

## COLABORACIONES

### Valoración de la formación profesional por parte de los agentes implicados\*

Valuation of the vocational training on the part of the implied agents

Pere **Peris Morancho**

*Universitat Autònoma de Barcelona*

E-mail: [Pere.Peris@uab.es](mailto:Pere.Peris@uab.es)

#### **Resumen**

En el artículo se presenta parte de los resultados obtenidos en el análisis de la formación profesional específica en base al estudio de caso en el que el alumnado formado, los tutores en las empresas y el profesorado son los informantes para la valoración de la formación.

El objetivo es analizar las competencias profesionales en la Formación Profesional Específica y las funciones del formador, desde la perspectiva de los implicados en la misma, en vistas a formular propuestas para la formación de profesionales del ámbito analizado. Las conclusiones aportan elementos para la reflexión y mejora de la formación destacando aspectos como las competencias profesionales, las funciones del formador y la formación en centros de trabajo.

**Palabras Clave:** formación profesional, competencias profesionales, capacidades clave, funciones del formador, estudio de caso.

#### **Abstract**

This article presents a part of the results obtained in the analyze of the Specific Professional Training through a study of cases in which the learners trained, company tutors and teachers are the informants for the training valuation.

The objective is to analyze the professional competences to the Specific Professional Training as well as the trainer functions, according to the perspective of the implied ones in views to formulate the proposals for the training of the professionals of the field analyzed. The conclusions contribute elements to the reflection and improvement of the training emphasizing aspects as professional competences, the trainer functions and the training at working centres.

**Key words:** professional training, professional competences, key capacities, trainer functions, study of cases.

\* \* \* \* \*

## 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta parte de los resultados obtenidos en el *análisis de la formación profesional específica* en base al estudio de caso en el que el alumnado formado, los tutores en las empresas y el profesorado se presentan como informantes para la valoración de la formación.

Los aspectos en base a los que se ha desarrollado el estudio son: las *competencias profesionales* específicas de cada ciclo formativo analizado, las *capacidades clave* relacionadas con competencias transversales, las *funciones de los formadores*, los aspectos generales de la formación, la relación teoría práctica, la formación en centros de trabajo y otros aspectos o observaciones aportadas por los informantes.

Los *objetivos generales* que nos hemos planteado en este análisis de la formación en los ciclos formativos de formación profesional han sido los que presentamos a continuación. Primeramente, *analizar la formación* de educadores infantiles e integradores sociales desde la perspectiva del profesorado, de los tutores en las empresas y del alumnado que ha finalizado la formación, con el propósito de avanzar en el conocimiento de la situación de la formación. A continuación, pretendemos *formular propuestas* concretas para la formación de profesionales del ámbito de la educación infantil y de la integración social en base al análisis de la situación de la formación, y así facilitar la mejora de la formación para la profesión.

En este contexto presentamos el marco conceptual de referencia que destaca los aspectos fundamentales del estudio, a continuación el marco aplicado que aporta el diseño del estudio y el análisis de resultados, y finalmente las conclusiones presentadas de manera global.

## 2. MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA

Avanzar en los objetivos propuestos implica un proceso de investigación en el ámbito del conocimiento representado por el *marco teórico*, que se centra en tres aspectos fundamentales en la investigación que presentamos.

En primer lugar la *formación profesional*, su estructura en el sistema educativo, los tres subsistemas de formación profesional, la calificación y la acreditación. Destacamos el papel de las administraciones educativas en el contexto europeo, estatal, autonómico y local, y los agentes implicados en la formación principalmente el alumnado, el profesorado y los tutores en las empresas. Nos referimos, también al diseño curricular de la formación profesional específica y a su desarrollo en el centro educativo. Finalmente recopilamos manifestaciones de la actualidad de la formación profesional citando organismos locales, nacionales e internacionales; estudios y aportaciones recientes relacionados con la inserción, prospecciones y propuestas; y jornadas y seminarios próximos al contexto del investigador. En este apartado quisiéramos destacar la utilidad de las aportaciones de Echeverría (1993); Pont

(1996); el marco normativo de la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y de la Ley Orgánica 5/2002, de las Calificaciones y de la Formación Profesional; el "Departament de Ensenyament" (1996); y otros documentos elaborados por las Administraciones Educativas autonómicas, estatales y europeas.

Seguidamente nos ocupa un apartado dedicado a *las competencias en formación profesional*. La terminología y conceptualización ha sido el primer referente para pasar a la caracterización y a la tipología que siguiendo varios autores como Bunk (1994); Echeverría (2002); Guerrero (1999); Navío (2005); Rubio (1999); Tejada (1999) y Valverde (2001) y organismos como la OIT, OCDE (2001, a y b) que nos han permitido concretar las competencias en competencias profesionales, relacionadas con aspectos específicos de la profesión; competencias básicas, mas transversales; y competencias desde un enfoque holístico que pretende integrar la competencia técnica, la metodológica, la personal y la participativa en el que se ha venido a llamar competencias de acción profesional tal y como plantea Echeverría (2002). La formación profesional basada en competencias que destaca básicamente la importancia de partir de la identificación de competencias en el ámbito laboral, generando un perfil profesional, a partir del cual se concreta un perfil formativo y un diseño modular donde las unidades de competencia contienen capacidades y tareas concretas objeto de enseñanza aprendizaje a través de las actividades. En este estudio nos referimos a las competencias profesionales y las competencias transversales planteadas, las segundas, con la terminología de capacidades clave<sup>1</sup>.

Finalizamos el marco teórico de referencia centrándonos en la figura *del formador* de formación profesional inicial. En primer lugar conceptualizamos la figura del formador a partir de autores que han desarrollado el tema del formador en los diferentes ámbitos: Jiménez (1990 y 1996); Ferrández (1997 y 2000); grupo CIFO (1999 y 2000) que describe la figura del formador de formación profesional y ocupacional así como Navío (2001) que describe y analiza la figura del formador de formación profesional continua y Ruiz (2001) que lo hace en el contexto de la formación ocupacional. Los autores citados y otros como Bukley y Caple (1991); Vaillant y Marcelo (2001); Schön (1992); Rosales (1998); Majó (1999); Dupont y Reis (1991); Pérez Gómez (1995); Gimeno Soria (2002); Le Boterf (1993); Zabalza (2000) y Tejada (2005), nos han servido de referencia para concretar las funciones y competencias del formador. Se destacan cinco funciones principales de los formadores:

- Función docente

---

<sup>1</sup> El "Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya" (1996:10) establece que las capacidades clave son capacidades, principalmente de tipo actitudinal, mas asociadas a conductos observables en el individuo y que son, en consecuencia, transversales –en el sentido que afectan a muchos puestos de trabajo- y transferibles a nuevas situaciones. Se contemplan las capacidades siguientes: Capacidad de resolución de problemas; Capacidad de organización del trabajo; Capacidad de responsabilidad en el trabajo; Capacidad de trabajo en equipo; Capacidad de autonomía; Capacidad de relación interpersonal; y Capacidad de iniciativa.

- Función orientadora o asesora
- Función organizativa y de gestión
- Función evaluadora
- Función innovadora

A continuación caracterizamos la figura del formador de formación profesional queriendo destacar los aspectos funcionales según desarrolle la formación en el centro educativo como profesor o como tutor y en el centro de trabajo como profesional tutor de formación en la empresa. Para acabar hemos querido expresar la importancia de la relación entre los actores de la formación. Esta relación de colaboración implica directamente al centro educativo y al centro de trabajo y repercute en el planteamiento formativo del aprendiz en los dos ámbitos de formación. Hemos querido analizar los beneficios de esta colaboración y nos hemos permitido apuntar un ejemplo de relación entre los dos ámbitos formativos a través de la celebración de unas jornadas profesionales.

### 3. MARCO APLICADO

La investigación se concreta en el *marco aplicado* dónde podemos diferenciar el diseño del estudio y el análisis de resultados. Refiriéndonos al diseño del estudio destacamos la calificación de la *investigación* como *descriptiva*, se pretende describir e interpretar hechos y situaciones que permitan hacer propuestas de mejora en función de los *datos* obtenidos. Los datos son *cuantitativos y cualitativos*, cuantitativos los obtenidos en base al cuestionario que plantea una escala de valoración y cualitativos obtenidos a través de la entrevista con preguntas abiertas. Es un *diseño etnográfico* desde la perspectiva de Goetz y LeCompte (1988) porque *proporciona datos fenomenológicos* en el sentido que los implicados en la investigación conceptualizan su experiencia formativa. Son los participantes que según su experiencia formativa hacen la valoración de la formación.

La investigación la presentamos como *estudio de caso* entendiendo que se pretende llegar a comprender una situación concreta: la formación a través de ciclos formativos determinados y en un contexto específico, por lo cual planteamos el estudio de caso como una estrategia de diseño de la investigación que nos permite seleccionar el objeto/sujeto de estudio y el escenario real.

Considerando la forma de seleccionar la muestra y haciendo referencia a Goetz y LeCompte (1988), podemos decir que hemos seleccionado un *caso único* concreto al cual podemos otorgar el calificativo de caso *ideal típico* determinado por la propia creencia e interés del investigador al considerar el caso en estudio como el más representativo del contexto próximo. Podemos hacer ésta afirmación si tomamos como referente el contexto territorial de la formación sometida a estudio, la comarca del Vallès Occidental, y la consolidación de la formación en este contexto.

#### A) Caracterización del caso

En el proceso de análisis del caso primeramente lo caracterizamos con la finalidad de contextualizar el estudio. En este apartado realizamos la descripción del contexto de la institución educativa contemplando el planteamiento educativo general, las personas, la comunicación, la organización y el entorno sociocultural. A continuación destacamos algunos aspectos: El centro educativo es un instituto de enseñanza secundaria (IES) de nombre Montserrat Roig, en recuerdo a la escritora y periodista de intensa actividad en el periodo de la transición a la democracia, está situado en la provincia de Barcelona en la comarca del Vallès Occidental y en la ciudad de Terrassa, se imparten tres grupos por cada nivel de enseñanza secundaria obligatoria (ESO), tres especialidades de bachillerato y tres familias profesionales. Hemos analizado la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad de la que se imparten el ciclo formativo de grado superior (CFGS) Integración Social y el CFGS Educación Infantil.

### **B) Concreción de la muestra**

La concreción de la muestra se ha hecho en base a la población que reunía los requisitos propuestos en el planteamiento metodológico y que considera:

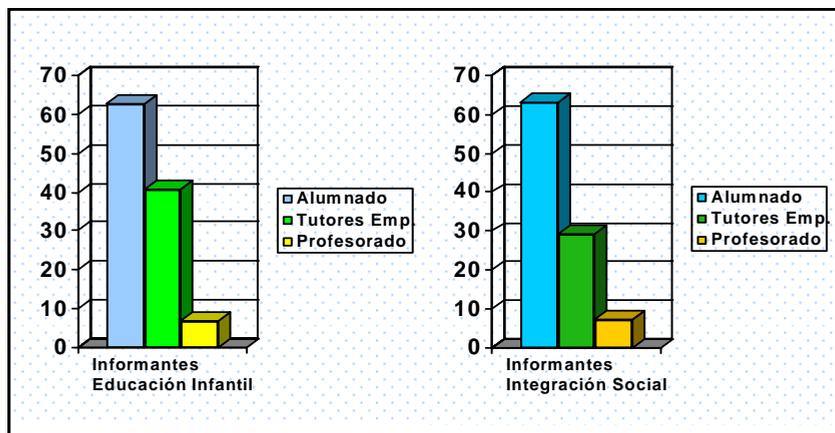
- Todo el profesorado que ha impartido el CFGS de Educación Infantil o el CFGS de Integración Social al menos durante dos años en el contexto del estudio
- Todos los tutores en el centro de trabajo que hayan tutorizado alumnado del CFGS de Educación Infantil o del CFGS de Integración Social al menos durante 2 años
- Todo el alumnado formado en el CFGS de Educación Infantil (EDIN) y en el CFGS de Integración Social (INSO) en el IES Montserrat Roig que finalizó sus estudios durante el periodo 1999-2000 a 2004-2005.

<b>Tabla 1: Muestra y informantes que han participado en el estudio</b>								
Ex-alumnado			Tutores en las empresas			Profesorado		
Población	Muestra	Informantes	Población	Muestra	Informantes	Población	Muestra	Informantes
358	236	99 = 42%	154	101	63 = 62,4%	29	15	12 = 80%

Podemos observar que el 42% de los ex-alumnos, el 36% del tutores de empresa y el 80% del profesorado de la muestra han participado en el estudio como informantes (Véase gráfico 1).

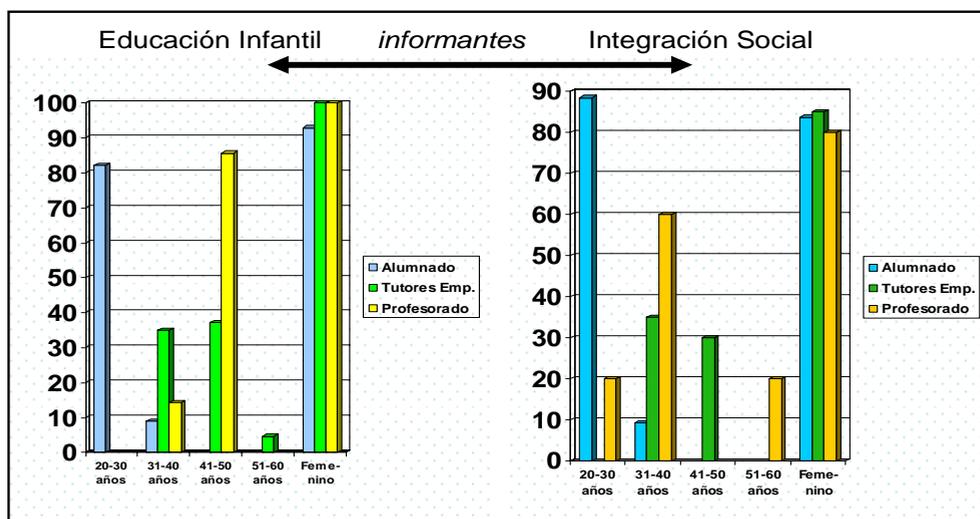
Refiriéndonos a la *cantidad de informantes* podemos ver que el sector ex-alumnado son los más numerosos en los dos ámbitos (representan el 57%), los tutores en las empresas los siguen (36%), y en tercer lugar encontramos el profesorado (7%) (Véase gráfico 1).

**Grafico 1:** Cantidad de informantes del ámbito de la educación infantil y del ámbito de la integración social diferenciados por sectores.



Respecto a la *edad* de los informantes tanto en el caso de los informantes del ámbito de la educación infantil como en el ámbito de la integración social, mayoritariamente el alumnado se encuentra entre 20 y 30 años siendo ligeramente más jóvenes los integradores sociales. Respecto a los tutores de empresa podemos decir que mayoritariamente tienen entre los 30 y 50 años. El sector profesorado es más uniforme en edad en el ámbito de la educación infantil destacando la franja de los 40 a los 50 años, mientras que en el ámbito de la integración social podemos encontrar profesorado más joven y también más mayor. En cuanto al *género* observamos que en todos los sectores y ámbitos analizados la gran mayoría es femenino, aunque se agudiza este hecho en el ámbito de la Educación Infantil. (Véase el gráfico 2)

**Grafico 2:** Cantidad de informantes del ámbito de la educación infantil y del ámbito de la integración social diferenciados por edad y género.



### C) Instrumentos de recogida de información

Este estudio descriptivo se ha realizado a partir de los datos obtenidos a través de un **cuestionario** en el cual las personas implicadas en la formación han valorado aspectos relacionados con las competencias, las capacidades clave y el papel de los formadores. También nos ha parecido oportuno realizar **entrevistas** a las personas implicadas en el proceso de formación con la finalidad que nos aporten información que complementa y matiza los aspectos contemplados en el cuestionario. (Véase figura 1)



Figura1: Instrumentos de recogida de información.

Los cuestionarios se ha aplicado a una muestra amplia de la población implicada en el estudio, y la entrevista se ha aplicado a una parte de la muestra que ha contestado al cuestionario.

El cuestionario y el guión de entrevista utilizados en el estudio que presentamos han sido validados utilizando el proceso de validación de contenido por jueces, proceso que nos aporta conocimiento sobre el grado en qué el cuestionario y el guión de entrevista representan el contenido que se pretende estudiar y valorar.

### D) Cuestionario

En la elaboración del cuestionario se establecen un total de dieciséis grupos de variables, que se agrupan en *tres dimensiones*: variables de identificación, variables relacionadas con los contenidos formativos del ciclo y variables relacionadas con las funciones del formador.

La estructura y variables del cuestionario, en algunos apartados varían en función de si nos dirigimos al profesorado del ciclo formativo, a los tutores de FCT o a los ex-alumnos. Se han establecido las mismas variables en el ciclo formativo de Educación Infantil que en el ciclo formativo de Integración Social, aunque en la redacción de los ítems hay alguna variación en función de las características de los encuestados o del contenido formativo del ciclo. Los datos que hemos obtenido a partir de las respuestas provienen, por lo tanto, de los

tres colectivos implicados en el estudio: profesorado del centro educativo, tutores en las empresas o servicios y ex-alumnos del ciclo formativo de Formación Profesional.

### **E) Entrevista**

Caracterizamos la entrevista utilizada en este estudio como *semiestructurada*. Partimos de un guión que determina cuál es la información relevante que necesitamos obtener; por lo tanto, “existe una acotación de la información y el entrevistado debe remitirse a ésta. Las preguntas se elaboran de forma abierta, cosa que permite obtener una *información más rica en matices*” (Massot, Dorio y Sabariego, 2004: 337). Entendemos que el guión de entrevista está claramente estructurado, pero deja infinidad de posibilidades de respuesta al informante y permite al entrevistador plantear nuevas preguntas con la finalidad de aclarar un tema o de profundizar en él.

Este instrumento nos permite obtener información menos estructurada que el cuestionario y nos facilita el *análisis cualitativo* de la situación. El contenido de la entrevista mantiene una cierta relación con la estructura del cuestionario (véase tabla 2) con el objetivo de poder matizar la información obtenida y dar una explicación a los resultados. Las preguntas sobre contenidos formativos y funciones de los formadores han sido elaboradas en función de los resultados obtenidos en el cuestionario. Pretendemos así obtener información de los diferentes sectores sobre las razones por las cuales unas competencias y capacidades son consideradas más importantes o más realizadas que otras, y también sobre cuáles son las razones por las cuales unas determinadas tareas se consideran más relevantes o más realizadas que otras en el desarrollo de las funciones de los formadores. En la tabla siguiente se especifica las diferentes dimensiones del cuestionario y de la entrevista

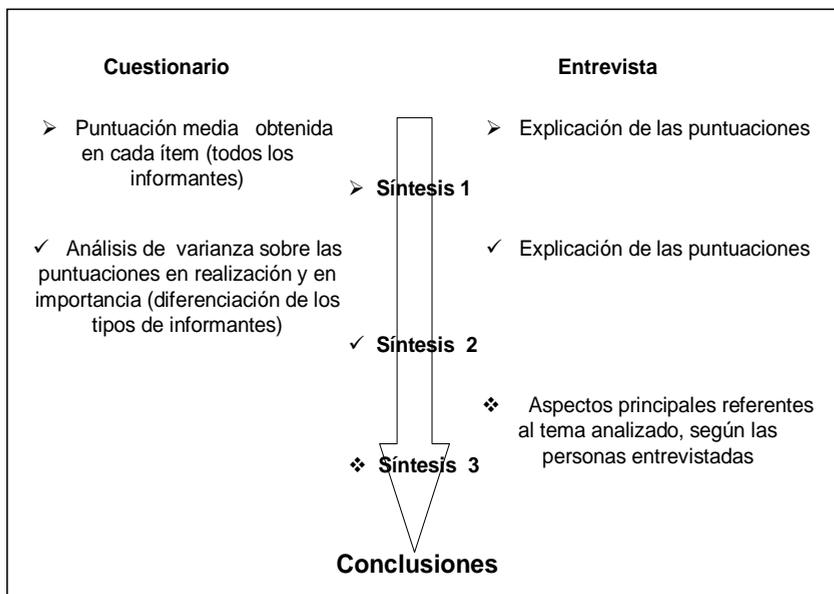
<b>Tabla 2: Dimensiones del cuestionario y del guión de entrevista</b>		
Dimensión	Cuestionario	Entrevista
Identificación	X	X
Contenidos formativos	X	X
Funciones de los formadores	X	X
Intercambio y relaciones		X
Valoraciones y perspectivas		X
Observaciones	X	X

### **F) Resultados: procedimiento de análisis y relación de los datos**

En el análisis y relación de los datos se ha seguido un *procedimiento* que consta de *tres partes*. Primeramente se ha trabajado con las puntuaciones medias de los cuestionarios obtenidas de los tres sectores y matizadas en los aspectos más relevantes a través de las entrevistas. En base a estos datos se ha

confeccionado una primera síntesis. En una segunda parte se ha utilizado el análisis de varianza en base a los diferentes informantes y también la entrevista ha sido de utilidad para matizar los datos, obteniendo una segunda síntesis. Finalmente en base a la pregunta formulada de manera abierta en la entrevista, sobre los aspectos principales a considerar en cada uno de los apartados, se ha podido elaborar una tercera síntesis. Las tres síntesis nos han permitido elaborar las conclusiones. Este ha sido el procedimiento seguido en cada uno de los apartados de las dos formaciones analizadas. (Véase figura 2)

**Figura 2:** procedimiento de análisis y relación de los datos



#### 4. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Aunque en el estudio se presentan las conclusiones de forma diferenciada en función del ámbito formativo, ahora las presentamos de forma general queriendo aportar los aspectos que, a lo largo del estudio, han destacado de manera significativa.

##### **A) Competencias profesionales**

Siguiendo la clasificación propuesta por Bunk (1994) (véase el cuadro 5), en las dos formaciones *se prioriza la competencia metodológica* y la menos valorada es la competencia participativa. En el caso de los educadores infantiles la competencia técnica ocupa el segundo lugar en la valoración y el tercer lugar la competencia social. En el caso de los integradores sociales la competencia social va por delante de la competencia técnica.

**Cuadro 5:** *Las competencias según Bunk (1994: 10)*

Competencia técnica	Competencia metodológica	Competencia social	Competencia participativa
• Continuidad	• Flexibilidad	• Sociabilidad	• Participación
Conocimientos, destrezas, aptitudes	Procedimientos	Formas de comportamiento	Formas de organización
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transciende los límites de la profesión</li> <li>• Relacionada con la profesión</li> <li>• Profundiza la profesión</li> <li>• Amplia la profesión</li> <li>• Relacionada con la empresa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimiento de trabajo variado</li> <li>• Solución adaptada a la situación de resolución de problemas</li> <li>• Pensamiento, trabajo, planificación y realización control autónomos</li> <li>• Capacidad de adaptación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuales: disposición para el trabajo, capacidad de adaptación, capacidad de intervención</li> <li>• Interpersonales: disposición para la cooperación, honradez, rectitud, altruismo, espíritu de equipo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de coordinación</li> <li>• Capacidad de organización</li> <li>• Capacidad de relación</li> <li>• Capacidad de convicción</li> <li>• Capacidad de decisión</li> <li>• Capacidad de responsabilidad</li> <li>• Capacidad de dirección</li> </ul>
<b>Competencia de acción</b>			

Los tres sectores de informantes *coinciden en las valoraciones de las competencias*, sobre todo en la importancia, lo cual nos indica que los tres sectores entienden la importancia de la formación del mismo modo, Hay un nivel de acuerdo notable entre los implicados en la formación y este hecho genera satisfacción.

### **B) Capacidades clave**

Podemos decir que *se configuran dos bloques en función de las valoraciones otorgadas por parte de los informantes*, un primer bloque que comprende las capacidades de responsabilidad en el trabajo, relación interpersonal, trabajo en equipo y organización del trabajo, consideradas básicas y que son las más valoradas. Un segundo bloque que incluye la capacidad de resolución de problemas, la capacidad de iniciativa y la capacidad de autonomía, que son consideradas más específicas y tienen una valoración notable pero inferior a las capacidades citadas en el primer bloque.

*La capacidad de iniciativa y autonomía son valoradas pero en el marco de la responsabilidad, de la relación y del equipo.* Por otra parte la capacidad de iniciativa se considera de forma diferente si observamos el sector profesorado y el sector tutores en la empresa, estos últimos comentan que el exceso de iniciativa de una persona en formación no se valora como positivo, en cambio el sector profesorado si valora positivamente que el aprendiz tenga iniciativa y propuestas.

*La capacidad de trabajo en equipo es entendida de formas diferentes*, en el centro educativo se utiliza mucho y no siempre es bien aceptada por parte de los aprendices ni entendida de la misma forma que la entiende el profesorado. El

alumnado plantea que no desarrolla esta capacidad en los centros de trabajo por la dificultad que tiene para integrarse en los equipos sobre todo en el caso de los integradores sociales.

### **C) Función docente o de intervención educativa**

Se considera que *el formador*, en el desarrollo de ésta función, *debe tener presente el diálogo*. Se considera *importante que el formador tenga conocimiento de la profesión* para la que forma, se valora la muestra de entusiasmo cuando se refiere a la misma y cuando propone actividades de enseñanza aprendizaje a lo largo de la formación. Es fundamental que el formador muestre *respeto por la profesión*. Por otra parte *se valora como una estrategia positiva las experiencias de formación en situaciones reales*.

### **D) Función orientadora**

Un *factor* que se considera fundamental en el desarrollo de ésta función es el *tiempo tanto para atender al grupo como para dedicar al aprendiz de forma individual*. Se observa que el *acercamiento entre profesionales y aprendices* es una *estrategia* que contribuye en gran medida a la *orientación* en la profesión. El aprendiz se sitúa y orienta en la profesión al estar en contacto con el profesional. Por otra parte se observa que actuaciones por parte de los formadores que no coinciden en el tiempo de la demanda, no producen un efecto formador, por ejemplo el profesorado tiene conciencia de haber tratado temas relacionados con los riesgos laborales de la profesión mientras que los ex-alumnos consideran que este tema no se ha tratado a lo largo de la formación y, a la hora de ejercer la profesión, han echado en falta orientaciones al respecto.

### **E) Función organizativa y de gestión**

Se observa una clara *delegación de esta función al sector de las empresas*, desde el sector de tutores en la empresa es mas considerada que desde el sector profesorado. Seguramente al tratarse de formaciones del ámbito social se entiende esta función más desde la organización concreta de la intervención en el centro de trabajo que desde la organización de la propia formación. Por otra parte, y retomando los aspectos organizativos del centro educativo, se considera que *una organización planificada, de las actividades ordinarias y extraordinarias, del espacio de formación y del tiempo, aporta sensación de previsión y de satisfacción* sobre todo en el sector alumnado.

### **F) Función evaluadora**

*La reflexión sobre la práctica es valorada como una estrategia que aporta conocimiento* y por esto se considera como un elemento a incorporar en el proceso formativo. Se valora como positivo la incorporación de elementos o situaciones próximas a la realidad con la finalidad que los aprendices los puedan desarrollar y en base a estos poder establecer criterios de valoración sobre la realización o sobre las propuestas de realización. Se observa que la incorporación de *evaluadores externos se vive más como una amenaza que*

*como un recurso*, debido a que se duda de la calificación, conocimiento o contextualización de los evaluadores externos.

### **G) Función innovadora**

Se considera que la *experiencia y la reflexión* son dos de los principales *instrumentos para la innovación*. Algunos informantes coinciden en que en el desarrollo del proceso educativo y de intervención social en un primer momento actuamos, al cabo de un tiempo podemos actuar y observar, es en este momento cuando hace falta dedicar un tiempo para reflexionar y plantear innovaciones. Por otra parte todos los sectores implicados en la formación profesional analizada están de *acuerdo en la importancia de la formación permanente* y dicen mostrar disposición para aprender y adaptarse a los cambios.

### **H) Aspectos generales sobre los contenidos**

En este apartado *se pide a los informantes que opinen sobre la satisfacción de la formación y sobre los aspectos a mejorar*. Primeramente *observamos un alto nivel de satisfacción por la formación ofertada y recibida*, aunque se cree conveniente ir revisando el currículum para actualizarlo y por otra parte se considera que la formación es excesivamente genérica en algunos casos, sobre todo la formación de los integradores sociales que en el ámbito laboral pueden cubrir un amplio abanico de colectivos y situaciones. La *formación en centros de trabajo es un gran reto que hace falta ir afrontando*, sobre todo se hace referencia a la revisión y mejora del plan de actividades y la concreción de las tareas a desarrollar por parte del aprendiz durante la formación en el centro de trabajo. Finalmente se considera que los profesionales que se relacionan con personas deben tener capacidad de comunicación, vocabulario y bagaje cultural lo más amplio posible y ésta condición no siempre se da en los aprendices.

### **I) Relación teoría práctica**

A menudo *la práctica no permite ver la teoría*: la necesidad de hacer, la inmediatez del día a día y la falta de tiempo son expresiones que justifican la dificultad o la ausencia de la reflexión fundamentada. El hecho de formar aprendices en el centro educativo y en el centro de trabajo hace que se mantenga la dualidad teoría práctica.

Considerando esta apreciación y preguntando a las personas implicadas en la formación qué aspectos consideran fundamentales, las respuestas apuntan que lo más importante de la *teoría es tener conocimiento de las características del usuario y de los elementos de la planificación*: Como se conceptualiza el niño o la persona con la que se desarrollará la acción educativa y desde qué perspectiva se concibe la intervención, son dos elementos considerados fundamentales. Lo más importante de la *práctica* se ha considerado que es la *observación*, poder y saber observar, y poder *intervenir con la presencia de un modelo*. Una expresión que puede ilustrar este hecho sería la manifestada por

un aprendiz que desarrolla la profesión en la actualidad *“De las prácticas me ha sido muy útil el referente de los tutores porque he podido ver diferentes maneras de trabajar en los diferentes centros”* (alum1CC)

Estos dos conceptos seguramente no se verían como separados si se pudieran tratar desde la reflexión sobre el desarrollo de la profesión en un contexto real, como queda reflejado: *“Hasta que no estás en el día a día no acabas de verlo, de atarlo todo”* (alum4VC)

### **J) La formación en centros de trabajo (FCT)**

Se considera importante que los *tutores* del centro educativo y los del centro de trabajo *se conozcan y coincidan en los horarios* para poderse encontrar primeramente en persona y también para poder hablar por teléfono. Por otra parte la *disponibilidad horaria del tutor* en el centro educativo para atender al aprendiz es básica para poder hacer un seguimiento y orientación al aprendiz. Finalmente hace falta avanzar en la *concreción de la figura y las funciones del tutor en la empresa* cómo queda de manifiesto en la expresiones: *“Cada tutor de prácticas es un mundo”* (Alum1SE). *“La comunicación irá bien si el tutor tiene claro que significa tener un alumno de prácticas...”* (Tuto1BE).

### **K) Alumno, tutor en las empresas y profesorado deseable**

Se considera un alumno deseable para realizar la formación en estos ámbitos laborales el que *valora la importancia de la educación de los niños* en el caso de los educadores infantiles y el que es *capaz de adquirir compromiso con los demás* cuando se trata de integradores sociales. El tutor ideal sería el que es *acogedor y valora la profesión y la formación*. Finalmente el profesor más valorado es el que tiene *capacidad de comunicación* con el alumnado y con los compañeros, también que sea una persona que *conozca, valore y se interese por la profesión y por la docencia*.

### **L) Otros aspectos a considerar**

En base a los comentarios y observaciones que los informantes han realizado al finalizar la entrevista, el cuestionario o a través de los correos electrónicos de retorno de la información, se constata *satisfacción personal y profesional por la formación recibida* a través del ciclo formativo, también se manifiesta la *queja por el poco reconocimiento de la profesión en el ámbito social y por la poca remuneración* en el ámbito laboral. Finalmente se recogen muestras de *disponibilidad y agradecimiento de los informantes* por haber contado con su participación y su opinión en la investigación planteada.

Hemos observado algunas de las conclusiones resultantes del estudio realizado. La lectura completa del trabajo puede desvelar muchos y ricos detalles de los aspectos que hemos apuntado a lo largo d este escrito.

Para acabar querría primeramente dar a las gracias, a las personas que han colaborado y a las que me han acompañado en el proceso de investigación,

y en segundo lugar quisiera destacar una cita de Stenhouse (1984): "*para que la enseñanza mejore de forma significativa, se precisa crear una tradición de investigación que sea accesible a los docentes y nutra la enseñanza*". En este sentido he querido desarrollar este estudio que me ha permitido reflexionar sobre la profesión que desde hace años desarrollo. Espero que pueda ser de utilidad a quien lo lea y animo a que otras personas puedan desarrollar investigaciones que aporten elementos de reflexión para el proceso de enseñar y de aprender.

### Referencias bibliográficas:

- Buckley, R. y Caple, J. (1991). *La formación: teoría y práctica*. Madrid: Díaz de Santos.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- CIFO, Grupo. (Ferrández, A. y Tejada, J. Coord.). (1999). *El perfil del formador de formación profesional y ocupacional*. Informe de investigación. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. (Documento policopiado).
- CIFO, Grupo. (Ferrández, A. y Tejada, J. Coord.). (2000) *Cuestionario para la evaluación de acciones de formación de formadores*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. (Documento policopiado).
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. (1996). *Guia didàctica dels cicles formatius*. Barcelona: Servei de difusió i publicacions del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Dupont, G. y Reis, F. (1991). *La formación de formadores: problemática y evolución*. Luxemburgo: CEDEFOP. Oficina de Publicaciones Oficiales de les Comunitats Europees.
- Echeverría, B. (1993). *Formación profesional: guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, Volumen 20, núm. 1, 7-43.
- Ferrández, A. (1997). *El perfil profesional de los formadores*. UAB: Departamento de Pedagogía Aplicada. (Documento policopiado).
- Ferrández, A., Tejada, J., Jurado, P., Navío, A y Ruiz, C. (2000). *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- Gimeno Soria, F.J. (2002). *Proyecto docente de La Función Docente*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. (Documento policopiado).
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guerrero, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*. 10, 1, 225-360.
- Jiménez, B. (1990). Las funciones y el rol del formador. *Materiales AFFA*, 14. Zaragoza: Fondo Formación.
- Jiménez, B. (1996). Los formadores. *Revista Educar*. 20, 13-27
- Le Boterf, G., Barzuchetti, S. y Vincent, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Gestión 2000-Aedipe.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las calificaciones y de formación profesional. (Boletín Oficial del Estado, BOE 147/2002, de 20 de junio).
- LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (Boletín Oficial del Estado, BOE 238/1990, de 4 de octubre).

- Majó, J. (1999). Educació, ciència i tecnologia. En *Per una ciutat compromesa amb l'educació, Volum I*. Barcelona: Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona.
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). *Estrategias de recogida de la información*. En R. Bisquerra (coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. (Documento policopiado) Disponible en: <http://www.tesisexarxa.net/> (consulta, 10-10-2005)
- Navío, A. (2005) *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona: Octaedro.
- OCDE. (2001, a). *La définition et la sélection des compétences clés : Résumé*. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf> (consulta, 04-05-06)
- OCDE. (2001, b). Programa SEDECO, Secretaria de Desarrollo Económico. Méjico Distrito Federal. Disponible en: <http://www.sedeco.df.gob.mx/tramites/cve/proyecto.html> (consulta, 06-05-06)
- OIT (sd). *Certificación de competencias profesionales. Glosario de términos técnicos*. Disponible en : <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/compla/doc/otros/glosario.pdf> (consulta, 08-04-2006)
- Pérez Gómez, A. I. (1995). La función y formación del profesor/ra en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán, I A. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pont, E. (1996). Los diseños curriculares. En J. Gairín, A. Ferrández, J. Tejada, i A. Navío. (Coord.). *Formación para el empleo 2º Congreso Internacional de Formación Ocupacional*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. (Documento policopiado). Grupo CIFO.
- Rosales, C. (1998). *Aproximación a la función docente*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Rubio, F. (1999). Las competencias transversales en los programas de formación ocupacional dirigidos a colectivos en riesgo de exclusión. *Diálogos*. 18, 2, 61-64.
- Ruiz, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía aplicada. (Documento policopiado). Disponible en: <http://www.tesisexarxa.net/> (consulta, 23-11-05)
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I), *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (2005) *Didáctica-Currículum. Diseño, Desarrollo y Evaluación Curricular*. Madrid: Davinci.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Valverde, O. (Coord.). (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT.
- Zabalza, M. A. (2000). Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje. En A. Monclús. (coord.). (2000). *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares.