

Las TIC en los programas de Formación Profesional Básica en Ceuta

ICT in the Basic Professional Training programs in Ceuta

María Luz Cacheiro González

Facultad de Educación de la UNED de España.

Francisco García García

Universidad Complutense de Madrid, España.

Antonio José Moreno Guerrero

Instituto de Educación Secundaria IES Abyla, Ceuta, España.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es identificar los dispositivos TIC que dispone el alumnado y el profesorado de Formación Profesional Básica de Ceuta (España), qué formación tienen sobre ellos y para qué los usan, tanto en el ámbito personal como en el educativo. Participaron en el estudio los alumnos de FP Básica (n=251) y una muestra de 18 profesores. Los resultados indican que el alumnado está formado en las TIC y utilizan principalmente el Smartphone, pero con un uso diferenciado en el orden personal y educativo. Por su parte, los profesores manifiestan estar formados en las TIC y emplean sobre todo el ordenador a nivel personal y educativo. En cuanto a la valoración sobre el perfil del alumnado, los profesores coinciden en las dificultades socioeducativas y destacan la baja motivación por las tareas escolares y la exclusión laboral.

Palabras clave:

Formación profesional, formación básica, tecnología educacional, rendimiento escolar, docente, estudiante.

ABSTRACT

The objective of this research is to identify ICT devices available to the students and teachers of Basic Professional Training programs in Ceuta (Spain), what training they have on them and the use they do, both personally and educational. The student's participants are 251, and a sample of 18 teachers. The results indicate that students are trained in ICT, mainly using the Smartphone, but with a differentiated use in a personal and educational level. Teachers say they are trained in ICT, mainly using the computer in personal and educational activities. Regarding the students profile, teachers agree on the on assessment on the socioeducational difficulties, highlighting the low motivation by homework tasks, and work exclusion.

Keywords:

Vocational training, basic training, educational technology, academic achievement, teachers, students.

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son omnipresentes en los distintos ámbitos de la sociedad. El alumnado domina las redes sociales (Facebook y Twitter, por citar algunas) y utiliza los dispositivos TIC para crear documentos y navegar por internet, aun cuando no se aprecia el mismo interés por su aplicación con fines educativos, en ocasiones por falta de formación tanto de los discentes como de los docentes (Centeno y Cubo, 2013). Uno de los retos a los que se enfrenta la educación para la plena integración de las TIC es promover el “aprender distinto [...] a través de prácticas de enseñanza y aprendizaje más centradas en el alumno” (Pedrò, 2011, p. 41), de ahí la importancia de plantear metodologías didácticas innovadoras en las cuales los distintos medios y recursos favorezcan los procesos educativos (Area, 2010; Canales, 2014) y se promueva una formación práctica del profesorado para el uso de las TIC aplicadas a su área de

conocimiento (Haydn, 2014; Kale, 2014; González y De Pablos, 2015).

Para el uso de las TIC en el proceso de enseñanza–aprendizaje se necesita “un alumno autónomo capaz de aprender a aprender en el seno de una sociedad compleja” (Barberá, Mauri y Onrubia, 2008), que requiere un cambio pedagógico y metodológico. La utilización de las TIC demanda enfoques constructivistas del aprendizaje en los cuales el alumno sea el centro del proceso educativo y el docente, guía y asesor (Ortega y Chacón, 2010; Martí, 2010; Buckingham, 2008; De Pablos, Area, Valverde y Correa, 2010; Vera-Cazorla, 2014); con ello se producen cambios en los papeles de docentes y discentes, así como en el diseño pedagógico y metodológico.

En este estudio, analizamos el uso de las TIC por parte del alumnado y el profesorado en los programas de Formación Profesional Básica (FP Básica); partimos de un análisis de las características del alumnado y su experiencia en niveles previos (primaria y secundaria), con miras a aportar propuestas de mejora adaptadas a la especificidad de estos programas.

MARCO TEÓRICO

Los programas de FP Básica: delimitación conceptual, finalidad y evolución

Delimitación conceptual y finalidad de la FP Básica

La FP Básica se define en el RD 127/2014, del 28 de febrero, de enseñanzas de formación profesional del sistema educativo como “una medida para facilitar la permanencia de los alumnos y las alumnas en el sistema educativo y ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional”. Para ello se aprueban catorce títulos profesionales básicos, que fijan sus currículos.

La FP Básica es una formación obligatoria y gratuita gestionada desde las administraciones educativas (Marco y Sancho, 2014; Nogués, 2014). Los requisitos para acceder al programa son:

- Tener cumplido los quince años de edad, o cumplirlos durante el año natural, y no superar los diecisiete años en el momento de acceso.
- Haber cursado el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria (ESO) o, excepcionalmente, el segundo curso de ESO.
- Haber propuesto el equipo docente a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumnado a un ciclo de FP Básica

La finalidad de la FP Básica es desarrollar las competencias propias de cada título de formación profesional a fin de que el alumnado sea capaz de aprender por sí mismo y trabajar en equipo, además de formarse en la prevención de conflictos y en su resolución pacífica en los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención en la prevención de la violencia de género, así como fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, y de las personas con discapacidad. Con ello se pretende favorecer el acceso a una formación que permita cualquier tipo de opciones profesionales y el ejercicio de éstas, y desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social, lo que propicia el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.

Estas enseñanzas tienen un carácter integrador y adaptado a las necesidades del alumnado (Nogués, 2014), y abordan de forma transversal cuestiones como la prevención de riesgos laborales, el respeto al medio ambiente, el fortalecimiento de la autonomía personal y el trabajo en equipo, a fin de afrontar los procesos de socialización en el mundo del trabajo y en su vida diaria (Marco y Sancho, 2014).

La evolución de la FP Básica

La FP Básica, perteneciente a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), ha venido a sustituir los programas de cualificación profesional inicial (PCPI), de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), que a su vez reemplazaron los programas de garantía social (PGS) de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).

La FP Básica se ha empezado a aplicar en el curso escolar 2014-2015, a diferencia de los PCPI, aunque aprobados en 2006, no se pusieron en práctica en España sino hasta el curso académico 2008-2009, cuando se implantaron en algunas comunidades autónomas, como Madrid y territorio del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).

Los matriculados en los PCPI aumentaron en 55% desde las primeras promociones (Calvo,

Rodríguez y García, 2012), al ofrecer una gran variedad de perfiles profesionales (González, Vallejo y González, 2012) y expectativas a los jóvenes que se encontraban con desventajas educativas y sociolaborales (Martínez, 2009). Entre los resultados positivos alcanzados, destaca la asistencia con cierta regularidad y la utilidad percibida de los aprendizajes, sobre todo de los módulos profesionales (González y Porto, 2013).

Los PCPI son programas formativos con contenidos profesionales para el desarrollo de competencias vinculadas al ámbito laboral (García, Pozo y Martínez, 2013) y formación básica adaptados al alumnado que corre el riesgo de abandonar la enseñanza sin obtener el título de graduado en ESO; resulta una medida de atención a la diversidad, que hace posible la obtención de una acreditación profesional (nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales) y proseguir luego su formación a través del bachillerato o en los ciclos formativos de grado medio de formación profesional.

Por su parte, los PGS estaban dirigidos a alumnado con carencias escolares y de comportamiento, que abandonaban la enseñanza obligatoria sin alcanzar los objetivos de dicha etapa; se les ofrecía otra vía para capacitarse en el terreno profesional e integrarse sociolaboralmente (Zacarés y Llinares, 2006). Sin embargo, en este programa se finalizaba sin ninguna acreditación que permitiese el reingreso en el sistema educativo (Palomares y López, 2013). Una de las recomendaciones derivadas de la experiencia de estos primeros programas es la necesaria coordinación integral entre instituciones y agentes para una escuela inclusiva (Merino, García, y Casal, 2006), socialización de recursos educativos, periodos de prácticas en alternancia, entre otras (Marhuenda, 2006).

Las similitudes entre los distintos programas demuestran que la FP Básica es una continuación de los PCPI, con algunas modificaciones, tratando de prevenir el abandono y el fracaso escolar; evitar la fractura social; facilitar la inserción de jóvenes en riesgo de exclusión social; innovar en el mundo educativo; incrementar el acceso a la enseñanza y la formación, profesional y superior; integrar y reintegrar al mundo laboral a los jóvenes desfavorecidos; luchar contra la discriminación en el acceso al mercado laboral; y fomentar la aceptación de la diversidad en el lugar de trabajo (Vega y Aramendi, 2011).

Características del alumnado de FP Básica

El alumnado matriculado en los programas de FP Básica, al igual que sus predecesores en los PGS y PCPI, presenta una gran diversidad, tanto a nivel psicológico como social (Gil y Sánchez, 2012).

En el espacio escolar, estos alumnos suelen tener una experiencia negativa en la ESO (García, Pozo y Martínez, 2013; Vega y Aramendi, 2011), repleta de dificultades (González y Porto, 2013), que no llega a alcanzar las competencias requeridas, con antecedentes de absentismo que ha llevado a situaciones de abandono escolar (Palomares y López, 2012), bajo rendimiento académico y dificultades en distintas áreas de aprendizaje (Vega y Aramendi, 2010; Palomares y López, 2012), falta de interés, motivación y hábitos de estudio (Carrillo, 2013), lo que puede derivar en conductas disruptivas (drogas o delincuencia) (Vega y Aramendi, 2010).

En el ámbito personal y social, este alumnado presenta problemas familiares (Sánchez, Buisán y Boix, 2006; García, Pozo y Martínez, 2013; Palomares y López, 2012; Vega y Aramendi, 2011), sociales y culturales (García, Pozo y Martínez, 2013; Vega y Aramendi, 2011) que originan una falta de modelo de comportamiento familiar y social, baja autoestima y conductas impulsivas (Carrillo, 2013; Vega y Aramendi, 2010).

Las TIC y los jóvenes en riesgo de exclusión social

Muchas son las investigaciones relacionadas con el uso de las TIC en la educación. En la etapa educativa en que se encuentra la FP Básica, las edades oscilan entre los quince y dieciocho años de edad, y los estudios realizados son menos que en otros niveles educativos, aunque con resultados interesantes para seguir avanzando.

El uso de las TIC puede contribuir a la mejora en el rendimiento académico (Quintanal, 2010; Valverde, 2011) y a la participación del alumnado en las actividades educativas, al pasar de un papel más pasivo a uno más activo (Vázquez, Marcelo, Lázaro y Álvarez, 2007; Bartolomé, 2004). El grado de satisfacción en el uso de las TIC es mayor que con la enseñanza tradicional (Martínez, 2009), siempre que se haya implantado el cambio metodológico que requiere una adecuada integración del conocimiento pedagógico, tecnológico y curricular (Koelher & Mishra, 2009).

Como mencionan Cacheiro, Domínguez y Alonso (2014), la formación del profesorado en el uso de recursos web en educación requiere marcos de referencia, modelos

tecnopedagógicos, criterios de evaluación y ejemplificaciones que permitan una contextualización de éstos a las necesidades y características de los alumnos.

Esta valoración positiva de las TIC viene dada por las diversas ventajas que provocan su empleo, como la flexibilidad espacio-temporal, mayor accesibilidad y variedad de materiales didácticos (Cabero, 2015), mejora del trabajo en equipo (Aguado, Arranz, Valera y Marín, 2011), la autoestima y motivación del alumnado con problemas de aprendizaje (Ruiz, 2012), mayor apoyo para el profesorado y el alumnado a través de plataformas de teleformación, como Moodle (Monago, 2007), y mayor conexión entre escuelas y padres (Irisarri, 2011).

Las TIC, en la educación de estos jóvenes, pueden contribuir a generar procesos de enseñanza de calidad (Durán, Costaguta y Gola, 2011) y permitir abordar escenarios de globalización en los que se enfrentan, desde lo local, a propuestas de carácter global (Fuentes, 2011). Sin embargo, para ello se requiere la plena implicación del profesorado y un cambio metodológico que propicie estos escenarios innovadores y creativos, ya que los jóvenes se perciben a sí mismos como “lectores” (*readers*) y participantes en la Red (Ballano, Uribe & Munté, 2014).

Las redes sociales (Sobrado, Nogueira y García, 2013) son un aliado para la búsqueda activa de empleo, por lo que tienen un papel importante y se requiere que los jóvenes se familiaricen con las fortalezas y debilidades derivadas de su uso para estos fines. La cultura interactiva (Hernández, Robles y Martínez, 2013) ha configurado el concepto de jóvenes, que, a través de las redes, llevan a cabo debates culturales, sociales y educativos que amplifican y diversifican su participación y construyen nuevos significados.

OBJETIVOS

Los objetivos de este estudio son:

- Identificar el perfil del alumnado de los programas de FP Básica en Ceuta.
- Conocer el uso y formación en TIC por parte del alumnado de FP Básica en el ámbito personal y educativo.
- Comparar las diferencias en el alumnado, en función del género, con relación a la formación y frecuencia de uso de las TIC.
- Conocer el uso y formación en TIC por parte del profesorado de FP Básica.

MARCO METODOLÓGICO

Tipo de estudio

El estudio que se presenta es de tipo descriptivo (Bisquerra, 1989) y correlacional (Colás y Buendía, 1998), con base en el cual se ha llevado a cabo un análisis de datos desde un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) (Arnal, Rincón y Latorre, 1994).

Sujetos

Los sujetos participantes en el estudio han sido la totalidad de los alumnos de FP Básica (n=251) de los siete centros públicos y concertados de ESO de la Ciudad Autónoma de Ceuta (España).

El número de alumnos es ligeramente superior al de alumnas que cursan la FP Básica en Ceuta (53% hombres y 47% mujeres). La edad del alumnado que cursa estos programas es sobre todo de dieciséis años (59%), seguidos de los de quince (21.5), diecisiete (14.7), dieciocho (3.6) y catorce (1.2). La zona de residencia del alumnado se sitúa en la periferia de la ciudad (45.4), campo exterior (45%) y centro (9.6).

En cuanto al profesorado, de los 35 profesores encargados de estos programas, 18 aceptaron participar en las entrevistas.

Instrumentos

En atención a los objetivos perseguidos, el contexto donde se ha realizado el estudio y el diseño metodológico, aplicamos varios instrumentos: un cuestionario para los alumnos y una entrevista para los profesores.

Para la validación del cuestionario y de la entrevista, efectuamos una validez de contenido con el apoyo de cinco doctores expertos en el área de educación, quienes valoraron la claridad y relevancia de los ítems respecto a los objetivos de la investigación.

Para obtener la fiabilidad del cuestionario, lo aplicamos previamente a un grupo piloto de 35 sujetos; obtuvimos un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach superior a 0.85 en las distintas dimensiones, por lo cual se puede considerar un instrumento fiable (Morales, 2007).

El cuestionario del alumnado consta de 68 ítems, así como datos sociodemográficos. En una primera dimensión, las cuestiones permiten identificar el equipamiento TIC y otras dos dimensiones se centran en su uso en casa y en el centro educativo.

El tipo de entrevista realizada es semiestructurada, a través de preguntas cerradas de temas tanto generales como específicos, además de utilizar cuestiones abiertas. Consta de 18 preguntas agrupadas en dos dimensiones: uso de dispositivos TIC del profesorado de FP Básica, y opinión del profesorado sobre el uso y formación de las TIC en la FP Básica.

Variables y análisis de los datos

Las variables independientes son: dispositivos TIC en casa y dispositivos TIC en centro educativo, y las variables dependientes: formación en TIC, frecuencia de uso, uso personal de las TIC, uso educativo de las TIC, acceso a las TIC y valoración TIC.

Para el análisis univariado de cada ítem, obtuvimos las frecuencias y porcentajes. También, un análisis correlacional aplicando pruebas no paramétricas, una vez comprobado que los datos no cumplían los requisitos para las pruebas paramétricas (Rodríguez, Gutiérrez y Pozo, 2007), a través de los test de Kolmogorov-Smirnov y Levene.

Las pruebas no paramétricas aplicadas han sido U de Mann-Whitney, al ser la variable a comparar categórica, de tipo ordinal y Chi-cuadrada para la asociación de variables categóricas. Con la U de Mann-Whitney hemos medido la diferencia entre las distribuciones analizadas y con la Chi-cuadrada, hemos probado la independencia (hipótesis nula) o la asociación (hipótesis alternativa). Además, utilizamos para ambas pruebas el método Monte Carlo, al ser la distribución de la muestra dispar.

Para el análisis cualitativo, realizamos un análisis de contenido de las respuestas de los profesores a las entrevistas para cada dimensión estudiada.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan para los análisis univariados y bivariados de algunas de las variables del cuestionario de los alumnos de FP Básica de Ceuta. Asimismo, un análisis de contenido de las opiniones expresadas en las entrevistas a los profesores participantes en el estudio.

Resultados del cuestionario al alumnado

Equipamiento, uso y formación de TIC en casa

Los datos sobre el equipamiento de dispositivos TIC de los que dispone el alumnado en casa muestran que 82.5% tienen un ordenador, con conexión a internet 86.9; 51.4 poseen una *tablet*, con conexión a internet 85.9, y 91.2 cuentan con un Smartphone, con conexión a internet 97.3 (ver tabla 1).

Tabla 1. Equipamiento de dispositivos TIC en casa.

Dispositivos TIC	Total %	Con conexión a internet %	Sin conexión a internet %
Ordenador	82.5	86.9	13.1
Tablet	51.4	85.9	14.1
Smartphone	91.2	97.3	2.7

Los principales dispositivos TIC del alumnado de FP Básica con conexión a internet son el Smartphone y el ordenador.

El alumnado de FP Básica tiene *mucha* formación en el uso del Smartphone (70.1%), seguido de una formación elevada (*mucha* y *bastante*) en el uso de la tablet (61.3) y del ordenador (67.7) (ver tabla 2).

Tabla 2. Formación dispositivos TIC.

Formación dispositivos TIC	Mucha %	Bastante %	Poco %	Nada %
Ordenador	22.7	45	18.7	13.5

Tablet	38.6	22.7	13.9	24.7
Smartphone	70.1	10.4	1.2	18.3

Lo que más domina el alumno es el Smartphone. Estos resultados se corresponden con los dispositivos TIC de los que tiene el alumnado en su casa.

El dispositivo que usan *todos los días* es el Smartphone (88.8%), mientras que no usan *nunca* la tablet (46.2) (ver tabla 3).

Tabla 3. Frecuencia de uso dispositivos TIC.

Frecuencia uso dispositivos TIC	Todos los días %	Dos o tres veces por semana %	Una vez al mes %	Nunca %
Ordenador	26.3	37.4	11.2	25.1
Tablet	15.9	23.5	14.4	46.2
Smartphone	88.8	2	2	7.2

Vuelve a destacar el empleo diario del Smartphone entre este alumnado, distanciado del resto de dispositivos en su uso.

El ordenador es utilizado *mucho* por el alumnado de FP Básica para comunicarse (43.8%) y *poco* (25.5) o *nada* (39.4) para la realización de trabajos de clase (ver figura 1).

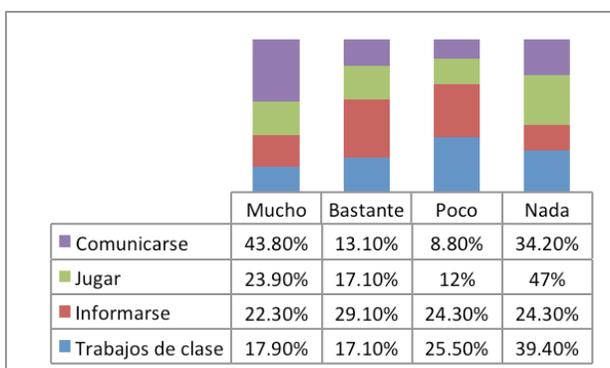


Figura 1. Tipología de usos del ordenador en casa.

En cuanto a la tipología de usos de la tablet en casa, destaca el bajo uso en todos los escenarios presentados en el cuestionario, como se aprecia en las categorías “trabajos de clase” (*nada*=84.1%) e “informarse” (*nada*=73.3) (ver figura 2).

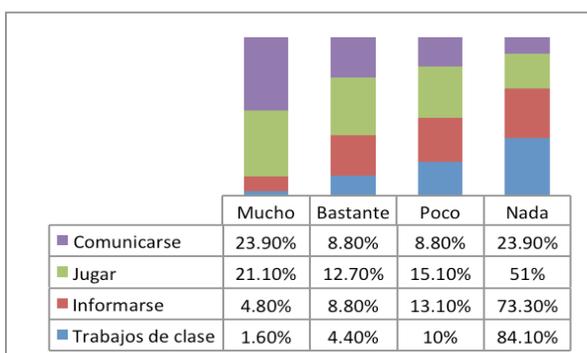


Figura 2. Tipología de usos de la tablet en casa.

De los dispositivos TIC que disponen en casa, la tablet es la que menos usan, mientras que el más utilizado es el Smartphone, con *mucho* para comunicarse (84.9%) y jugar (44.2) y *nada* para la realización de trabajos de clase (70.9) (ver figura 3).

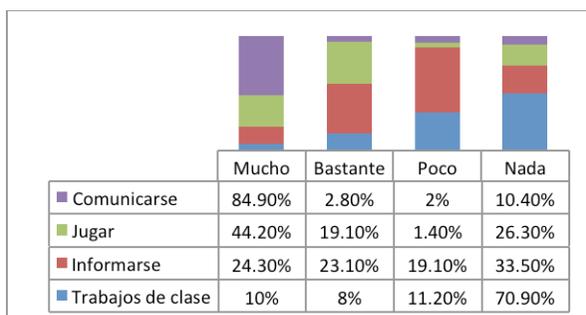


Figura 3. Tipología de usos del Smartphone en casa.

El uso de los dispositivos TIC por parte del alumnado en casa se dedica principalmente a jugar y comunicarse a través del Smartphone, mientras que apenas se utiliza para obtener información o elaborar actividades de clase.

Uso de dispositivos y recursos TIC en el centro educativo

Para conocer el uso que les da el alumnado a los dispositivos TIC en los centros educativos, hemos analizado tanto la etapa de educación primaria como la de ESO. Durante la primera, el alumnado de FP Básica ha utilizado entre *mucho* (41.4%) y *bastante* (27.5) el ordenador, y no ha recurrido prácticamente ni a la tablet (96.4) ni al Smartphone (92%) (ver tabla 4).

Tabla 4. Uso de dispositivos TIC en primaria.

Dispositivos TIC en primaria	Mucho %	Bastante %	Poco %	Nada %
Ordenador	41.5	27.5	17.1	13.9
Tablet	0.8	0.4	2.4	96.4
Smartphone	3.2	2.4	2.4	92

El principal dispositivo utilizado en el centro de primaria por estos alumnos ha sido el ordenador (*mucho* y *bastante*=68.9%).

Siguiendo con la misma etapa, respecto a los distintos dispositivos TIC (sobre todo el ordenador), apreciamos un uso ligeramente superior en el aula de informática (*mucho* y *bastante*=56.4%) (ver tabla 5).

Tabla 5. Acceso a los dispositivos TIC en primaria.

Acceso TIC en primaria	Mucho %	Bastante %	Poco %	Nada %
Aula	22.2	8	9.6	60.2
Biblioteca	13.9	6.4	12	67.7
Aula de informática	46.6	10.8	9.2	33.4

El acceso a los dispositivos TIC dentro del aula es muy bajo (22.3%); los alumnos señalan que no acceden en el aula (60.2) ni en la biblioteca (67.7).

Por su parte, en la etapa de ESO, el alumnado de FP Básica ha utilizado *mucho* el ordenador (59%) y no han manejado *nada* la tablet (87.3) y el Smartphone (63.7) (ver tabla 6).

Tabla 6. Uso dispositivos TIC en secundaria.

Dispositivos TIC secundaria	Mucho %	Bastante %	Poco %	Nada %
Ordenador	59	17.9	12.4	10.7
Tablet	0.8	4	8	87.2
Smartphone	17.5	6.8	12	63.7

Al igual que en la educación primaria, el dispositivo TIC más usado es el ordenador, aunque se aprecia una leve subida en el manejo del Smartphone en esta etapa respecto a primaria.

El acceso a las TIC (principalmente el ordenador) en secundaria se ha llevado a cabo en un mayor porcentaje de las respuestas en el aula de informática (*mucho*= 47%) (ver tabla 7).

Tabla 7. Acceso a los dispositivos TIC en secundaria.

Acceso TIC secundaria	Mucho %	Bastante %	Poco %	Nada %
Aula	24.7	13.5	7.6	54.2
Biblioteca	17.9	12.4	15.9	53.8
Aula de informática	47	13.1	6.8	33.1

Esta situación es similar a la que ocurre durante la educación primaria.

El profesorado, según la perspectiva del alumnado, ha utilizado *mucho* la pizarra digital (68.9%), seguido de lejos de los programas de presentaciones (32.3) (ver tabla 8).

Tabla 8. Recursos TIC usados por el profesorado.

Recursos TIC del profesorado	Mucho %	Bastante %	Poco %	Nada %
Plataforma virtual	21.5	8	15.9	54.6
Pizarra digital	68.9	14.3	9.2	7.6
Blog	21.5	12.7	7.6	58.2
Procesador de texto	17.9	12.4	15.9	53.8
Programas de presentaciones	32.3	15.9	16.3	35.5
Software educativo	8	11.2	8	72.8
Videos formativos	51	25.1	13.5	10.4
Podcast	7.2	8.8	16.3	67.7

En cambio no han usado *nada* el software educativo (72.9%) y los podcast (67.7).

El alumnado ha utilizado con fines educativos *mucho* los buscadores de internet (80.5%), seguido de las web con contenidos didácticos (64.5), los videos formativos (54.2), el procesador de texto (49.8), los traductores en línea (48.2) y el correo electrónico (45.4) (ver tabla 9).

Tabla 9. Recursos TIC usados por el alumnado con fines educativos.

Recursos TIC del alumnado	Mucho %	Bastante %	Poco %	Nada %
Procesador de texto	49.8	15.5	15.5	19.1
Buscadores de internet	80.5	10.8	6.4	2.2
Correo electrónico	45.4	12.4	19.5	22.7
Foros	8	9.6	16.3	66.1
Chat	34.7	16.3	8	41
Web con contenidos didácticos	64.5	15.5	13.5	6.4
Traductores en línea	48.2	13.9	12.4	25.5
Videos formativos	54.2	13.5	14.7	17.5
Podcast	5.6	7.6	8.4	78.4

Sin embargo, manifiestan no haber usado nunca los podcast (78.5%) ni los foros (66.1).

Finalmente, la valoración general sobre las TIC del alumnado de FP Básica es positiva, al encontrarse los porcentajes más altos en las opciones *mucho* y *bastante* (ver tabla 10).

Tabla 10. Valoración sobre las TIC del alumnado de FP Básica.

Valoración TIC	Mucho %	Bastante %	Poco %	Nada %
Acceso a información	80.5	13.5	3.2	2.8
Comunicación	80	12	4.4	3.6
Interés hacia la tarea	50.6	23.5	10	15.9
Búsqueda y selección de información	72.5	18.3	5.6	3.6
Implicación tarea	34.7	26.7	21.5	17.1
Interacción con otras personas	76.9	11.6	7.6	4
Interacción con programas	51.4	19.9	13.9	14.7

Las categorías mejor valoradas por el alumnado de FP Básica sobre las TIC son: “acceso a la información” (80.5%), “comunicación” (80.1), “interacción con otras personas” (76.9) y “búsqueda y selección de la información” (72.5).

Análisis correlacional

En este apartado, presentamos algunos de los resultados del análisis correlacional, en concreto si existen diferencias, en función del género del alumnado, con relación a la formación en dispositivos TIC y la frecuencia de uso de las TIC.

Género y formación en dispositivos TIC

Se rechaza la hipótesis H1: “Hay diferencias entre hombres y mujeres de FP Básica en la formación sobre el uso del ordenador”, puesto que existe homogeneidad, al obtenerse un valor de estimación de $p\text{-valor}=0,501$, por encima de 0,05.

Se rechaza la hipótesis H2: “Hay diferencias entre hombres y mujeres de FP Básica en la formación sobre el uso de la tablet”, ya que existe homogeneidad, al lograrse un valor de $p\text{-valor}=0,895$, por encima de 0,05.

Se acepta la hipótesis H3: “Hay diferencias entre hombres y mujeres de FP Básica en la formación sobre el uso del Smartphone”, porque existen diferencias entre hombres y mujeres en la formación del Smartphone, al alcanzarse un valor de estimación de $p\text{-valor}=0,006$, por debajo de 0,05 (ver tabla 11).

Tabla 11. Estadísticos de contraste: formación en el uso de dispositivos TIC en función del género

			¿Tienes formación específica en el uso del ordenador?	¿Tienes formación específica en el uso de la Tablet?	¿Tienes formación específica en el uso del Smartphone?
U de Mann-Whitney			7480,500	7775,000	6546,500
W de Wilcoxon			14501,500	14796,000	15457,500
Z			-.677	-.131	-2,814
Sig. Asintót (bilateral)			.498	.896	.005
Sig. Monte Carlo (bilateral)	Sig.		.501 ^b	.895 ^b	.006 ^b
	Intervalo de confianza 95%	Límite inferior	.491	.889	.008
		Límite superior	.511	.901	.008
Sig. Monte Carlo (Unilateral)	Sig.		.252 ^b	.439 ^b	.003 ^b
	Intervalo de confianza 95%	Límite inferior	.243	.430	.002
		Límite superior	.260	.449	.004
a. Variable de agrupación :sexo					
b. Basado en 10000 tablas muestrales con semilla de inicio 231315084					

En cuanto a la formación específica en el uso del Smartphone en función del género, apreciamos mayor formación en las mujeres que los hombres (ver tabla 12).

Tabla 12. Tabla de contingencia de la formación específica en el uso del Smartphone en función del género

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
¿Tienes formación específica en el uso del smartphone?	Nada	Recuento	31	15	46
		% dentro de sexo	32.3%	12.7%	18.3%
	Poco	Recuento	2	1	3
		% dentro de sexo	1.5%	0.8%	1.2%
	Bastante	Recuento	17	9	26
		% dentro de sexo	12.8%	7.6%	10.4%
	Mucho	Recuento	83	93	176
		% dentro de sexo	62.4%	78.8%	70.1%

	Recuento	133	118	251
Total	% dentro de sexo	100.0%	100.0%	100.0%

Aunque la relación entre las variables es bastante débil, según muestran las pruebas de V de Cramer y el coeficiente de contingencia, no podemos afirmar dicha relación.

Género y frecuencia de uso

Se acepta la hipótesis H4: "Hay diferencias entre hombres y mujeres de FP Básica en la frecuencia de uso del ordenador", puesto que existen diferencias entre hombres y mujeres en la frecuencia de uso del ordenador, al obtenerse un valor de estimación de $p\text{-valor}=0,006$, por debajo de 0,05.

Se rechaza la hipótesis H5: "Hay diferencias entre hombres y mujeres de FP Básica en la frecuencia de uso de la tablet", ya que no existen diferencias entre hombres y mujeres en la formación de la tablet, al alcanzarse un valor de estimación de $p\text{-valor}=0,716$, por encima de 0,05.

Se acepta la hipótesis H6: "Hay diferencias entre hombres y mujeres de FP Básica en la frecuencia de uso del Smartphone", porque existen diferencias entre hombres y mujeres en la frecuencia de uso del Smartphone, al lograrse un valor de estimación de $p\text{-valor}=0,012$, por debajo de 0,05 (ver tabla 13).

Tabla 13. Estadísticos de contraste: frecuencia en el uso de dispositivos TIC en función del género

			¿Con que frecuencia diaria usas en casa el ordenador?	¿Con que frecuencia diaria usas en casa la tablet?	¿Con que frecuencia diaria usas en casa el Smartphone?
U de Mann-Whitney			6325.500	7652.000	7069.000
W de Wilcoxon			15236.500	14673.000	14090.000
Z			-2.775	-.362	.2481
Sig. Asintót. (bilateral)			.006	.717	.013
Sig. Monte Carlo (bilateral)	Sig.		.006 ^b	.716 ^b	.012 ^b
	Intervalo de confianza de 95%	Límite inferior	.004	.707	.010
		Límite superior	.007	.725	.014
Sig. Monte Carlo (unilateral)	Sig.		.003 ^b	.353 ^b	.006 ^b
	Intervalo de confianza de 95%	Límite inferior	.002	.344	.005
		Límite superior	.004	.362	.008
a. Variable de agrupación :sexo					
b. Basado en 10000 tablas muestrales con semilla de inicio 2036457732					

Los hombres usan con mayor frecuencia el ordenador, aunque la relación es débil, según V de Cramer y Coeficiente de contingencia (ver tabla 14).

Tabla 14. Tabla de contingencia de la frecuencia diaria en el uso del ordenador en función del género

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
¿Con que frecuencia diarias usas en casa el ordenador?	Todos los días	Recuento	42	24	66
		% dentro de sexo	31.6%	20.3%	26.3%
	Dos o tres veces por semana	Recuento	53	41	94
		% dentro de sexo	39.8%	34.7%	37.5%
	Una vez al mes	Recuento	12	16	28
		% dentro de sexo	9.0%	13.6%	11.2%
	Nunca	Recuento	26	37	63

		% dentro de sexo	19.5%	31.4%	25.1%
Total		Recuento	133	118	251
		% dentro de sexo	100.0%	100.0%	100.0%

Al analizar las diferencias, en función del género, en el alumnado de FP Básica en la frecuencia de uso del Smartphone, con la prueba U de Mann-Whitney, los resultados son significativos con un $p\text{-valor}=0,012$, pero al evaluar la relación con Chi-cuadrado, ésta no resulta significativa con un $p\text{-valor}=0,081$.

Tabla 15. Tabla de contingencia de la frecuencia diaria en el uso del Smartphone en función del género

				Genero		Total
				Hombre	mujer	
¿Con que frecuencia diarias usas en casa el smartphone?	Todos los días	Recuento	112	111	223	
		Frecuencia esperada	118.2	104.8	223.0	
		% dentro de sexo	84.2%	94.1%	88.8%	
		Residuos corregidos	-2.5	2.5		
	Dos o tres veces por persona	Recuento	4	1	5	
		Frecuencia esperada	2.6	2.4	5.0	
		% dentro de sexo	3.0%	0.8%	2.0%	
		Residuos corregidos	1.2	-1.2		
	Una vez al mes	Recuento	3	2	5	
		Frecuencia esperada	2.6	2.4	5.0	
		% dentro de sexo	2.3%	1.7%	2.0%	
		Residuos corregidos	.3	-.3		
	Nunca	Recuento	14	4	18	
		Frecuencia espera	9.5	8.5	18.0	
		% dentro de sexo	10.5%	3.4%	7.2%	
		Residuos corregidos	2.2	-2.2		
Total	Recuento	133	118	251		
	Frecuencia esperada	133.0	118.0	251.0		
	% dentro de sexo	100.0%	100.0%	100.0%		

Podemos observar que las mujeres se concentran en “todos los días”, mientras que los hombres, estando mayoritariamente en esta casilla, se dispersan un poco más; esto no se considera suficiente según las pruebas como para establecer asociación entre las variables (ver tabla 15).

Resultados de la entrevista al profesorado

Análisis del uso de dispositivos TIC del profesorado de FP Básica

Perfil del alumnado

De los entrevistados, sólo siete han impartido clases en grupos de FP Básica de la Ciudad Autónoma de Ceuta, mientras que once han impartido clases, además, a los grupos de PCPI y PGS.

De los 18 profesores entrevistados, 17 consideran que no existen diferencias entre el anterior PGS y el de PCPI. Algunos profesionales destacan que se matriculan alumnos con quince años de edad o que el número de alumnos por aula ha crecido significativamente este curso, en el cual algunos profesionales tienen ahora 30 alumnos.

Quienes han impartido docencia en ambos programas consideran que las diferencias son mínimas, y que el perfil de alumnado se mantiene al igual que en sus programas antecesores (PCPI y PGS) y lo expresan con los siguientes comentarios:

Profesor 2: No, el perfil es igual o muy similar al alumnado de PCPI.

Profesor 15: No veo diferencias entre ambos, inclusive este curso tenemos a niños que ya eran de los PCPI, así que imagínate la diferencia que puede existir entre ambos grupos.

Profesor 16: No advierto diferencia alguna, salvo en el número de alumnos por aula que es bastante significativo.

Adaptación del alumnado de FP Básica al medio escolar

De los 18 profesores entrevistados, 14 destacan que el alumnado matriculado en FP Básica de Ceuta no se adapta adecuadamente al medio escolar; un profesor piensa que sí, siempre que se consiga motivarlos, mientras que tres profesores consideran que existen distintos tipos de alumnos dentro de estos programas: los que se adaptan y terminan sus estudios, y los que abandonan el programa antes de finalizar el curso.

Entre las valoraciones del profesorado entrevistado en función de su experiencia con el alumnado, destacan:

Profesor 1: Creo que no dada mi experiencia. En muchas ocasiones se ha usado el PCPI como medio para quitarse del medio al alumnado que molestaba en la ESO. Pocos son los que eligen esta vía por voluntad propia.

Profesor 2: Los que consiguen llegar a final de curso sí se adaptan, pero gran parte de ellos (un alto porcentaje de cada grupo) suelen abandonar durante la primera evaluación, y estos últimos no se adaptan.

Profesor 5: No, muestran problemas de adaptación, entre otras cosas con respecto al cumplimiento de las normas y la mínima disciplina que debe existir en el aula.

Profesor 6: Al principio de curso el número de alumnos que comenzaba el PCPI rondaba los dieciséis y dieciocho alumnos; al cabo de un par de meses el número de alumnos que acudía regularmente a clase rondaba los seis y nueve. Estos alumnos que quedaban, en su mayoría, se adaptaban adecuadamente al medio escolar, pero no siempre era así.

Los profesores entrevistados señalan distintos aspectos relativos a los problemas de inadaptación del alumnado: conducta disruptiva dentro del aula, incapacidad para resolver contenidos básicos y desmotivación. También, nombran, en menor medida, problemas de adaptación al entorno escolar, el conflicto entre iguales, la baja autoestima, la falta de implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos y el alto nivel curricular propuesto para los contenidos del currículo de FP Básica.

Según lo indicado por los encuestados, este alumnado se encuentra en una situación de inadaptación al medio escolar provocado, ante todo, por la falta de competencias curriculares necesarias para su edad, lo que induce a desmotivación y conducta disruptiva en el aula, posiblemente influenciada por la falta de implicación familiar:

Profesor 16: En primer lugar, el propio currículum y su configuración. Independientemente de utilizar la plataforma Moodle, por ejemplo, para hacer más atractivos los contenidos, la ubicación en el aula sigue siendo la misma. En segundo lugar, esos contenidos siguen siendo teóricos. El alumnado de FPB viene desmotivado y con unas competencias curriculares absolutamente nulas. Las lagunas que presentan en todos los ámbitos hace muy complicado el día a día en el aula. En tercer lugar y último, la desmotivación es quizás un mal menor. Cada curso escolar observo una apatía mayor en este tipo de alumnado.

Riesgo de exclusión social del alumnado FP Básica

De los profesores consultados, diez consideran que el alumnado se encuentra en riesgo de exclusión social; cinco, que depende de cada caso, puesto que muchos finalizan los estudios y ello les posibilita su integración social. En cambio, tres opinan que ninguno está en riesgo de exclusión social.

Entre las valoraciones expresadas por estos profesores respecto a los riesgos de exclusión social del alumnado de FP Básica, destaca:

Profesor 6: Que en el momento de cursar la FP básica estén en riesgo de exclusión social depende en gran medida del entorno socioeconómico de procedencia del alumno. Lo que está claro es que cualquier alumno de PCPI, aunque provenga de un entorno socioeconómico favorable, si llega a la edad adulta sin ningún tipo de cualificación profesional y sin los hábitos de vida adecuados, encontrará grandes dificultades para insertarse en el mundo laboral y estará abocado a formar parte del colectivo en riesgo de exclusión social.

Los entrevistados marcan tres ámbitos que pueden provocar el riesgo de exclusión social: falta de formación, falta de hábitos de trabajo y estudio, y problemas del entorno familiar. Aunque, en menor medida, señalan también dificultades con las drogas y precariedad en el mundo laboral a causa de su falta de formación:

Profesor 6: Entorno económico-familiar desfavorable, escasa o nula cualificación profesional que le capacite para el desarrollo de una profesión, hábitos de vida inadecuados, como levantarse tarde, acostarse a altas horas de la madrugada, etcétera, escasa valoración de la importancia del esfuerzo como medio para alcanzar sus objetivos en la vida, falta de objetivos en la vida y problemas de drogodependencia (consumo de cannabis).

Motivación del alumnado FP Básica

De los profesores, siete destacan que el alumnado está desmotivado para la formación académica; cuatro creen que depende del alumnado, puesto que algunos sí se hallan motivados y otros, no; un profesor indica que la motivación de los alumnos depende del momento, ya que están motivados al empezar el curso, pero cuando llegan al final, la mayoría de ellos se encuentran desmotivados. Otro de los profesores aclara que depende de la asignatura, puesto que en los módulos propios de la especialización sí se manifiestan motivados, mientras que para los módulos de Ciencias aplicadas I y Sociedad y comunicación I (que son semejantes en contenidos a los tratados en la ESO) se muestran desmotivados. Finalmente, un profesor valora que, en general, están motivados.

En una de las valoraciones se destaca:

Profesor 15: Depende del alumnado. Algunos se toman la FP Básica como otra oportunidad, como otra vía para empezar de nuevo. Otros creen que es una vía donde por verle la cara van a superar el curso sin ningún tipo de esfuerzo. Otros directamente se matriculan y solo asisten tres o cuatro veces al año para incordiar y molestar en clase.

Los profesores encuestados consideran el fracaso escolar como principal problema en su falta de motivación para el estudio, provocado por un periplo académico deficiente que le ha causado una imagen de sí mismo negativa en relación con el estudio, sin obviar la baja autoestima, los problemas familiares y una inadecuada orientación educativa, como se evidencia en la siguiente valoración:

Profesor 4: Si supiera por qué no están motivados sabría cómo motivarlos; algo que me encantaría. Yo tengo un conocimiento que quiero transferir para ayudarlos, pero a ellos no les interesa. Supongo que hay gente que no quiere estudiar porque no encuentra en lo académico nada pragmático de lo que puedan sacar provecho para su vida en particular. Yo asocio todo lo que puedo Lengua y Sociales al mundo culinario, y a veces se atisba algo de interés. Quizás están desmotivados porque piensan que, después de haberse perdido anteriormente en su periplo académico, no serán capaces nuevamente de aprobar y no se dan una oportunidad ahora; por haber perdido el hábito de estudio, querer invertir su tiempo en otras cosas o actividades ociosas que les atraen más, no sentirse capacitado para los estudios, sentirse más atraídos por hábitos más narcisistas y efímeros.

Autoestima del alumnado FP Básica

El profesorado observa un alumnado con baja autoestima (quince profesores); otros consideran que no se puede generalizar (dos profesores), ya que existen distintos tipos de alumnado en el aula; un profesor cree que el alumnado tiene una alta autoestima.

Los consultados discurren que la falta de autoestima se debe sustancialmente al fracaso escolar y a problemas familiares. En menor consideración, puede deberse a un problema de adaptación al entorno y a la falta de competencias en muchos ámbitos, como señala uno de los profesores:

Profesor 13: Porque no superan metas a lo largo de escolaridad, lo que les merma la autoestima y, por consiguiente, se genera una etiqueta a nivel escolar que les lastra durante su formación.

Sobre la familia del alumnado de FP Básica, el profesorado cree, principalmente, que se sienten incapaces de controlar a su hijo. En menor incidencia, piensa que la familia lo tiene sobreprotegido o no le presta las atenciones básicas, debido en ocasiones a no tener suficiente formación como para ayudarle. Este sentimiento es manifestado por uno de los profesores en los siguientes términos:

Profesor 4: Lo que voy a decir no sirve de muestra porque sólo he tenido la oportunidad de hablar con padres de alumnos absentistas y alumnos díscolos y disruptivos. Sus familiares opinan que no saben qué hacer ya para enderezarlos. Los dan por perdidos. Lo que me hace pensar que hay falta de atención paternal o que no han sabido instruirlos.

A modo de síntesis del perfil del alumnado

El perfil del alumnado de FP Básica desde la perspectiva docente se presenta en función de las siguientes causas y efectos (ver tabla 16).

Tabla 16. Perfil alumnado de FP Básica de Ceuta desde la perspectiva docente.

Causa	Efecto
No se adapta al medio escolar	Mala conducta

	Dificultad para resolver contenidos básicos
	Desmotivación
Riesgo de exclusión social	Falta de motivación
	Falta de hábitos de trabajo y estudio
	Problemas entorno familiar
Falta de motivación	Fracaso escolar
Baja autoestima	
Problemas familiares	Incapacidad de controlar al alumno
	Familias que tienen consentido al alumno

Análisis de la opinión del profesorado sobre el uso y formación de las TIC en la FP Básica

Formación en las TIC del profesorado

Los 18 profesores entrevistados tienen mayoritariamente en su casa sólo ordenador (77.7%), mientras que un porcentaje bajo poseen, además del ordenador, otros dispositivos (22.2), como el Smartphone y la tablet.

Llama la atención que pocos hagan mención de la televisión, la consola, cámaras digitales, etcétera, y consideren dispositivo TIC únicamente el ordenador, el Smartphone y la tablet.

En cuanto a la formación básica en el uso de las TIC, ha sido ofrecida ante todo por los centros de profesores y recursos o el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (once profesores), aunque algunos se consideran autodidactas (cuatro profesores) y sin formación (tres profesores).

Entre las valoraciones sobre su formación en TIC autodidacta, señalan:

Profesor 4: Formación autodidacta, como casi todos los de mi generación, desde el Spectrum hasta el Yosemite OS X [...]. Formación académica integrada en la carrera universitaria y cursos de formación homologados por el MEC.

La formación del profesorado se centra en la pizarra digital y en la plataforma Moodle y, en menor medida, en el uso de internet, aplicaciones e iniciación a la informática.

Uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Todos los profesores entrevistados utilizan las TIC diariamente, aunque tres profesores manifiestan no tener formación específica en su uso.

El profesorado entrevistado recurre a las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje todos los días (once profesores) o alguna vez por semana (seis profesores) o no las utiliza (un profesor).

El principal recurso que utiliza el profesorado que imparte clases en FP Básica es la pizarra digital (diez profesores), aunque también usan la plataforma Moodle (cuatro profesores). En dos casos manifiestan no emplear recurso TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodología en el uso de las TIC del profesorado

Al preguntar al profesorado sobre el enfoque didáctico que aplican al utilizar las TIC, señalan que el uso es desde una perspectiva conductista (diez profesores) y, por parte de otro grupo de profesores, desde un enfoque constructivista (seis profesores) no contestaron (dos profesores).

Las TIC se usan para presentar la teoría que van a trabajar y las actividades que el alumnado tiene que resolver; no son actividades interactivas y se centran más al estilo del libro de texto. En menor medida, existen entrevistados que utilizan las TIC para que el alumno actúe de forma autónoma y se concentre en su propio aprendizaje, como si fuera un guía:

Profesor 16: Pretendo que sean autónomos, curiosos. Me gusta ofrecerles las herramientas, que sepan cómo buscar la información, como descartar la misma. En el uso del idioma, además que vean la importancia que tiene, y la suerte de poder comunicarse con otras personas no hispano-hablantes. El departamento de inglés tiene un blog e intentamos fomentar su uso.

Cuando se les pregunta si las TIC son un recurso necesario para el proceso de enseñanza-aprendizaje, mayoritariamente (17) afirman que sí, y cuando se les pide que justifiquen su respuesta, indican que las TIC motivan al alumnado, aunque su empleo depende del contenido a tratar; piensan que son necesarias para el mundo laboral y favorecen el aprender a aprender. También, destacan en sus respuestas que no saben aplicarlas de manera adecuada desde un punto de vista metodológico, aspecto que podemos contrastar con las respuestas que hacen referencia a un uso sin cambiar la metodología tradicional que vienen aplicando.

CONCLUSIONES

Presentamos las conclusiones preliminares del estudio en función de los objetivos y finalizamos con propuestas para ampliar el estudio con miras a plantear mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los programas de FP Básica de Ceuta.

Perfil del alumnado de FP Básica de Ceuta

El alumnado que participa en los programas de FP Básica muestra características específicas dependiendo de su trayectoria previa en primaria y secundaria. En ocasiones, algunos alumnos presentan, a la luz de la experiencia de los profesores entrevistados, problemas de adaptación al entorno educativo, lo que provoca situaciones determinadas por un nivel de competencia curricular bajo respecto a su edad, dificultad para aceptar las normas de funcionamiento del centro, conflictos entre iguales, una baja autoestima y desmotivación.

Esta situación puede provocar una situación de exclusión social, la cual, a su vez, puede desencadenar en conductas disruptivas y falta de formación necesaria para su inserción laboral.

Uso y formación en TIC del alumnado de FP Básica

El alumnado de FP Básica dispone en casa de Smartphone y ordenador. El primero lo usa todos los días para el ocio y para comunicarse. El ordenador, cuando lo usa, lo hace para comunicarse. El alumnado apenas recurre a los dispositivos TIC en casa para realizar tareas educativas, aun cuando los valora como un recurso positivo y necesario.

El alumnado de FP Básica no presenta diferencias entre alumnos y alumnas en la formación de dispositivos TIC, tales como el ordenador y la tablet, aunque sí existen en la formación y el uso del Smartphone y el ordenador.

El alumnado de FP Básica, durante su escolaridad en la educación primaria y secundaria, ha manejado el ordenador sobre todo en el aula de informática.

La pizarra digital y los programas de presentaciones son los recursos TIC más usados por el profesorado con el alumnado de FP Básica; en cambio, el software de tipo educativo y los podcast son los menos empleados.

Los buscadores de internet, los sitios web con contenidos didácticos, el procesador de texto, los traductores en línea y el correo electrónico han sido habituales en el alumnado de FP Básica para la realización de tareas educativas; en cambio, los podcast y los foros son los menos utilizados. Estos recursos se han manejado durante las clases de educación primaria y secundaria.

La valoración que tiene el alumnado del uso de las TIC es positiva; destacan el acceso a la información, la comunicación, la interacción con otras personas y la búsqueda y selección de información, tal como establece Cabero (2015) sobre su mayor accesibilidad y variedad de materiales.

Uso y formación en TIC del profesorado de FP Básica

Los docentes que imparten clase en la FP Básica en Ceuta poseen dispositivos TIC en casa, principalmente el ordenador, los cuales usa todos los días, tanto en el ámbito personal como en el educativo.

El proceso de formación del profesorado de FP Básica de Ceuta se ha centrado en la pizarra digital, la cual usa a diario, así como la plataforma Moodle; utiliza las TIC para presentar la teoría y las diversas actividades preparadas para el proceso formativo.

El profesorado entrevistado considera que las TIC son necesarias para el proceso formativo, aunque algunos manifiestan no saber usarlas adecuadamente desde el punto de vista metodológico, lo que confirma el cambio propuesto por Ballano, Uribe y Munté (2014).

Propuestas para investigaciones futuras

A partir de los resultados del estudio, planteamos lo siguiente:

- Proponer una metodología adecuada para el uso de las TIC por parte del profesorado que atiende al alumnado de FP Básica, la cual integre plataformas

como Moodle para gestionar contenidos y actividades (López, Pérez, Rodríguez y Argente, 2013) y aplique herramientas como la pizarra digital disponible en los centros (Toledo y Sánchez, 2013).

- Plantear propuestas de selección e integración de recursos TIC (búsqueda, redes, información, colaboración, aprendizaje) (Cacheiro, 2011) adaptados a las necesidades de los estudiantes de FP Básica para enriquecer y complementar los contenidos teórico-prácticos.
- Promover la participación de los profesores de FP Básica en proyectos de innovación docente para llevar a cabo buenas prácticas con TIC a través de una reorganización pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje (Moreno, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, D., Arranz, V., Valera, A. y Marín, S. (2011). Evaluación de un programa blended-learning para el desarrollo de la competencia trabajar en equipo. *Psicothema*, vol. 23, núm. 3, pp. 356-361. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3894.pdf>
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103009645.pdf>
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor, SA.
- Ballano, S., Uribe, A. & Munté, R. (2014). Young users and the digital divide: readers, participants or creators on Internet? *Comunicación y Sociedad*, vol. 27, núm. 4, p. 14. Recuperado de http://www.unav.es/fcom/communication-society/en/resumen.php?art_id=517
- Barberá, E., Mauri, T. y Onrubia, J. (coords.) (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Editorial Grao.
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, vol. 23, pp. 7-20. Recuperado de http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_bleneded_learning/documentacion/1_bartolome.pdf
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Cabero, J. (2015). *Aplicación de las nuevas tecnologías al ámbito socioeducativo*. Málaga: IC Editorial.
- Canales, A. (2014). Hacia un nuevo diseño para el aprendizaje: escenarios educativos para la Web 2.0. *Revista Apertura*, vol. 6, núm. 2, pp. 1-10. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/573>
- Cacheiro, M. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Comunicación*, vol. 39, pp. 69-81. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p39/06.pdf>
- Cacheiro, M., Domínguez, M. y Alonso, M. (2014). Los recursos web en educación: marcos de referencia, modelos tecnopedagógicos, criterios de evaluación y ejemplificaciones. En M. Cacheiro (coord.). *Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC* (159-174). Madrid: UNED.
- Calvo, A., Rodríguez, C. y García, M. (2012). Lo mejor de todo es que nos escucháis. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los Programas de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, vol. 359, pp. 164-183. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-359-201
- Carrillo, O. (2013). Comprendiendo la adquisición de las competencias ciudadanas en alumnos de los programas de cualificación profesional inicial. *Educar*, vol. 49, núm. 2, pp. 207-226. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/view/v49-n2-canillo/pdf>
- Centeno, G. y Cubo, S. (2013). Evaluación De la competencia digital y las actitudes hacia las TIC del alumnado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 517-536. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283328062005>
- Colás, M. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- De Pablos, J., Area, M., Valverde, J. y Correa, J. (coords.) (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: Editorial Grao.
- Durán, E., Costaguta, R. y Gola, M. (2011). *El modelo B-learning implementado en la asignatura simulación. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 14, núm. 2, pp. 149-166. DOI: 10.5944/ried.2.14.793
- Fuentes, M. (2011). Jóvenes y las TIC en el cibercafé: una propuesta metodológica local para estudiar lo global. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 70, pp. 159-198. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4328481.pdf>
- García, B., Pozo, M. y Martínez, M. (2013). *Los programas de cualificación profesional inicial. Un estudio de casos*. Presentado en el XVI Congreso Nacional/III Internacional Modelos de Investigación Educativa. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4377268>
- Gil, A. y Sánchez, A. (2012). *El estilo de aprendizaje del alumnado que cursa los Programas de Cualificación Profesional Inicial*. Presentado en el V Congreso Mundial de Estilos

- de Aprendizaje. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4654995>
- González, A. y De Pablos, J. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 33, núm. 2, pp. 401-417. DOI: 10.6018/rie.33.2.19816
- González, M. y Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación*, extraordinario 2013, pp. 210-235. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2013/re201309.pdf?documentId=0901e72b8176d62d>
- González, M., Vallejo, M. y González, E. (2012). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial: una visión panorámica sobre las modalidades y perfiles profesionales en la región de Murcia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 16, núm. 1, pp. 223-238. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/94568>
- Haydn, T. (2014). How do you get pre-service teachers to become 'good at ICT' in their subject teaching? The views of expert practitioners. *Technology, Pedagogy and Education*, vol. 23, núm. 4, pp. 455-469. DOI: 10.1080/1475939X.2014.892898
- Hernández, E., Robles, M. y Martínez, J. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. *Comunicar*, vol. 40, núm. 20, pp. 59-67. DOI: 10.3916/c40-2013-02-06
- Irisarri, J. (2011). *Experiencia con la plataforma Moodle. Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI*. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/01520113000316.pdf>
- Kale, U. (2014). Can they plan to teach with Web 2.0? Future teachers' potential use of the emerging web. *Technology, Pedagogy and Education*, vol. 23, núm. 4, 471-489. DOI: 10.1080/1475939X.2013.813408
- Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 9, núm. 1, pp. 60-70.
- López, M., Pérez, M., Rodríguez, L. & Argente, E. (2013). The Influence of the use of technology on student outcomes in a blended learning context. *Educational Technology Research and Development*, vol. 61, núm. 4, pp. 625-638. DOI 10.1007/s11423-013-9303-8
- Marco, M. y Sancho, T. (2014). *Formación profesional, ¿en acierto o un error? Un reto. Fórum Aragón*, vol. 12, pp. 53-55. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4754476>
- Martí, J. (2010). *Educación y tecnologías*. Punta Umbría: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Marhuenda, F. (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, vol. 341, pp. 15-34. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341/re341_01.pdf
- Martínez, F. (2009). Los PCPI. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, vol. 17, pp. 1-9. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_17/FRANCISCA_MARTINEZ_MEDINA_2.pdf
- Merino, R., García, M. y Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social y los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, pp. 81-98. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341/re341_04.pdf
- Monago, R. (2007). Aula virtual Moodle en los ciclos formativos de informática del IES Augustobriga. *Cáparra*, vol. 6, pp. 34-39. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/28325>
- Morales, V. (2007). *La fiabilidad de los test y escalas*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/estadisticabasica/Fiabilidad.pdf>
- Moreno, A. (2014). Las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En M. Cacheiro (coord.). *Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC* (pp. 8-23). Madrid: UNED.
- Nogués, R. (2014). La nueva Formación Profesional Básica (FPB). Una visión crítica. *Fórum Aragón*, vol. 12, pp. 56-60. Recuperado de http://feae.eu/doc/ara/revista_digital_forum_aragon_12.pdf
- Ortega, J. y Chacón, A. (coords.) (2010). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Palomares, A. y López, S. (2012). La respuesta a la diversidad: de los programas de garantía social hacia los programas de cualificación profesional inicial. *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 20, pp. 275-302. DOI: 10.5944/reec.20.2012
- _____. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial y la atención a la diversidad en Castilla-La Mancha. *Enseñanza & Teaching*, vol. 31, pp. 23-44. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/11625/12047>
- Pedrò, F. (2011). *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué. Documento básico*. Presentado en la XXVI Semana Monográfica de la Educación. La Educación en la

- Sociedad Digital. Recuperado de <http://www.fundacionsantillana.com/programas-educativos/detalle/119/semana-monografica-de-la-educacion/>
- Quintanal, F. (2010). Los superhéroes viajan por la Web 2.0. *Pulso. Revista de Educación*, vol. 33, pp. 189-206. Recuperado de <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/121.pdf>
- RD 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo.
- RD 197/2015, de 23 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Rodríguez, C., Gutiérrez, J. y Pozo, T. (2007). *Fundamentos conceptuales de las principales pruebas de significación estadística en el ámbito educativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ruiz, F. (2012). *Diseño, implementación y evaluación de una propuesta pedagógica telemática para alumnos de 4º de diversificación curricular*. Tesis doctoral, UNED, Madrid. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:Educacion-Fjrui&dsID=Documento.pdf>
- Sánchez, A., Buisán, C. y Boix, J. (2006). La iniciación profesional para jóvenes con necesidades educativas y/o trastornos de aprendizaje. *Revista de Educación*, vol. 341, pp. 171-196. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341/re341_08.pdf
- Sobrado, L., Nogueira, M. y García, R. (2013). Las redes sociales de internet en el ámbito de la orientación educativa y profesional. En *Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional. Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)* (pp. 494-503). Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=528697&orden=5780&info=open_link_libro
- Toledo, P. y Sánchez, J. (2013). Utilización de la pizarra digital interactiva como herramienta en las aulas universitarias. *Revista Apertura*, vol. 5, núm. 1. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/383>
- Valverde, J. (coord.) (2011). *Docentes e-competentes. Buenas prácticas educativas con TIC*. Barcelona. Editorial Octaedro.
- Vázquez, M., Marcelo, C., Lázaro, C. y Álvarez, J. (2007). E-learning para la Formación Profesional Inicial en Andalucía: cuatro años de experiencia. *Revista de Educación a Distancia, RIED*, vol. 18, pp. 1-21. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/18/marcelo_et_al.pdf
- Vega, A. y Aramendi, P. (2010). Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Educación XX1*, vol. 13, núm. 1, pp. 39-63. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/276>
- _____. (2011). La mediación educativa de los Programas de Cualificación Profesional Inicial: a propósito de las drogas. *Educación XX1*, vol. 14, núm. 2, pp. 213-236. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/252>
- Vera-Cazorla, M. (2014). La evaluación formativa por pares en línea como apoyo a la enseñanza de la expresión escrita persuasiva. *RED, Revista de Educación a Distancia*, vol. 43, pp. 1-17. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/43/vera.pdf>
- Zacarés, J. y Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, vol. 341, pp. 123-147. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_06.html

Acerca de los autores

María Luz Cacheiro González

Doctora en Filosofía y Ciencias por la Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED. Profesora del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, Facultad de Educación de la UNED de España.

Francisco García García

Doctor en Ciencias de la Información, rama Imagen Visual y Auditiva. Catedrático en la Universidad Complutense de Madrid, España.

Antonio José Moreno Guerrero

Licenciado en Psicopedagogía, Universidad de Granada, España. Profesor de los programas de pedagogía terapéutica en el Instituto de Educación Secundaria IES Abyla, Ceuta, España.

Fecha de recepción del artículo: 11/06/2015

Fecha de aceptación para su publicación: 11/09/2015

