



VOL. 14, Nº 2 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

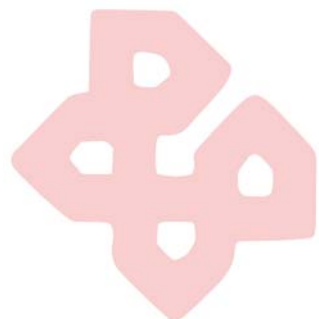
Fecha de recepción 09/11/2009

Fecha de aceptación 12/05/2010

## COLABORACIONES

### *PERFIL DEL PROFESORADO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL EN LOS CENTROS PÚBLICOS DE GALICIA*

*Profile of teachers training and guidance in public schools in Galicia*



*María del Mar Sanjuán Roca*  
*Universidad de Santiago de Compostela*  
[mariadelmar.sanjuan@usc.es](mailto:mariadelmar.sanjuan@usc.es)

#### Resumen:

*El objetivo de este artículo es presentar el perfil académico y profesional del profesorado que imparte el módulo de Formación y Orientación Laboral, para ello se mostrarán datos de un estudio (Sanjuán, 2008) realizado durante el curso académico 2006-2007 en los centros públicos de Galicia. Mostraremos cual fue la formación inicial y la formación en servicio de este profesorado, las diferencias en el nivel de cualificación y en la especialidad; además, veremos el voluntarismo al que estuvo sujeta su formación pedagógica y, por último, comprobaremos cómo la formación en servicio tiene un seguimiento desigual.*

*Palabras clave:* Profesorado de secundaria, formación profesional, formación del profesorado.

#### Abstract:

*The aim of this paper is to present the academic and professional profile for teachers of Training Module and Employment Guidance, for that we will display data from a study (Sanjuán, 2008) that was carried out during the academic year 2006-2007 in the public schools in Galicia. We will show how was the initial and in-service training of the teachers, differences in the level of qualification and specialty; also, we analyze the voluntarism that was subject to their teacher training and, finally, we shall see how in-service training has a different treatment.*

*Key words:* vocational training, teacher training, high schools.

## 1. Introducción

Podemos decir que actualmente está fuera de discusión la necesidad por parte del profesorado de formación tanto inicial como continua (Montero, 2006; Zabalza, 2006) y la utilidad de la competencia profesional (Navío, 2005) y docente (Imbernón, 2006; Tejada, 2009). También, parece estar fuera de toda duda, que las competencias a adquirir en la formación de base (Jurado *et al.*, 1996; Moral, 2000) tienen que ver con los conocimientos técnicos y con los pedagógicos (Sanjuán, 2002) y que todo ello implica una “profesionalización de la enseñanza” (Villar, 1990: 219).

Sin embargo, entre los protagonistas de este coro afinado de voces, se encuentra el profesorado de Formación Profesional Inicial (pertenecientes al Cuerpo de Profesorado de Secundaria), que reúne unas características diferentes a los demás docentes por las particularidades que ha presentado su profesionalización (Montero, 1996) y por el tipo de requerimientos que han tenido desde la Administración Educativa y que explicitaremos más adelante.

Podemos observar que su formación técnica -que debería dar lugar a los contenidos específicos de su especialidad (Sánchez y Boix, 2008)-, ha primado sobre la preparación pedagógica, además de que se ha considerado siempre (Vives, 1978) que cabalgan entre el mundo empresarial y el educativo.

Esta realidad, lejos de pertenecer al pasado, se mantiene en la dedicación laboral y en lo referido a la formación, como demuestran los datos que presentaremos en este trabajo realizado con profesorado en activo, con datos procedentes de una investigación (Sanjuán, 2008) sobre el módulo de Formación y Orientación Laboral (en adelante FOL), realizada durante el curso académico 2006-2007 en los centros públicos de la CCAA de Galicia.

Recordemos que la especialidad de FOL nace con la LOGSE, que estableció un nuevo modelo de Formación Profesional organizado en ciclos formativos (Jiménez Jiménez, 1997) y con la inclusión de un módulo de la mencionada especialidad en cada uno de los ciclos.

Su importancia procede de la formación transversal que debe proporcionar al alumnado como futuros trabajadores así como en lo relacionado con el asesoramiento y la orientación en temáticas directamente implicadas en la inserción laboral y en el “saber moverse” en contextos laborales.

Llegado este punto es preciso destacar que la literatura especializada sobre investigación del profesorado, no recoge información sobre esta especialidad explícitamente, aunque sí se han realizado estudios sobre el profesorado de Formación Profesional (Sarceda, 2002; Vives, 1978; Jurado *et al.*, 1996: 88; Rial y Santos Rego, 1998; Ferrández, 1988) que aunque no aportan datos sobre el perfil (Tribó, 2008) que buscamos, sí que nos ubican en su contexto laboral y en las características generales de su formación (Moreno Olmedilla, 2006).

En el transcurso del estudio, ha sido necesario tener en cuenta y revisar las “voces” que analizaban desde distintos foros el “deber ser” del módulo y su problemática tanto docente como curricular. De entre estos destacan las asociaciones de profesores y de FOL

repartidas por todo el Estado, que utilizan sus páginas web<sup>1</sup> como plataforma para exponer sus reivindicaciones en cuanto a la dispersión de contenidos, el tiempo insuficiente para su desarrollo, etc., y además actuando como espacios de intercambio de materiales y experiencias para la docencia del módulo, en las que destaca su alto interés didáctico convirtiéndose en “redes de aprendizaje entre ellos” (Imbernón, 2006: 45).

Este colectivo de profesores que imparte FOL tiene una idiosincrasia particular, porque son un grupo heterogéneo tanto en formación como en procedencia. Los que actualmente están en activo, accedieron al Cuerpo de Profesores de Secundaria por resituación del área a la que en su momento opositaron o bien a través de las Oposiciones de FOL (Real Decreto 777/1998), es decir, por oposición directa a su actual área.

Los profesores procedentes del *área de Formación Empresarial*, accedieron por concurso-oposición (Real Decreto 200/1978) anterior a la LOGSE y con el fin de “resituarlos” en función de su formación y de las nuevas necesidades de docencia, se revelaron como “*expertos adaptativos*” (Marcelo, 2009) abriéndose paso en virtud de la publicación de una serie de normativas que vinculaban las figuras existentes con los nuevos perfiles. Este profesorado del área de Formación Empresarial en un principio fue habilitado (Real Decreto 1701/1991) para impartir la materia de “Economía y Organización de Empresas” en Bachillerato y, más adelante, se amplió la habilitación para impartir “Economía” en Bachillerato (Real Decreto 1635/1995). Para, finalmente, adscribirse a las nuevas especialidades de la Formación Profesional adoptando la especialidad de *Formación y Orientación Laboral* y asignándoseles la docencia de cuatro módulos formativos.

Desde la LOGSE (art. 33.1), para el acceso a la función docente, el profesorado de esta especialidad tenía como requisito una titulación académica específica por la especialidad de FOL (Sanjuán, 2009) y una titulación pedagógica (Sanjuán, 2002). Sin embargo, la exigencia de este último requisito fue retrasándose, de tal forma que en el momento de la realización de la investigación en la convocatoria de oposición de 2007 en Galicia (Orden del 9 de abril) no era imprescindible, para el mencionado colectivo.

Los sujetos que participaron en el estudio eran docentes en la fecha referida y, por tanto, sin requerimiento por parte de la Administración Educativa de tener formación pedagógica en el momento de su incorporación al puesto docente ni tampoco posterior, lo que en ningún caso puede llevarnos a pensar que no estuviesen en posesión de dicha titulación o de conocimientos adquiridos a través de la formación en servicio.

## 2. Objetivos

La investigación tenía entre sus objetivos caracterizar al profesorado que impartía este módulo y establecer los rasgos del perfil profesional a través de:

- 1º. Estudiar la procedencia del profesorado de FOL, en cuanto a formación académica y acceso a la función pública

---

<sup>1</sup> Madrid: <http://www.folmadrid.es/>; Andalucía: <http://www.geocities.com/asanprofol/>; Aragón: <http://folvirtual.eresmas.com/>; Asturias: <http://es.geocities.com/aprofol/>; Castilla La Mancha: <http://cerezo.pntic.mec.es/~orubi2/WEBFOL/>; Castilla León: <http://enebro.cnice.mecd.es/%7Efrs0000/>; Extremadura: <http://perso.wanadoo.es/folex/>; Galicia: <http://www.usuarios.lycos.es/agaprofol/>; Lleida: <http://es.geocities.com/afolcv/>; Valencia: <http://es.geocities.com/afolcv/> [Consulta: 20/12/2008]

- 2º. Analizar la repercusión de la procedencia del profesorado en la implementación del módulo
- 3º. Conocer la participación del profesorado de FOL en actividades de formación

### 3. Método

Se utilizó un *método combinado cuantitativo- cualitativo*, justificado mediante un estudio descriptivo tipo survey que ofrecía información sobre un problema de importancia educativa. Además, la investigación estableció las características del objeto de estudio planteado en Galicia, por lo que el primer paso fue mostrar una radiografía de la realidad, objetivo que permitió conseguir la metodología cuantitativa. Sin embargo, se necesitaba no sólo conocer la realidad, sino también qué es lo que la provoca y cuál es la trayectoria de la problemática en los centros, más allá de los datos cuantitativos o documentales, cuál es el enfoque del profesorado interviniente y de las personas con capacidad política para cambiar ciertas realidades. Y la necesidad de esta información implicó la decisión de utilizar una metodología cualitativa, en combinación con la cuantitativa antes argumentada.

#### 3.1. Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos para la recogida de información: un cuestionario, un grupo de discusión y una entrevista.

Para la elaboración del cuestionario se utilizaron preguntas cerradas (doble alternativa y escala) y preguntas abiertas, al igual que sucedió para el guión del grupo de discusión y para el de la entrevista.

Se plantearon un total de 129 variables, que se agruparon en torno a seis dimensiones: datos identificativos, docencia, funciones en el departamento de orientación, funciones en el ciclo formativo, datos sobre sus alumnos/as y sus clases y cuestiones relacionadas con su propia formación.

Las estrategias utilizadas para la recogida de información fueron consecutivas en el tiempo:

1. En primer lugar, se enviaron los cuestionarios a la muestra seleccionada;
2. posteriormente, se organizó el grupo de discusión que obedeció a la necesidad de triangular los datos recogidos a través de los cuestionarios, así como por la posibilidad de que las respuestas tuviesen matizaciones e incluso se expresasen nuevos planteamientos por parte de profesores del módulo de FOL. Esto implicó la planificación y posterior desarrollo de la reunión con un grupo de 6 profesores que impartían docencia en centros de Formación Profesional.
3. Por último se eligió para la entrevista un "informante clave", ya que nos faltaba conocer las respuestas a ciertas preguntas que planteaba el profesorado y determinados razonamientos al *status quo* de la formación profesional en general y del módulo de FOL en particular, razón por la cual se solicitó y realizó *una entrevista*

*no estructurada* al Director Xeral de Formación Profesional de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.

#### 4. Muestra

La población se asumió en su conjunto como participantes en la investigación ya que el módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) se debería impartir en todos los ciclos formativos de grado medio y de grado superior, siendo la oferta en Galicia en el curso 2006-2007 de 829 según la Orden del 30 de mayo de 2006, en un total de 177 centros educativos sostenidos con fondos públicos<sup>2</sup>.

Como resultado de los trámites realizados con el Servicio de Profesorado de Enseñanza Secundaria, de Formación Profesional e de Réxime Especial de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, en octubre de 2006, se tuvo acceso al listado de profesores de la especialidad de FOL (código 590105) con sus destinos, un total de 162 profesores (de los cuales se descartó 1 por tener plaza definitiva en un centro fuera de Galicia y 2 más que tenían un destino provisional en la Administración educativa). También, en octubre del mismo año, se publicó el listado de plazas vacantes para profesores de enseñanza secundaria<sup>3</sup> y en concreto para la especialidad de FOL, estando compuesto el listado por 14 plazas en diferentes centros educativos, a cubrir con sustitutos e interinos.

Todo ello, dio lugar a una *muestra invitada* de 173 profesores, a los que se enviaron cuestionarios. De estos, contestaron 58 profesores que componen la *muestra aceptante*, aunque dos respuestas tuvieron que ser desechadas, y las restantes se utilizaron para el estudio.

Por lo tanto, 56 profesores constituyeron la *muestra informante* y representan el 32,4% de la muestra invitada, lo que permite afirmar que se cumplen las características exigibles desde el punto de vista científico, de suficiencia, representatividad y significatividad (Cohen y Manion, 1990; Latorre *et al.*, 1996).

#### 5. Resultados

Tras la codificación de los datos recogidos con los cuestionarios se procedió a su tratamiento informático. Una vez establecidas en el análisis cuantitativo las categorías esenciales del estudio, se realizó el análisis cualitativo a través del contenido de las preguntas abiertas y la transcripción literal de los discursos grabados en audio del grupo de discusión y de la entrevista, procediéndose a la revisión y acotación de la información en las categorías previamente definidas.

A continuación, presentaremos los resultados relacionados con dos dimensiones: datos de identificación personal y académico-profesional y datos sobre formación recibida, que marcan cual fue el perfil del profesorado participante en el estudio, tanto en procedencia como en formación.

---

<sup>2</sup> <http://www.edu.xunta.es/webcentros/jsp/index.jsp> [consulta: 16/10/2006].

<sup>3</sup> <http://www.edu.xunta.es/cxts/action/listadoVacantes> [consulta: 16/10/2006].

### 5.1. Perfil académico- profesional del profesorado participante

El 50% de los cuestionarios recibidos fueron contestados por profesores/as con *edad* comprendida entre los 31 y los 40 años, mientras que el 25% tiene entre 41 y 50 años y el 23,2% que son mayores de 50 años, tan solo el 1,8% tiene menos de 30 años.

Además, podemos decir que en cuanto a género es paritario ya que el 48,2% fueron mujeres y el 50% hombres (el 1,8% no contestaron).

En cuanto a la *Formación académica*, se constata que el porcentaje más alto de profesorado consultado tiene una licenciatura (lo que no es requisito imprescindible de acceso), en concreto el 80,4% son licenciados y el 19,6% son diplomados, declaran no tener licenciatura.

Sin embargo, es necesario resaltar que los datos nos hablan de más de una titulación, así de los licenciados citados el 10,8% además de la licenciatura tienen una diplomatura y el 3,6% tiene dos licenciaturas.

Como puede observarse en el gráfico 1, del profesorado participante el 30,4% son diplomados, de los cuales el 8,9 son graduados sociales y el 14,3 son diplomados en relaciones laborales, el 3,6% son diplomados en ingeniería.

Además del porcentaje ya mencionado de licenciados, como se puede ver en el gráfico 1, el 58,9% son licenciados en derecho, lo que representan el porcentaje más alto, seguido del 14,8 en Económicas o Empresariales, el 3,6 en Ciencias Políticas y un 1,8 en Ciencias del Trabajo.

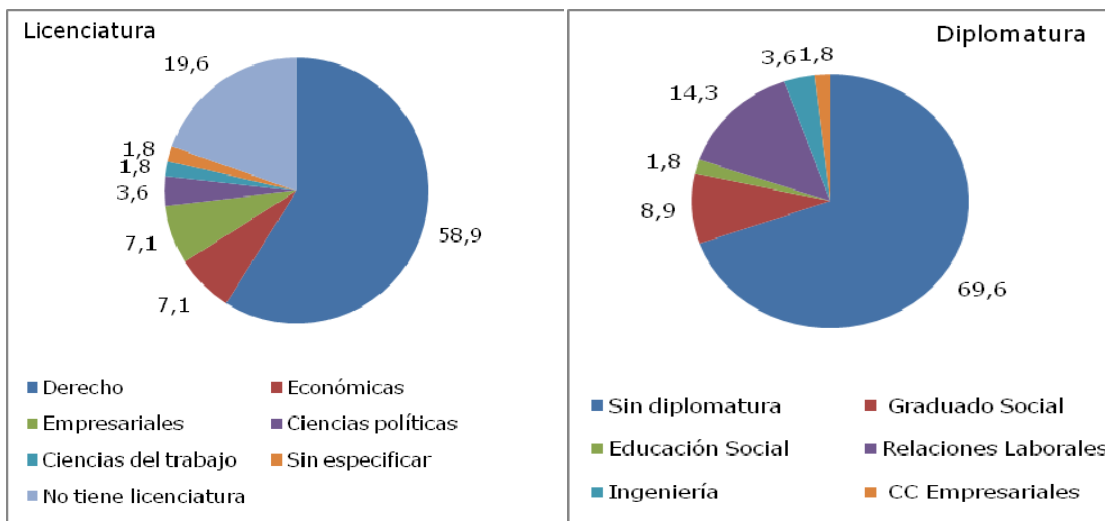


Gráfico 1: Porcentaje en función de formación académica

Con respecto a la *forma de acceso*, el profesorado de forma mayoritaria ha accedido por oposiciones al cuerpo de profesores/as de secundaria en concreto en la Especialidad de FOL que como se observa en la tabla 1 representa el 73,2% del profesorado participante en el estudio, seguido por el 21,4% que eran profesores/as pertenecientes a la especialidad de Formación Empresarial (sistema pre-LOGSE) y se adscribieron a este nuevo módulo cuando se

organizó el sistema modular en 1990 y que, como se mencionó en líneas anteriores, tenían titulaciones en derecho, economía, empresa o en ingenierías, entre otras.

Tabla 1: *Forma de acceso a la carrera docente*

		Porcentaje
Forma de acceso	Oposiciones aprobadas en FOL	73,2
	Adscrito de "Formación Empresarial"	21,4
	Listas de Sustituciones	3,6
	Procedente de otra especialidad por no cambiar de destino	1,8
	<b>Total</b>	<b>100,0</b>

El 3,6% entraron a través de las "listas de sustituciones" que elaboró la Administración Educativa en un principio para cubrir la docencia de dicho módulo, al no contar con profesorado especialista, y que luego esta listas han continuado manteniéndose con los profesores/as que habiéndose presentado a las oposiciones o bien no aprobaron todos los exámenes que dicha prueba implica o bien aun habiendo superado los exámenes la puntuación no fue suficiente.

El 1,8% restante lo componen profesores/as que por preferencia en cuanto al centro en donde impartían docencia frente a un nuevo destino, optan por cambiar la docencia que imparten, en este caso por encargarse de alguno de los módulos pertenecientes a la especialidad de FOL.

Además, interesó caracterizar al profesorado con respecto a su *vinculación profesional* y el tiempo en una u otra situación administrativa y (gráfico 2) de los resultados destacaremos que el 80,4% del profesorado encuestado no ha sido **sustituto**, mientras que el 19,7% lo ha sido durante más o menos tiempo.

Además, un 30,3% del profesorado consultado ha estado como **interino** impartiendo docencia en FOL. De estos tal como se observa en el gráfico, el 21,4% han estado entre 1 y 5 años, un 7,1% menos de un año y un 1,8% (que en frecuencias se corresponde con un único caso) ha estado en situación de interinidad entre 11 y 14 años.

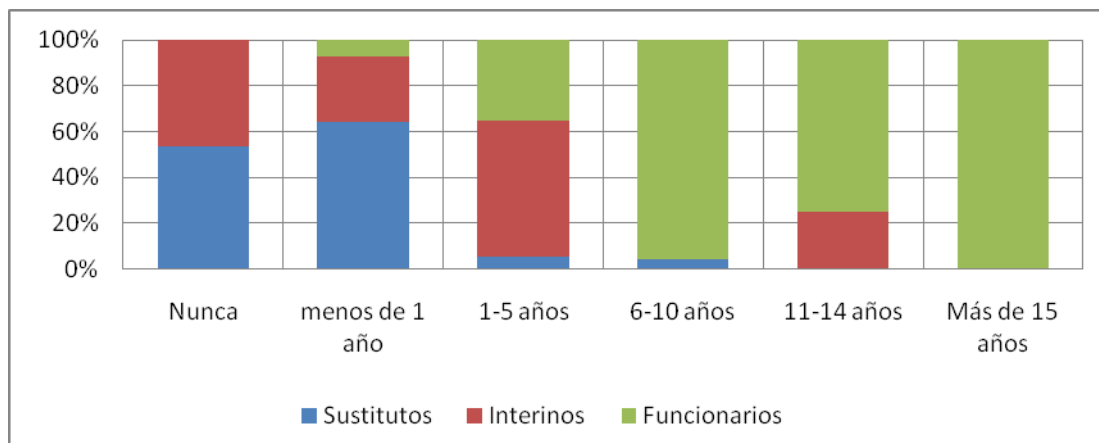
Sin embargo, los datos más elevados se corresponden con los **funcionarios**, ya que son un 94,5% del profesorado, de los cuales el 24,8% han sido interinos. El 1,8% llevan menos de 1 año como funcionarios y el 12,5% llevan entre 1 y 5 años.

Frente a estos datos aparecen los profesores/as, que tiene más antigüedad con porcentajes más elevados, el 42,9% llevan de funcionarios entre 6 y 10 años, junto al 5,4% que lleva entre 11 y 14 años o bien, los que llevan más de 15 años como funcionarios que son un 33,9% de los encuestados, entre estos últimos se supo que 12 de los 19 profesores/as ya eran funcionarios adscritos a la materia de Formación Empresarial en 1990, es decir antes de la publicación de la LOGSE, como se reflejaba en la tabla 1 .

Los porcentajes presentados muestran coherencia con los que reflejaba los datos con respecto a la edad de la muestra participantes, en que se obtenían resultados de un grupo de

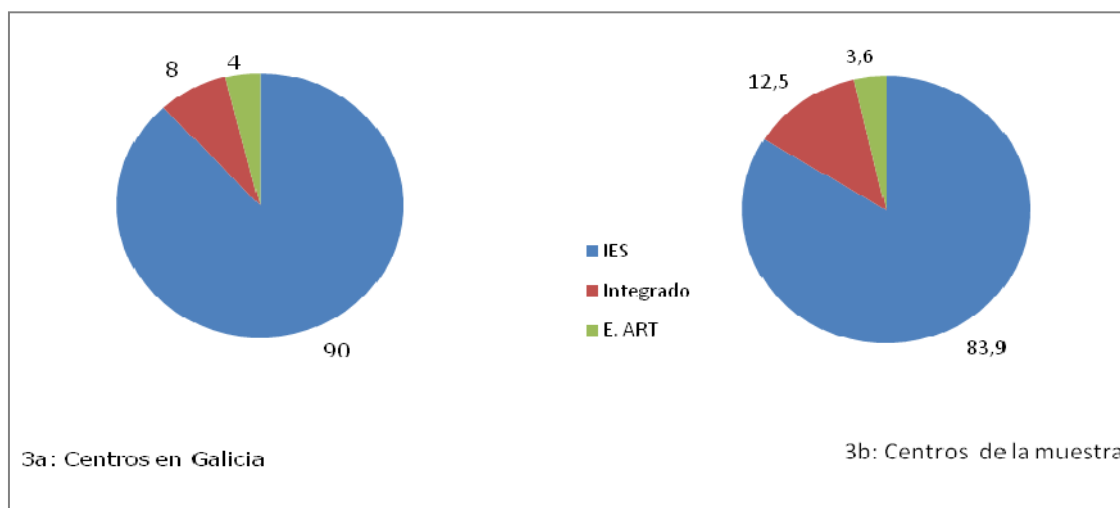
profesores/as, en concreto el 48,2%, que tenían más de 40 años, de los que el 23,2 eran mayores de 50 años.

Gráfico 2: *Tiempo de los profesores/as encuestados y situación administrativa*



Preguntándoles sobre el *tipo de Centro* en que impartían docencia, las respuesta de los profesores/as participantes en la muestra, como se ve en el gráfico 3b son extrapolables a la realidad de la oferta de centros en el ámbito gallego, ya que el número más alto, el 83,9% se corresponde con profesores/as de la muestra que imparten su docencia en Institutos de Enseñanza Secundaria, coincidente con el dato más alto del 90% de centros de este tipo en Galicia; frente al 12,5% que trabaja en Centros Integrados, que suponen un 8% de los centros existentes en la mencionada CCAA (3a) y el 3,6% en Escuelas de Artes y Oficios, que de la red de centros gallegos representan el 2%.

Gráfico 3: *Proporción de centros según tipo en Galicia y en la Muestra*



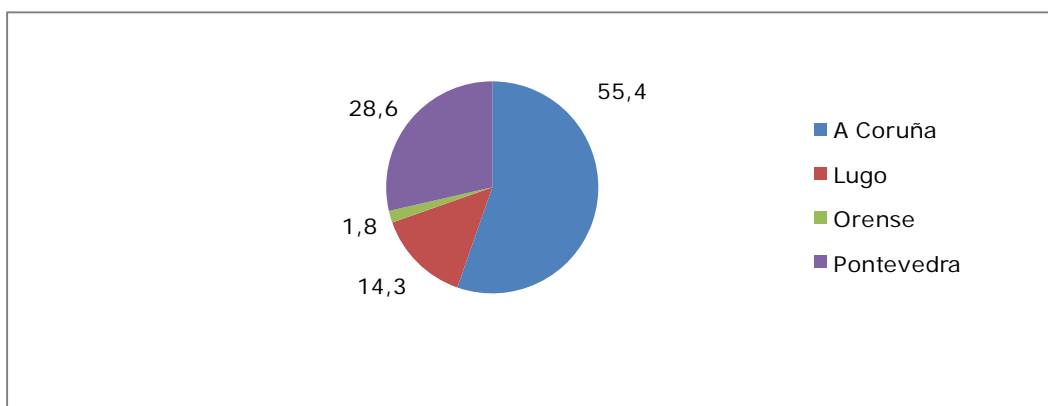
Es de destacar que los centros integrados (Decreto 266/2007) aumentarán en número y que su función será ser centros “avanzados” con respecto al resto de los centros que imparten Formación Profesional en Galicia, dedicándose incluso a la formación de profesorado, según informó durante la entrevista realizada en el desarrollo de la investigación al Director Xeral de Formación Profesional de la Xunta de Galicia:



(...) Los centros integrados se intenta que sean el punto de referencia de la Formación Profesional, de tal manera que, ahí no solo haya reglada y formación para el empleo, sino que incluso sean por los métodos de educación, los lugares de formación del profesorado,... y por lo tanto se intenta incluso que trabajen un poco en red con los otros centros de Formación Profesional de una comarca, de una zona concreta. (...) (Director Xeral de FP. Xunta de Galicia).

Es de destacar que los centros en los que se imparte la materia de FOL están ubicados en su totalidad en poblaciones de más de 12.000 habitantes, por lo cual al preguntar al profesorado sobre la *ubicación del* centro, quedó descartada el área rural, y las contestación dieron como resultado que desarrolla su labor docente en el 66,1% de los casos en centros situados en ciudades (más de 50.000 habitantes). Este dato, por otro lado, no es de extrañar si se tiene en cuenta que se está hablando de que el 96,4% son funcionarios y que de estos el 82,2% tienen una antigüedad superior a los 6 años. Por otro lado, el 33,9% restante, están en pueblos o zonas de influencia de ciudades. Además, el 55,4% de las personas que respondieron el cuestionario trabajan, tal como se observa en el gráfico 4, en un centro educativo perteneciente a la *provincia* de A Coruña, frente a un 14,3% de Lugo, el 1,8% de Orense y el 28,6% de Pontevedra.

Gráfico 4: *Proporción de informantes por provincia en que está ubicado el centro educativo*



También, se pidió información al profesorado sobre los niveles en que impartía docencia, y contestaron que no impartían materias en la ESO, aunque se comprobó a través de las opiniones vertidas a través del grupo de discusión, que como sucede con los Programas de Garantía Social y que se verá posteriormente, el profesorado dice no sentirse en absoluto inclinado a trabajar en este nivel educativo, por los problemas que les implica el tratar con alumnos/as de edades más tempranas y por considerar que la temática objeto de su especialidad no tiene especial interés en este nivel:

(...) ¿Consideráis vosotros que el profesorado de FOL, (...), estaría interesado en impartir docencia en la ESO? (Investigadora)

No, no para nada. No quieren, no quieren (todos)

(...) No, es que yo discrepo un poco del tema de la, de, de impartir esas cosas en la ESO y en Bachiller, porque una de las cosas de las que nos quejamos los profesores siempre es el tiempo. (...) Y además, la ESO y el Bachiller son etapas de la educación para seguir estudiando no para seguir en el mundo laboral, entonces, como son para estudiar, a lo mejor, unos días,... a lo mejor una forma de nivel cultural, simplemente tener ideas, (...) ...Ideas, que sepa que existe pero,... y sobre todo, tener ideas más claras, porque normalmente la gente tiene ideas

erróneas de casi todo, (...) porque todo lo que saben de seguridad y todo lo que saben la ley y todo eso, está todo equivocado, o sea en la calle, lo que oyen en la calle, los comentarios que oyen en la calle, lo tienen todo equivocado, ni saben lo que es un empleo de prueba, todo lo confunden con,... todos los contratos son de (...) acción a la información, los tienen confundidos todas las cosas; y los accidentes de trabajo, los accidentes laborales, todas esas cosas no saben lo que es. (Prof.1)

Recordemos que los programas de Garantía Social tenían diferentes módulos, uno de los cuales era Formación y Orientación Laboral, con una carga horaria de 2 horas semanales. En Galicia en el curso 2007-2008, se ofertaron 996 Programas de Garantía Social en sus dos modalidades (Sanjuán y Méndez, 2009), por lo que la pregunta sobre su implicación a nivel docencia en dichos Programas era necesaria. Se observó (tabla 2) que tan sólo el 6,1% sí impartía docencia en los citados Programas y el 83,9% no.

Tabla 2: *Docencia en Programas de Garantía Social*

		Porcentaje
Docencia en PGS	No	83,9
	Sí	16,1
	Total	100,0

Esta cuestión fue una de las que se trató con el grupo de discusión y en el transcurso de la sesión, el profesorado asistente dio las explicaciones que a continuación se transcriben, apuntan a diferentes problemáticas, que apuntan hacia sus consideraciones sobre lo que pueden ser déficits de formación propia para trabajar con alumnado de edades inferiores a los que habitualmente tienen en sus aula de Formación Profesional, así como a un problema de motivación para trabajar la propia temática de FOL con estos alumnos/as:

(...) tienen un problema y es la motivación. El gran problema de los alumnos para impartirles la asignatura, por lo menos yo cuando lo estoy impartiendo, es la motivación del alumno para querer saber algo de esto. En los, en la, en la Formación Profesional de ciclo medio y superior ya hay poca motivación, en los programas de garantía no hay ninguna. Entonces es muy duro para los profesores ir a dar una clase de algo que no les interesa absolutamente nada, de nada, lo que les vas a decir. Entonces todos los que podemos escaquearnos del programa de garantía nos escaqueamos y entonces lo da,... pues lo dejamos ahí, cogemos las dieciocho horas correspondientes que tenemos que coger y dejamos al final el programa de garantía,... laboral, interino o que lo de, aunque (dé), (...), en el programa de garantía el que da lengua, el que da gallego, que lo de él, que lo de el que quiera, porque es muy duro dar el programa de garantía eh,... (Prof.1)

... inquietos, o sea, es decir, podían, pero podían hacer perfectamente,... yo tengo algunos que podía estar en un ciclo de grado superior perfectamente eh, perfectamente, pero lo que pasa es que los tienes que motivar, les tienes que decir que son muy buenos, tienes que darles más conversación que a los demás,... Pero, pero son muy difíciles de llevarles unas bases,... más a nosotros que somos, eeh, licenciados en derecho, eeh, economistas, eeh ingenieros técnicos y,... no somos pedagogos. ¿Me entiendes? Y no somos, y no somos maestros. Esto un maestro, es un maestro,... un maestro eso,... lo domina, la situación,... Es un maestro y está con un niño de un programa y más o menos lo domina mejor que nosotros, generalizado mejor que nosotros,... Pero tu les vas a hablar del ambiente de trabajo, a lo mejor cuando estás hablando la tercera palabra ya está haciendo uno la gracia por atrás,... y además es que a mi a veces me da la risa, y es que no puedo llamarles la atención, porque es que a veces son

graciosos, a veces hay chavales que son, que tienen imaginación y son simpáticos y dicen la broma. Entonces, eso, por eso no damos ahí, porque el problema es de motivación de los alumnos. (...) Y de nosotros, claro por eso nos alejamos de los programas de garantía, te digo la verdad, la mayoría de la gente, ... de los profesores de FOL no, eh, ¿o digo mentira? (Prof. 1)

Ante la alternativa de que los profesores de la especialidad de Formación y Orientación Laboral impartieran la materia de Economía y de Economía y Organización de Empresas en 1º y 2º de Bachillerato, se les presentó como una posibilidad de respuesta en el cuestionario enviado y, como aparecen en la tabla 3, los resultados han sido en ambas materias los mismos el 94,6% contestaron que no, un 5,4% contestaron que sí impartían dichas materias, aunque recordemos que un 14,2% del profesorado podría impartirlo por tener Título de Licenciado en Economía o Ciencias Empresariales y un 1,4 de Diplomado en Ciencias Empresariales (gráfico 2).

Además, un 83,9% comparte instalaciones educativas con Bachillerato, como reflejaba el gráfico 3b, lo cual facilitaría dicha vinculación.

Tabla 3: Materias que imparte en Bachillerato

	Porcentaje		Economía y organización de empresas	Porcentaje	
	Economía	No		94,6	
	Sí	5,4		5,4	
	Total	100,0		100,0	

Aún impartiendo docencia todo el profesorado de la especialidad de Formación y Orientación Laboral en Formación Profesional, lo hacen en diferentes módulos en los ciclos formativos de grado medio y grado superior: el módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL), el módulo de Relaciones con el Entorno de Trabajo (RET) y el módulo de Administración, Gestión y Comercialización en la pequeña empresa (AGC).

Tabla 4: Módulos que imparte en Grado Medio y Grado Superior

		%			%			%
Módulos Grado Medio	No	21,4	No	50,0	No	41,1	No	98,2
	FOL	78,6	RET	50,0	AGC	58,9	Otro	1,8
	Total	100,0	Total	100,0	Total	100,0	Total	100,0
Módulos Grado Superior	No	25,0	No	58,9	No	60,7	No	98,2
	FOL	75,0	RET	41,1	AGC	39,3	Otro	1,8
	Total	100,0	Total	100,0	Total	100,0	Total	100,0

Por tanto, hemos de considerar que las respuestas variarán en función de los módulos en que dan clase. Los datos de la tabla 4 apuntan que el 78,6% imparten docencia en FOL en Grado Medio y el 75% en Grado Superior; con respecto a RET el 50% trabajan en Grado Medio y el 41,1% en Superior. Por último, el 58,9% da clases del módulo de AGC en Grado

Medio y el 39,8% en Grado Superior. Y, tan sólo en un caso de los cuestionarios analizados el profesor/a impartía otro módulo no perteneciente al Departamento de FOL, tanto en Grado Medio como en Grado Superior.

Los módulos pertenecientes al Departamento de FOL, en función de la normativa en implementación, variarán desapareciendo AGC y RET e incorporando un nuevo módulo denominado "Iniciativa emprendedora". Incluyéndose la temática trabajada hasta el momento en RET, en el propio módulo de FOL.

Aunque, es preciso hacer constar, que como declaraba el Director Xeral de FP de la Xunta de Galicia en la entrevista realizada, estos currículos aún tardarán cierto tiempo en publicarse en Galicia, ya que las diferentes cualificaciones se han publicado en 2007, lo cual implica que todavía faltaría por adaptar a estas titulaciones sus necesidades formativas en formato de enseñanzas mínimas, que una vez publicadas en BOE y finalmente el currículo, iniciarían su andadura en Galicia:

(...) Nosotros desde que, desde que se aprueba un decreto, sale en BOE, hasta que nosotros lo aprobamos, más o menos necesitamos seis meses, estamos,... O sea tres meses de trabajo del profesorado para elaborar el proyecto nuestro y después otros tres meses para aprobar dentro de la estructura de la Consellería,...(...) Porque tiene que ir a la mesa sectorial, después tiene que ir al Consello Escolar de Galicia, después tiene que ir al Consello Galego da FP, después tiene que ir a los Servicios Jurídicos, después tiene que ir al Consello Consultivo, del Consello Consultivo a pasa al Consello de la Xunta y del Consello de la Xunta pasa a DOGA; y bueno, por ejemplo, desde el Consello de la Xunta hasta DOGA, por lo menos veinte días no hay quien te los quite, (...) (Director Xeral de FP de la Xunta de Galicia)

## 5.2. Perfil resultante en relación con la formación del profesorado

El profesorado participante en este estudio considera, en un 62,5% que la formación inicial propia tiene repercusión en la docencia que después imparte tanto en lo que se refiere a la "*profundización en los contenidos*" (Sanjuán, 2008: 356) como en fluidez con que se trabajan en el aula.

Como mostraba el gráfico 2, la titulación del profesorado no es uniforme, esto habla de una previsible repercusión en su percepción de la importancia de unos contenidos sobre otros (Sanjuán, 2009), o de la propia preparación para afrontar unas temáticas frente a otras.

Así, el 32,1% contestaron que su formación inicial no les influía, pero el 62,5% contesta que sí que tiene influencia. Lo cual justifican con las siguientes respuestas:

- ▶ "supongo que mi formación en derecho me hace ver como fundamental el conocimiento de los derechos de los trabajadores para evitar el abuso empresarial"
- ▶ "aunque se traten todos los contenidos es posible, en ocasiones, una mayor profundización en algunos"
- ▶ "se explica mejor y con más recursos la materia que se domina"
- ▶ "influye algo pero en ningún caso se dejan de lado el resto de los contenidos, a los que se le da la misma importancia"
- ▶ "Inicialmente es cierto, pero luego cada uno se va instalando en todas las disciplinas y acaba abarcándolas (al menos en mi caso)".

Ante la posible necesidad de formación sentida por este profesorado, ya que una formación inicial deficiente podría llevarnos a pensar que sería subsanada con la formación en servicio (Blas, 1992: 84), se les preguntó sobre este particular y el 30,4% no echaba de menos más formación, mientras que el 69,6% del profesorado contestó que sentía la necesidad de formación complementaria.

Estos últimos mencionan la necesidad continua de *"actualización ya que la información"*, dicen, *"es cambiante"* y sobre las temáticas que les gustaría tener mayor formación mencionan: *"fiscalías"*, *"laboral y prevención de riesgos"*, *"sistema impositivo, contabilidad"*, *"orientación y economía"*, *"dinámica de grupos, liderazgo y dirección"*, *"estrategias didácticas"*, *"sector productivo gallego y formación práctica"*.

La formación permanente y la actualización de los conocimientos adquiridos es una necesidad en todos los contextos laborales y, por supuesto, en el educativo no podría ser de diferente manera, aunque como vimos en líneas precedentes un nada desdeñable 30,4% contestó no precisarla. A pesar de esto, se le preguntó al profesorado por las estrategias para mantenerse actualizado y en qué medida eran utilizadas y los resultados se presentan, ahora, organizados en función de la estrategia valorada:

- 1°. Una de las estrategias planteadas fue la de *visitando empresas* (Sarceda, 2002) como forma de mantener actualizados sus conocimientos sobre el contexto productivo en que se realizará la inserción laboral de sus alumnos/as y conocer de primera mano los requerimientos que hace la empresa al contexto formativo.

A lo que el 35,7% contestó que no visitaba empresas, el 17,9% que "poco" y el mismo porcentaje que "algo", sin embargo el 7,1% declararon que "bastante".

- 2°. Otra opción por la que se les preguntaba era si realizaban algún tipo de *revisión de bibliografía especializada*, al considerarlo una estrategia habitual de adquisición de conocimientos por su accesibilidad y abundancia, y los resultados mostraron que era la posibilidad más utilizada, ya que el 46,4% contestó que "mucho", el 33,9% respondió "bastante" y, por último el 3,6% que "nada".

- 3°. También se les planteó la *asistencia a seminarios específicos*, como forma de mantenerse en contacto con otros profesionales que trabajan temáticas semejante a la que ellos trabajan en sus aulas y a las problemáticas que se les puedan plantear, el 10,7% "poco", el 32,1% contestan que "algo", mientras que el 26,8% dice "mucho", el 19,6% asiste "mucho" y el 3,6% "nada".

- 4°. Otra posibilidad era la participación en *proyectos educativos sobre su materia*, como método de trabajo efectivo sobre la materia concreta y desde un planteamiento educativo que podría tener influencia directa en su quehacer diario en las aulas.

Pero el 25% contestan que "poco", el 21,4% que "algo". El 17,9% de los profesores/as dicen no haber participado "nada" en proyectos educativos sobre su materia, seguido del 16,1% que contesta "bastante" y el 7,1% que declara haber participado "mucho".

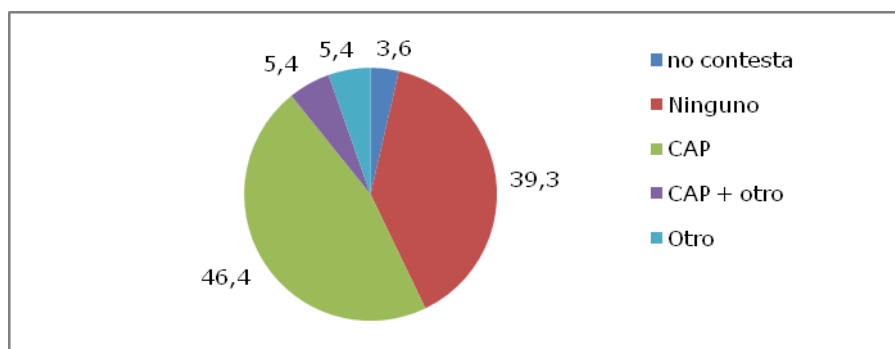
- 5°. Se les dejó un espacio abierto para que plantearan otras posibilidades no recogidas para mantenerse actualizados y la valoración fue del 21,4% "mucho", el 5,4% que "algo" y el 3,6% que bastante.

Las posibilidades planteadas son: "contacto con otros profesores de FOL", "internet", "medios audiovisuales", "leyendo información en prensa, escuchando la radio, buscando en la red", "participando en la edición de libros", aunque la estrategia más veces planteada por el 32,14% de los profesores/as del estudio fue "internet" (27,7% de las estrategias planteadas).

Como se reseñó al inicio de este trabajo, la legislación desde la LOGSE planteó la necesidad de una formación didáctica en todo el profesorado, en todos los niveles educativos y en todas las especialidades. La llevada a término de dicha exigencia ha ido demorándose a lo largo de los años, a través de unas veces desarrollos normativos y en otras ocasiones cambios en las leyes orgánicas. Sin embargo, en ningún momento se planteó el que ese requerimiento no se hiciese efectivo más tarde o más temprano para todo el profesorado, incluido el de FOL.

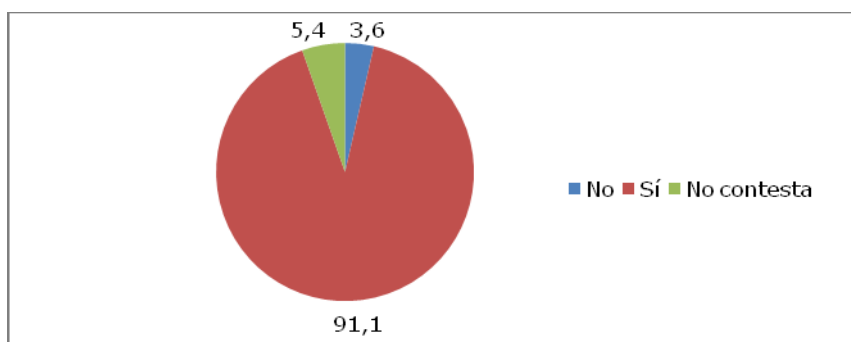
Si se tiene en cuenta que cuando el profesorado accedió a la carrera docente no era requisito imprescindible, podría ser que los valores alcanzados fuesen muy bajos al preguntar sobre este particular, sin embargo el 51,8% dice estar en posesión del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), el 5,4% tiene otro tipo de formación pedagógica y se constata que el 39,3% no tiene especialización didáctica (gráfico 5):

Gráfico 5: Especialización Didáctica



También, se ha preguntado al profesorado sobre el tipo de actividades de formación en servicio realizaba y como recoge el gráfico 6, el 91,1% del profesorado que ha contestado al cuestionario, dice haber recibido formación en servicio, aunque el 3,6% dice no haberla recibido y el 5,4% no contesta a este ítem.

Gráfico 6: Asistencia del profesorado a actividades de formación en servicio



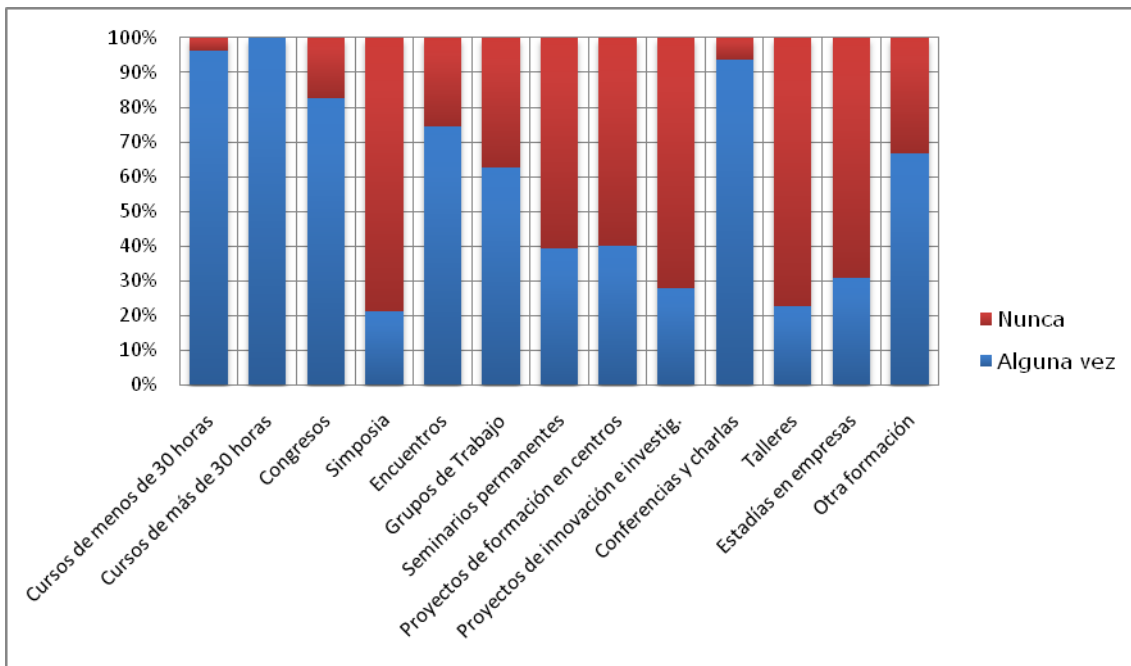
Con respecto al tipo de actividad y la frecuencia, se muestran los resultados obtenidos según modalidad formativa, más adelante en la gráfica 7 se muestran en categorías agrupadas:

- (a). El 58,9% del profesorado ha escogido los *cursos de menos de 30 horas* como estrategia formativa, frente al 3,6% que dice no haber asistido a ninguno, o el 5,4% que ha realizado uno.
- (b). Los profesores/as realizan *cursos de más de 30 horas*, en un 85,7% de los casos analizados, y el 42,9% en más de tres ocasiones, todos los profesores encuestados han realizado por lo menos un curso de estas características.
- (c). El profesorado asiste a *congresos*, en un 58,9% de los casos encuestados, pero tan sólo el 14,3% en más de tres ocasiones.
- (d). En cuanto a su asistencia a algún *simposio*, el 46,4% responde que "nunca", y el 12,5% que en más de dos ocasiones.
- (e). Al preguntar al profesorado en cuanto a su asistencia a *jornadas* como estrategia de formación, el 75% dice haber asistido en más de una ocasión.
- (f). En cuanto a su asistencia en *encuentros*, el 57,2% ha recibido formación en este formato, frente al 19,6% que contesta no haber asistido a ninguno.
- (g). Un 48,2% de los profesores/as se forman en *grupos de trabajo*, aunque el 25% lo hizo una sola ocasión.
- (h). Los profesores/as contestaron que a la hora de formarse asisten a *seminarios permanentes* un 26,85, de los cuales sólo el 1,8% en más de tres ocasiones.
- (i). Sobre su participación en *proyectos de formación en centros*, el 25% de los encuestados contesta que sí ha participado, pero el 12,5% en una sola ocasión y el otro 12,5% en 2 ó 3 ocasiones.
- (j). En lo referente a la participación en *proyectos de innovación e investigación*, el 46,4% dice que "nunca" ha participado, pero el 5,4% dice que en "2-3 veces", y el 12,5% declara haber participado en una ocasión.
- (k). Al preguntar al profesorado sobre su frecuencia en la asistencia a *conferencias y/o charlas*, el 5,4% responde que "nunca", el 3,6% que una vez, y el 75% que en dos o más ocasiones.
- (l). En cuanto a la formación recibida a través de la realización o *asistencia a talleres*, el 14,3% del profesorado dice haber recibido formación con esta estrategia, aunque el 8,9% dice haber asistido en una sola ocasión.
- (m). Tan sólo el 21,4% de los encuestados contesta haber recibido formación a través de haber realizado una *estancia en una empresa*, aunque de estos el 10,7% sólo en una vez, el 3,6% 2 ó 3 veces, y el 7,1% en más de tres ocasiones.
- (n). El 3,6% del profesorado dice que en una ocasión recibió *otra formación* diferente a las planteadas en las preguntas anteriores, el resto o bien no contesta o contesta que

“nunca”, esta formación aportan los propios encuestados que es a través de “becas europeas”, “Proyecto Academia”, “Máster”, “Curso Comenius”.

La gráfica 7 polarizó los resultados, categorizando los datos entre los que asistieron en alguna ocasión frente a los que no asistieron nunca y cómo podemos comprobar los cursos de diferente duración y las conferencias o charlas son las modalidades de formación con mayor participación, frente a los simposia, los seminarios permanentes, los proyectos, los talleres o las estancias en empresas cuyos valores están por debajo del 50% de las respuestas.

Gráfico 7: Modalidad de formación y frecuencia en la participación



Para finalizar con el apartado sobre formación, se recogió información sobre qué temática les gustaría recibir formación y de sus resultados se resaltan a continuación los más representativos por reiterativos unos (más veces repetidos) o por su especificidad otros:

- \* *“sobre las novedades que se van produciendo en la legislación laboral y en seguridad en el trabajo. En ocasiones es difícil estar actualizados, hay cambios todos los años”*
- \* *“cualquiera relacionada con la temática del módulo, didáctica”*
- \* *“sobre cualquier aspecto práctico o de actualización de utilidad para el trabajo en el aula en cualquiera de las materias que imparte el departamento”*
- \* *“selección personal, seguridad, fiscalía”*
- \* *“administración y gestión de la pequeña empresa”*
- \* *“sobre aplicación de dinámicas de grupo en el aula, sobre «power point» y de actualización laboral, también de convivencia en el aula”*
- \* *“orientación laboral”*
- \* *“cursos de programas informáticos de gestión empresarial y seguridad laboral”*



- \* *“Contratación LABORAL REAL (contratos más utilizados por las empresas y forma de llevarlos a cabo), en general una visión más real del mundo laboral”*
- \* *“más que temática, las estrategias y recursos didácticos de expertos profesionales, y no, de teóricos que nada o muy poco aportan”*
- \* *“...superación de conflictos, idiomas...”*

## 6. Conclusiones

Tras la realización del estudio podemos afirmar que la procedencia del profesorado aún siendo dual, no se considera un problema, pues el hecho de que el profesorado sea proveniente de la antigua área de “Formación empresarial”, en principio, no debería haber sido un lastre para la implementación adecuada del módulo. Sin embargo la carencia de una reformulación en cuanto a lo que serían las líneas básicas de dicha materia y que, además, debería haber tenido una traducción en el reciclaje de este profesorado, podría haber ayudado a que no se siguiese *“dando lo mismo que se daba con otro nombre”* (Sanjuán, 2008: 362).

Además, si se tienen en cuenta que las pocas plazas que no fueron cubiertas por este profesorado por adscripción, al salir a concurso público y ser cubiertas por oposición (posterior al 1990), el tribunal estaba compuesto (como es lógico, además de habitual) por el profesorado que en ese momento era funcionario y que tenía una concepción pre-reforma de la materia, está claro que se estaba promocionando el acceso a personas con un mismo perfil de formación y posiblemente de docencia. Datos, en cierta medida, corroborados por nuestro estudio cuantitativo, en el que como se ha visto que el 94,5% del profesorado es funcionario y el 58,9% licenciados en derecho.

Consideramos interesante destacar alguno de los datos del perfil del profesorado participante en este estudio, como que un 62,5% considera que la formación inicial propia tiene repercusión en la docencia que después imparte tanto en lo que se refiere a la *“profundización en los contenidos”* como en la fluidez con que se trabajan esas temáticas en el aula.

Además, es de resaltar las reticencias mostradas por este profesorado para trabajar con alumnos/as de la ESO o de PGS/CCP por el manejo de competencias docentes que implica, lo que no deja de recordarnos a Esteve (1997: 78) cuando decía que el sistema de formación inicial del profesorado de Secundaria dotaba a éste de una errónea identidad profesional, situándolo justo en la posición contraria al trabajo que la sociedad le requiere que desempeñe, así *“tras cinco años de paseo por las más altas torres de marfil de la universidad, su destino profesional en la secundaria se les antoja un cruel destierro desde las alturas de la ciencia a los arrabales de extramuros”*; de esta forma, habiendo sido especializado en un ámbito científico, su llegada a las aulas le demuestra que no tiene las competencias necesarias para trabajar con un grupo de alumnos.

Además, el 69,6% siente la necesidad de formación complementaria sobre temáticas relacionadas con el módulo que imparten y el 57,2% tienen una formación pedagógica, mayoritariamente a través del Curso de aptitud pedagógica (CAP) que realizaron el 51,8%.

Con respecto a la actualización de sus conocimientos, utilizan la revisión bibliográfica un 46,4% del profesorado como estrategia y al preguntarles sobre la asistencia a formación en

servicio, el 91,1% contesta afirmativamente, aunque los datos nos revelan que su asistencia es exigua.

Dicho lo cual, es preciso hacer una defensa de su alta profesionalidad, con planteamientos muy meditados de lo que representa su módulo dentro del ciclo y con preocupación por su trabajo en las aulas, pero sobre todo con conocimiento de lo que es el contexto laboral para el que están preparando a sus alumnos/as.

También es cierto, que durante el estudio, se han encontrado déficits con respecto al cuadro de profesores que lo imparte, ya que no siempre son de la especialidad, lo que resta calidad a la formación impartida, y desvirtúa la razón de ser de un módulo que pasa por ser fundamental en la formación de todos los profesionales de los diferentes ciclos formativos.

Esta última evidencia, genera cierta desmotivación entre los que sí son de la especialidad, y ven como su trabajo no es valorado en la medida que debiera, porque para darlo casi "*vale cualquiera*".

Por supuesto, consideramos de máximo interés el seguimiento de lo que serán las transformaciones de las oposiciones al cuerpo de profesores de Secundaria (Real Decreto 276/2007) y sus repercusiones en la especialidad que nos ocupa, con la confección del temario específico y del perfil de profesor que se busca.

Y, cómo no, conocer los nuevos centros creados, tanto los integrados, como los de innovación tecnológica o los de referencia, por lo que puedan aportar en la mejora de la calidad de la formación profesional del profesorado.

Además nos parece apropiado hacer tres consideraciones a tenor de lo expuesto a lo largo del trabajo, que serían pautas para la reorganización del módulo FOL y del profesorado de la especialidad que lo imparte:

1º. La primera, hace referencia a los antiguos Programas de Garantía Social o de Iniciación Profesional, actuales de Cualificación Profesional Inicial, que son la formación conducente al *nivel 1 de cualificación profesional*, pero que en la práctica carecen del planteamiento adecuado en cuanto a formación profesional, sin una visión más allá de la "atención a la diversidad" que le concede una parte del profesorado.

Consideramos que deberían ser impulsados a través del diseño y de la estructuración adecuada de los módulos que los componen, así como de la dotación de profesorado debidamente cualificado para impartirlos, dejando a un lado el voluntarismo o la obligación por haber llegado el último, lo cual no reportará ningún beneficio a los alumnos/as que en este contexto vayan a ser formados.

2º. Otra consideración sería sobre la *dotación de profesorado*, y la necesidad de especialización en un módulo que por su consideración de transversal, no puede perder su especialización, será necesario que las materias relacionadas con Formación y Orientación Laboral, las imparta profesorado de dicha especialidad.

Además, si hacemos cálculos, en Galicia en 2008, se estaban impartiendo 820 ciclos completos y algo más de 800 Programas de Garantía Social, en 197 centros, y los profesores/as de la especialidad eran unos 200, además el módulo de FOL es obligatorio en todos los ciclos mencionados (55 horas, que con la legislación vigente y en

implementación llegarán a 100 horas), se debe llegar a la conclusión de que la plantilla de profesores/as es insuficiente y no puede suplirse con profesorado de otra especialidad.

- 3º. Por último, y también con respecto al *profesorado y a su especialización*, esta última consideración se formula desde la obligación de que el módulo se imparta tal y como está concebido, es decir con las temáticas en él diseñadas y los objetivos terminales que persigue alcanzados por los alumnos/as, lo cual no será factible si el profesorado que lo imparte carece de la formación adecuada ya que el perfil que la oposición proporciona no es el apropiado para la implementación correcta del módulo.

### Referencias bibliográficas

- Blas, P. de (1992). Los profesores en la reforma. En Segovia, J. et al. *Claves de la Reforma Educativa* (pp. 71-98). Madrid: FUHEM y Editorial Popular S.A.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Esteve, J.M. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*, Barcelona, Ariel.
- Ferrández, A. (1988). Formación docente para la enseñanza profesional. En Vicente, P.S. de; Saenz, O. y Lorenzo M. (Eds.) *La formación de los profesores*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-50. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf) [Consulta: 16/10/2008]
- Jiménez Jiménez, B. (1997). Formación Profesional: concepción de los ciclos formativos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 30 (septiembre-diciembre), 31-49.
- Jurado, P.; Navío, A. y Turón, J. (1996). La actuación docente de los formadores de formación profesional y ocupacional. *Educar*, 20, 87-104.
- Latorre, A.; Rincón, D. del, y Arnal J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*, Barcelona: GR92.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1), 1-25. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf> [Consulta: 25/01/2010]
- Montero, L. (1996). Formación do profesorado e profesionalización: problemas e perspectivas. En González Fernández, A. y Requejo, A. (Coords.) *Profesionalización e deontología da función docente*, pp. 59-89. Santiago: Tórculo.
- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf) [Consulta: 16/10/2008]
- Moral Santaella, C. (2000). Formación para la profesión docente. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37 (1), 171-187.
- Moreno Olmedilla, J.M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado, Revista*

- de *Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (1), 1-21. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART3.pdf> [Consulta: 16/10/2007]
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_11.pdf) [Consulta: 26/03/2005]
- Rial, A. y Santos Rego, M.A. (1998). El factor trabajo como eje para la elaboración de planes de formación del profesorado de Enseñanzas Técnicas. *Revista de Educación*, 316, mayo-agosto, 241-254.
- Sánchez, A. y Boix, J.L. (2008). Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su identidad docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26. 11 (2), 31-45. [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1240783236.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240783236.pdf) [Consulta: 15/03/2009]
- Sanjuán Roca, MM. (2002). *La evaluación de las prácticas. Un instrumento para el análisis de las memorias de prácticas*. Santiago: Tórculo Edicions.
- Sanjuán Roca, MM. (2008): *El módulo de formación y orientación laboral en los ciclos formativos de grado medio y superior de formación profesional: características y transversalidad en la formación de profesionales*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio científico da USC.
- Sanjuán Roca, MM. (2009). La percepción del profesorado sobre la adquisición de las competencias profesionales del módulo de formación y orientación laboral. En Boza, A y ot. (Coords.) *Educación, Investigación y Desarrollo Social. Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa organizado por AIDIPE* (pp. 763-772). Huelva: Departamento de Educación.
- Sanjuán Roca, MM. y Méndez Lois, M.J. (2009). La innovación formativa a través de los programas de Cualificación Profesional. *Revista de Innovación Educativa*, 19, 215-223.
- Tejada, J. (2009). Competencia docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (2), 1-15. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf> [Consulta: 25/01/2010]
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Revista Educación XXI*, 11, 183-209. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/706/70601109.pdf> [Consulta: 15/03/2009]
- Villar Angulo, L.M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo profesional*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Vives, J. (1978). *El profesorado de Formación Profesional en una época de cambio*. Barcelona: ICE.
- Zabalza, M. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf) [Consulta: 16/10/2008]

### Referencias legislativas

- España. Real Decreto 1635/1995, de 6 de octubre, por el que se adscribe el profesorado de los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria y profesores técnicos de formación profesional a las especialidades propias de la formación profesional específica (BOE 10/10/1995).

- España. Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecen las especialidades del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, se adscriben a ellas los profesores correspondientes de dicho cuerpo y se determinan las áreas y materias que deberán impartir el profesorado respectivo (BOE 2/12/1991).
- España. Real Decreto 200/1978, de 17 de febrero, por el que se regulan las titulaciones exigibles al profesorado de Formación Profesional (BOE 21/02/1978).
- España. Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley (BOE 2/03/2007).
- España. Real Decreto 777/1998, de 30 de abril, por que se desarrollan determinados aspectos de la ordenación de la formación profesional en el ámbito del sistema educativo (BOE 8/05/1998).
- Galicia. Decreto 266/2007, del 28 de diciembre, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 28/01/2008).
- Galicia. Orden del 30 de mayo de 2006 por la que se actualiza la oferta de ciclos formativos, por ciclo completo, en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 16/06/2006).
- Galicia. Orden del 9 de abril de 2007 por la que se convocan procedimientos selectivos de ingreso al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, profesores de escuelas oficiales de idiomas, profesores de música y artes escénicas, profesores de artes plásticas y diseño y profesores técnicos de formación profesional de adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios de carrera de los mencionados cuerpos de la CCAA de Galicia (DOG 13/04/2007).