios de FP dentro del programa dual y aquellos que realizaron el módulo de FCT ordinaria. Esta percepción viene refutada por el informe de mercado realizado por el

SEPE (2020), confirmando el incremento en las tasas de inserción laboral en ambos tipos de alumnos y su tendencia al alza. Mientras que el CEDEFOP (2020) mostró como la FPD presenta unas tasas de inserción 20 puntos por encima de la FP tradicional. Se podría, por tanto, afirmar que un mayor número de horas presentes en la empresa, esa combinación entre teoría y su aplicación real, una mayor motivación del alumnado de FPD y el grado de conocimiento adquirido a lo largo de todo el período formativo de ese puesto de trabajo, plantea una situación ideal para propiciar la transición del aprendizaje al empleo y ofrecer una respuesta ajustada a las necesidades de competencias de cada empresa, una de la mayores pretensiones del Consejo de Europa (2012) en su convicción de desarrollar al máximo esta modalidad. En esta línea de impulso a la FPD se manifestaron López, Peñarrubia y Tovar (2017) cuando defienden la idea de intensificar las prácticas en las empresas.

En cualquier caso, hay que resaltar que los docentes, independientemente de las variables tomadas en consideración en este estudio, tienen una alta valoración del grado de inserción laboral de sus alumnos; y si se categorizan sus respuestas, también son muy homogéneas y cada vez más positivas cuanto más experiencia se tenga en la FPD.

De lo anterior se deduce que la implantación de la FPD viene a mejorar el sistema formativo de la FP, ya que se está consiguiendo estrechar los vínculos entre las empresas y el alumnado; se retoma el protagonismo del centro trabajo como epicentro formativo de los aprendices; se intensifica el intercambio de conocimientos y destrezas entre empresa y centro educativo; la parte práctica de los currículums gana un mayor peso en el proceso formativo; los contenidos se adecuan más a las necesidades del sector; se aumenta la motivación de todos agentes implicados (alumnado, profesorado y empresa); y todo lo anterior hace aumentar el grado de inserción laboral de los egresados de FP.

Otra cosa distinta es si este modelo es atractivo a las empresas de la Región. La FPD es una modalidad importada de algunos países europeos, como Alemania, donde su tejido empresarial lo componen principalmente grandes empresas dedicadas a la industrial más que al sector servicios, como ocurre en España, donde las pymes y micropymes suponen el 97% de la masa empresarial. Como señala Calvo (2020), el contexto es muy diferente pero la FPD puede ser una herramienta útil para el desarrollo económico. Los datos registrados señalan que el profesorado muestra serias dudas en

cuanto a que el modelo actual motive y se ajuste a las demandas formativas reales de las empresas. Y aunque una mayoría de docentes opinan que es bastante o muy atractiva para los centros de trabajo, existe una heterogeneidad en las respuestas que lleva a pensar que a este modelo le falta ser mejorado por las Administraciones para poder sacarle mayor rentabilidad. Se podría destacar que las mujeres tienen peor percepción de este programa experimental y un dato a reflexionar sería, que precisamente son los técnicos de FP y FPD los que peor visión tienen. En teoría, estos docentes son los que mejor conocen la dualidad entre empresa y centro educativo, a lo que se suma que cuanto mayor experiencia tienen en FP y FPD, peor valoración tienen.

Naturalmente, las respuestas que se están analizando dan a entender que, siendo esperanzadora la situación, aún queda mucho por avanzar en la implantación de este modelo para ajustar a lo que verdaderamente están pidiendo en las empresas. Quizás lo primero sería dotarlo de una regulación normativa clara y común para todas las CCAA, hasta hoy sigue siendo un programa experimental, donde cada comunidad la ha adaptado a su contexto. Esta circunstancia está haciendo que las grandes empresas, más deslocalizadas, tengan dificultades a la implementar esta modalidad en su empresa. No existe tampoco un reconocimiento ni retributivo, ni en horas de trabajo para el tutor de empresa, lo cual hace poco motivante este rol en las empresas. Una mayor estructuración pasaría por aumentar las horas de coordinación entre los dos tutores e incluir en el plan de formación de la empresa, cursos con una mayor carga pedagógica para el tutor de empresa. Y, como señala Homs (2016), si se quiere potenciar su papel en la empresa y modificar sus condiciones de trabajo para ejercer estas nuevas funciones, esto afectaría a la negociación colectiva en la empresa o el sector, la regulación de su formación y su reconocimiento en el proceso evaluativo de los aprendizajes realizados. Y por supuesto, una regulación clara del estatuto de los estudiantes-trabajadores, unificando un modelo de contrato específico para el alumnado de FPD.

Otras medidas que podrían beneficiar el interés de la empresa podrían ser un paquete de incentivos fiscales en función del número de alumnos en dual que acogiera a la empresa e incluso ayudas directas a la empresa. A nivel más académico, interesa el análisis de Corona et al. (2018), que defienden una mayor participación de los profesionales del sector en la planificación y ordenación del sistema formativo.

Ahora bien, parece fuera de duda los beneficios que la FPD está aportando al nuestro sistema educativo y empresarial, como destaca el trabajo de Mercader (2014); la principal ventaja es que la transición de la escuela al mercado laboral se produce de forma solapada, lo que hará mejorar sus perspectivas laborales al haber recibido una formación adaptada a ese puesto de trabajo y a desarrollar otras competencias profesionales más transversales. Este modelo también trae grandes ventajas para la empresa, puesto que les asegura mano de obra cualificada y les reduce costes en la adaptación al puesto de trabajo de empleados que se incorporan con un bajo conocimiento del desempeño profesional. Todo ello hace mejorar la productividad de la empresa al poseer el trabajador una cualificación más específica y una reducción en los costes de selección de personal.

Y se finaliza este apartado resaltando algo importante, a tenor del propósito de la Tesis: aproximadamente uno de cada cuatro docentes cree que la FPD es una medida que fomenta la inclusión social, que es mucho más de lo que ocurría en años anteriores, según el estudio de González, Martín, Poy y Jenaro (2016), aunque quizá no se vinculaba bastante estos dos elementos. En las respuestas mostradas por los participantes llama la atención la disparidad entre los profesores de secundaria en la FPB, donde todos creen que la FPD fomenta la inclusión social, y los profesores técnicos de esa misma modalidad de FP, mostrando la peor percepción según el tipo de docente. Sería preciso analizar más detenidamente sus causas. Los profesores que tienen más experiencia en dual poseen mejor valoración, quizás por su mayor conocimiento de las empresas y la influencia de esta modalidad como elemento para reducir la exclusión social, mientras que los profesores de la FP privada son los que tienen peor visión. Parece evidente que la FPD es sinónima de una alta tasa de empleabilidad, y tener un trabajo es un factor de inclusión social importante. La FPD propicia una buena conexión entre la formación de los jóvenes y las demandas del mercado laboral, por lo que los jóvenes se están cualificando en las profesiones más necesarias.

En definitiva, destacar en la discusión de este séptimo objetivo que, a nivel global, son los profesores sin experiencia en la FP los que presentan mejor valoración en su conjunto, así como aquellos que tienen más de cinco años en la FPD, presentando las medias más altas. Si se analiza según la titularidad del centro, los docentes de los centros concertados tienen una mejor percepción de la FPD, en contraposición de los profesores de la privada. La causa podría estar en las condiciones laborales de unos y de otros y la

falta de políticas educativas que regulen un sistema de promoción de la FPD más igualitario para toda la oferta educativa.

## 2. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El título de este trabajo de investigación pone en el centro del estudio a la inclusión educativa y laboral y el papel que juega la FP en ella. La inclusión social de pleno derecho de una persona en la sociedad pasa de manera irremediable por obtener un empleo adaptado a sus capacidades y a su cualificación profesional. Su tránsito hacia alcanzar una autonomía que le permita salir del contexto familiar, ser una persona independiente y sentirse protagonista en su contexto social, se obtiene gracias no solo por conseguir un empleo, sino también porque éste sea de calidad, que le dé acceso a tener una solvencia económica, pueda disponer de tiempo para su vida personal, familiar y también formativa, pero sobre todo, que le permita desarrollar su vocación, sentirse realizado profesionalmente, algo que se considera clave para llegar a una estabilidad y felicidad emocional.

Este debiera ser un objetivo clave de toda Administración, poder ofrecer a sus ciudadanos oportunidades ajustadas a sus intereses y de calidad, aunque no es precisamente lo que comprobamos en las últimas décadas, y que parece asumida socialmente, los jóvenes se emancipan cada vez más tarde porque su acceso al mundo laboral se demora y se hace en peores condiciones económicas de las que tuvieron sus progenitores. Por tanto, es fundamental potenciar las políticas económicas y educativas dirigidas a la población joven.

Dentro de esas actuaciones políticas, sería primordial incluir las demográficas como prioritarias, el fenómeno de la llamada “España vaciada” es cada vez más acuciante, solo un 12% de la población joven española vive en zonas rurales frente al 23% de la Unión Europea. Y si se analizan las posibles causas que llevan a tomar la decisión de emigrar a núcleos urbanos más grandes, se puede hablar de dos claves: la falta de oportunidades para acceder al mercado laboral y la escasa o nula oferta educativa en la etapa postobligatoria.

En este escenario es donde la FP ejercería de eje vertebrador social y territorial que asentaría a la población en sus lugares de origen. Por tanto, se debería trabajar en construir un mapa formativo acorde a las características del sistema productivo de cada comarca y dotar de esa formación reglada y no reglada a sus ciudadanos. La conexión del mundo educativo y el laboral es clave para desarrollar políticas educativas eficaces que fijen a la población. En el caso de la Región de Murcia, una comunidad uniprovincial donde las distancias no suponen un hándicap para sus ciudadanos, es perfectamente viable la propuesta anterior. Es decir, una persona residente en la Región que quiera formarse en un municipio diferente en el que vive, podría hacerlo sin tener que renunciar a vivir en su ciudad de origen; de hecho, esta circunstancia se está produciendo y muchos jóvenes cambian su domicilio buscando una formación ajustada a sus vocaciones. Cuestión que se podría optimizar con un sistema de ayudas al estudio y al transporte más potente que el actual: un incentivo económico, fundamentalmente centrado en las modalidades de FP Básica (futuro grado básico) y grado medio que compense los desplazamientos no solo al centro educativo sino a la empresa durante el desarrollo de las prácticas.

En este sentido, se pudo ver en el análisis del objetivo número uno acerca de la distribución geográfica de la oferta de FP en la Región de Murcia, una desigual distribución municipal de ciclos y modalidades. En primer lugar, la FP no llega a todas las localidades y en seis de ellas el alumnado solo puede acceder a la modalidad de FPB, no teniendo la posibilidad de continuar su itinerario formativo cursando un GM o un GS cerca de su domicilio. Es situación es un hándicap a la hora de tratar de impedir el abandono del sistema educativo de aquellas personas menos motivadas. Por tanto, se debe tratar de dotar al mayor número de municipios de oportunidades educativas, proponiendo una oferta diversa y que motive a la continuidad en el proceso formativo del alumnado. También sucede en las modalidades de GM con siete municipios sin oferta y ocho que no disponen de GS. Se estima excesivo que el 52% del alumnado matriculado en el curso 2020/21 lo hay hecho en centros situados en las localidades de Murcia y Cartagena.

Para conseguir este objetivo se deben unir fuerzas públicas y concertadas, puesto que en la Región de Murcia la oferta concertada de FP es escasa, poco diversa y concentrada en únicamente once municipios, suponiendo un 13.5% del total en comparación con la pública. La oferta regional en estos centros se reduce a diez ciclos de FPB, seis de GM y cinco de GS. A una apuesta firme por dotar de “músculo” a todo el

sistema público se debiera sumar la predisposición a abrir de una manera decidida y significativa los conciertos educativos en materia de FP y a modificar la normativa para dar entrada a las modalidades de Programas Formativos Profesionales y los Cursos de Especialización. De esta manera se podrían solucionar varios problemas a la vez, por un lado, la escasa oferta de todas las modalidades, en particular estas dos últimas. También se podría atender a un mayor número de alumnado con capacidades diferentes y en riesgo de exclusión, posibilitando que tengan más cerca la opción de cursar un PFP especial o adaptado, respectivamente. Por último, minimizamos los costes para la administración en espacios y equipamientos que correrían a cargo de las entidades y el alumnado seguiría contando con unas enseñanzas gratuitas.

De hecho, de los datos analizados, se ha podido comprobar que desde 2018 hasta el curso 2020/21 solo catorce municipios han visto incrementada su oferta, mientras que en dieciocho no ha crecido y en cinco de ellos se ha visto disminuida. Parece claro que el cambio de paradigma educativo impulsado por un mayor prestigio social de la FP es evidente, pero se debiera acompañar una mayor demanda con una oferta suficiente y variada. Es clave una adecuada planificación de las opciones educativas que un alumno tiene en dos momentos de vida académica: cuarto de la ESO y 2º de Bachillerato. Aquí es donde se hace más necesario que nunca una adecuada orientación educativa y profesional a nivel intracentro y una oferta moldeable que se ajusta a sus demandantes cada curso a nivel de la administración educativa. Esto supondría la supresión o ampliación de grupos en cada centro en los siguientes emparejamientos de enseñanzas: ESO y FPB, Bachillerato y GM y por último, Grados Universitarios y GS. Se entiende que es una medida nada sencilla pero muy necesaria que trataría de optimizar al máximo los recursos públicos y que se plasmaría en un mapa regional de la formación integral y no solo de la FP.

Otra medida nada desdeñable para fijar la población es potenciar las enseñanzas de FP a distancia y semipresencial. El camino abierto en la Región de Murcia, con una regulación normativa clara y acertada de estas dos modalidades, es el que se debiera seguir para el resto de territorio nacional. La orden de 24 de febrero de 2021 define claramente los conceptos de distancia y semipresencialidad, los procedimientos para su solicitud, requisitos para poder impartirlos dentro de la red pública o privada, la ordenación académica de los módulos profesionales y evaluación, entre otros aspectos.



Por tanto, se hizo una regularización actualizando todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y posteriormente, a través de la Resolución de 3 de marzo de 2021 y se abrió la posibilidad de ofertar en estas modalidades todos los ciclos formativos regulados actualmente en esta comunidad. Se entiende que una medida de este calado influirá positivamente en facilitar el acceso de la población a estos estudios, residan donde residan. Esas son las políticas eficaces, las que eliminan barreras y multiplican las posibilidades de seguir formándose, evitando el abandono educativo temprano y motivando la formación permanente. En los resultados se observó cómo se ha visto incrementado el número de matriculados en un 29% en los últimos cursos, pero también se corroboró que es necesario diversificar su oferta, aumentar el número de ciclos y extenderlos a un mayor número de municipios. Como propuesta de futuro, la creación de un instituto de FP a distancia donde se centralice la oferta en esta modalidad, que cuente con unas instalaciones modernas, a la vanguardia en nuevas tecnologías y compuesto por profesionales con amplia experiencia en la formación online, supondría un empuje para conseguir los objetivos propuestos. Además, este centro podría contar con instalaciones para poder realizar formación presencial específica para profesorado y empresas en determinados contenidos transversales relacionados con las ‘habilidades blandas’, estrategias para crear un negocio, competencias digitales o formación para los responsables de tutorizar al alumnado cuando realiza la FCT, entre muchas otras temáticas.

Por tanto, las políticas educativas deben seguir centrando su acción en potenciar las enseñanzas de FP como instrumento eficaz en la lucha contra el elevado abandono educativo temprano que sufre el país, y la Región de una más agudizada. Esas políticas deben seguir potenciando campañas de información hacia la ciudadanía, intentando prestigiar la FP. Sigue existiendo un nivel alto desconocimiento de estas enseñanzas en la sociedad en general, y aunque se está consiguiendo poner en valor entre el profesorado y el alumnado, faltaría centrar las siguientes campañas de promoción en los padres y madres del alumnado y las empresas. Sigue existiendo entre las familias un cierto recelo acerca de optar por este itinerario formativo, todavía existe un mar de fondo que piensa que a estos estudios vienen los peores estudiantes, que son enseñanzas de baja cualificación y sus salidas laborales son limitadas. Es ineludible desterrar la idea de que la FP es una opción educativa de segunda categoría y poner en valor los muchos casos de

éxito y buenas prácticas que allí se dan cada día, así como los resultados positivos de inserción laboral.

El segundo vector de difusión son las empresas. Aún sigue habiendo un número muy elevado que desconocen por completo las modalidades de FP y mucho menos los beneficios que les pueden reportar sobre su competitividad y rendimiento. Se comienza a escuchar la FPD, gracias a campañas impulsadas por las administraciones o algún medio de comunicación de la mano de sus fundaciones. Habría que seguir en esta línea y contar como aliados con las diferentes asociaciones empresariales. La modalidad de Dual, aunque ha visto duplicado el número de proyectos autorizados en los últimos cursos y el alumnado que participa ha experimentado un notable aumento, necesita medidas contundentes para que termine de formar parte en el ADN de las empresas y se instale en el día a día de las empresas. Acciones encaminadas a dotar a los centros educativos que mayor participación tienen en este programa de mayor “cupó” horario para que su profesorado responsable pueda usarlo para formarse, para atender más individualizadamente a su alumnado, realizar la labor de prospección de la dual en las empresas y coordinarse mejor con el tutor de los centros de trabajo. Y por otro lado, incentivar económicamente a las empresas que abran sus puertas a estos alumnos y hacer campañas de promoción, así como ofrecer una formación continua a los propios trabajadores de las empresas a través de la FPD. Así ganaría la empresa y se fortalecería la FPD.

En este sentido, cobra un especial protagonismo el papel de los Departamentos de Orientación en los institutos. En la actualidad es insuficiente el número de horas que se dedica a la atención del Plan de Acción Tutorial, la atención individualizada del alumnado y sobre todo a una orientación educativa y profesional eficaz y personalizada. Sin duda, una de las medidas que beneficiaría mucho una visión real de los estudios de FP y su prestigio entre el alumnado y sus familias sería potenciar la acción orientadora. Y, ¿cómo se podría hacer?, implementando medidas como el aumento en recursos humanos con este perfil, porque actualmente la mayor parte del tiempo se emplea en realizar nuevas evaluaciones psicopedagógicas y actualizar los dictámenes. Se hace necesario dedicar una parte importante de su tiempo en el centro para analizar el perfil académico y profesional de alumno e informarle acerca de todas las posibilidades formativas que tiene a su alcance. Para ello también sería importante una mayor coordinación entre los orientadores

laborales del SEF (Servicio de Empleo y Formación) del municipio y los educativos. No sería nada descabellado emplear a estos últimos dentro del ámbito escolar y que pudieran darles a los adolescentes una visión más cercana del mundo laboral.

Otro aspecto fundamental que se debe recoger para hacer una correcta difusión es acabar con la segregación y segmentación por género de determinados títulos. Sigue habiendo un desigual reparto de alumnos y alumnas que optan por determinados ciclos tradicionalmente considerados de hombres o de mujeres y que responden a estereotipos de género en las diferentes familias profesionales. Al ser una problemática tan arraigada en la sociedad, darle solución no es ni fácil ni se podrá conseguir a corto plazo, es una batalla a medio y largo plazo. Existen ciclos con una demanda de alumnado muy desproporcionada con respecto a otros. Esto hecho se debería tener en cuenta a nivel de la Administración, a la hora de elaborar el mapa de la oferta educativa para la Región de Murcia. Títulos de las familias de Administración, Actividades Físicas y Deportivas, Informática y Comunicaciones o Sanidad, entre otros, terminan su proceso de matriculación con unas largas listas de espera; mientras que otros ciclos, como por ejemplo aquellos asociados a la industria o las profesiones “STEM”, no llegan a cubrir el número de plazas vacantes.

A raíz de esta realidad, se considera tremendamente positiva la unión de los dos subsistemas de la FP, empleo y educación, que plantea el borrador de la nueva Ley de Formación Profesional. A la hora de preparar la oferta educativa del curso siguiente es vital contar con la participación protagonista de los servicios de empleo regionales y comarcales. Aunque se haya mejorado mucho la coordinación entre ambas administraciones, aún queda mucho camino por recorrer. Es necesario que haya un ajuste entre la demanda de puestos laborales y la oferta educativa de esa familia profesional; así mismo, es vital que la creación de nuevos títulos vaya en paralelo a las nuevas demandas del mercado laboral; e igualmente, aquellas comunidades o países que consigan tener una visión a medio plazo de los perfiles profesionales que se necesitarán a medio plazo, estarán en ventaja con respecto a los demás al contar con una estructura formativa flexible y moderna. Por ello el papel del Consejo Asesor Regional de FP podría ser el órgano que coordine estas actuaciones y plantee a futuro nuevos escenarios a través de la estrategia regional de FP. Se debieran ampliar sus competencias y facilitar cuantos recursos personales, materiales y económicos se necesitarán.

Por tanto, es clave elaborar una oferta educativa lo suficientemente amplia en el número de plazas ofertadas en la red pública; diversificada, atendiendo a la evolución constante que sufre el mercado laboral y más aún en estos tiempos donde la digitalización hace cambiar a una velocidad vertiginosa los perfiles profesionales e incluso las profesiones como tales, desapareciendo unas y surgiendo otras nuevas para responder a la evolución social; y flexible, uno de los problemas existentes viene a la hora de sustituir unos ciclos por otros en un centro educativo, o bien, ampliar la oferta de ese centro y no disponer de los espacios requeridos. Dicho lo cual, es extremadamente importante que las decisiones que tomen las administraciones a la hora de mejorar su mapa formativo, partan de un análisis exhaustivo de los sectores productivos predominantes y emergentes de su comunidad y de sus comarcas. Una vez que se tiene la radiografía de las demandas formativas que solicita el mercado laboral, es la hora de pensar en el futuro: ¿qué sectores productivos emergentes comienzan su andadura en mi comunidad?, ¿hacia dónde quiero dirigir mi sistema productivo?, en definitiva, ¿en qué esfera económica quiero situar a mi comunidad dentro de diez años? Esas y otras, son las preguntas que los gestores deben hacerse hoy para responder a los retos del mañana. No hay futuro, si no hay un plan; no hay futuro, si no se es competitivo; no hay futuro sin una formación de calidad y ajustada a un “plan”. El futuro pasa por tener una oferta que aborde aspectos transversales y tan relevantes como los conceptos de economía sostenible, social y circular, el emprendimiento verde, el desarrollo de nuevas tecnologías y la innovación.

Uno de los grandes problemas con lo que siempre ha contado el sistema educativo en España, y en particular la FP, es la falta de versatilidad para adaptarse rápidamente a las demandas presentes y futuras del mercado laboral. Una iniciativa interesante sería crear un observatorio para el control, análisis y seguimiento del sistema productivo, dependiente del INCUAL (Instituto de las Cualificaciones), cuya misión sería la detección de las carencias del tejido productivo y elaborar a tiempo real las ofertas formativas demandadas y vinculadas al SNCP. Este observatorio estaría integrado por todos los agentes protagonistas de la FP: Administración central, regional y local, profesorado, responsables de la orientación educativa y profesional y empresas y agente sociales. Es clave seguir estrechando lazos entre la Administración y los agentes laborales para dotar a los jóvenes de competencias profesionales que se ajusten a los cambios que se están produciendo en el mercado laboral debidos a la globalización, la digitalización,

la robotización, el envejecimiento de la población, la internacionalización de las empresas, la innovación y el emprendimiento, la eficiencia energética, la gestión medioambiental o la movilidad sostenible, entre otros. De esta manera se conseguirá ganar en agilidad y dinamismo en los procesos de elaboración, revisión y actualización de títulos y certificados de profesionalidad.

El grado de rapidez a la hora de adaptar los programas formativos de FP es crucial para conseguir la adecuación a las exigencias del mercado laboral. Ahora bien, cabe preguntar: ¿qué contenidos transversales a todos los ciclos se hacen ya imprescindibles? Desde esta Tesis, se proponen cuatro. En primer lugar, las TIC y las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento), relacionados con el avance tecnológico aplicados a los procesos de producción, la nueva era de la digitalización, la industria 4.0, economía verde o la robótica entre otros; en segundo lugar, la mayor presencia en los planes de estudios del bilingüismo, la FP no puede quedar atrás de esta demanda empresarial, es fundamental para su expansión comercial y su competitividad tener empleados con un buen dominio de una segunda lengua; en tercer lugar, las *softskills* o habilidades blandas analizadas en el apartado de discusión de resultados; y por último, la cultura emprendedora, estudiar FP implica de manera intrínseca tener un espíritu emprendedor y hay que dotar de esos conocimientos y valores que están detrás de cualquier iniciativa empresarial a lo que se debiera sumar el potenciar el cooperativismo como modelo de negocio con unas particularidades muy positivas para sus miembros y su entorno social para el que trabaja. En ese sentido, conviene señalar que la nueva Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional, que se encuentra actualmente en tramitación parlamentaria, recoge buena parte de estos contenidos transversales.

Para poder lograr este objetivo, una medida que ha llevado a cabo la Región de Murcia (así como otras Comunidades), es la de los proyectos de Flexibilización Curricular. Una fórmula ágil y sencilla para que cada departamento de cualquier centro educativo pueda adaptar su programa formativo de un curso para otro. Esa es la velocidad que precisa y demandan las empresas y la gran baza que cuentan los estudios de FP. Ligada a esa iniciativa se debería seguir vertebrando de abajo hacia arriba el sistema educativo, conectando cada vez más la FP de grado superior con los estudios universitarios. Una buena forma de optimizar recursos y mejorar la cualificación de los alumnos sería promocionar itinerarios formativos holísticos a través de mejorar los

procedimientos de acceso bidireccional entre la FP y la formación universitaria y un sistema más permeable de convalidaciones y reconocimiento de la experiencia que motivara al alumnado al proseguir su formación.

Pero las políticas educativas deben llevar un respaldo presupuestario. Una apuesta por la FP debe exigir partidas económicas suficientes para resolver los problemas estructurales que hoy en día tienen. Sin duda, en la actualidad se está produciendo un impulso político y de inversiones por parte del gobierno estatal y la Unión Europea a través de un paquete muy completo de programas de cooperación territorial y fondos MRR. En la Región de Murcia, parecen insuficientes las partidas dedicadas en los últimos años, y una FP de calidad necesita de forma prioritaria una inversión importante en equipamientos, los centros educativos no pueden tener materiales desactualizados e insuficientes, se trata de unas enseñanzas profesionalizantes y necesitan que el alumnado aplique sus conocimientos en un entorno lo más cercano a la realidad de su sector empresarial. Otro problema estructural es la situación de la red de centros públicos, obsoletos, con falta de espacios para poder ampliar su oferta educativa, por lo que es indispensable una inversión importante para modernizarlos, digitalizarlos y convertirlos en una extensión de los centros de trabajo. Se debe insistir en que la ampliación de la red de centros integrados públicos es clave para conectar las políticas activas de empleo con las formativas.

La actualización del profesorado y la formación permanente son igualmente elementos clave en todas las etapas del sistema educativo, pero aún más si cabe en la FP. El acelerado desarrollo tecnológico y la nueva ola de la digitalización producen cambios constantes en los perfiles profesionales que demandan las empresas, crean nuevos nichos de empleo que precisan nuevas cualificaciones. Las acciones puestas en marcha por el gobierno central dentro de la componente 19 y 20 de los MRR van en este sentido, las aulas de tecnología aplicada (ATECA) permitirán la posibilidad de crear entornos virtuales en casi todas las familias profesionales y la digitalización de los centros educativos supondrá una transformación que requerirá un esfuerzo de formación en el profesorado. Otra iniciativa que podría tenerse en cuenta, serían las estancias formativas del profesorado en las empresas. Nuevamente, fruto de la colaboración entre la Administración educativa y la laboral, se deberían propiciar a través de incentivos a las empresas formadoras que podrían recibir fondos a través de las políticas activas de

empleo. Si todos los docentes deben estar a la vanguardia en los contenidos que enseñan, en la FP es una cuestión irrefutable al ser enseñanzas profesionalizantes que no pueden quedarse atrás y necesitan conocer los avances que se van produciendo en el mercado laboral para actualizar sus programas formativos.

Otra de las conclusiones más importantes que podemos extraer de este trabajo de investigación es la necesidad de establecer alianzas más estrechas y fuertes entre los centros educativos y las empresas. Alianzas que propicien plataformas colaborativas donde las empresas del sector expongan sus carencias formativas y el sistema educativo les dé una rápida respuesta. Sería muy necesario “abrir” las empresas y las aulas a un sistema de formación bidireccional donde el alumnado y profesorado pudiera realizar estancias formativas en las empresas y los trabajadores pudieran actualizarse en las aulas, como se señaló anteriormente. Un objetivo importante en los centros de trabajo sería mejorar las denominadas “upskilling” y el “reskilling”. El primero implica una evolución, una mejora en las competencias necesarias dentro de un mismo puesto o perfil profesional, mientras que el segundo término, también conocido como reciclaje profesional, busca formar a un trabajador para adaptarlo a un nuevo puesto en la empresa. Desde las Administraciones se podría motivar la creación de una “red de empresas FP” con todas aquellas que colaboraran de una u otra manera con estas enseñanzas y que recibieran estímulos económicos a través de incentivos fiscales. En definitiva, se trataría que estuviera formación está compartida entre centros y empresas, potenciando una cultura de colaboración y corresponsabilidad.

El denominado *e-twinning* es una iniciativa de la Comisión Europea que fomenta la colaboración escolar en Europa creando comunidades de aprendizaje entre centros escolares a través del uso de la información y la comunicación. Sin duda, también sería muy interesante que se multiplicasen las estancias formativas del profesorado en otros centros educativos de la red nacional y europea para conocer de primera mano cuales son las buenas prácticas que se pueden exportar a los centros. Cada vez más, la formación permanente se sirve del uso de las TIC, a través de la teleformación, y está basada en píldoras formativas, más cortas y efectivas. Se debiera avanzar en los llamados MOOC (cursos en línea, masivos y abiertos); los NOOC, iguales a los anteriores pero basados en píldoras más reducidas de entre 1 y 20 horas de duración; y los SPOOC, cursos de

formación para un grupo de participantes reducidos, ideal para trabajar contenidos específicos de una familia profesional concreta.

A continuación, se abordarán algunas acciones que versan sobre el eje central de esta Tesis Doctoral: favorecer la inclusión social a través de la FP. Para ello el análisis debe ligarse de manera inseparable a la reducción del abandono educativo temprano, germen de una inclusión real y equitativa. Las propuestas desde esta Tesis pivotarán sobre cuatro elementos: la FPB, la orientación académica y profesional, la redefinición de los centros de adultos y los programas formativos profesionales dirigidos a atender a la diversidad.

En España sigue existiendo una tasa considerable de personas que poseen un nivel educativo bajo, no llegando a conseguir la titulación de ESO. Es evidente que desde la implantación de la FPB, se está dando una mejor respuesta educativa a este nicho de alumnado desmotivado con un itinerario educativo más académico y que encuentra en la FP una respuesta formativa adecuada a sus vocaciones. Ahora bien, se debe avanzar en diversificar su oferta, aumentando el número de títulos implantados en la Región, en particular, en el municipio de Cartagena por sus características. Al mismo tiempo, se debe continuar con el incremento del número de plazas ofertadas, hasta conseguir que todos los IES de la región tuvieran al menos un ciclo. Esta medida es importante porque se dotaría a los centros de mayor diversidad en su oferta educativa con una propuesta menos académica como pueden ser los PMAR o PRC y más orientada al mundo laboral buscando su continuidad hacia el grado medio.

Como se adelantó en el apartado de discusión, en los antiguos PCPIs eran los propios Ayuntamientos los que tenían la competencia para su implantación y gestión, y eso ocasionó efectos positivos, en tanto en cuanto a nivel municipal se tiene la posibilidad de un acceso más directo a las personas de su localidad. Se podría vertebrar un sistema híbrido con los nuevos grados básicos para que sean a través de las concejalías de juventud, educación o los centros de desarrollo local los que impulsen este y otros programas destinados a reorientar a personas en el sistema educativo. Por último, impulsar campañas informativas entre el profesorado, alumnado, familias y empresas para desarrollar la dual en esta modalidad.



El papel de la orientación académica y profesional también es fundamental para evitar el abandono del sistema educativo y reorientar a esas personas en el itinerario más acorde a sus características. Por ello es imprescindible la unión de los dos subsistemas de FP, el educativo y el de empleo, para que el impacto de las acciones acometidas en ambas áreas sobre la sociedad sea máximo. Los servicios de empleo, orientadores educativos, centros de orientación en universidades, entidades de desarrollo local o responsables de los centros para jóvenes a nivel municipal, entre otros, necesitan continuar recibiendo una formación completa acerca de las posibilidades de formación que ofrece tanto el sistema educativo como dentro de las políticas activas de empleo y hacer un seguimiento y atención personalizada del alumnado o personas desempleadas. En este sentido, tomando el modelo de los equipos psicopedagógicos que existen en las etapas de Infantil y Primaria y los equipos específicos (TEA, sobredotación...), una apuesta importante sería crear equipos de orientación profesional por comarcas. Estarían formados por profesionales del ámbito educativo, laboral y responsables municipales destacando los siguientes objetivos: analizar las demandas de los sectores laborales de su zona; conocer la estrategia regional de FP e implementarla en su municipios; participar en su elaboración; establecer vías de coordinación y comunicación con los orientadores de los IES y los DIOP de los centros integrados; intervenir en la elaboración de los consejos orientadores; realizar entrevistas individuales y charlas de grupos con el alumnado, entre otros.

De la misma manera, los centros de personas adultas podrían ocupar un papel esencial en la inclusión social a través de la reinserción en el sistema educativo facilitando itinerarios educativos atractivos. No obstante, se pudo comprobar en el apartado de resultados, como hay un porcentaje considerable de alumnado mayor de 50 años que ha vuelto a las aulas y en particular de alumnado de origen no español en todas las franjas de edad. Varias líneas de actuación podrían ser efectivas como por ejemplo, recuperar las competencias en la impartición de certificados de profesionalidad; convertirse en centros de referencia para el aprendizaje permanente estableciendo sinergias con los servicios de empleo y formación de cada comarca; desarrollar los cursos de acceso a ciclos formativos de grado medio o grado superior; colaborar activamente en los nuevos PREAR de convocatoria abierta y regulados recientemente, como extensiones del ICUAM para la difusión de información, captación de candidatos y seguimiento en el procedimiento de asesoramiento y evaluación; la opción de acometer acciones de *upskilling* y *reskilling* en estos centros también debería ser contemplada.

El cuarto elemento clave para promover la inclusión social de las personas con diversidad funcional son los Programas Formativos Profesionales. Estas personas necesitan, aún más si cabe, la ayuda de las Administraciones para conseguir abrirse paso en el mundo laboral. Por un lado se debiera seguir ampliando la oferta de títulos y número de plazas que existe en la actualidad, limitada a unas pocas familias profesionales; y por otro, hacer un esfuerzo en construirles un itinerario ad hoc a sus características personales y sociales. Queda mucho por hacer en este terreno, la oferta pública es absolutamente exigua y orientada hacia los ACNEEs, es prácticamente inexistente en el mapa regional de FP la modalidad “adaptada” de PFP dirigida a alumnado desfavorecido y con grandes posibilidades de abandono escolar y exclusión social.

Interesante es terminar este apartado de conclusiones y propuestas de futuro hablando sobre el *Proyecto Brújula*, anunciado por la Consejería de Educación en 2017 pero que no se llegó a desarrollar. Se trata de un proyecto de desarrollo personal integral para ciudadanos que abandonaron las enseñanzas sin obtener un título académico oficial empleando la tecnología de Thinking Data. Tenía un triple objetivo, por un lado la reducción de la tasa de abandono escolar temprano; mejorar la cualificación profesional de los ciudadanos objeto del proyecto; y por último reintroducir a los ciudadanos objeto de este proyecto en un itinerario formativo. Es el proyecto más ambicioso e importante en la lucha contra el abandono educativo temprano y la escasa cualificación profesional y que debería extrapolarse a nivel nacional.

La recuperación del alumnado que abandona sus estudios, y en particular los ciclos formativos de FP, poniendo a su alcance una oferta de itinerarios formativos con la posible traducción de sus competencias profesionales en certificados de profesionalidad, permitiría reorientarlos hacia la consecución de titulaciones equivalentes al nivel 3 o superior del CINED 2014-A, reduciendo de esta manera la tasa de abandono educativo temprano.

En la primera fase de este proyecto se acometería la integración de bases de datos y diseño de Thinking Data, desarrollando un sistema experto capaz de identificar los grupos de ciudadanos, en función de sus necesidades de cualificación, que han cursado enseñanzas de FP del sistema educativo sin haberlas finalizado y menores de 24 años.

Para ello, será necesario integrar las bases de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional de cualificaciones con las propias de la Comunidad Autónoma de alumnado existente en Plumier XXI desde el año 2012. A continuación se llevaría a cabo la explotación masiva de datos y tras su análisis se procedería a identificar los grupos de alumnado y realizar el diseño de itinerarios formativos. Un grupo de orientadores serán los responsables de contactar con el ciudadano objeto del proyecto, ofrecerle el itinerario personalizado y tutorizarlos a través de este proceso ofreciéndoles opciones adicionales de formación encaminadas a la obtención de, al menos, un título de FP o equivalente (ciclos formativos diferentes al que cursó con módulos comunes, certificados de profesionalidad de Nivel 3...) considerando las distintas opciones que puede ofrecer la Administración para completar dicho itinerario: (preparación pruebas de acceso, grupos específicos con formación modular, cursos SEF...). Por último, en una fase posterior el alumnado se integraría en las diferentes ofertas generales de Formación Profesional, de Educación de Personas Adultas o en grupos específicos creados para itinerarios homogéneos.

Para terminar, se aconseja la lectura de la publicación del MEFP (2021), *Buenas prácticas en Formación Profesional en España*, uno de los productos del Proyecto *para la mejora de la Calidad en la formación profesional dual*, que está llevando a cabo el Ministerio de Educación y Formación Profesional con la Comisión Europea y la asistencia técnica de la Fundación Bertelsmann. Este estudio permitió identificar un total de 102 buenas prácticas autonómicas referenciadas a alguno de los 14 criterios del marco EFQEA (Marco Europeo para una Formación de Aprendices de Calidad y Eficaz) cuyo objetivo es velar por que los sistemas de formación de aprendices respondan a las necesidades del mercado laboral y beneficien tanto a los alumnos como a los empleadores. En concreto han destacado en la Región de Murcia las siguientes prácticas: su convocatoria permanentemente abierto o Dualpyme, los convenios realizados con entidades clave del mundo empresarial (cámaras de comercio, CROEM y AJE) para la difusión de la FPD y la prospección de empresas, convenio con la Unión de Cooperativas de Trabajo (UCOMUR) para promocionar la FPD, la campaña de videos promocionales sobre la FPD en salas de cine, y por último, gracias a las características del convenio firmado por la Consejería y las empresas, el aprendiz recibe el mismo tratamiento que el resto de trabajadores en materia de prevención de riesgos laborales.

### 3. LIMITACIONES

Cuando se planteó la investigación, el propósito de la misma era analizar la Formación Profesional en toda la Región de Murcia, pero, dadas las dificultades de abarcar tantos centros y profesores, se decidió extraer los datos empíricos del municipio de Cartagena por sus especiales características de oferta y arraigo de la FP en esta localidad. Aunque, en todo caso, se ha visto en el estudio que gran parte de los resultados y discusión son perfectamente extrapolables al ámbito regional.

Otra de las limitaciones que se ha podido comprobar en la investigación es la dificultad que tiene la Administración educativa para registrar determinados datos educativos de los centros de titularidad privada. El sistema de gestión que usan es diferente al empleado por los centros sostenidos con fondos públicos y eso dificulta su seguimiento estadístico. Una vez que la empresa ha obtenido la autorización para la implantación de unas determinadas enseñanzas no es fácil conseguir el número de matriculados o alumnado en el sistema dual, entre otros.

Y, conectado con lo anterior, es complicado “convencer” a los docentes, sobre todo a los de los centros privados, para que respondan a cuestionarios, alegando que son muchas las investigaciones que requieren de su participación y disponen de poco tiempo para cumplimentar cuestionarios.

Del mismo modo, no se ignora que los datos recolectados habrían sido mucho más matizados entrevistando a profesores clave, pero esto habría supuesto prácticamente otra Tesis, por lo que se continuará trabajando en el futuro en esta línea de cualificación de resultados.

## Referencias

- Adecco (2019). *Informe Infoempleo sobre Empleabilidad y Formación Profesional*. Madrid.
- Adecco (2020). *Informe Infoempleo sobre Empleabilidad y Formación Profesional*. Madrid.
- Ainscow, M., Dyson, A. y Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Needs*. England: CfBT.
- Alcaraz, S., Escarbajal, A., Caballero, C. M. y De Haro, R. (2020). La educación inclusiva frente al abandono y el fracaso escolar. En AA. VV, *Innovación docente e investigación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp. 329-350). Nuevos retos.
- Alemán, J. A. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa. *Educação e Pesquisa*, 41, 495-511.
- Alianza para la Formación Profesional Dual (AFPD) (2015). *Alianza para la Formación Profesional Dual*. Barcelona: Fundación Bertelsmann.
- Almagro, J.L., Gallego, J.L., Mesa, R. (1997). La nueva Formación Profesional: una respuesta a las demandas educativas y de producción actuales. *Educación- Acción*, (3), 41-99.
- Amor, E. (2018). La orientación profesional y el Sistema nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Recuperado de <https://www.educaweb.com>
- Amor, E. (2019a). El papel de las empresas en la lucha contra el abandono escolar. Recuperado de <https://www.educaweb.com>
- Amor, E. (2019b). Los nuevos retos de la Formación Profesional. Recuperado de <https://www.educaweb.com>
- Amorós, A. (2012). El sistema dual de formación profesional en Alemania. Situación actual. Experiencias internacionales. *XI Jornadas de Formación Profesional de FETE-UGT*. Valencia.
- Araya, I. (2008). La formación dual y su fundamentación curricular. *Educación*, 32(1), 45-61.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Lección magistral, apertura de curso 2018-2019. Universidad de Murcia.

- Arnaiz, P. y Martínez, M. (2018). Centros educativos que se autoevalúan y reflexionan sobre sus resultados para mejorar la atención a la diversidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 74-90.
- Arpi, M. J. (2017). Orientar para la empleabilidad y la marca personal. Actitudes y motivaciones. Recuperado de <https://www.educaweb.com>
- Autès, M. (2004). Tres formas de desligadura. En S. Karsz (Ed.), *La exclusión: bordeando sus fronteras* (15-53). Barcelona: Gedisa.
- Barreiro, F. (2001). La conceptualización del fracaso escolar en la comunidad educativa gallega. *Revista de Innovación Educativa*, 11, 257-273.
- Barrett, Paul. 2007. "Structural Equation Modelling: Adjudging Model Fit." *Personality and Individual Differences* 42 (May): 815–24. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.018>.
- Bauman, Z. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós.
- Beaujean, A Alexander. 2014. *Latent Variable Modeling Using R: A Step-by-Step Guide*. Routledge.
- Bell, C. (2002). Exclusión social: origen y características. *Curso "Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos"*. Recuperado de: [http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE\\_exclusio.pdf](http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf).
- Bentolila, S. y Jansen, M. (2019). La implantación de la FP Dual en España: La experiencia de Madrid. *Economía de la Educación y Política Educativa*, 910, 65-79.
- Bergeson, T. y Heuschel, M. A. (2003). Helping Students Finish School. Consultado el 2-2-2020 en <http://files.eric.ed.gov/fulltext.pdf>
- Bieger, C., Souto, J. D., Pin, J. M. y García, P. (2019). Reflexiones sobre la formación profesional de Grado medio y Superior en España. Recuperado de <https://www.media.iese.edu>
- Bolívar, A. (2013). La FP básica: ¿"truco estadístico" frente al abandono, vía de salida o verdadera cualificación? *Revista Escuela*, 4, 3-36.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. Profesorado. *Revista del Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(3), 50-78.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

- Bowlwa, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist American. Educational Reform and the Contradictions of Economics*. London: Life RKP:
- Brito, A. (2009). Acerca de un desencuentro: La mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 139-158. Consejo Económico y Social (2009). *Informe Sistema Educativo y Capital Humano*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Brunet, I. y Böcker, R. (2017). El modelo de formación profesional en España. *Revista Internacional de Organizaciones*, 18, 89-108.
- Brunet, I. y Moral, D. (2016). La formación profesional en la Unión Europea. Nuevas claves para su interpretación. *Revista Internacional de organizaciones*, 17, 65-97.
- Brunet, I., Santamaría, C.A. y Moral, D. (2016). Origen de la Formación Profesional europea y actual tipología. *Ponencia del X Congreso de la red Internacional de Investigadores en competitividad*. Puerto Vallarta, Jalisco (México), 9ª 11 de noviembre.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, (1), 8-14.
- Busquets, G. (2019). La FP, una formación de presente y de futuro: una mirada desde el área de automoción. Recuperado de <https://www.educaweb.com>
- Cabrales, A. y Jansen, M. (2018). *El impacto de la FP dual sobre la inserción laboral de los jóvenes: Evidencia para la Comunidad de Madrid*. Madrid: Fedea-Universidad Autónoma de Madrid.
- Cabrera L.J. (1997). La Formación Profesional en España antes de la Ley General de Educación de 1970. *Revista de educación*, (302), 173-190.
- Cabrera L.J. (2006). La Formación Profesional reglada: apuntes legislativos desde sus inicios estatutarios hasta la LOGSE. *Revista de Ciencias de la Educación*, (206), 191-210.
- Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación*, número extraordinario, 225-256.

- Calleja, J. J. (2018). ¿Cómo se puede incorporar la orientación en la formación profesional? Recuperado de <https://www.educaweb.com>
- Calvo, J. (2020). El papel de la formación en el mercado laboral español. La proyección de la llamada FP Dual. *Aranzadi*, 3, 2020.
- Casquero, A. y Navarro, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 191-223.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del asalariado*. Barcelona: Paidós.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Eds.), *La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices* (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Castro, L. I. y Cano, R. (2013). Pobreza y vulnerabilidad: factores de riesgo en el proceso educativo. *Contextos Educativos*, 16, 55-72.
- CEDEFOP (2001): *El Sistema de Formación Profesional en España*. Madrid: Estudios Institucionales (ESIN).
- CEDEFOP (2020). *Rumbo al futuro*. Bruselas: Unión Europea. Servicio de Publicaciones.
- Cerdá, A. et al., (2019). A typology of students in intermediate vocational education and training programmes based on student engagement factors, socialdemographic characteristics and intention of dropping out. *European Journal of Education*, 00, 1-16.
- Cervini, R. (2002). Participación familiar y logro académico del alumno. *Revista Colombiana de Educación*, 43, 1-32.
- Colección Informes, 2. Madrid: CES, Departamento de Publicaciones.
- Chisvert, M. J. y Marhuenda, F. (2012). Transiciones tempranas al mercado laboral: Los contratos de formación y aprendizaje, ¿oportunidad o trampa para los jóvenes? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(2), 153-168.
- Comisión Europea (1992). *Hacia una Europa de la solidaridad. Intensificación de la lucha contra la exclusión social y la promoción de la integración*. Bruselas.
- Comisión Europea (2000). *Construir una Europa que fomente la integración*. Bruselas.
- Comisión Europea (2010). *Comunicado de brujas sobre una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesional para el período 2011-2020*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/policy/vocational>
- Comisión Europea (2011). *Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la Agenda Europea 2020*. Bruselas.



- Comisión Europea (2012). *Un nuevo concepto de educación: Invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Estrasburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea (2015). *Monitor de la educación y el empleo para España*. Estrasburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop. (2014). *Tackling early Learning from education and training in Europe: Strategies, policies and measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (2019). *La Universidad en cifras*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la CRUE.
- Consejo Económico y Social (2017). *Políticas públicas para combatir la pobreza en España*. Colección Informes, 1. Madrid: CES, Departamento de Publicaciones.
- Consejo Económico y Social (2020). *Jóvenes y Mercado de Trabajo en España*.
- Consejo de Cámaras de Comercio (2019). *Inserción laboral de las Enseñanzas Profesionales*. Barcelona.
- Consejo de la Unión Europea (2011). *Conclusiones del Consejo sobre el papel de la educación y de la formación en la aplicación de la estrategia Europa 2020*. Estrasburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea
- Consejo Económico y Social (2009). *Sistema educativo y capital humano*. Madrid: Servicio de Publicaciones del CES.
- Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Hacia la Europa de la innovación y el conocimiento*. Bruselas: Servicio de Publicaciones del parlamento Europeo.
- Corona, J. et al. (2018). *Orientación profesional y formación dual. Hacia un modelo integrado para el empleo juvenil*. Madrid: Fundación Bankia.
- Costa, P., Martínez, J. P., Ruíz, C. y Méndez, I. (2020). Análisis de la orientación académica y profesional en Educación Secundaria y su adaptación al alumnado con necesidades específicas de apoyo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 175-191.
- Creswell, J. W., y Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J.L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Dalmau, X. (2019). La FP, ocupando el lugar que le toca. Recuperado de <https://www.educaweb.com>

- Dávila, P., Murúa, H. y Naya, L.M. (2016). La Iglesia como agente promotor de la enseñanza profesional en el País Vasco y Navarra durante el franquismo, *Revista española de pedagogía*, 74(263), 167-185.
- Delgado, A. y Álvarez, J. (2004). Absentismo escolar: un problema social. *Revista Digital de Investigación y Educación*, 1, 7-21.
- Delors, J., et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Dewey, J. (1960). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Domingo, V. (2018). Los inicios de la formación profesional dual en Aragón. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 371-384.
- Echeverría, B. A. (2016a). Transferencia del sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314.
- Echeverría, B. A. (2016b). Formar Profesionales del futuro. Recuperado de <https://www.educaweb.com>
- Echeverría, B. A. y Martínez, P. (2018). Estrategias de mejora en la implantación de la Formación Profesional Dual en España. *Ekonomiaz. Revista Vasca de Economía*, 94, 178-203.
- Echeverría, B. A. y Martínez, P. (2019a). *Diagnóstico de la investigación sobre Formación Profesional Inicial en España (2005-2017)*. Madrid: Fundación Bankia y Fundación Bertelsman.
- Echeverría, B. A. y Martínez, P. (2019b). Revolución 4.0. Competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación y Docencia Universitaria*. 12(2), 4-34.
- EQAVET (2015). *Indicadores de calidad*. <http://www.eqavert.eu>
- Escarbajal, A. y Navarro, J. (2018). Evolución del abandono escolar en el alumnado extranjero y de origen inmigrante en la Región de Murcia: un estudio enmarcado en los objetivos educativos del 'Horizonte 2020'. *IJNE: International Journal of New Education*, 1(1), 98-119.
- Escarbajal, A., Izquierdo, T., y Abenza, B. (2019). El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 121-139.
- Escudero, J. M. (2000). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 1(1), 1-25.

- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Escudero, J. M., González, M. T., Moreno, M., Nieto, J. M., y Portela, A. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Murcia: DM.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, nº extraordinario, 174-193.
- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- ETUC (2014). *Towards a European Quality Framework for Apprenticeships and Workbased Learning*. Bruselas. CES.
- Eurostat (2019). *Servicio de estadística: vida en la Unión Europea*. Bruselas.
- Faci, F. M. (2014). El abandono escolar prematuro en España. Recuperado el 7-12-2018 de <http://ww.adide.org>.
- Fajardo-Bullón, F., Maestre-Campos, M., Felipe-Castaño, E., León del Barco, B. y Polo del Río, M.I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232.
- Fernández, M., Mena, L., Riviére, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Obra Social Fundación “la Caixa”.
- Ferreiro, M. et al., (2019). Escape Classroom: Can you solve a crime using the analytical process? *Journal of Chemical Education*, 96(2), 267-273.
- Ferreiro, M. et al., (2019). Escape Classroom: Can you solve a crime using the analytical process? *Journal of Chemical Education*, 96(2), 267-273.
- Folch, M. J. (2018). *Características e implantación de la formación profesional dual: Un análisis comparativo*. TFM. Universidad Jaume I.
- Foro Económico Mundial (2016). *The future of jobs employment: skills and workforce strategt for the fourth industrial revolution. Executive Summmary*. Ginebra.
- Fundación Europea Sociedad y Educación (2021). *Mapa del Abandono Educativo Temprano en España*. <https://www.sociedadeducacion.org>.

- FUNDAE (2021). *Formación para el empleo. Balance de la situación 2020*.  
<https://www.fundae.es/docs>.
- Gallego Ortega, J.L.; Rodríguez Fuentes, A. (2011). La formación profesional en España: historia y actualidad. *Revista Educação Skepsis*, 3(2), 2054-2105. Gambetta, D. (1987). *They push pr they jump?* Oxford: Oxford University Preess.
- García C. (1997). El nuevo modelo de la Formación Profesional. *Primeras Jornadas de la FP y las Nuevas Tecnologías*. Granada: Consejería de Educación y ciencia de la Junta de Andalucía.
- García, L. (2019). La FP como primera opción. Recuperado de <https://www.educaweb.com>
- García, M. (2005). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de educación*, 338, 347-376.
- García, M. (2013). *Absentismo y Abandono Escolar*. Madrid: Síntesis.
- García, M., Casal, J., Merino, R. y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- García, V. D. (2018). Desde una didáctica instrumental a una didáctica situada. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 129-138.
- García-Hernández, J. L., Gabari, M. I, e Idoate, V. (2014). Evaluación de la satisfacción profesional en docentes de FP. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 451-462.
- George, Darren. 2011. *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Study Guide and Reference*. Pearson Education - India.
- Gómez, J. (2017). Nuevos estilos de enseñanza en la era de la convergencia tecno-mediática: hacia una educación holística e integral. Recuperado de <https://rio.urpo.es>
- González, F., Martín, E. Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24.
- González, L., Herrero, V. y Peláez, E. (2007). *Vulnerabilidad social, rezago y deserción escolar en el Gran Córdoba*. Córdoba (Argentina): U.N.C.

- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15.
- González, M. T. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-27.
- González, M. T. (Coord.)(2015). *La vulnerabilidad escolar y los programas de cualificación profesional inicial. Apuntes para la formación profesional básica*. Madrid: Wolters Kluwer.
- González, T. de J. (2006). La formación y el empleo: los subsistemas de Formación Profesional en España. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (7), 115-136.
- Guile, David & Griffiths, Toni. (2001). Learning Through Work Experience. *Journal of Education and Work*. 14(1), 113-131.
- Hair, Black, J. F. 2009. *Multivariate Data Analysis*. 7th edition. Pearson Prentice Hall.
- Hayduk, Leslie, Greta Cummings, Kwame Boadu, Hannah Pazderka-Robinson, and Shelley Boulianne. 2007. "Testing! Testing! One, Two, Three – Testing the Theory in Structural Equation Models!". 42 (5), 841–50. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.001>.
- Hernández Pina, F. y Maquilón, J. J. (2015). El proceso de investigación científica. En F. Hernández Pina., J. J. Maquilón Sánchez., J. D. C. Sáez de Tejada. y T. Izquierdo Rus (Eds.), *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctoral* (pp. 1-34). Murcia: Compobell.
- Hernández Pina, F. y Maquilón, J.J. (2009). El proceso de investigación. Del problema al informe de investigación. En P. Colás, L. Buendía y F. Hernández-Pina (Eds.), *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp.31-62). Barcelona: DaVinci.
- Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8).
- Hernández, M. (2007). El riesgo social de la infancia. En T. Vicente y M. Hernández Pedreño (Eds.), *Los derechos de los niños, responsabilidad de todos* (pp.13-28). Murcia: Universidad de Murcia.
- Hernández, M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69(24,3), 25-45.

- Homs, O. (2016). La implantación en España de la formación profesional dual: perspectivas. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 7-20.
- Ibáñez-López, F. J., Hernández-Pina, F., & Monroy-Hernández, F. (2020). Análisis del conocimiento y la percepción del profesorado sobre los procesos de evaluación y acreditación de titulaciones universitarias en educación. Bordón. *Revista De Pedagogía*, 72(4), 61-78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79417>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2020). *Causas de abandono temprano y la formación en España*. Madrid: Mimeo.
- Instituto Nacional de Estadística (2021). Encuesta de Población Activa. Madrid: Gobierno de España.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. En *Profesorado. Revista de formación y curriculum del profesorado*, 13(2), 11-49.
- Kanchana, D. S., Patchainayagi, D. S. y Rajkumar, D.S. (2019). Empowering students to become effective learners through activity based learning. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(5), 57-62.
- Karsz, S. (2005). ¿Por qué se habla tanto - y sin embargo tan poco - de exclusión. En J. García Molina (Ed.), *Exclusión social/exclusión educativa. Lógicas contemporáneas* (pp. 15-30). El Masnou, Barcelona: Diálogos.
- Karsz, S. (Ed.) (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- Kenny, David A. 2012. "Structural Equation Modeling." Retrieved May 27: 2013.
- Linaza, J. L. (2006). Desarrollo, educación y exclusión social. *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), 241-252.
- López de la Nieta, M. (2008). Sistema educativo y desigualdad. Un estudio de la población adulta y los menores en edad de escolarización obligatoria. En AA.VV, *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España* (cap. IV). Madrid: Cáritas- Fundación Foessa.
- López-Hidalgo, J. (2018). *La orientación para la inclusión educativa*. Murcia: Diego Marín.
- López, A. y Alós, R. (2013). Las políticas activas de empleo en España: deficientes políticas para malos empleos. *Sociología del Trabajo*, 77, 92-116.
- López, A., Peñarrubia, D. y Tovar, M. (2017). *La Formación Profesional Dual en la Región de Murcia*. Murcia: CESRM.

- Manzanares, A. y Sanz, C. (2018). Claves para el trabajo en orientación profesional a lo largo de las etapas de educación obligatoria. En A. Manzanares y C. Sanz (Eds.), *Orientación Profesional. Fundamentos y estrategias* (pp.109-139). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Manzano, A. et al. (2020). Gamificación y Breakout en Formación Profesional. El programa “Grey Place” en Integración Social. *Edmetic. Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 1-20.
- Marchesi, A. (2003). El fracaso escolar en España. Madrid: Fundación Alternativas.
- Marhuenda, F. (2012). *La formación Profesional*. Madrid. Síntesis.
- Marhuenda, F. (2015). La implantación de la Formación Profesional en España: Certezas e incertidumbres. Valencia: Universidad de Valencia.
- Marhuenda, F., Chisvert, M. J., Palomares, D. y Vila, J. (2017). Con *d* de *dual*: investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *Educación*, 53(2), 285-307.
- Márquez, C. (2014). *El fracaso escolar en la Educación Secundaria de Huelva*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.
- Martín de la Fuente, J. y García, P. (Eds.)(2014). Armonizar la educación con el empleo en España: un reto a 5 años. Recuperado de <http://www.iese.edu>
- Martín-González, M. et al. (2018). *Una aproximación a la calidad en el empleo de los universitarios y las universitarias*. Barcelona: Obra Social La Caixa.
- Martín, J. (2016). Los retos de la formación profesional: la formación profesional dual y la economía del conocimiento. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 141-168.
- Martín, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classroom*. Berlín: Mouton Gruyter.
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- Martínez, J. S. y Merino, R. (2011). Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género. *Témpora*, 14, 13-37.
- Martínez, P., Pérez, F. J. y Martínez, M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. *REIFOP*, 17(1), 57-71.
- Martínez, R. A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.

- Matia, V. (2016). *Formación Profesional y Formación Profesional para el empleo en España: del aprendizaje de tareas al desarrollo de competencias* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- McMahon, W. (2009). *Higher Learning, Great Good: the private and public benefits of higher education*. USA: John Hopkins University.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Madrid: Pearson.
- Melendro, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Bordón*, 60, 65-77.
- Mena, L., Fernández, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 119-145.
- Mercader, J.R. (2014). Razones, referentes y marco institucional de la formación dual en España. *Revista Derecho Social y Empresa*, (1), 71-101.
- Merino, R. (2005). Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España: algunas reflexiones para la situación actual. *Tempora*, (8), 211- 236.
- Merino, R. (2010). *La Formación Profesional reglada en España: tendencias y debates*. México: Praxis.
- 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, 1-15.
- Merino, R., García, M., Casal, J. y Sánchez, A. (2011). Itinerarios formativos y laborales de los jóvenes graduados en formación profesional. Sobre algunos prejuicios en la formación profesional. *Sociología del trabajo*, 72, 137-156.
- Merino, R., Martínez, J. S. y Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers*, 105(2), 259-277.
- Millet, O. F. (2019). Modalidades contractuales en la formación profesional dual: experiencia previa y empleabilidad en España. *Avances en Supervisión Educativa*, 32, 1-20.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2011). *Panorama de la educación*. Indicadores de la OCDE. Informe español.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a). *Datos y cifras 2019-2020*. Madrid.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020b). *Plan para la Formación Profesional, el Crecimiento Económico y Social y la Empleabilidad*. Madrid.



- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Buenas prácticas en Formación Profesional en España*. Madrid
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Datos y cifras 2020-2021*. Madrid.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (23 de enero de 2022). *Abandono temprano de la educación-formación por comunidad autónoma, sexo y año*. <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/laborales/epa/aban//10/&file=aban101.px&type=pcaxis&L=0>
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2019). Estrategia nacional de prevención y lucha contra la pobreza y la exclusión social. [https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/documentos/1553263024\\_estrategia\\_prev\\_y\\_lucha\\_pobreza\\_2019-23.pdf](https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/documentos/1553263024_estrategia_prev_y_lucha_pobreza_2019-23.pdf)
- Molina, I. (2016). La formación dual: un nuevo enfoque de la formación profesional. *Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 129-139.
- Molinas, C. y García, P. (2016). *Poner fin al desempleo. ¿Queremos? ¿Podemos?* Bilbao: Universidad de Deusto.
- Moral, J. D. (2016). *Los orígenes del sindicalismo obrero: de las cofradías medievales a la clase laboriosa*. Tesis Doctoral. Universidad Rovira i Virgili.
- Moreno, A. J., López, J., Pozo, S. y Fuentes, A. (2020). Influencia del contexto en el uso de dispositivos TIC en la Formación Profesional Básica. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 149-169.
- Moreno, T. (2009). ¿Por qué aprenden los estudiantes? Los objetivos de logro y su relación con el éxito o fracaso escolar. *Revista del Instituto de estudios en Educación*, 11, 186-195.
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(2), 241-255.
- Moriel, A. (2012, 29 mayo). La transición escuela trabajo en Alemania y España. Consultado el 12-4-2020 en <http://antoniomoriel.blogspot.com>
- Multivariate Behavioral Research* 25 (2): 173–80. <https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502/4>.
- Navarro, M. (2014). El papel de los centros de formación profesional en los sistemas de innovación regionales y locales. La experiencia del País Vasco. *Cuadernos Orkestra*, 7.

- Nieto, S. (2012). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson.
- Nilsson, A. (2007). ¿Están las actuales estrategias nacionales de formación profesional en proceso de convergencia o de divergencia? *Revista Europea de Formación Profesional*, 41, 168-181.
- Nitttylahti, S., et al. (2019) Students engagement at the beginning of vocational studies. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 21-42.
- Noval, M. B. (2017). La Formación Profesional Inicial: un largo recorrido, un futuro por descubrir. Recuperado de <https://www.educaweb.com>
- OCDE (2010). *Learning for Jobs. Reviews of Vocational Education and Training*. París: OECD Publishing.
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting disadvantaged students and schools*. París.
- OCDE (2015). *Informe de diagnóstico de la estrategia de competencias: España*. Recuperado de <http://www.oecd.org>
- OCDE (2019). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Oroval, E., Escardíbul, J.O. y Villarroya, A. (2008). *El sistema de formación profesional. Retos y estrategias de mejora*. XVII Jornadas de la AEDE.
- Ovejero, A., García, Ana I., Fernández A. (1994). Correlatos psicosociales del fracaso escolar en estudiantes de Bachillerato y Formación Profesional. *Psicotherma*, 6(2), 245-258.
- Pareja, J. A. y Pedrosa, B. (2009). Una experiencia de cambio para paliar los procesos absentistas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 273-297.
- Pareja, J. A., Fernández, M. y Fuentes, J. (2019). Innovación metodológica en el máster profesionalizador de formación del profesorado: Aprendizaje basado en proyectos desde la interdisciplinariedad. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(39), 113-128.
- Pedraza, B. (2014). La formación profesional en Europa y en España: un nuevo contexto económico y social», *EDUSK-Revista monográfica de educación Skepsis*, 2:3, pp. 2407-2469.
- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista iberoamericana de educación*, 50, 65-80.

- Pérez-Esparrells, C. (2001): La integración de los subsistemas de formación profesional: una clave de futuro. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, (31), 91-113.
- Pérez-Esparrells, E., Rahona, M. (2009). *La formación profesional en España y el mercado de trabajo: desafíos y oportunidades*. XVI Encuentro de Economía Pública.
- Pineda, P., Ciraso, A. y Arnau, L. (2019). La FP Dual desde la perspectiva del profesorado: Elementos que condicionan su implementación en los centros. *Educación XXI*, 22(1), 15-43.
- Pirenne, H. (2011). *Las ciudades de la Edad Media*. Madrid: Alianza.
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL, Publicaciones de Naciones Unidas.
- Planas, J. (2012). ¿Qué es y para qué sirve hoy la formación profesional? De la VT (Formación Profesional) a la VET (Formación y Educación Profesional). *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(1), 5-15.
- R Core Team. 2020. *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>.
- Rego, L., Barreira, E. M. y Rial, A. F. (2015). Formación profesional dual: Comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 149-166.
- Ribaya, F. (2004). El absentismo escolar en España. *Saberes. Revista de Estudios Jurídicos, Económicos y Sociales*, 2, 1-24.
- Ribaya, F. (2011). La gestión del absentismo escolar. *Anuario Jurídico y Económico Escorialense*, XLIV, 579-596.
- Ritacco, M. (2011). Los departamentos de orientación ante la exclusión social. Prácticas inclusivas. *REOP*, 22(2), 201-218).
- Rodríguez Fuentes, L., Gallego Ortega, J. L., & Rodríguez Fuentes, A. (2013). Políticas educativas de reforma de la formación profesional en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(2), 1-13.
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2010). Éxito y fracaso escolar de la primera y segunda generación de estudiantes de origen inmigrante. *ESE Estudios sobre Educación*, 19, 97-118.

- Román, J., Franco, T. y Camacho, J. (2018). Inserción laboral de estudiantes de gestión Turística de la Universidad Autónoma de Chiapas. *Revista Global de Negocios*, 6, 45-56.
- Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293.
- Rosseel, Yves. 2012. "Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling." *Journal of Statistical Software* 48 (2): 1–36. <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/>.
- Ruffinelli, A. et al., (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Formación de Profesores*, 59(1), 30-51.
- Sabariego, M. (2010). Etnografía y estudio de casos. En S. Nieto (Ed.). *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa*, 425-445. Madrid: Dykinson.
- Sala, G., Planas, J., y Van Rompaey, E. (2010). Especialidad de formación, especialidad de empleo y resultados de inserción. ¿Trabajan los jóvenes donde deberían? *Sociología del Trabajo*, 70, 87-106.
- Sala, G., Planas, J., y Van Rompaey, E. (2010). Especialidad de formación, especialidad de empleo y resultados de inserción. ¿Trabajan los jóvenes donde deberían? *Sociología del Trabajo*, 70, 87-106.
- Salamé, J. (2007). La formación profesional en Europa. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 7, 1-6.
- Salamé, J. (2007). La formación profesional en Europa. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 7, 1-6.
- Sanmartín, A., Prat, C., Rodríguez, M. A., Rubio, A. y Jover, G. (2016). *La educación en España: el Horizonte 2020*. Madrid: Acción Magistral, FAD, UNESCO y BBVA.
- Sanmartín, A., Prat, C., Rodríguez, M. A., Rubio, A. y Jover, G. (2016). *La educación en España: el Horizonte 2020*. Madrid: Acción Magistral, FAD, UNESCO y BBVA.
- Sanz, P. (2017). Gobernanza de la formación profesional dual española: entre la descoordinación y la falta de objetivos. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 60-81.
- Sanz, P. (2017). Gobernanza de la formación profesional dual española: entre la descoordinación y la falta de objetivos. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 60-81.

- Serrano, L., Soler, A., y Hernández, L. (2015). *El abandono educativo temprano: el caso español*. Valencia: Documento de Trabajo del IVIE.
- Solano, J. C. (2008). La exclusión social a través de la desigualdad de oportunidades educativas. En M. Hernández Pedreño (Ed.), *Exclusión social y desigualdad* (pp. 105-130). Murcia: Editum.
- Soriano, A. (2000). Políticas y economía en la exclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 6-7, segunda época, 21-32.
- Souto, I., Talavera, M. A. y Florencio, A. (2020). Aspectos que conforman la identidad profesional del profesorado de formación y orientación laboral. *Estudios sobre Educación*, 38, 29-57.
- Steiger, James H. 1990. "Structural Model Evaluation and Modification: An Interval Estimation Approach."
- Suárez, S. (2019). El crecimiento de la FP, ¿moda o señal de consolidación? Hacia un nuevo modelo de FP. Recuperado de <https://www.educaweb.com>
- Susinos, T., Calvo, A. y Rojas, S. (2014). *El fracaso escolar y la mejora de la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Sutarman, E., Sunendar, D. y Mulyati, Y. (2019). Investigating Cooperative Learning Model Based on Interpersonal Inteligence on Languaje Learners Skill to Write Article. *International Journal of Instruction*, 12(4), 201-218.
- Tarabini, A. y Curran, M. (2012). Políticas de lucha contra el abandono escolar en España: Hacia la definición de un modelo teórico-metodológico. *RASE*, 5(3), 91-99.
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: La LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 23, 1-20.
- Tardivo, G, Díaz, E. y Suárez-Vergne, A. (2019). La nueva imagen de la FP entre los jóvenes universitarios madrileños en el área de Ciencias Sociales, Comunicación y Ciencias de la Educación. *International and Multidisciplinay Journal of Social Sciencies*, 8(1), 25-50.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación Siglo XXI*, 15(2), 17-40.

- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 23-39.
- Tezanos, J. L. (2001). *La sociedad dividida. Estructura de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tezanos, J.L. (2002). Desigualdad y exclusión social en las sociedades tecnológicas. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 35, 35-54.
- Troiano, H., et al. (2019). Compensation for poor performance through social background in tertiary education choices. *Studies in Higher Education*.
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado el 3-12-2011 de <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- Unión Europea (2014). *Horizonte 2020. Programa Marco de Investigación e Innovación*. Bruselas: Oficina Europea-CDTI.
- Urrea, M. E. et al. (2018). La cultura de género del alumnado de Formación Profesional en el ámbito laboral. *Revista Infad de Psicología*, 1, 23-32.
- Van der Klink, M., Boon, J. y Schlusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. *Revista Europea de Formación Profesional*, (40), 74-91.
- Vázquez, F. J. (2007). *Modernas estrategias para la enseñanza*. México: EuroMéxico-Nova
- Ventura-León, Tomás, José Luis Caycho-Rodríguez. 2017. "El Coeficiente Omega: Un Método Alternativo Para La Estimación de La Confiabilidad." *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039>.
- Viñao, A. (1982). *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*. Madrid: Siglo XXI.
- Yubero, S. Larrañaga, E. y Serna, C. (2011). Escuela y fracaso escolar. Los retos de la exclusión educativa. . En L. V. Amador y G. Musitu (Eds.). *Exclusión social y diversidad* (pp. 169-191). México: Trillas.

## **Normativa**

Constitución Española. BOE, 29 de diciembre de 1978, núm. 311.

Corrección de errores de 27 de julio de 2018 de la Resolución de 4 de julio de 2018, de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se establecen las instrucciones para el funcionamiento de enseñanzas de los ciclos formativos de formación profesional en régimen a distancia, se fijan los ciclos que se pueden impartir en esta modalidad y se establece la presencialidad obligatoria por módulos profesionales en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM, de 10 de agosto, núm. 184.

Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado. BORM de 3 de noviembre de 2009, núm. 254.

Decreto 10/2011, de 17 de febrero, por el que se modifica el Decreto n.o 16/2003, de 7 de marzo, por el que se crea y regula la composición y funciones del Consejo Asesor Regional de Formación Profesional. BORM, de 21 de febrero, núm. 42.

Decreto 12/2015, de 13 de febrero, por el que se establecen las condiciones de implantación de la Formación Profesional Básica y el currículo de trece ciclos formativos de estas enseñanzas y se establece la organización de los programas formativos profesionales en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM, de 17 de febrero de 2015, núm. 39.

Decreto 16/2003, de 7 de marzo, por el que se crea y regula la composición y funciones del Consejo Asesor Regional de Formación Profesional. BORM, de 15 de marzo, núm. 62.

Decreto 311/2007, de 5 octubre, por el que se crea el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia. BOE, de 18 de octubre, núm. 241.

Decreto 334/2011, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Centros Integrados de Formación Profesional dependientes de la Administración Pública de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, y se modifica el Decreto 56/2008, de 11 de abril, de Centros Integrados de Formación Profesional de la Región de Murcia. BORM, de 3 de enero de 2012, núm. 2.

Decreto 56/2008, de 11 de abril, de creación de centros integrados de formación profesional de la Región de Murcia. BORM, de 16 de abril de 2008, núm. 88.

Decreto 73/2012, de 25 de mayo, por el que se establece el Régimen Jurídico de la autorización como Centros Integrados, de Centros de Formación Profesional Privados y Públicos no dependientes de la Administración Regional. BORM, de 29 de mayo de 2012, núm. 123.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de la Educación y financiamiento de la Reforma educativa. BOE, de 6 de agosto de 1970, núm. 187.

Ley de 16 de julio de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional, Boletín Oficial del Estado, 198 (17 - 07 - 1949) pp. 3164-3166.

Ley de 20 de septiembre de 1938 de Reforma de la Segunda Enseñanza, Boletín Oficial del Estado, 140 (23 - 09 - 1938) p. 804.

Ley Orgánica 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional. BOE, de 10 de enero de 1986, núm. 9.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, de 4 de octubre de 1990, núm. 238.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación. BOE, de 24 de diciembre de 2002, núm. 307.

Ley Orgánica 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización. BOE, de 28 de septiembre de 2013, núm. 233.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, de 4 de mayo de 2006, núm. 106.

Ley Orgánica 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible. BOE, de 5 de marzo de 2011, núm. 55.

Ley Orgánica 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral. BOE, de 7 de julio de 2012, núm. 162.

Ley Orgánica 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. BOE, de 10 de septiembre de 2015, núm. 217.

Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. BOE, de 12 de marzo de 2011, núm. 61.

Ley Orgánica 9/2017 de 8 de noviembre, sobre Contratos del Sector Público. BOE 272 de 9 de noviembre.



Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE, 20 de junio de 2002, núm.147

Ley Orgánica 51/1980, de 8 de octubre, Básica de Empleo. BOE, de 17 de octubre de 1980, núm. 250.

Ley Orgánica 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo. BOE, de 17 de diciembre de 2003, núm. 301.

Ley Orgánica 8/1980, de 10 de marzo, del Estatuto de los trabajadores. BOE, de 14 de marzo de 1980, núm. 64.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295.

Orden de 14 de diciembre de 2012, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la modalidad modular de la Formación Profesional del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM, de 10 de enero, núm. 7.

Orden de 21 de agosto de 2012 de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se dictan normas para la organización y funcionamiento de los Centros Integrados de Formación Profesional dependientes de la Consejería de Educación, Formación y Empleo. BORM, de 1 de septiembre de 2012, núm. 203.

Orden de 26 de octubre de 2012, por la que se regula el Programa de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar y Reducción del Abandono Escolar. BORM, 9 noviembre 2012, núm 260.

Orden de 24 de febrero de 2021 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regulan las modalidades semipresencial y a distancia en Formación Profesional del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM, de 3 de marzo, núm. 51

Orden de 24 de marzo de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula el Programa de Enseñanza Bilingüe en Ciclos Formativos de Formación Profesional en el ámbito de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y se aprueban las bases reguladoras de la selección de Ciclos Formativos. BORM, de 9 de abril, núm. 80.

Orden de 24 de noviembre de 2006 por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. CARM: Consejería de Educación y Cultura.

- Orden de 26 de Octubre de 2012. Consejería de Educación, Formación y Empleo. CARM.
- Orden de 3 de septiembre de 2015, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan los Programas Formativos Profesionales en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM, de 12 de septiembre, núm. 211.
- Orden ESS/1221/2015, de 11 de junio, por la que se crea la Unidad Especial de Inspección en materia de formación profesional para el empleo. BOE, de 24 de junio, núm. 150.
- Orden ESS/1897/2013, de 10 de octubre, por la que se desarrolla el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación. BOE, 17 de octubre de 2013, núm. 249.
- Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. BOE, de 11 de enero de 2014, núm. 10.
- Orden ESS/41/2015, de 12 de enero, por la que se modifica la Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual y la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. BOE, de 24 de enero de 2015, núm. 21.
- Orden TAS/2307/2007, de 27 de julio, por la que se desarrolla parcialmente el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo en materia de formación de demanda y su financiación, y se crea el correspondiente sistema telemático, así como los ficheros de datos personales de titularidad del Servicio Público de Empleo Estatal. BORM, de 31 de julio, núm. 182.
- Orden TAS/37/2008, de 16 de enero, por la que se modifica la Orden TAS/2307/2007, de 27 de julio, por la que se desarrolla parcialmente el Real Decreto 395/2007, de 23

de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo en materia de formación de demanda y su financiación, y se crea el correspondiente sistema telemático, así como los ficheros de datos personales de titularidad del Servicio Público de Empleo Estatal. BORM, de 22 de enero, núm. 19.

Orden TMS/283/2019, de 12 de marzo, por la que se regula el Catálogo de Especialidades Formativas en el marco del sistema de formación profesional para el empleo en el ámbito laboral. BOE, de 14 de marzo, núm. 63.

Orden TMS/379/2019, de 28 de marzo, por la que se aprueban las bases reguladoras para la concesión de subvenciones por el Servicio Público de Empleo Estatal, para la financiación de planes de formación de ámbito estatal, dirigidos a la capacitación para el desarrollo de las funciones relacionadas con el diálogo social y la negociación colectiva. BOE, de 1 de abril de 2019, núm. 78.

Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. BOE, de 15 de julio de 2011, núm. 185.

Real Decreto 1058/2015, de 20 de noviembre, por el que se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de Educación Primaria establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, de 28 de noviembre de 2015, núm.285.

Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. BOE, de 17 de septiembre de 2003, núm. 223.

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. BOE, de 30 de julio de 2011, núm. 182.

Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. BOE, de 25 de agosto de 2009, núm. 205.

Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las

- enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, de 5 de marzo de 2014, núm. 55.
- Real Decreto 1493/2011, de 24 de octubre, por el que se regulan los términos y las condiciones de inclusión en el Régimen General de la Seguridad Social de las personas que participen en programas de formación, en desarrollo de lo previsto en la disposición adicional tercera de la Ley 27/2011, de 1 de agosto, sobre actualización, adecuación y modernización del sistema de la Seguridad Social. BOE, de 27 de octubre, núm. 259.
- Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. BOE, de 11 de marzo de 2014, núm. 270.
- Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de Formación Profesional. BOE, de 30 de diciembre de 2005, núm. 312. Corrección de errores (BOE del 24 de enero de 2006).
- Real Decreto 1675/2010, de 10 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación. BOE, de 31 de diciembre de 2010, núm. 318.
- Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación. BOE, de 21 de marzo de 2013, núm. 69.
- Real Decreto 229/2008, de 15 de febrero, por el que se regulan los Centros de Referencia Nacional en el ámbito de la formación profesional. BOE, de 25 de febrero de 2008, núm. 48.
- Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad. BOE, de 31 de enero de 2008, núm. 27.
- Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo, por el que se establecen siete títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de Formación Profesional. BOE, de 29 de mayo, núm. 130.
- Real Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la CARM.
- Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones. BOE, de 16 de marzo de 1999, núm. 64.

Real Decreto 564/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional. BOE, de 25 de mayo de 2010, núm. 127.

Real Decreto 694/2017, de 3 de julio, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. BOE, de 5 de julio de 2017, núm. 159.

Real Decreto 774/2015, de 28 de agosto, por el que se establecen seis Títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de Títulos de las enseñanzas de Formación Profesional. BOE, de 29 de agosto, núm. 207.

Real Decreto 900/2007, de 6 de julio, por el que se crea el Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. BOE, de 19 de julio de 2007, núm. 172.

Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE, de 5 de marzo de 2014, núm. 55.

Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores. BOE, de 24 de octubre de 2015, núm. 255.

Real Decreto Legislativo 3/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Empleo. BOE, de 24 de octubre de 2015, núm. 255.

Real Decreto que aprueba el Estatuto de Enseñanza Industrial, Gaceta de Madrid, 310 (5 - XI - 1924) pp. 586-59.

Real Decreto que aprueba el Estatuto de Formación Profesional. Gaceta de Madrid, 363 (28 - 12 - 1928) pp. 1989-2002.

Real Decreto-ley 10/2011, de 26 de agosto, de medidas urgentes para la promoción del empleo de los jóvenes, el fomento de la estabilidad en el empleo y el mantenimiento del programa de recualificación profesional de las personas que agoten su protección por desempleo. BOE, 30 de agosto de 2011, núm. 208.

Real Decreto-ley 4/2015, de 22 de marzo, para la reforma urgente del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. BOE, de 23 de marzo, núm. 70.

Real Decreto-ley 8/2014, de 4 de julio, de aprobación de medidas urgentes para el crecimiento, la competitividad y la eficiencia. BOE, de 5 de julio de 2014, núm. 163.

Resolución de 11 de abril de 2017 de la Dirección General de Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que se convocan nuevas adscripciones al Programa de Enseñanza Bilingüe para centros públicos y privados que impartan ciclos formativos sostenidos con fondos públicos en el ámbito de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para el curso 2017/2018. BORM, de 12 de mayo, núm. 108.

Resolución de 12 de febrero de 2015, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se establece el procedimiento que han de seguir los centros que imparten Formación Profesional del Sistema Educativo en la Región de Murcia para adherirse a la Formación Profesional Dual, en su modalidad de Profundización, para aquellos ciclos formativos cuyas enseñanzas tienen autorizadas. BORM, de 4 de marzo, núm. 52.

Resolución de 12 de noviembre de 2019, de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación Profesional, por la que se convoca la realización de las pruebas libres para la obtención de determinados módulos profesionales de títulos de técnico y técnico superior de la formación profesional en la comunidad autónoma de la Región de Murcia para el curso 2019-2020.

Resolución de 20 de diciembre de 2019 de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación Profesional, por la que se convoca la celebración de las pruebas de acceso a ciclos formativos de formación profesional de grado medio y de grado superior en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, correspondientes al año 2020. BORM, de 3 de enero, núm. 2.

Resolución de 22 de abril de 2013, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, por la que se convocan proyectos para la adhesión a la formación profesional dual, desarrollados por centros públicos que impartan formación profesional del sistema educativo en la Región de Murcia. BORM, de 26 de abril, núm. 95.

Resolución de 3 de junio de 2014, de la Dirección General de Formación Profesional por la que se establece el procedimiento para la presentación de proyectos de Formación Profesional Dual por parte de centros privados que impartan formación

profesional del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para el curso 2014/15.

Resolución de 3 de marzo de 2006, de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la inscripción en el registro y publicación del IV Acuerdo Nacional de Formación. BOE, de 27 de marzo, núm. 73.

Resolución de 3 de marzo de 2021 de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación Profesional, por la que se establecen los ciclos formativos susceptibles de ser impartidos en modalidad a distancia y la presencialidad obligatoria por módulos profesionales en la modalidad semipresencial en Formación Profesional del Sistema Educativo en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM, de 6 de marzo, núm. 54.

Resolución de 4 de julio de 2018, de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se establecen las instrucciones para el funcionamiento de enseñanzas de los ciclos formativos de formación profesional en régimen a distancia, se fijan los ciclos que se pueden impartir en esta modalidad y se establece la presencialidad obligatoria por módulos profesionales en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM, de 4 de julio, núm. 163.

Resolución de 6 de abril de 2015, de la Dirección General de Formación Profesional por la que se dictan instrucciones para el funcionamiento del programa experimental de formación profesional dual en la Región de Murcia. BORM, de 12 de mayo, núm. 107.

## Páginas web

EUROSTAT (22 de enero de 2022). Glosario: En riesgo de pobreza o exclusión social (AROPE). [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:At\\_risk\\_of\\_poverty\\_or\\_social\\_exclusion\\_\(AROPE\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:At_risk_of_poverty_or_social_exclusion_(AROPE)).

Fundación Estatal para la Formación en el empleo (1 de junio de 2020). Memoria de actividades 2018. <https://memoria2018.fundae.es>

Fundación Estatal para la Formación en el empleo (21 de enero de 2021). Informes y balances de resultados 2020.

<http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/laborales/epa/aban&file=pcaxis&l=s0>

<https://www.fundae.es/publicaciones/Publicaciones/balances-e-informes-de-resultados>  
<https://www.llegarasalto.com/normativa-fp/>

INE (22 de enero de 2022). Tasas de actividad por nivel de formación alcanzado. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=9447#!tabs-grafico>

Instituto Nacional de Estadística. (10 de enero de 2022). *Abandono temprano de la educación-formación*.

[https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout](https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (13 de diciembre de 2021). *Alumnado matriculado en ciclos formativos de FP Básica*.

[http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-rd/gen-ciclos-fp/l0/&file=ciclos\\_1\\_03.px&type=pcaxis](http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-rd/gen-ciclos-fp/l0/&file=ciclos_1_03.px&type=pcaxis)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (13 de febrero de 2022). *La tasa de abandono educativo temprano descendió al 13.3% en 2021, la más baja de la historia*.

<https://www.educacionyfp.gob.es/ca/prensa/actualidad/2022/01/20220128-abandonoeducativo.html>



## Anexos

### Anexo 1. Cuestionario profesorado de FP



UNIVERSIDAD DE  
MURCIA

## LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE FP EN EL MUNICIPIO DE CARTAGENA: CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LABORAL

### A. PERFIL Y CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO

#### 1. Género:

- Hombre  
 Mujer

#### 2. Edad (años):

#### 3. Centro educativo

- CIFP Carlos III  
 CIFP de Hostelería y Turismo  
 CIFP Hespérides  
 IES Carthago Spartaria  
 IES El Bohío  
 IES Juan Sebastián Elcano  
 IES Las Salinas del Mar Menor  
 IES Mediterráneo  
 IES Pedro Peñalver  
 IES Politécnico  
 IES San Isidoro  
 IES Santa Lucía  
 CEIPS La Vaguada  
 CEIPS San Juan Bosco  
 CEIPS San Vicente de Paul  
 CEIPS Santa María Micaela  
 CFP Isen Formación

#### 4. Tipo de profesor:

- Profesor/a de E. Secundaria en FP.  
 Profesor/a de E. Secundaria en FP Dual.  
 Profesor/a de E. Secundaria en FP Básica.  
 Profesor/a Técnico de FP.  
 Profesor/a Técnico de FP Dual.  
 Profesor/a Técnico de FP Básica.  
 Otros:

#### 5. Módulos profesionales que imparte en el ciclo:

- Módulos específicos (asociados a unidades competencias).  
 Módulos no específicos (FOL, EIE, Inglés técnico, CS y CA).

#### 6. Cursos académicos de experiencia docente como profesor/a en FP:



## LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE FP EN EL MUNICIPIO DE CARTAGENA: CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LABORAL

### A. PERFIL Y CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO

#### 1. Género:

- Hombre  
 Mujer

#### 2. Edad (años):

#### 3. Centro educativo

- CIFP Carlos III  
 CIFP de Hostelería y Turismo  
 CIFP Hespérides  
 IES Carthago Spartaria  
 IES El Bohío  
 IES Juan Sebastián Elcano  
 IES Las Salinas del Mar Menor  
 IES Mediterráneo  
 IES Pedro Peñalver  
 IES Politécnico  
 IES San Isidoro  
 IES Santa Lucía  
 CEIPS La Vaguada  
 CEIPS San Juan Bosco  
 CEIPS San Vicente de Paul  
 CEIPS Santa María Micaela  
 CFP Isen Formación

#### 4. Tipo de profesor:

- Profesor/a de E. Secundaria en FP.  
 Profesor/a de E. Secundaria en FP Dual.  
 Profesor/a de E. Secundaria en FP Básica.  
 Profesor/a Técnico de FP.  
 Profesor/a Técnico de FP Dual.  
 Profesor/a Técnico de FP Básica.  
 Otros:

#### 5. Módulos profesionales que imparte en el ciclo:

- Módulos específicos (asociados a unidades competencias).  
 Módulos no específicos (FOL, EIE, Inglés técnico, CS y CA).

#### 6. Cursos académicos de experiencia docente como profesor/a en FP:



**6. Cursos académicos de experiencia docente como profesor/a en FP:**

- Sin experiencia (este es mi primer curso)
- 1-3 cursos.
- 4-5 cursos.
- Más de 5 cursos.

**7. Cursos académicos de experiencia docente como profesor responsable del alumnado en FP Dual:**

- Sin experiencia (este es mi primer curso).
- 1-3 cursos.
- 4-5 cursos.
- Más de 5 cursos.

**8. Situación administrativa actual:**

- Funcionario/a definitivo.
- Funcionario/a expectativa-provisional.
- Funcionario/a en prácticas.
- Interino/a.
- Profesor/a contratado en enseñanzas concertadas de FP.
- Profesor/a contratado en enseñanzas privadas de FP.

**9. He realizado actividades formativas en los últimos 3 años en relación al módulo de Formación en Centros de Trabajo:**

- Sí
- No

**B. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA FP**

Seleccione la opción que considere más adecuada.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
10. El centro facilita información sobre la oferta de formación e impulsa la actualización del profesorado de FP.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mi grado de conocimiento sobre el currículo del ciclo formativo es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. La orientación profesional que recibe el alumnado en el centro es adecuada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Es adecuado el tiempo empleado en la coordinación con el tutor de empresa durante el desarrollo del programa formativo del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Mi grado de coordinación con el tutor de empresa en la evaluación del alumnado es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. El programa formativo que el alumnado debe completar durante sus prácticas desarrolla todas las capacidades necesarias para el futuro puesto de trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Las actividades del programa formativo desarrollan todos los resultados de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. El alumnado realiza todas las actividades que se proponen en el programa formativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Seleccione la opción que considere más adecuada.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
18. Los equipamientos e instalaciones están actualizados y responden a las demandas del mercado laboral.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
19. Los currículos de los ciclos están actualizados y responden a las demandas del mercado laboral.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

### C. METODOLOGÍA EMPLEADA POR EL PROFESORADO

Seleccione la opción que considere más adecuada.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
20. El grado de uso de las TIC en mis clases es...	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
21. Aplico en el aula la metodología basada en proyectos y la resolución de problemas.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
22. La clase magistral y otros métodos más directivos son métodos eficaces en el aprendizaje de los módulos profesionales.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
23. Procuero usar metodologías activas en el aula con mi alumnado (ej. debates, foros, asambleas,...).	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
24. Uso el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo de manera habitual en el desarrollo de mis clases.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
25. Actualizo los recursos y materiales didácticos a las demandas laborales de esa familia profesional.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
26. Uso materiales elaborados por las editoriales.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
27. Empleo materiales didácticos elaborados por mí mismo o mi departamento.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

### D. VALORACIÓN GENERAL DE LA FP

Seleccione la opción que considere más adecuada.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
28. Mi formación inicial es adecuada para desarrollar las funciones de tutorización del grupo-clase.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
29. Mi grado de motivación para desempeñar la función de tutor del módulo de FCT es...	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
30. Considero que el género del alumnado condiciona la elección de la familia profesional.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
31. Creo que la oferta formativa del municipio condiciona la elección de la familia profesional por parte del alumnado.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
32. Valoro que las posibilidades que tendrá el alumnado de quedarse trabajando en la empresa una vez que termine su periodo formativo son...	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
33. Mi la labor de tutoría hacia un alumnado es...	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]



Seleccione la opción que considere más adecuada.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
34. Repetiría como tutor del módulo de Formación en Centros de Trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. La FP Básica está contribuyendo a la reducción del absentismo escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. La FP Básica supone una medida eficaz para la bajada de la tasa de abandono escolar temprano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. La FP es una enseñanza que fomenta la inclusión social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Mi grado de satisfacción global con el sistema educativo de FP es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### E. PERCEPCIÓN SOBRE LA FP DUAL

Seleccione la opción que considere más adecuada.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
39. Mi grado de conocimiento sobre el tejido productivo y empresarial de la Región de Murcia es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Mis posibilidades para contactar con empresas e informarlas sobre la FP Dual es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Considero que el alumnado de Dual está más motivado y maduro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. La FP Dual repercute positivamente sobre las denominadas "habilidades blandas" del alumnado (Ej. trabajo en equipo, organización, responsabilidad, etc...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. La relación entre alumnado de Dual y los que siguen su FCT ordinaria es positiva para la dinámica de la clase y su clima de convivencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. La formación recibida por el alumnado en la empresa se ajusta al programa formativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. ¿Incrementa el alumnado de FP Dual el nivel académico y la motivación del grupo al que pertenece?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. La información que recibe mi alumnado sobre de la FP Dual es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. El tiempo disponible para el seguimiento y evaluación del alumnado de Dual de primer curso es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. El tiempo disponible para el seguimiento y evaluación del alumnado de Dual de segundo curso es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. El grado de empleabilidad del alumnado que realiza la modalidad Dual con respecto al de FCT es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. La FP Dual es atractiva para las empresas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. La FP Dual es una medida que fomenta la inclusión social.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

52. Si lo desea, escriba algún comentario para mejorar la FP:

## Anexo 2. Consentimiento informado

Estimado/a docente:

Le invitamos a participar en un estudio (tesis doctoral) no financiado sobre la **Formación Profesional en la Región de Murcia y en particular del municipio de Cartagena**. Para que pueda valorar la pertinencia o interés de dicha participación, estos son los propósitos generales de la investigación:

1. Estudiar la distribución geográfica de los programas de Formación Profesional en la Región de Murcia.
2. Conocer el perfil y las características del alumnado escolarizado en la Formación Profesional.
3. Analizar las metodologías que se llevan a cabo en los ciclos de Formación Profesional.
4. Valorar el grado de conocimiento que posee el profesorado sobre la organización y funcionamiento de estos programas y medidas utilizadas.
5. Conocer la formación específica que tiene el profesorado en el ámbito de la Formación Profesional.
6. Analizar la valoración que los docentes tienen sobre la Formación Profesional.

Se trata de un proyecto que cuenta con el informe favorable de la Comisión de Ética de Investigación de la **Universidad de Murcia** y su director es el profesor de la Facultad de Educación **D. Andrés Escarbajal Frutos**.

Le informamos que sus datos serán sometidos a tratamiento en virtud de su consentimiento con fines de investigación científica y desde la Universidad de Murcia, siguiendo el protocolo que garantiza las condiciones óptimas de privacidad y anonimización total o parcial de sus datos. En cualquier caso puede realizar cualquier consulta sobre el tratamiento de sus datos personales a la dirección [protecciondedatos@um.es](mailto:protecciondedatos@um.es), así como presentar cualquier reclamación ante la Agencia Española de Protección de Datos. Por último, podrá revocar su consentimiento y abandonar en cualquier momento su participación en el estudio. Si precisa de más información puede usted dirigirse al correo electrónico [andreses@um.es](mailto:andreses@um.es) o telefónicamente al número 868888025.

Su información y experiencia es muy valiosa para cumplir los objetivos del estudio y contribuirá a un mejor conocimiento de la Formación Profesional en la Región de Murcia, por lo que agradecemos su contribución cumplimentando el cuestionario sobre **“La percepción del profesorado de FP en el municipio de Cartagena: caminando hacia la inclusión educativa y laboral”**, que no le llevará más de **cinco minutos**. Una vez publicada la investigación estará a su disposición en la editorial digital de la UMU Digitum <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/58>.

Una vez informado de las características y objetivos del estudio y en virtud de todas las manifestaciones anteriores, clicando sobre el siguiente enlace que le da acceso al cuestionario, CONFIRMA QUE OTORGA SU CONSENTIMIENTO para que esta recogida de datos sea utilizada para cubrir los objetivos específicos de la Tesis Doctoral.

Muchas gracias por su colaboración

### Anexo 3. Resultados pilotaje



UNIVERSIDAD DE  
MURCIA

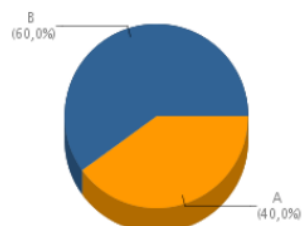
## LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE FP EN EL MUNICIPIO DE CARTAGENA: CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LABORAL

( 25 encuestas cumplimentadas)

( Realizadas 33 invitaciones de las cuales han sido cumplimentadas el 75,8% )

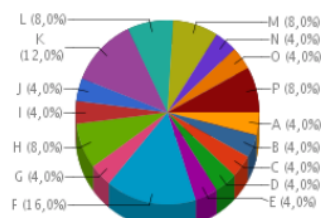
### 1. Género:

Respuesta	Total	%
A Hombre	10	40,0
B Mujer	15	60,0
C Sin rellenar	0	0,0



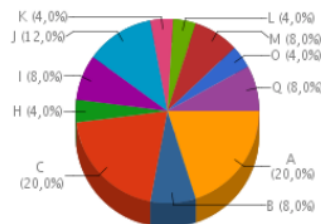
### 2. Edad (años):

Respuesta	Total	%
A 33	1	4,0
B 36	1	4,0
C 37	1	4,0
D 38	1	4,0
E 40	1	4,0
F 41	4	16,0
G 43	1	4,0
H 45	2	8,0
I 47	1	4,0
J 48	1	4,0
K 49	3	12,0
L 51	2	8,0
M 52	2	8,0
N 54	1	4,0
O 60	1	4,0
P Sin rellenar	2	8,0



### 3. Centro educativo

Respuesta	Total	%
A CIFP Carlos III	5	20,0
B CIFP de Hostelería y Turismo	2	8,0
C CIFP Hespérides	5	20,0
D IES Carthago Spartaria	0	0,0
E IES El Bohío	0	0,0
F IES Juan Sebastián Elcano	0	0,0
G IES Las Salinas del Mar Menor	0	0,0
H IES Mediterráneo	1	4,0
I IES Pedro Peñalver	2	8,0



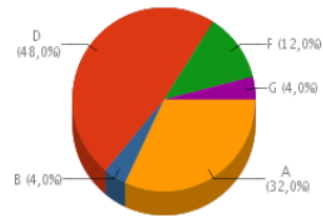


**LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE FP EN EL MUNICIPIO DE CARTAGENA: CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LABORAL**

Respuesta	Total	%
J IES Politécnico	3	12,0
K IES San Isidoro	1	4,0
L IES Santa Lucía	1	4,0
M CEIPS La Vaguada	2	8,0
N CEIPS San Juan Bosco	0	0,0
O CEIPS San Vicente de Paul	1	4,0
P CEIPS Santa María Micaela	0	0,0
Q CFP Isen Formación	2	8,0
R Sin rellenar	0	0,0

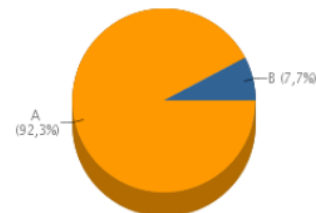
**4. Tipo de profesor:**

Respuesta	Total	%
A Profesor/a de E. Secundaria en FP.	8	32,0
B Profesor/a de E. Secundaria en FP Dual.	1	4,0
C Profesor/a de E. Secundaria en FP Básica.	0	0,0
D Profesor/a Técnico de FP.	12	48,0
E Profesor/a Técnico de FP Dual.	0	0,0
F Profesor/a Técnico de FP Básica.	3	12,0
G Otros:	1	4,0
H Sin rellenar	0	0,0



**5. Módulos profesionales que imparte en el ciclo:**

Respuesta	Total	%
A Módulos específicos (asociados a unidades competencias).	24	92,3
B Módulos no específicos (FOL, EIE, Inglés técnico, CS y CA).	2	7,7
C Sin rellenar	0	0,0



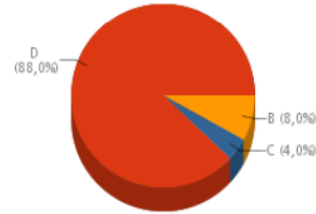
**6. Cursos académicos de experiencia docente como profesor/a en FP:**

Respuesta	Total	%
A Sin experiencia (este es mi primer curso)	0	0,0
B 1-3 cursos.	2	8,0
C 4-5 cursos.	1	4,0
D Más de 5 cursos.	22	88,0
E Sin rellenar	0	0,0



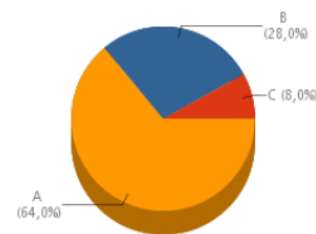


**LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE FP EN EL MUNICIPIO DE CARTAGENA: CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LABORAL**



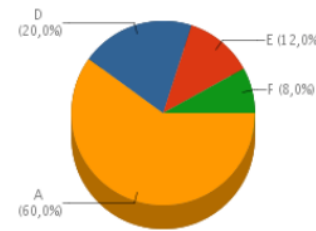
**7. Cursos académicos de experiencia docente como profesor responsable del alumnado en FP Dual:**

Respuesta	Total	%
A Sin experiencia (este es mi primer curso).	16	64,0
B 1-3 cursos.	7	28,0
C 4-5 cursos.	2	8,0
D Más de 5 cursos.	0	0,0
E Sin rellenar	0	0,0



**8. Situación administrativa actual:**

Respuesta	Total	%
A Funcionario/a definitivo.	15	60,0
B Funcionario/a expectativa-provisional.	0	0,0
C Funcionario/a en prácticas.	0	0,0
D Interino/a.	5	20,0
E Profesor/a contratado en enseñanzas concertadas de FP.	3	12,0
F Profesor/a contratado en enseñanzas privadas de FP.	2	8,0
G Sin rellenar	0	0,0



**Seleccione la opción que considere más adecuada.**

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
AA 9. El centro facilita información sobre la oferta de formación e impulsa la actualización del profesorado de FP.	0	0	12	13
AB 10. Su formación inicial es adecuada para desarrollar las funciones de tutor del grupo-clase.	1	5	10	9
AC 11. Ha realizado actividades formativas en los últimos 3 años en relación al módulo de Formación en Centros de Trabajo.	7	5	8	5



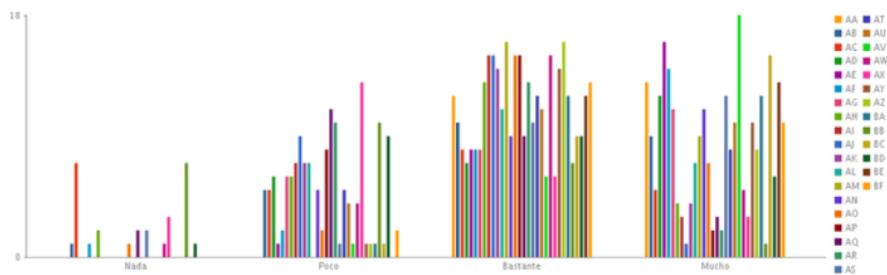
**LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE FP EN EL MUNICIPIO DE  
CARTAGENA: CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LABORAL**

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
AD 12. Qué grado de conocimiento tiene de su alumnado.	0	6	7	12
AE 13. Qué grado de conocimiento tiene sobre el currículo del ciclo formativo.	0	1	8	16
AF 14. Cómo valoraría su grado de motivación para desempeñar la función de tutor del módulo de FCT.	1	2	8	14
AG 15. La orientación profesional que recibe el alumnado en el centro es adecuada.	0	6	8	11
AH 16. ¿Considera que el género del alumnado condiciona la elección de la familia profesional?	2	6	13	4
AI 17. ¿Considera que la oferta formativa del municipio condiciona la elección de la familia profesional por parte del alumnado?	0	7	15	3
AJ 18. Es adecuado el tiempo empleado en la coordinación con el tutor de empresa durante el desarrollo del programa formativo del alumno.	0	9	15	1
AK 19. Cuál es el grado de coordinación con el tutor de empresa en la evaluación del alumnado.	0	7	14	4
AL 20. Cómo valora las posibilidades que tendrá el alumno de quedarse trabajando en la empresa una vez que termine su periodo formativo.	0	7	11	7
AM 21. Cómo valora la labor de la tutoría hacia un alumno.	0	0	16	9
AN 22. El programa formativo que el alumno debe completar durante sus prácticas desarrolla todas las capacidades necesarias para el futuro puesto de trabajo.	0	5	9	11
AO 23. Las actividades del programa formativo desarrollan todos los resultados de aprendizaje.	1	2	15	7
AP 24. El alumnado realiza todas las actividades que se proponen en el programa formativo.	0	8	15	2
AQ 25. Los equipamientos e instalaciones están actualizados y responden a las demandas del mercado laboral.	2	11	9	3
AR 26. Los currículos de los ciclos están actualizados y responden a las demandas del mercado laboral.	0	10	13	2
AS 27. Repetiría como tutor del módulo de Formación en Centros de Trabajo.	2	1	10	12
AT 28. La FP Básica está contribuyendo a la reducción del absentismo escolar.	0	5	12	8



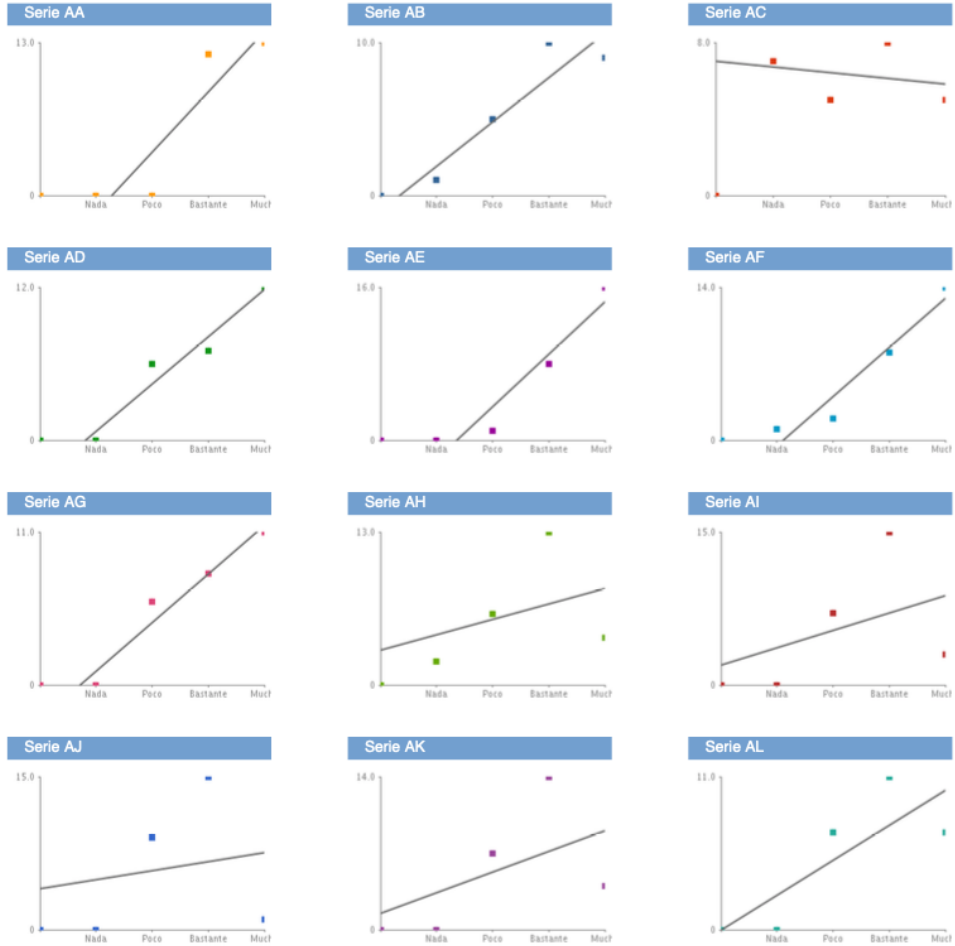
**LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE FP EN EL MUNICIPIO DE  
CARTAGENA: CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LABORAL**

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
AU 29. La FP Básica supone una medida eficaz para la bajada de la tasa de abandono escolar temprano.	0	4	11	10
AV 30. En qué medida el uso de las TIC está presente en tus clases.	0	1	6	18
AW 31. Aplica en el aula la metodología basada en proyectos y la resolución de problemas.	1	4	15	5
AX 32. La clase magistral y otros métodos más directivos son métodos eficaces en el aprendizaje de los módulos profesionales.	3	13	6	3
AY 33. Procura usar metodologías activas en el aula con sus alumnos (Ej. debates, foros, asambleas, ...).	0	1	14	10
AZ 34. El aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo lo usa de manera habitual en el desarrollo de sus clases.	0	1	16	8
BA 35. En qué grado actualiza los recursos y materiales didácticos a las demandas laborales de esa familia profesional.	0	1	12	12
BB 36. En qué grado usa materiales elaborados por las editoriales.	7	10	7	1
BC 37. En qué grado usa materiales didácticos elaborados por ti mismo o su departamento.	0	1	9	15
BD 38. Grado de contratación laboral de su alumnado en los últimos tres años.	1	9	9	6
BE 39. La FP es una enseñanza que fomenta la inclusión social.	0	0	12	13
BF 40. Cuál es tu valoración global del sistema educativo de FP.	0	2	13	10



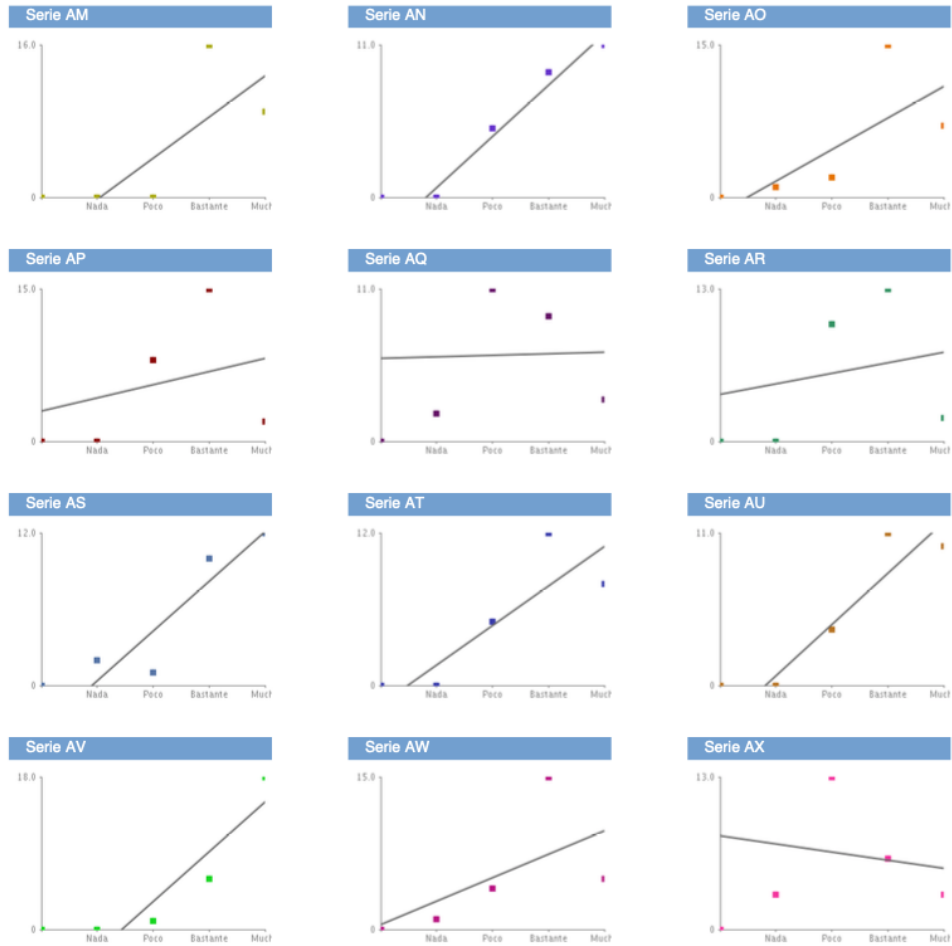


LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE FP EN EL MUNICIPIO DE CARTAGENA: CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LABORAL



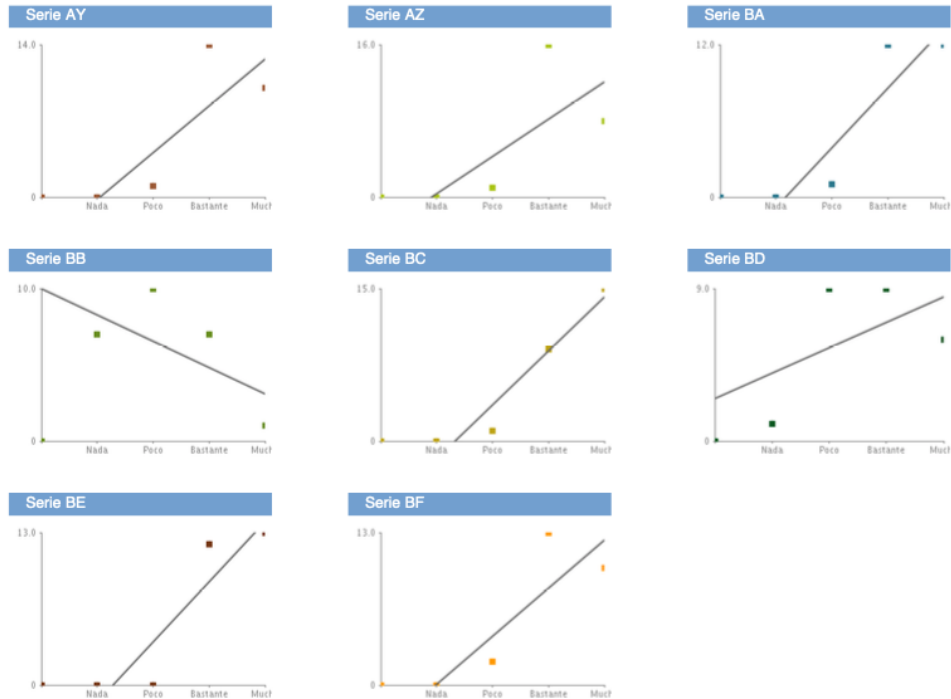


**LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE FP EN EL MUNICIPIO DE CARTAGENA: CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LABORAL**





**LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE FP EN EL MUNICIPIO DE  
CARTAGENA: CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LABORAL**



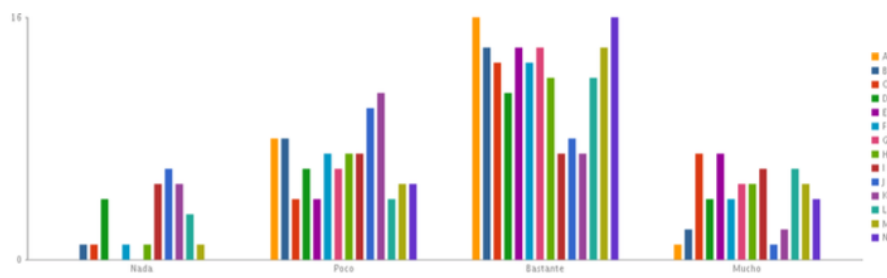
Seleccione la opción que considere más adecuada.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
A 41. Qué grado de conocimiento tiene sobre el tejido productivo y empresarial de la Región de Murcia.	0	8	16	1
B 42. ¿Cómo valora sus posibilidades para contactar con empresas e informarlas sobre la FP Dual?	1	8	14	2
C 43. Cree que los alumnos de Dual se encuentran más motivados y maduros.	1	4	13	7
D 44. La FP Dual acerca la empresa al centro educativo, ¿cómo cree que repercute en la actualización de conocimientos al profesorado?	4	6	11	4



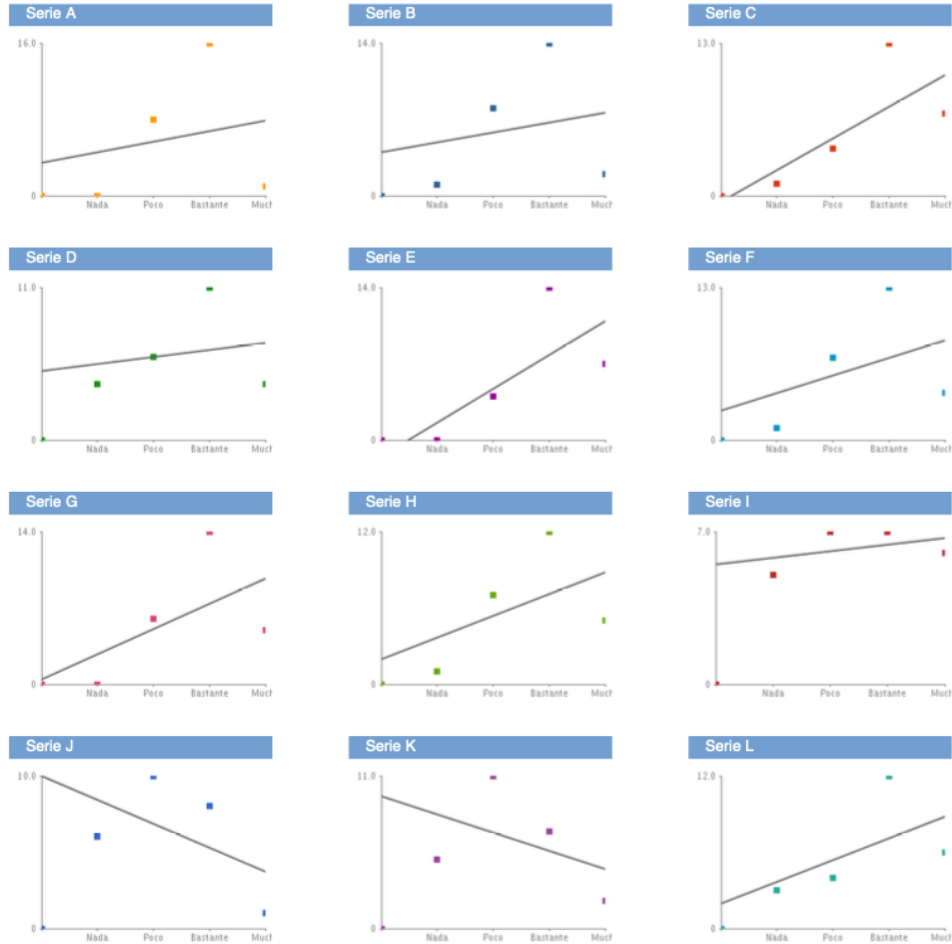
**LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE FP EN EL MUNICIPIO DE  
CARTAGENA: CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LABORAL**

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
E 45. La FP Dual repercute positivamente sobre las denominadas ¿habilidades blandas¿ del alumnado (Ej: trabajo en equipo, organización, responsabilidad, etc¿).	0	4	14	7
F 46. La relación entre alumnado de Dual y los que siguen su FCT ordinaria es positiva para la dinámica de la clase y su clima de convivencia.	1	7	13	4
G 47. ¿Cómo valora la formación recibida por los alumnos en la empresa? ¿Se ajusta al programa formativo?	0	6	14	5
H 48. ¿Incrementa el alumnado de FP Dual el nivel académico y la motivación del grupo al que pertenece?	1	7	12	5
I 49. ¿Cómo ha sido la información que ha recibido su grupo de alumnos acerca de la FP Dual?	5	7	7	6
J 50. ¿Cómo valora el tiempo disponible para el seguimiento y evaluación de los alumnos de Dual si son de primer curso?	6	10	8	1
K 51. ¿Cómo valora el tiempo disponible para el seguimiento y evaluación de los alumnos de Dual si son de segundo curso?	5	11	7	2
L 52. ¿Aumenta la empleabilidad del alumnado que realiza la modalidad Dual con respecto al de FCT?	3	4	12	6
M 53. La FP Dual es atractiva para las empresas.	1	5	14	5
N 54. La FP Dual es una medida que fomenta la inclusión social.	0	5	16	4





LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE FP EN EL MUNICIPIO DE CARTAGENA: CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LABORAL







**LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE FP EN EL MUNICIPIO DE  
CARTAGENA: CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LABORAL**

