

Informe y recomendaciones del CECV



#repensemFP



**GENERALITAT
VALENCIANA**
Conselleria d'Educació,
Investigació, Cultura i Esport



CECV
Consell Escolar de la
Comunitat Valenciana

dualiza Bankia

—Índice del informe

Agradecimientos

Prefacio

Qué sabemos. La Formación Profesional en el contexto europeo actual

Qué necesitamos. La voz de la comunidad educativa

Políticas

Participación y ética

Innovación y orientación

Qué recomendamos. La FP que queremos

Políticas

a) Alumnado

b) Familias

c) Centro educativo

d) Entorno

e) Tarea educativa

Participación y ética

a) Alumnado

b) Familias

c) Centro educativo

d) Entorno

e) Tarea educativa

Innovación y orientación

a) Alumnado

b) Familias

c) Centro educativo

d) Entorno

e) Tarea educativa

Bibliografía

Glosario de términos empleados

—Agradecimientos

A Miguel Soler Gracia, Secretario
Autonómico de Educación e
Investigación

A Marina Sánchez Costas, Directora
General de Formación Profesional y
Enseñanzas de Régimen Especial

A Mercedes Chacón, Directora de
la Fundación Bankia por la
Formación Dual

A los miembros de la Comisión
de Seguimiento: Ricard Guillem
Guillem, Guillermo Nevot Guillem,
Juan Carlos Castaño Molina, Inma
Canet Ferrá, Lucía Tovar Sánchez y
Jordi Santamaría Dávila

Al Ayuntamiento de Altea y, en
especial, al Alcalde Jaume Llinares
Cortes y al Concejal de Cultura
Diego Zaragoza Llorens, por la
colaboración en la realización del
Simposio

A Fernando Marhuenda Fluixà,
Miguel Ángel Javaloyes y Ana
María García Alcolea, las personas
participantes en la mesa marco del
Simposio “Repensem l’FP”

A las personas especialistas en
Formación Profesional invitadas
a la Ponencia: Carmen Nebot
Rico, Héctor Martínez Ponsada,
Bartolomé Serra Soriano, Guillermo
Martí Peris, Javier González Zurita,
Luis Cervellera Martínez, Javier
Juan Pérez y Carlos Moreno Bueno

A Arantxa Grau i Muñoz, del
Departamento de Sociología,
a Almudena Navas Saurín, del

Departamento de Didáctica de la Universitat de València, y a su equipo: Begonya Grau i Muñoz, Míriam Abietar López, David Muñoz Rodríguez y Esperanza Meri Crespo.

A la Asociación de Directores y Directoras de Secundaria del País Valencià ADIES – PV

A la Escuela Profesional La Salle de Paterna y a su director Juan Antonio Martínez Sancho y al centro Escuelas San José (Instituto Politécnico) y a su Jefe de Estudios de FP Antonio Alhambra Sánchez.

A las personas participantes en los debates *Open Space* en el Simposio “Repensem l’FP”: Alejandro Tejedor Llevot, Ana María Llorens Vidal, Anabel Talens Monzó, Andrés Puig Navalón, Ángela Valverde Cordero, Angustias Bertomeu Martínez, Antonio Mir Montes, Azucena Artola Arnau, Carlos Navas Ramírez, Carme Fuster Molla, Cristina Fornet Ausina, Cristina Lillo Romero, Dolores García Soriano, Elena Giménez Urraco, Esther Faba Muñoz, Federico Llorca Navasquillo, Fernando Sansaloni Felis, Francesc Mezquita Patuel, Francisco Ots Broncal, Francisco Vte. Sánchez Bocanegra, Gemma Monter Soto, Jorge Pastor Vila, Jose Fernando Andreu Mora, José Latorre Rodríguez, Jose María Antelm Lanzat, Juan Ferrandis Albors, Karen Rey Ibáñez, Lidón Ahullana Salom, Maite Bacete García, Mati Vargas García, Miguel Ángel Lafuente Alonso, Miguel

A. Moya Medina, Miriam Abietar López, María José Chisvert Tarazona, Neus Lausuch Sancho, Nieves Villarroja Alcón, Omar Molina Rubio, Francisco Arlandis Sanchis, Franciso José “Patxi” de Juan Company, Pedro Manuel Rodríguez Navarro, José Latorre Rodríguez, María del Pino Manzano Sosa, Rafa Navarro Quilis, Rebeca Rodríguez Díaz, Ricardo Arnau Juliá, Santiago Galán Hernández, Josep Antoni Fornet Canet, Vicente Juan Martí Luño, Vicent Palop Esteban, Vicente Sanchis Ferrandis, Manolo Ortiz, David Muñoz, Esperanza Meri, Carolina Galiana Sanchis, Aida Cano Cortes, Ana Alfonso Alcaraz, Desamparados Benavent Furió, Gemma Sanchis Roca, Javier Carbonell Montesinos, Manuel Ortiz Jiménez, M^l Teresa Suárez Ortiz, Remei Galiana Roig, Rosa Gómez Estarlich, Rosa López Pérez, Santiago Mateu Blasco, Sílvia Pérez González, Silvana Cuesta Martínez, Antoni Pérez Sabater, Joan Cervantes i Gómez, Jacinto Martínez Baldó, Eva María Simó Monrabal, Pilar Naveda González

A la Secretaría Técnica del CECV: Maite Monar van Vliet, Antoni de la Torre Chocano, Immaculada Ròdenas i Marco, M^a Carmen Serra Martínez y Pilar Duet Redón

Al alumnado en prácticas del CECV: Daniel Cazacu López, Lara Sirera Francés y Noèlia Pedro Julià

—Prefacio

La atención a la Formación Profesional y su propia casuística ha sido a menudo relegada a un segundo plano del debate público sobre la educación. Hay que pensar si tenemos que considerar este hecho como indicador de la concepción social que rodea estos tipos de estudios, una imagen que se ve todavía inserta, desgraciadamente, en cosmovisiones estereotipadas y sesgadas.

El Consell Escolar de la Comunitat Valenciana, como máximo órgano consultivo sobre los asuntos educativos, no puede situarse de espaldas a los debates actuales sobre la Formación Profesional, a la que debe una atención igual que la profesada por los otros niveles educativos. Es por eso que, ejerciendo su potestad de órgano propositivo, organiza una ponencia para reflexionar en profundidad, y desde una posición crítica, a propósito de la Formación Profesional *que tenemos* en nuestro entorno y la que *aspiramos a tener*. Esta ponencia se ha nutrido, además, de un simposio celebrado en Altea en noviembre de 2017 que, bajo el título de “*Repensem l'FP*” (Repensemos la FP), tenía como objetivo fundamental convertirse en un espacio plural de análisis y de intercambio de ideas, saberes y prácticas, pero también un espacio de generación de propuestas.

Hablar de la Formación Profesional supone situarnos en el sistema productivo, en el entramado empresarial y económico de nuestra comunidad autónoma y en el juego de la demanda y la oferta de profesionales. En este plan, el debate tiene que bascular en la correspondencia entre las necesidades de mano de obra del entorno, la capacidad profesionalizadora de los centros formativos y los itinerarios profesionalizadores del alumnado.

Un ejercicio de equilibrio de una complejidad indudable. Ahora bien, reducir la reflexión sobre la Formación Profesional al binomio formación-mercado de trabajo, supone obviar los procesos de construcción identitaria y ciudadana que la Formación Profesional, en cuanto que agencia socializadora, promueve; unos procesos en que está implicado no solamente el alumnado, sino también otros actores como por ejemplo son las familias y el profesorado.

El alumnado tiene que ser el objeto principal de nuestra preocupación. Un alumnado que tiene que acceder a los estudios disponiendo de información de la mejor calidad posible y con las condiciones de accesibilidad óptimas; un alumnado que tiene el derecho de cursar estudios de calidad que le permiten profesionalizarse a la vez que se adecuan a sus intereses y motivaciones, pero que también le facilitan construirse como agentes de cambio social en unos entornos en constante transformación como por ejemplo son las sociedades actuales; por último, un alumnado que, al finalizar sus estudios, tiene que disponer de los conocimientos y habilidades para poder insertarse laboralmente.

Este alumnado cuenta, en la mayoría de los casos, con un entorno próximo que es la familia. A pesar de que la diversidad del alumnado de Formación Profesional, sobre todo en cuanto a la edad, dificulta que equiparemos el papel que cumplen sus familias al que puedan tener las del alumnado de los centros de Educación Secundaria, no podemos obviar la tarea que realizan éstas en cuanto al acompañamiento, el consejo, la orientación y, desde una vertiente más estructural, la accesibilidad (física, económica, social) a la Formación Profesional.

En la formación del alumnado están directamente implicados los centros educativos y, en ellos, todos y todas las profesionales que asumen una tarea educativa. Tanto los centros educativos en cuanto que instituciones sociales como también el profesorado no actúan de manera aislada y

autónoma, sino que responden a unos entornos con necesidades y demandas propias. Unas demandas que no se pueden desatender, ciertamente, pero que tampoco pueden relegar a un segundo plano una de las tareas más importantes que se espera de los centros educativos y de los profesionales que trabajan: la formación de personas. Resulta incuestionable que tanto los centros educativos como todos y todas aquellas profesionales que asumen una tarea educativa, necesitan contar con la formación, los recursos y las condiciones más idóneas posibles para poder cumplir con esta demanda social.

Sobre el entorno productivo recaen las expectativas de inserción laboral del alumnado de Formación Profesional. Para hacer posible este hito resulta inexcusable la coordinación entre las necesidades de habilidades, aprendizajes de la demanda y la naturaleza de la oferta. Una exigencia que involucra tanto las políticas educativas, como los centros de Formación Profesional, como el tejido empresarial en una relación de trabajo conjunto y coordinado. Su relación no puede aplazarse en el momento de inserción del alumnado al mundo laboral, sino que tiene que emprenderse en el proceso formativo.

En el momento que el CECV asume el reto de repensar la Formación Profesional, se compromete a la vez con este debate intenso que involucra, como ya se ha avanzado, varios agentes, relaciones y niveles de atención. Recogiendo este compromiso y siguiendo con la trayectoria de trabajo que ha traído hasta ahora el CECV, tanto el simposio de reflexión de noviembre 2017 en Altea, como el documento resultante de la ponencia del CECV "*Repensem l'FP*" se han estructurado a partir de unos ejes que quieren atender los distintos actores y agencias implicados en la Formación Profesional en el contexto de nuestro sistema educativo: el alumnado, las familias, los entornos, los centros educativos y la tarea educativa. La focalización en estos actores no nos debe llevar a obviar aquellos ejes del Decálogo del CECV que remiten directamente a dimensiones de organización y práctica educativa: las políticas, la innovación, la orientación, la participación y la ética, que en este caso se han relacionado y superpuesto a los objetivos Europa 2020.

Esta matriz se ha convertido en capital para afrontar la reflexión sobre el estado de la cuestión actual de la Formación Profesional y ha demostrado su idoneidad operativa en el proceso de formulación de propuestas estratégicas de mejora.

Aquello que encontraremos en este documento, por lo tanto, es el fruto de un trabajo complejo que ha sido asumido por la Ponencia específica “*Repensem l'FP*” del CECV. Un grupo de trabajo que, respondiendo a la configuración del Consell Escolar valenciano, ha aglutinado una representación de los sectores implicados en nuestro sistema educativo.

La apertura a la participación social en este documento no ha quedado limitada al ejercicio de la ponencia específica. Siguiendo la trayectoria que ha emprendido el CECV en la última etapa, se ha apostado por la participación directa de miembros de la comunidad educativa como vehículo mediante el cual acceder a voces plurales. Es por eso que con este objetivo, en este caso también, se diseñó y articuló un espacio de encuentro de actores-clave en la Formación Profesional (alumnado, profesorado, dirección de centros, empresas, etc.) que contribuyeron, desde aportaciones expertas, profesionales y vivenciales, a perfilar un diagnóstico de la situación actual de la Formación Profesional en nuestro contexto. Un material que ha sido base primigenia del trabajo posterior de la Ponencia.

El proceso que ha desarrollado el CECV para llegar al presente documento no ha estado exento de complejidad. Esta complicación radica en la apuesta por escuchar e integrar distintas aproximaciones y miradas respecto a la Formación Profesional, pero también en la trascendencia de la temática: Repensar la FP merece una reflexión profunda y responsable sobre la formación que necesitamos, sobre los ciudadanos y las ciudadanas que queremos, sobre la sociedad del futuro a la que aspiramos.



**—Qué sabemos.
La Formación
Profesional en el
contexto europeo
actual**

En el continente europeo la Formación Profesional es una de las mejores formas de acceder a las cualificaciones necesarias para el trabajo, tanto en la fase de preparación inicial como en la formación a lo largo de toda la vida, que el actual desarrollo del mercado de trabajo requiere. La comunicación entre las administraciones de los diferentes países, tanto educativas como laborales, de los entornos productivos y de la futura ciudadanía, se materializa en los centros educativos y entornos profesionalizadores que se pueden encontrar a lo largo de todo el territorio.

En este sentido, la Unión Europea creó hace 43 años el CEDEFOP, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, el mayor centro de referencia en materia de desarrollo e investigación, seguimiento y prospectiva que se puede encontrar dedicado en esta temática en el norte global.

El CEDEFOP, en una de sus últimas publicaciones oportunamente titulada *«Echar la vista atrás para mirar hacia el futuro»*, enuncia los pilares a los cuales tendrá que atender la Formación Profesional en Europa para el periodo 2010-2030 gracias a la realización del proyecto de investigación *«Naturaleza y función cambiante de la FP en Europa (2015 a 2018)»* que tiene por objeto captar el carácter dinámico de la FP analizando su evolución en el pasado y extrayendo de este análisis ideas sobre los retos y las oportunidades a las cuales se enfrenta Europa en el futuro. En concreto, el proyecto

analiza la modificación de la definición y la conceptualización de la FP; los factores externos que influyen en su evolución; la función tradicional que ha tenido en el nivel secundario superior; la FP desde una perspectiva de aprendizaje permanente; su función en los niveles educativos superiores, y las hipótesis sobre vías de evolución alternativas de la FP europea en el siglo XXI.

Este primer informe relativo al proyecto del CEDEFOP ofrece un marco valioso para la FP para analizarla desde un punto de vista poliédrico, combinándose una perspectiva sistémica/institucional con una perspectiva pedagógica/epistemológica y con una perspectiva socioeconómica o referida al mercado de trabajo. Esto nos permite observar de qué manera se están propagando las modalidades y los formatos de aprendizaje orientados a la Formación Profesional y cómo se está desarrollando un vínculo más estrechado con el mercado de trabajo, incluso en instituciones no definidas tradicionalmente como de «Formación Profesional». Para iniciar el proyecto, el CEDEFOP pidió a expertos en FP de los 30 países objeto del análisis que compartieran sus impresiones sobre la percepción que tienen de los cambios experimentados en los sistemas nacionales de FP y sobre los cambios a los cuales aquellos están expuestos. Los resultados de este estudio ofrecen una visión de la diversidad de las soluciones nacionales en materia de FP, a la vez que apuntan hacia las tendencias comunes y los problemas compartidos.

En este sentido nos acerca a las posibilidades de la Formación Profesional hoy en día sin olvidar los problemas que todavía quedan pendientes por resolver en el marco del debate que al ámbito europeo se está produciendo alrededor del futuro del trabajo, la educación y la formación, ampliamente influidas por la globalización, la digitalización, la migración, la economía ecológica y la demografía como elementos que contextualizan los debates que se mantienen al ponerles límites y materialidad.

En Europa la Formación Profesional ampara bajo el mismo término al menos cuatro posibles interpretaciones, por lo cual hay que tener en cuenta de qué contextos y de qué aprendizajes estamos hablando cuando nos referimos a este tipo de enseñanzas.

En primer lugar se puede considerar la FP como una enseñanza encaminada a la formación en el trabajo o como formación inicial dual entre los centros educativos y el entorno laboral. Esta forma de entender la FP se basa en proporcionar al alumnado conocimiento de tipo práctico de calidad para entenderlos como aprendices en entornos productivos. Se entiende que, con el paso del tiempo, estos discentes pasarán a formar parte del colectivo de trabajadores y trabajadoras de una profesión determinada y se asocia con los niveles 3 y 4 de formación según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, 2011), es decir, Educación Secundaria Alta y Educación Postsecundaria no Terciaria. En este tipo de FP predomina la perspectiva de las entidades empleadoras, para ser el objetivo principal de la formación asegurar el suministro de mano de obra cualificada y fomentar la innovación y el crecimiento de las empresas.

22.115.810 – España: 1.632.885

21.985.740 – España: 1.662.580

21.815.902 – España: 1.688.334

España: 1.706.806

Estudiantes matriculados en Educación Postsecundaria en programas de orientación vocacional (en comparación total UE, 28 estados). Eurostat 2018-02-19

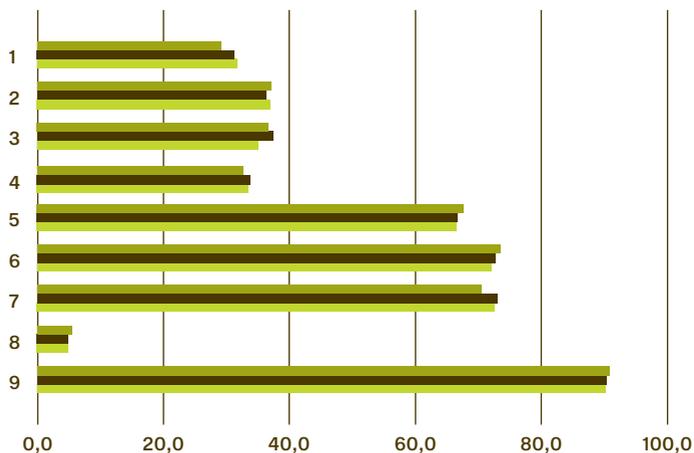
En segundo lugar, se puede considerar la Formación Profesional como Formación Profesional Inicial. En este nivel se entiende como un 'integrante de la educación inicial' (CEDEFOP, 2017, p.

11) La Educación Postsecundaria no terciaria refuerza los conocimientos adquiridos en Educación Secundaria, prepara para el mercado laboral y para la Educación Terciaria. Las destrezas, competencias y conocimientos impartidos en este nivel se encuentran bajo el nivel de complejidad que caracteriza la Educación Terciaria. Los programas de nivel CINE 4, o Educación Postsecundaria no Terciaria están generalmente diseñados para proporcionar a las personas que han concluido el nivel CINE 3 las certificaciones no terciarias requeridas para avanzar en la educación terciaria, o bien para insertarse en el mercado laboral en el supuesto de que sus certificaciones de nivel CINE 3 no otorguen acceso a este nivel. Por ejemplo, los graduados de programas generales de nivel CINE 3 pueden optar por una certificación vocacional no terciaria. Por su parte, los graduados de programas vocacionales de nivel CINE 3 pueden optar para mejorar su nivel de certificación o perfeccionar su especialización. El contenido de los programas de nivel CINE 4 no es suficientemente complejo para ser considerado como Educación Terciaria; sin embargo, claramente forma parte de la Educación Postsecundaria. Por su parte la Educación Secundaria Alta, suele tener como principal objetivo consolidar la Educación Secundaria como preparación a la Educación Terciaria, o bien proporcionar destrezas pertinentes a la ocupación o ambas cosas. (CINE 2011, pág. 40 y 43).

2) en suceder en contextos educativos principalmente financiados por el Estado la mayor parte del aprendizaje que realiza el alumnado. No es necesario que se oriente a un sector específico de producción, sino que puede alcanzar campos profesionales más amplios. Se imparte en los niveles medio y superior de la CINE (niveles 3-5²) y proporciona acceso a la Educación Terciaria o superior. Se le otorga mucha importancia a la progresión individual y al crecimiento personal de cada estudiante, también con objeto de proporcionar una mano de obra cualificada.

En tercero y cuarto lugar, podemos entender la Formación Profesional como Formación Complementaria y como parte del Aprendizaje Permanente. La primera hace referencia a la formación en el trabajo orientada a todos los grupos de edades y niveles varios (incluidos los niveles inferiores y los de especialización profesional) donde se busca formar personas trabajadoras semicualificadas y cualificadas, desde los programas de segundas oportunidades hasta los especiales para desocupados. La segunda hace referencia específicamente a la coexistencia de diferentes metodologías de aprendizaje, lugares de aprendizaje, tipo de proveedores y tipos de instructores e instructoras. Las últimas se inscriben dentro de la estrategia más amplia de aprendizaje permanente.

² La Educación Terciaria se basa en o parte de los conocimientos adquiridos en la Educación Secundaria, proporcionando actividades de aprendizaje en campos especializados de estudio. Está destinada a impartir aprendizaje a un alto nivel de complejidad y especialización. La Educación Terciaria comprende lo que se conoce como "educación académica", pero también incluye la educación profesional o vocacional avanzada. El contenido de los programas de este nivel es más complejo y avanzado que los programas de niveles inferiores. (CINE 2011, p. 48).



Tasa de desempleo por meses desde finalización ISCED5-6 por primera vez
 Tasa de desempleo por meses desde finalización ISCED 3-4 por primera vez
 Tasa de desempleo por meses desde finalización ISCED1-2 por primera vez
 Tasa de desempleo por meses desde finalización formación por primera vez
 Proporción de empleo precario por meses desde finalización ISCED5-6
 Proporción de empleo precario por meses desde finalización ISCED3-4
 Proporción de empleo precario por meses desde finalización ISCED1-2
 Proporción de autoempleo por meses desde final formación continua por primera vez
 Tasa desempleo por meses desde finalización de la formación

■ España 3 meses ■ España 6 meses ■ España 12 meses

Transiciones juveniles escuela-trabajo en España (3, 6 y 12 meses). Eurostat 2018-02-19

Si nos centramos en el caso del Estado español, vemos como hay una relación bastante clara entre quienes tienen estudios formales y consiguen realizar una transición al mercado de trabajo según los datos proporcionados por Eurostat y desplegados en el gráfico anterior.

En general, en Europa la FP se ha caracterizado por:

- **Otorgar prioridad al conocimiento práctico:** aquellos países en los que la FP se imparte fundamentalmente en centros escolares han otorgado mayor prioridad a los conocimientos prácticos en los programas de estudio y en las metodologías de aprendizaje, fortaleciendo así la oferta de FP impartida en el trabajo. Esto incluye la introducción de regímenes de aprendizaje profesional (en muchos países) y la ampliación

de tales regímenes a niveles educativos superiores (como Alemania, Francia e Italia). Por lo que respecta al gobierno, esto se traduce en un mayor protagonismo de los empleadores y de la industria, a menudo en el marco de la cooperación social, y en un esfuerzo para fomentar una mayor participación de las empresas en la financiación de la FP.

- **Diversificar la oferta de FP:** numerosos países han ampliado su oferta de FP con el fin de incluir más grupos de edad, niveles de cualificaciones y grupos con necesidades especiales.
- **Facilitar el acceso a la Educación Superior:** se ha incrementado la permeabilidad vertical del nivel secundario al terciario. En países que cuentan con tradiciones de FP muy consolidadas se ha brindado acceso a la Educación Superior a través de la Formación Profesional. A lo largo de los últimos años, las instituciones de educación superior se han convertido en los principales proveedores de FP en muchos países, lo que ha puesto en marcha una evolución académica de la FP.
- **Nuevos itinerarios de FP para personas adultas:** numerosos países han creado nuevos itinerarios de FP para personas adultas, o simplemente han visto aumentar la proporción de personas en programas de FP existentes. Esto suele ir acompañado de una mayor insistencia en la acreditación de aprendizaje previo. Ciertos países, como por ejemplo Lituania, prevén un aumento de la demanda de reciclaje profesional en el mercado de trabajo y han introducido nuevos programas para personas adultas desocupadas. En general, existe una tendencia a recurrir a la FP como medio para luchar contra la desocupación, lo cual incluye nuevas opciones para personas en situación de desventaja y con barreras.
- **Se detecta una ligera mejora de la consideración:** a pesar de los considerables esfuerzos emprendidos, la FP continúa teniendo mala imagen. Los países en los cuales la educación general ha disfrutado tradicionalmente de una posición dominante han intentado reforzar el prestigio relativamente bajo que tiene la FP, mientras que aquellos que cuentan con una oferta de FP dual consolidada han emprendido iniciativas para poner freno a la pérdida de prestigio. España, donde la imagen de la FP ha mejorado, es una de las pocas excepciones.

- **Creciente importancia de los resultados del aprendizaje:** aunque casi todos los países definen y describen ya sus titulaciones de FP de acuerdo con los resultados del aprendizaje, todavía discrepan en cuanto al contenido y al perfil de tales titulaciones. En ciertos países se está reduciendo el número de titulaciones, una tendencia que podría reducir la especificidad de los resultados del aprendizaje. En otros países, en cambio, puede observarse un aumento del grado de detalle y de especificidad. Aunque esto podría dar lugar a cierta convergencia entre los países (los programas genéricos se vuelven más específicos mientras que los orientados a sectores profesionales específicos se vuelven más generales), también podría interpretarse como un aumento del pluralismo en la FP (coexistencia y variedad creciente de programas genéricos y específicos).

A pesar de estos rasgos generales, satisfactorios en gran medida, el CEDEFOP continúa detectando una serie de problemas pendientes que permiten contextualizar adecuadamente la Formación Profesional. En general se considera que la FP en Europa se volverá en un futuro próximo más diversa y pluralista, lo cual tiene una clara lectura positiva puesto que la Formación Ocupacional se volverá más específica y pertinente, lo cual es ampliamente deseado por varios sectores involucrados en ésta, pero también puede tener una lectura negativa, en el sentido que podría aumentar la fragmentación y la polarización. Aun así, el mismo CEDEFOP nos advierte de que los conceptos cambiantes pueden proporcionar una ilusión de cambio que no se produzca en las prácticas ni en los sistemas, por lo cual la necesaria investigación y atención a lo que sucede en la FO se tiene que mantener. Entre los problemas pendientes a los cuales se enfrenta la FP hoy en día podemos destacar tres (CEDEFOP 2017, p.4):

- La distinción tradicional entre los subsectores de la educación y la formación (Educación General, Educación Superior y Formación Profesional, así como FP inicial y permanente) no siempre resulta práctica cuando se trata de identificar y responder a nuevos problemas.

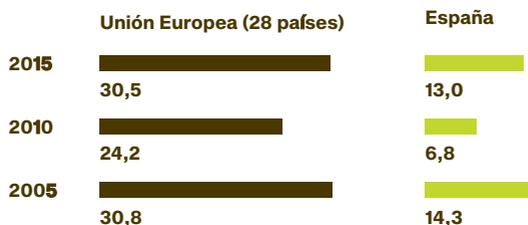
- Por basarse en una definición demasiado estrecha de la FP, los responsables políticos corren el riesgo de pasar por alto la necesidad de una educación profesional orientada al margen del sector del FP tradicional, por ejemplo, en el contexto de la Educación Superior. La cooperación política en el futuro tendrá que centrarse en cómo los sistemas de educación y formación, en conjunto, pueden promover y apoyar a los formatos de aprendizaje de orientación práctica y relacionados con el trabajo típico de la FP. Para conseguirlo, los proveedores de educación y formación de todos los niveles tendrán que fortalecer el diálogo y la cooperación con los agentes del mercado de trabajo y con la sociedad en su conjunto;
- El futuro desarrollo de la FP podría precisar de soluciones que comprendan varios subsectores y contar con la participación de instituciones y proveedores que operan actualmente a título individual. Aunque la expansión de la educación y la formación profesional orientada parece imparable, también podría sufrirse una fragmentación y una pérdida de transparencia que complicaría que los grupos de riesgo aprovecharan las ventajas que ofrece la FP. El aumento de la transparencia y la permeabilidad de los sistemas de educación y formación, basándolos, por ejemplo, en el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC), es por lo tanto crucial.

Ya en 2010, el IV Informe de investigación sobre Formación Profesional en Europa indicaba que las dificultades para la modernización de la Formación Profesional eran: (i) La competitividad europea y la importancia del capital humano, (ii) las presiones del mercado laboral sobre la FP; (iii) las tendencias demográficas e implicaciones para la FP; (iv) la influencia de la FP en el rendimiento económico de las empresas y (v), la posibilidad de fomentar la Europa social: el papel de la educación y la FP.



Tasa de participación de jóvenes de 15-17 años en educación formal. Eurostat 2018-02-19

A la vista de la tasa de participación en la educación formal, que para la medición estadística europea incluye por edades la que nos interesa en el presente informe, vemos que cada vez es mayor la tasa de participación. Además, como vemos en el gráfico que presentamos a continuación, el porcentaje de empresas de menos de 49 trabajadores y trabajadoras que son las que caracterizan al tejido productivo valenciano, si bien se vio afectado por la crisis económica rozando uno de sus máximos históricos, observamos que se ha visto incrementado de nuevo a las proporciones que se manifestaban en el periodo pre-crisis. Así, observamos que para el año 2015, y con previsiones de incrementarse, las empresas menos pequeñas o medias contrataban un 13% de su plantilla entre los jóvenes que estudiaban Formación Profesional Inicial.



Porcentaje de empresas con menos de 49 trabajadores que ocupan jóvenes de FP inicial. Eurostat 2018-02-19

Según el estudio realizado por el CEDEFOP sobre la modernización de la FP, no se han analizado en profundidad las contribuciones específicas de la FP a la integración y la cohesión social y todavía así se considera que la FP ejerce una función significativa, para aumentar o reducir los efectos de la herencia social, para orientarse hacia formas de integración más amplias que la mera ocupación, para fomentar valores cívicos y contribuir a la lucha contra desigualdades en materia de competencias y cualificaciones.

Las aportaciones específicas de la FP contribuyen al desarrollo de modelos concomitantes de crecimiento económico y cohesión social. La FP contribuye de manera importante a aumentar y mantener la participación en el mercado de trabajo, aunque esto pueda considerarse como una forma parcial de integración social. En la lucha contra la exclusión, declara el CEDEFOP, si otorgamos una papel preeminente a la ocupación no se valoraría bastante la naturaleza multidimensional de este fenómeno. Dado que la exclusión suele afectar al capital económico, social y cultural de las personas, no parece que los modelos de FP encaminados únicamente hacia la ocupación permiten por ellos mismos combatir la exclusión social.

La socialización profesional —el sentido de pertenecer a una comunidad profesional— y la transmisión de valores cívicos a través de la FP aportan una contribución que va más allá de la mera integración laboral. Así mismo, cuando los programas de FP tomen en consideración las particularidades de los participantes, tales como la situación en el mercado laboral, la pertenencia a una minoría, las características familiares o la diversidad funcional, no tienen que olvidar que no todos los miembros de estos grupos se encuentran en situación de exclusión, si se observa su situación «real» (por ejemplo, su renta o capital social).

El hecho de plantear una FP que se dirija a grupos específicos puede frenar la participación de aquellas personas que no encajan en determinados perfiles aunque sufran algún tipo de exclusión. Además, incluso los grupos aparentemente homogéneos de personas socialmente excluidas son, en realidad, heterogé-

neos en materia de competencias y necesidades de cualificación. Los programas de FP dirigidos a grupos específicos parecen menos eficaces para combatir la exclusión que aquellos que están diseñados para responder a las necesidades específicas de los educandos, mediante el uso de grupos focales y otras técnicas que fomentan su participación activa. Finalmente, el hecho de plantear programas de FP para grupos específicos en lugar de fomentar su integración en la FP de carácter general es, por sí mismo, un factor de segregación social. La adaptación de la formación a las competencias, a las necesidades de formación y las capacidades de aprendizaje, en contraposición a los enfoques que se centran en las características sociales, resulta probablemente una opción más provechosa para modernizar la FP (CEDEFOP, Preston y Green, 2008).

Para poder hablar de la modernización de la Formación Profesional hay que prestar atención especial a la mejora de su imagen. Como señala el IV Informe de investigación sobre FP, en el marco del proceso de Copenhague, los comunicados de Maastricht, Helsinki y Burdeos (Comisión Europea, 2004; 2006; 2008) señalan que la clave para incrementar la participación en la FP radica en potenciar su atractivo. La FP no solamente proporciona cualificaciones técnicas y profesionales demandadas en el mercado laboral, sino que contribuye de manera fundamental a los objetivos de Lisboa, para ofrecer cualificaciones a quienes de otro modo no habrían recibido ninguna enseñanza o formación una vez pasada la edad de escolaridad obligatoria.

Para el CEDEFOP el atractivo es el resultado de un proceso acumulativo puesto que la ciudadanía utilizará el sistema si le resulta atractivo y esta afluencia aumenta a su vez el atractivo del sistema. Por lo tanto, es importante estimular el interés y la participación de diferentes personas y organizaciones puesto que, cuantas más personas recurran a la FP, más grande será su atractivo.

Por ejemplo, cuanto más atractiva sea la FP para el mundo empresarial, más dispuesto estará a ofrecer buenas oportunidades de ocupación y buenos sueldos, y esto

incrementará a su vez el atractivo de la FP para el alumnado efectivo y potencial. En cambio, por muy atractiva que pueda parecer inicialmente la FP al alumnado, el desinterés del empresariado se traducirá en un insuficiente acceso a la ocupación y, en última instancia, en la pérdida de interés en la FP por parte del alumnado.

Varios estudios han destacado tres grupos de factores que determinan el atractivo de los itinerarios educativos:

(a) El contenido y contexto de los estudios: la selectividad de los itinerarios (los itinerarios más selectivos atraen estudiantes muy capaces), la reputación de las instituciones, itinerarios o programas, el control institucional (público o privado), el origen social, la clase y el sexo del alumnado (Breen y Goldthorpe, 1997; Blossfeld y Shavit, 1993) y los elementos de gobernanza (control de calidad y transparencia) (7);

(b) Las perspectivas educativas y laborales del alumnado: el acceso a estudios complementarios, especialmente en el nivel terciario, perspectivas de ocupación (incluida una baja tasa de desocupación entre las personas graduadas de un itinerario, los ingresos, la satisfacción en el puesto de trabajo y una adecuada correspondencia entre la enseñanza recibida y la ocupación obtenida) (8);

(c) Factores económicos: ayudas económicas o incentivos fiscales o bien, por el contrario, el precio de la enseñanza (9).

Los ejes principales de la política europea son la individualización, la ampliación de oportunidades, la mejora de la gobernanza y la imagen de la FP.

Las políticas de individualización parten de la premisa que el alumnado potencial se sentirá más atraído por la FP si ésta se adapta a sus preferencias, incrementando así sus opciones de éxito en los estudios y en el mercado laboral.

Entre las políticas nacionales de individualización de los itinerarios y métodos de la FP, hay que citar la diversificación de la oferta educativa y la variedad de opciones de FP; el establecimien-

to de itinerarios alternativos menos exigentes para el alumnado menos capaz; y la adopción de módulos para que el alumnado pueda avanzar a su propio ritmo y completar cualificaciones progresivamente.

El proceso de Copenhague aboga por ampliar la diversidad de oportunidades al completar itinerarios de FP, ya sea para acceder a nuevas oportunidades formativas (enseñanza superior o aprendizaje en el puesto de trabajo) o de ocupación (oportunidades laborales y desarrollo de la carrera profesional). Las políticas nacionales facilitan el retorno a la enseñanza secundaria general y contribuyen al hecho que la FP no se convierta en una elección irrevocable. También mejoran el acceso desde la FP hacia un nivel subterciario en la enseñanza académica superior y favorecen la permeabilidad entre las instituciones de formación académica y profesional en el nivel terciario.

Según el Comunicado de Helsinki, la gobernanza moderna aplicada a la FP tiene que contribuir a mejorar el atractivo. Esto implica racionalizar la oferta educativa con objeto de asegurar la transparencia y la claridad para las personas usuarias del sistema, al mismo tiempo que favorece el proceso acumulativo de la FP antes descrito. La colaboración entre las instituciones de FP y otras partes interesadas tiene que mejorar la anticipación de competencias y cualificaciones necesarias y velar para que la FP responda en cantidad y calidad a las necesidades del mercado laboral. Finalmente, este tipo de colaboración tiene que organizarse a escala local para que la FP se ajuste a las necesidades locales y gane en eficiencia y atractivo. El hecho de que muchos países hayan establecido este tipo de colaboraciones recientemente, a veces en el ámbito regional, demuestra un reconocimiento creciente. Otro instrumento de gobernanza política nacional es el control de calidad. Finalmente, varios países trabajan en la implantación de marcos nacionales de cualificaciones para incrementar la transparencia de sus sistemas de FP.

Hace falta que la FP vaya asociada a la excelencia, con objeto de mejorar su imagen y valoración. El Comunicado de Helsinki señala que la FP tiene que aplicar normas

internacionales de alto nivel y que su calidad tiene que quedar demostrada en las competiciones de aptitudes. En los Estados miembros, numerosas actuaciones relativas a la valoración social de la FP pretenden reducir la menor consideración que recibe en comparación con la enseñanza general, en particular en el nivel terciario. En consecuencia, en la FP de nivel terciario se tiende a incrementar el contenido académico de los programas. Al mismo tiempo, los programas académicos incorporan más contenidos relacionados con la formación profesional con el fin de mejorar la empleabilidad de los graduados (CEDEFOP, Dunkel y otros, 2009).

A pesar de los progresos realizados en el desarrollo de políticas que mejoran el atractivo de la FP, quedan pendientes varias cuestiones importantes desde el punto de vista de la política y la investigación.

En primer lugar, no se han implementado todas las recomendaciones del proceso de Copenhague en el nivel nacional. Aunque este desarrollo pueda potenciar la legitimidad y la igualdad de consideración de los itinerarios de FP, tiene su origen en la voluntad de incrementar el atractivo de los programas académicos y no de la FP. Esta tendencia a la profesionalización tiene que ser objeto de investigaciones ulteriores.

No se han cumplido las expectativas referentes a la orientación y el apoyo individualizados al alumnado de FP. Todavía queda camino por hacer con objeto de mejorar la orientación e información al alumnado sobre las diversas oportunidades que ofrece la FP, en particular, los procedimientos institucionales de acceso. Se observa a la vez un estancamiento en las oportunidades laborales para el alumnado de FP, sobre todo en relación con las prácticas, la mejora de las condiciones laborales y salariales, así como en las perspectivas futuras de desarrollo profesional. El profesorado, personal de formación y el alumnado suelen quedar excluidos de la gobernanza de los sistemas de FP.

Finalmente, es necesario adoptar medidas para mejorar la imagen de la FP promoviendo la excelencia y la máxima calidad de los contenidos de la FP, sus métodos y resultados.

Por otro lado, la investigación ha puesto de manifiesto elementos que favorecen el atractivo de la FP y no han recibido a veces la debida atención, como por ejemplo las medidas económicas (ayudas financieras o incentivos fiscales), la selectividad de los estudios o el control y la reputación de las instituciones.

Un estudio sobre las insuficiencias de algunas estrategias frente a otras ayudaría a reformular las políticas para aumentar el atractivo de la FP. También es necesaria una metodología que favorezca la igualdad de consideración entre la educación general y la formación profesional, puesto que la simultaneidad de las iniciativas adoptadas a escala nacional o institucional puede empañar la lógica y la coherencia de la oferta educativa.

Finalmente, se carece de evaluaciones sistemáticas de las políticas que promueven el atractivo de la FP. En todos estos ámbitos son necesarios estudios que permitan formular recomendaciones fundadas para que los responsables políticos adopten medidas eficaces.

Ante recomendaciones de tan grande magnitud formuladas por el CEDEFOP el año de su 43 aniversario, nos atrevemos a presentar el siguiente informe sobre la Formación Profesional en la Comunidad Valenciana.

—Qué necesitamos.
**La voz de la comunidad
educativa**

–Políticas

Los cambios en el sistema productivo generan cambios en las capacidades exigibles a las personas profesionales. Es por eso que han de existir estructuras claras y definidas desde la Administración para dar respuesta rápida y eficaz a las necesidades de dotaciones, de recursos, de organización y de formación.

Es un hecho incuestionable el sesgo de género en la Formación Profesional con unos ciclos formativos feminizados y otros masculinizados. La sociedad no se puede permitir prescindir en profesiones determinadas del talento, independientemente de su género.

Es importante desarrollar políticas de gestión educativa que permitan la integración en el sistema de Formación Profesional de **alumnado** con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NESE). Las NESE no pueden quedar por encima de las competencias y de las ejecuciones materiales reales de los ciclos. En cuanto a las **familias**, la idea general es que se tiene que mejorar la percepción social de la Formación Profesional.

En relación con los **centros educativos**, los Institutos de Secundaria tienen que abrirse más a la Formación Profesional, así como a la formación para la ocupación y otras enseñanzas.

La formación semipresencial y a distancia es una demanda creciente; no es concebible un modelo de FP que no la potencie. Hay diferencias importantes entre centros con las mismas familias profesionales y en algunos casos no se puede impartir la formación que el mercado demanda, dado que los equipos están obsoletos y el software no se adecua a la realidad de la empresa. Además, las Enseñanzas de Régimen Especial de Música y Danza cumplen con los objetivos de Europa 2020. Si estas enseñanzas tuvieran el reconocimiento de Grado Superior de Formación Profesional, las familias estarían más dispuestas al hecho de que sus hijas y sus hijos los cursaron.

En cuanto al **entorno**, habría que establecer una regulación y protocolo en las relaciones entre las empresas y los centros educativos que permita una relación estable de los centros con la red productiva de su entorno y compartir recursos productivos. En relación a la **tarea educativa**, se tiene que dar mucha más importancia a la formación inicial, que tiene que recaer en la Universidad. Así mismo, el acceso al Máster de Formación del Profesorado tiene que ser mucho más selectivo. La persona profesional que quiera dedicarse a la enseñanza tiene que tener formación suficiente y demostrable en el ámbito de la familia profesional donde trabajará. Es tan importante la formación universitaria como la técnica y práctica de los módulos que tendrá que impartir.

La realización de una **tarea educativa** de calidad está en relación directa con el liderazgo educativo, pero éste no tiene que entenderse como predicable solamente del equipo directivo, sino de cada uno de los miembros del claustro.

—Participación y ética

Por lo que respecta a la participación y la ética desde la perspectiva del **alumnado**, haría falta remarcar tres aspectos que se consideran importantes de cara a estructurar las propuestas: la relación pedagógica, la inclusión de contenidos transversales y la flexibilidad en la creación de estructuras de participación. Estos tres aspectos están acompañados de una idea de cariz más transversal: la percepción del hecho de que la participación funciona mejor en la medida que se han superado los mecanismos institucionalizados. Con esta idea se intenta recoger la percepción de que los centros han acabado explorando vías propias para favorecer la participación del alumnado.

En referencia a la relación pedagógica, ésta se configura como una herramienta fundamental para garantizar tanto la participación como el desarrollo de una concepción ética de los estudios. Sería importante incluir contenidos transversales para favorecer el desarrollo de la dimensión ética de los estudios, así como para mejorar las condiciones y habilidades del alumnado en relación a la participación. Sería positivo también flexibilizar y fomentar la creación de estructuras de participación. Esta propuesta se relaciona de forma patente con la reflexión, ya apuntada unas líneas más arriba, relativa a si se puede regular la participación o si, en una interpretación más amplia del concepto de participación, habría que dar autonomía a los centros para configurar dinámicas y espacios de participación varios que partan de la realidad y necesidades de cada centro.

Cuando hablamos de la relación entre las **familias** y los centros educativos de FP tenemos que tener en cuenta la diversidad, dado que hay una distinción clara a hacer entre la Formación Profesional Básica, la FP de Grado Medio y de Grado Superior, sobre todo en la situación actual en que se constata el aumento de la media de edad en FP. En cualquier caso, es muy importante que las familias se involucren directamente en la formación de sus hijos e hijas trabajando en colaboración con los centros educativos.

En el caso del alumnado de FPB las relaciones con las familias son más estrechas, al ser un alumnado más joven. Por otro lado, las familias tienen un papel muy importante también en cuanto al hecho de conseguir que el alumnado de grado medio continúe su formación con un grado superior. En el caso del grado superior, las familias tienen menos contacto con el centro puesto que el alumnado es mayor de edad. Es por eso que los centros necesitan que las familias confíen en su actividad y se comprometan con la tarea educativa respecto a sus hijos e hijas. Por su parte, las familias piden una participación más directa y menos residual en los centros.

La cultura de la no participación está instalada en los **centros educativos** como lo está en el resto de la sociedad. Hace falta un esfuerzo por reapropiarse de la participación, con actividades como por ejemplo jornadas temáticas o charlas, incluyendo la participación como una cuestión transversal al centro educativo. El centro educativo tiene que conseguir que el alumnado se sienta parte del centro y parte de la profesión que está aprendiendo. Desde esta perspectiva es relevante el enfoque desde una vertiente cognitiva de la participación. Nuestra sociedad no crea las condiciones idóneas para promover el trabajo cooperativo; esto es, sin embargo, fundamental.

Los centros de FP no pueden estar de espaldas al entorno, es más, pueden influir en el entorno, incluyendo una cultura participativa en la propia organización y repensando y reformulando la concepción que se tiene sobre la participación del profesorado en el centro, la participación de las familias y del alumnado. La participación tiene que ser ágil, por eso hay que hacerla más flexible, pero al mismo tiempo hay que asumir el hecho de que la toma de decisiones en los centros tiene que ir asociada a un proceso de participación. En esta línea justo es decir que el alumnado es el actor más invisibilizado, porque su participación queda supeditada a cuestiones estructurales muy determinadas y, al final, no se siente representado. La inclusión de la participación en la cultura organizativa de los centros educativos pasa para promover el diálogo. Informarse, dialogar y participar es tener una visión conjunta de los diferentes actores que están involucrados en la FP para poder actuar en consecuencia.

En relación al **entorno**, hay una idea generalizada de un momento de cambio de escenario y una necesidad de que el sistema educativo se adapte. Por otro lado, se plantea la necesidad de poner el foco en la relación con las asociaciones y federaciones de empresas y organizaciones empresariales.

Hay que remarcar tres aspectos que se consideran importantes de cara a estructurar las propuestas: la coordinación entre empresa y centro, la implicación y motivación del profesorado, y la articulación de una red de empresas compartida por los centros.

En cuanto al currículum, es importante centrar la atención en otras habilidades distintas a los contenidos específicos de los currículums, es decir, hay una necesidad de formar de manera integral los individuos, de forma que se hacen imprescindibles las competencias personales y sociales, además de las profesionales.

Desde la vertiente de la **tarea educativa**, se apuesta por una máxima común: la colaboración. Una colaboración que es necesaria en cuanto a los recursos y a la formación, entre empresas, entre organizaciones educativas, entre niveles educativos, que iría acompañada de una concepción diferentes de la apertura de los centros.

A pesar de que en el módulo de Empresa e Iniciativa Empresarial (EIE) ya hay una formación orientada a la posibilidad de crear empresas, la Administración educativa tiene que favorecer proyectos que pueden a la vez incluir agentes externos en las organizaciones educativas para formar e informar al alumnado en relación a procesos emprendedores.

Experiencias como por ejemplo las aulas compartidas tienen que ser reforzadas para **romper barreras que dejan fuera del sistema educativo el alumnado con riesgos de exclusión social**. Las experiencias en diferentes espacios (formales y no formales) pueden favorecer la formación de más población.

—Innovación y orientación

En cuanto a la innovación y la orientación, desde la perspectiva del **alumnado** se tienen que destacar una serie de aspectos fundamentales: uno que tiene que ver con la inclusión de contenidos y metodologías innovadoras; otro que profundiza en la función y la naturaleza de la tarea de orientación educativa; y un tercero que, en paralelo a todas estas propuestas, pide una mejora en la formación del profesorado.

Se focaliza la atención en el tipo de contenidos y habilidades que se promueven en la Formación Profesional, recalcando que resulta muy importante en la FP “aprender haciendo y aprender experimentando”. Es muy importante trabajar la competencia lingüística en inglés para poder fomentar la dimensión europea e internacional en la formación y en el acceso al mercado laboral. Esto es clave para permitir competir en un mercado más amplio a nuestras empresas y profesionales. Por otro lado, se considera que los contenidos con los que se trabaja en la FP así como las herramientas metodológicas por las cuales se apueste pueden contribuir también a mejorar cuestiones que tendrán un impacto directo en el bienestar del alumnado. Por lo tanto, haría falta fomentar una educación inclusiva, como la que permiten los grupos interactivos.

Se tiene que hacer tanto como sea posible para que el alumnado pueda realizar el ciclo formativo de FP que le guste puesto que realizar unos estudios que no gustan resulta una situación altamente desmotivante. A pesar de que se asume que la decisión final sobre los estudios a cursar tiene que recaer en el alumnado, se tiene que focalizar la atención en un buen acompañamiento por parte de la persona orientadora del centro. Esta orientación tiene que tener en cuenta el perfil formativo y profesional del alumnado para hacer una tarea adecuada, y además, no podrá descuidar los condicionantes económicos de este alumnado, dado que algunas especialidades implican un mayor gasto por parte del alumnado y de sus familias que de otras.

Aunque claramente la persona interesada en la formación es el alumno o la alumna, la información, sobre todo de FP y Enseñan-

zas de Régimen Especial, tiene que estar también dirigida a las **familias**. Hay que asegurar la accesibilidad a la información por parte de las familias. Por lo tanto, hay que diversificar las vías de comunicación e información, especialmente en los centros donde sólo se imparte ESO y Bachillerato. Las personas profesionales de los centros educativos pueden tener una tarea muy importante en cuanto a la transmisión de la información sobre la FP, tanto hacia el alumnado como hacia las familias.

Las Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial son muy desconocidas por la ciudadanía y por el profesorado de los centros educativos. Acostumbran a ser asimiladas con las actividades extraescolares, y descuidan el hecho de que estas enseñanzas se organizan mediante un currículum propio y que también son profesionalizadoras. En cuanto a las Enseñanzas Artísticas de Régimen Especial de Música y Danza se destaca también una carencia de intercomunicación entre estas enseñanzas y las enseñanzas obligatorias que afecta a la información que llega a las familias.

En relación con el **centro educativo**, destacan dos aspectos: los contenidos y los agentes. En relación a los contenidos, la idea principal hace referencia a la necesidad de diferenciar los tipos de orientación, una de tipo laboral y otra de cariz más académico. Hay que tener en cuenta este aspecto especialmente en los centros de Secundaria donde se imparte FP, donde el orientador u orientadora asume tareas muy diversas. Teniendo en cuenta la importancia de la orientación profesional en relación a todo el alumnado, y no sólo en relación al alumnado de FP, es muy importante que los orientadores y orientadoras dispongan de información actualizada y de la formación necesaria para llevar a cabo estas funciones en relación a la orientación profesional. En cuanto a los agentes la orientación tendría que ser un proyecto de centro. No puede ser considerada un aspecto menor, ni tampoco una cuestión exclusiva de un determinado departamento, sino que tendría que tener una consideración más transversal. Desde la perspectiva del **entorno**, se parte de la idea que vivimos en una realidad cambiante a la cual los centros educativos se tienen que adaptar. El ritmo que marca la sociedad es el que

tiene que guiar los pasos de la educación; la formación no puede ir más lenta que las empresas. Ante esta circunstancia se tiene que aumentar la autonomía del centro para poder tomar decisiones puesto que no todos los ciclos se pueden regir por los mismos parámetros.

Finalmente, en cuanto a la **tarea educativa**, uno de los objetivos de la FP es la formación para acceder al mundo del trabajo, es decir, formar personas y profesionales.

Hay que orientar las estrategias de formación hacia la certificación (incluyendo los certificados de profesionalidad) y la capacitación profesional, para que se conozcan los procesos de acreditación y evaluación de competencias que tienen la finalidad de favorecer la certificación de los procesos formativos a los centros y de la experiencia previa del alumnado. La orientación tiene que ser completa y tiene que tener en cuenta todas las opciones profesionales (formativas y de certificación) al alcance del alumnado. Favorecer las relaciones con el SERVEF ampliará las posibilidades de orientación y formación. Por otro lado, conviene destacar la importancia de la FP como vía de acceso a la Universidad y fomentar la coordinación y las jornadas de puertas abiertas, como se hace con el alumnado de Bachillerato. Se tienen que reforzar las competencias del profesorado, tanto en la formación inicial como a lo largo de toda la vida. En este sentido, hay que potenciar la evaluación de la tarea docente por parte de los diferentes sectores de la comunidad educativa.



—Qué recomendamos. La FP que queremos

—Políticas

A) Alumnado

- Instar a las administraciones central y autonómica, junto con los agentes sociales, para que se comprometan a hacer la revisión periódica (cinco años) de los títulos y de los diseños curriculares.
- Trasladar al Estado la necesidad de una estructura organizativa autónoma y flexible en cuanto a la organización modular respecto a los títulos y currículums, para adaptarlos a las necesidades del alumnado y del entorno.
- Revisar la regulación propia de la evaluación que permita flexibilizar la matriculación y promoción de primero a segundo curso, de acuerdo con la Orden 79/2010, de 27 de agosto, de la Consejería de Educación, por la cual se regula la evaluación del alumnado de los Ciclos Formativos de Formación Profesional del sistema educativo en el ámbito territorial de la Comunidad Valenciana.
- Incorporar contenidos desde la orientación educativa que ayuden a trabajar aspectos relacionados con el género especialmente en las elecciones de títulos.
- Planificar políticas de gestión educativa para hacer posible el acceso a las enseñanzas de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NESE) y diversidad

funcional sin que en ningún momento se rompa el principio de equidad e igualdad entre todo el alumnado.

- Diseñar o flexibilizar la manera en que el alumnado con NESE pueda obtener certificados de profesionalidad, de competencias o certificaciones de módulos o partes de estos, teniendo en cuenta los objetivos que no pueda lograr.

B) Familias

- Desarrollar procesos de información pública sobre las ventajas de estudiar Formación Profesional, con una doble visión: como un itinerario para la inserción en el mundo laboral de manera cualificada y como otra vía para poder acceder en la Universidad.
- Disponer de materiales prácticos adecuados a la sociedad actual en cuanto a presentación, formatos y canales de difusión: materiales interesantes y atractivos, formatos de difusión (publicaciones, libros, etc.) y difusión vía redes sociales.
- Hacer efectivas las ayudas para la adquisición de equipamiento de uso individual obligado para la realización de los estudios en el centro educativo y para cubrir gastos como por ejemplo desplazamiento, dietas, etc., durante la realización de la Formación en Centros de Trabajo.

C) Centro educativo

- Ampliación de la red de centros que ofrecen de forma integrada enseñanzas de FP del sistema educativo y para la ocupación, con un criterio estratégico territorial que posibilite la adecuada accesibilidad de la ciudadanía a una oferta formativa integrada que alcance en cada territorio la mayoría de las familias profesionales.
- Ampliar la oferta y permitir la implantación a distancia de determinados ciclos, sin la necesidad previa de implantación de la modalidad presencial de estos.
- Hacer un inventario actualizado de los centros donde se imparte Formación Profesional y comprobar que los Ciclos Formativos disponen de los espacios mínimos que marca el currículum de cada ciclo y que están correctamente dotados. Dotar a todos los centros de Formación Profesional de las instalaciones, equipos y herramientas que se recogen en

el título y currículum para garantizar los estándares de formación máximos.

- Potenciar la autonomía de los centros para poder disponer de programas informáticos y de equipamientos actualizados y adaptados a la realidad del mundo empresarial, bien por compra o bien por *renting*. Esta autonomía tiene que favorecer que los procedimientos de dotación sean menos rígidos y las necesidades se cubran realmente.
- Repensar los espacios educativos para que permitan desarrollar nuevas metodologías, sobre todo, en el sentido de permitir dinámicas de trabajo colaborativas.
- Reconocer las Enseñanzas de Régimen Especial de Música y Danza como una Formación Profesional de Grado Superior, dado que es equiparable en número de horas a ésta.
- Ampliar la oferta de las Enseñanzas de Régimen Especial y conservar la actual oferta en los centros y las instalaciones que ya existen.
- Crear nuevos espacios que permitan la integración de las enseñanzas obligatorias y las de régimen especial (como se hace en Enseñanzas Deportivas) o bien una oferta integrada de formación donde puedan compatibilizarse ambas modalidades formativas.
- Mantener la oferta formativa de los grados elementales de las Enseñanzas de Régimen Especial tal y como está dentro de los centros específicos (conservatorios de Música y Danza), para garantizar una oferta pública adecuada.
- Revisar y actualizar el perfil de la inspección específico de FP y de ERE, que conozca y comprenda la Formación Profesional y los ERE, su complejidad, sus necesidades y los recursos específicos asignados, tanto en Centros Integrados Públicos de FP (CIPFP), como en centros de Secundaria con FP y en centros de Enseñanzas de Régimen Especial.

D) Entorno

- Recuperar los observatorios o consejos comarcales o intercomarcales constituidos por representantes de la Administración, los sindicatos y las patronales con el fin de conocer las necesidades formativas que pide el sistema productivo y de hacer propuestas.

- Proponer una mayor implicación a la Administración en la realización de la Formación de Centros de Trabajo, articulando incentivos para las empresas y también ayudas para el alumnado.
- Establecer por parte de la Administración, por lo que respecta al desarrollo de la FP Básica (FPB), conciertos con empresas públicas, privadas, organizaciones no gubernamentales, etc.
- Crear, en aquellos centros donde no existe Jefatura de estudios de FP o Jefatura de Departamento de FCT, una figura de relación con las empresas, que asumiría las mismas tareas ya definidas para la Jefatura de estudios de FP o la Jefatura de estudios del Departamento de FP: relación con la empresa a todos los niveles (preparación de prácticas, consecución de plazas para FCT) y responsabilidad de FP Dual, de la orientación laboral en FP, así como de la bolsa de trabajo y acceso al mundo laboral.
- Garantizar y velar por parte de la Administración por un correcto reparto de las plazas en las empresas para el alumnado de los centros públicos de FP que realice FCT. Se propone la creación de un portal compartido, dirigido tanto a las empresas como a los centros educativos, para facilitar la información y los contactos, y gestionar correctamente los convenios y las estancias en empresas.

E) Tarea educativa

- Revisar el sistema de provisión de puestos de trabajo, tanto en el caso de los funcionarios de carrera como interinos.
- Evaluar de manera efectiva la tarea docente, tanto por parte de la Dirección de los centros como por parte de la Inspección educativa, con el fin de que la competencia docente tenga como objetivo principal la mejora de la calidad educativa.
- Revisar la gestión de la carrera profesional (en el sector público), de tal manera que la tarea educativa no se reduzca a la mera formalidad de transmisión de conocimiento.
- Incentivar las estancias en empresas del profesorado en cualquier momento del curso académico, aunque se le tenga que sustituir en las tareas de docencia directa.
- Favorecer las redes y la comunicación entre organizaciones

educativas para compartir experiencias y materiales para desarrollar la tarea educativa, especialmente para el nivel de FPB.

- Instar a la Administración educativa a incorporar el *Job Shadowing* como modalidad formativa para el profesorado.

Revisar la normativa de la implantación de la FP Dual, para establecer convenios entre la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte (CEICE) y las organizaciones empresariales para desarrollar la FP Dual, de manera diferente al actual, puesto que, hoy por hoy, la responsabilidad única recae sobre los centros, que tienen que buscar las empresas y concretar el convenio. Entender la formación *en alternancia* como la FP que se realiza en periodos de tiempos alternos entre el centro de formación y el centro de trabajo. Proponer a la administración la utilización del **convenio de prácticas no laborales** para remunerar al alumnado de FP que desarrolle un trabajo en la empresa.

- Formar y acreditar la totalidad del profesorado de la red de Centros que ofrecen de forma integrada FP del sistema educativo y para la ocupación para que puedan ejercer las funciones correspondientes en los procesos de evaluación, reconocimiento y acreditación de la competencia profesional adquirida por la experiencia laboral y el aprendizaje no formal. Mantener abiertas anualmente y en todas las especialidades las convocatorias correspondientes para posibilitar a todos los ciudadanos un procedimiento ágil para los procesos mencionados.
- Revisar, por lo que respecta a las modalidades de Formación Profesional semipresencial y a distancia, las funciones del profesorado y favorecer su formación como tutor, para que pueda motivar al alumnado, facilitando la creación de un espacio donde poder compartir recursos comunes y experiencias.

– Participación y ética

A) Alumnado

- Incluir proyectos de aprendizaje-servicio basados en nuevas metodologías, como ABP (aprendizaje basado en proyectos), CI (capacidades de innovación), ABC (aprendizaje basado en competencias), *Visual Thinking*, Pensamiento de Diseño, entre otros. Para que esta medida sea efectiva haría falta que se vinculara a los contenidos trabajados en clase y que partiera de proyectos diseñados por el alumnado. Esta herramienta y otras similares podrían ayudar a dar sentido a lo que se está estudiando.
- Reconocer, para incentivar los proyectos de aprendizaje-servicio, una serie de créditos en función de los trabajos que se desarrollan y de las horas de dedicación que suponen. Habría que vincular estos incentivos con los créditos de innovación, ya reconocidos por la Administración educativa.
- Hacer participar al alumnado en los procesos de evaluación. El alumnado tiene que evaluar tanto su propio aprendizaje como también al profesorado. En este sentido, hay que entender la participación en la evaluación también como un contenido transversal en todos los módulos.
- Trabajar la igualdad como un valor y también en la dimensión práctica. La igualdad se plantea como un valor central en la formación de la ciudadanía, pero también tendría que ser central en la construcción de identidades profesionales menos marcadas por el género. Así, este contenido podría, en definitiva, tener incidencia al modificar la composición de los ciclos que tienen una matrícula claramente masculinizada o feminizada.
- Favorecer espacios y estructuras de participación que trasciendan los centros. Esta cuestión se propone de cara a intentar involucrar distintos agentes sociales y al alumnado.
- Hacer más rica y variada la vida de los centros para promover la participación del alumnado en actividades no estrictamente académicas: deportes, clubes de diferentes intereses (teatro, música, idiomas, etc.). De esta forma se integrarían los centros educativos en la comunidad a la que pertenecen.

- Crear consejos comarcales integrados por agentes sociales, comunidad educativa y empresariado con el apoyo de dinamizadores de la participación para facilitar la participación del alumnado o, en el mismo sentido, recuperar los observatorios comarcales de ocupación que ya existieron en algún momento. En línea con lo que ya se ha mencionado, estos espacios de participación podrían no sólo mejorar la vinculación del alumnado, sino que podrían potencialmente ser lugares que favorezcan la creación de sinergias entre los distintos agentes sociales y los centros, de forma que pueda incrementarse la puesta en marcha de proyectos que redundan en una mayor participación, como los ya apuntados proyectos de aprendizaje-servicio u otros.
- Identificar, por medio de estos observatorios o consejos comarcales, las necesidades formativas del alumnado. En este sentido, se plantea que, para que estos espacios puedan tener una participación con consecuencias efectivas, quizás habría que reflexionar sobre la conveniencia o no de flexibilizar tanto la puesta en marcha de nuevos ciclos como desactivar aquellos que ya no tengan una incidencia real en el tejido empresarial de cada territorio.

B) Familias

- Mantener una relación fluida y motivadora con el alumnado y las familias, por parte del centro, para que las familias muestren confianza y se involucren directamente en las indicaciones y sugerencias que puede hacer el profesorado respecto a las necesidades de sus hijos e hijas.
- Fortalecer la aproximación del profesorado a las familias de forma que se teja una comunicación directa y fluida con ellas. Esto pasa por un interés manifiesto por el alumnado y sus familias, sobre todo en los casos disruptivos o con trayectoria de fracaso, y por la creación de canales de aproximación (horarios de reunión accesibles, seguimiento continuo, etc.). El contacto con las familias tiene que mejorar partiendo de la acción tutorial y desde la promoción y supervisión de los equipos directivos.
- Asumir, por parte de las familias, un papel más activo en la elección, seguimiento y acompañamiento en relación a los

estudios, incluso en el caso del alumnado de Grado Medio y Grado Superior.

- Abrir las aulas y los centros a la participación directa de las familias.
- Facilitar que las familias puedan ofrecer información a otras familias sobre la FP; ofreciendo información sobre los recursos e instalaciones de los centros, contribuyendo así a desestigmatizar este nivel formativo y resolviendo dudas. Las familias tienen que asumir un papel muy activo en la organización y participación de actividades educativas, con el objetivo de incrementar el conocimiento y la valoración social de la FP.
- Valorar y dar a conocer el papel fundamental que tienen como actores reivindicativos todas las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (AMPA) para pedir mejoras para la FP, desde los diferentes espacios de participación: desde los consejos escolares de centro hasta las administraciones.

C) Centro educativo

- Crear espacios de participación que hagan posible la construcción de una identidad de alumnado del centro.
- Diseñar formación en participación en los centros educativos: destinada al equipo directivo, al profesorado, a las familias y al alumnado.
- Revitalizar espacios y estructuras de participación *ad-hoc* que sirvan para canalizar la participación en los centros con la presencia de los diferentes actores: consejo de ciclo, grupos de representantes de aula, con presencia de los diferentes actores.
- Facilitar la participación del alumnado por parte del centro educativo y especialmente del profesorado. Es una tarea que tienen que asumir los tutores y las tutoras del alumnado, los cuales tendrían que canalizar las diferentes formas de participación: directa, a través de asociaciones, etc.
- Tejer redes de intercomunicación y diálogo entre centros educativos, entre los centros y las instituciones o entidades del entorno inmediato, entre los equipos directivos y las familias/la ciudadanía.

D) Entorno

- Ampliar los ámbitos de relación entre empresa y centro. Se pueden plantear actividades en las cuales las empresas entran en las aulas para compartir conceptos más actualizados y más arraigados a la realidad del mundo laboral. El centro tiene que tener mayor conocimiento de las características de las empresas, desde las más próximas hasta las que se encuentran en el extranjero. Haría falta, por lo tanto, elaborar una base de datos de empresas que tienen interés en tener alumnado en prácticas.
- Incentivar la existencia en las empresas de una persona responsable en relaciones con entidades de formación, que actuaría como puente de conexión entre el centro y la empresa.
 - Actualizar la normativa¹ que regula la coordinación entre mundo empresarial y el educativo, para adaptarla a la realidad de cada momento, así como también para racionalizar las tareas burocráticas.
- Formar de manera específica a todos los agentes que intervienen en la formación en empresas, tanto al profesorado como a la persona instructora del centro de trabajo. El profesorado tendría que recibir formación específica por parte de las empresas.
- Colaborar con los centros de trabajo en la elaboración de un manual de procedimiento claro y exhaustivo para los tutores de empresa, revisable y actualizable.
 - *ORDEN 46/2012, de 12 de julio, de la Consejería de Educación, Formación y Ocupación, por la cual se regulan determinados aspectos de la ordenación de la Formación Profesional del sistema educativo en la Comunidad Valenciana.*
 - *ORDEN 77/2010 de 27 de agosto, de la Consejería de Educación, por la cual se regula el módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo (FCT) de los ciclos formativos de Formación Profesional, de las Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño y de los Programas de Cualificación Profesional Inicial en el ámbito territorial de la Comunidad Valenciana.*
 - *ORDEN 78/2010, de 27 de agosto, de la Consejería de Educación, por la cual se regulan determinados aspectos de la ordenación y organización académica de los ciclos formativos de Formación Profesional del sistema educativo en el ámbito territorial de la Comunidad Valenciana.*
 - *ORDEN 79/2010, de 27 de agosto, de la Consejería de Educación, por la cual se regula la evaluación del alumnado de los ciclos formativos de Formación Profesional de sistema educativo en el ámbito territorial de la Comunidad Valenciana.*

E) Tarea educativa

- Dar apoyo a los proyectos de colaboración en el territorio y con éste.
- Reforzar la posibilidad de desarrollar proyectos de empresa en los centros.
- Fortalecer las relaciones con entidades educativas fuera del sistema educativo.
- Favorecer las redes y la comunicación entre organizaciones educativas para compartir experiencias y materiales para desarrollar la tarea educativa, especialmente para el nivel de FPB.
- Favorecer la elaboración y el intercambio de materiales educativos específicos para FP.
- Facilitar que el alumnado continúe su formación, eliminando las trabas que limitan la conexión entre programas y niveles para favorecer la carrera profesional de todo el alumnado. Esto implica también pensar en la edad de acceso a los programas y en el alumnado que queda fuera de los procesos formativos.
- Incluir en el currículum, como módulos y de manera evaluable, contenidos relacionados con las habilidades sociales. Son aspectos transversales que no sólo incidirían en la formación en valores y actitudes (empatía, asertividad, autoconcepto, autoestima, etc.), sino que pueden mejorar algunas aptitudes y habilidades útiles en los procesos de inserción laboral.
- Incluir dentro de la evaluación, tanto del alumnado como del profesorado, aspectos relacionados con las habilidades sociales.
- Buscar mecanismos para incentivar al profesorado a aplicar y desarrollar metodologías innovadoras para promover nuevas competencias para nuevas ocupaciones. Habría que determinar qué organismo tiene que identificar esas buenas prácticas y llevar a cabo el reconocimiento y certificación de los créditos.

—Innovación y orientación

A) Alumnado

- Articular y flexibilizar los ciclos formativos para que el alumnado pueda realizar lo que le interesa, ampliando la oferta en diferentes modalidades: presencial, semipresencial y a distancia.
- Facilitar el acceso del alumnado a la formación que les pueda interesar, aunque no dispongan de ella en su zona más cercana, mediante ayudas para el transporte, alojamiento, etc.
- Establecer un plan de transición antes de cursar la FPB donde se establezcan unos contenidos mínimos adquiridos y repensar los itinerarios posibles después de cursar FPB (FP Básica) para facilitar el acceso en los ciclos de Grado Medio, puesto que en la actualidad hay muchas trabas para seguir con determinados estudios.
- Incrementar acciones formativas de taller y otras que impliquen las TIC. En cuanto a los CFGS, a pesar de que no se pueden desatender los contenidos teóricos, habría que reforzar los contenidos y habilidades prácticas.
- Reforzar los contenidos y competencias profesionales a lo largo de todo el ciclo en el periodo de FCT, que es el principal momento educativo para desarrollarlos.
- Mejorar la orientación al alumnado en relación a la empresa donde le puede interesar más llevar a cabo las FCT, no sólo por proximidad sino por posible continuidad y/o aprendizaje.
- Elaborar los horarios por parte de los equipos directivos que tienen que tener en cuenta que el profesorado de FCT necesita tiempo suficiente para poder hacer las visitas a las empresas y, así, hacer un seguimiento más adecuado de la formación del alumnado en prácticas.
- Revisar y actualizar, en relación a las exenciones en la realización de las FCT, la Orden 77/2010, de 27 de agosto, de la Consejería de Educación, por la cual se regula el módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo (FCT) de los ciclos formativos de Formación Profesional, de las enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño y de los Programas de Cualificación Profesional de la Comunidad Valenciana.

- Mejorar la competencia comunicativa oral y escrita en inglés, a partir de situaciones comunicativas reales.
- Reforzar la orientación en los centros educativos, pasando de uno a dos orientadores u orientadoras, una persona de las cuales tiene que estar especializada en FP.
- Crear una línea de becas formativas destinadas al alumnado de FP con desventajas socioeconómicas más grandes para facilitar la elección de estudios que se quieren cursar.

B) Familias

- Potenciar las campañas de publicidad para valorar la FP, mediante los medios de comunicación (televisión, radio, etc.) y las redes sociales.
- Informar y difundir la oferta de FP también en el ámbito local como por ejemplo desde los ayuntamientos y los Centros de Información Juvenil.
- Transmitir la información de manera atractiva y accesible para que anime a la gente a optar por la FP.
- Recuperar actividades como la de las ferias educativas (FÓRMATE, EDUCA EMPLEA, etc.) o iniciativas parecidas.
- Dar información no solamente sobre los ciclos, los centros, etc., sino también sobre las diferentes salidas profesionales y los itinerarios formativos hasta la Universidad. Por eso es muy importante la formación de los orientadores u orientadoras en estos aspectos.
- Dotar de personal que pueda asumir verdaderamente la tarea de la orientación hacia cada miembro del alumnado y sus familias en cuanto a todas las opciones que tiene en relación a su itinerario, en los centros o a nivel local.
- Hacer orientación sobre la FP en distintos periodos y no solamente al final de la ESO.
- Promover actividades de puertas abiertas en los centros de FP y de Enseñanzas de Régimen Especial, destinadas al profesorado, a los profesionales y las profesionales de la orientación educativa, al alumnado de ESO y a sus familias.
- Informar a las familias que apuestan por que sus hijos o hijas hagan una formación artística reglada que, actualmente, estos estarán haciendo un doble currículum con todo lo que comporta en cuanto a la compatibilización entre ambas formaciones.

- Aumentar los recursos y el presupuesto que se destina a las Enseñanzas de Régimen Especial.

C) Centro educativo

- Pensar la orientación en términos de proyecto de vida del alumnado, en línea con lo que dice la UNESCO, organismo que ha apuntado la importancia de empoderar al alumnado.
- Dar un mayor papel en la orientación laboral a los departamentos de FOL, en colaboración con otros miembros del profesorado que podrían encargarse de prestar una orientación más académica.
- No limitar la orientación a informaciones más o menos puntuales, sino que tendría que capacitar al alumnado de una forma clara en relación a la configuración de itinerarios académicos y profesionales. Por eso, los orientadores y las orientadoras tendrían que ser más bien formadores y formadoras. También se utiliza el término *coaching*, entendiéndolo como el proceso dialógico mediante el cual el *coach* genera las condiciones para que el alumnado busque el camino para lograr los objetivos fijados haciendo uso de los propios recursos y habilidades fuertemente apoyados en la motivación, responsabilidad y creatividad.
- Formar a los orientadores en cuanto a cualificaciones profesionales, familias profesionales, etc. para poder orientar al alumnado, no sólo en sus capacidades académicas, sino también en sus competencias, habilidades y destrezas.
- Aprovechar diferentes estrategias, como por ejemplo, las historias de vida de antiguo alumnado que explique su itinerario y el papel de la formación o jornadas de puertas abiertas para favorecer el encuentro del alumnado con otros agentes sociales.
- Involucrar al profesorado y repensar la composición y las atribuciones de los consejos de orientación.
- Dar un mayor reconocimiento profesional y un mayor apoyo a la figura del orientador o la orientadora en relación a la FP y Enseñanzas de Régimen Especial.
- Favorecer que el SERVEF tenga un papel relevante en la formación de los orientadores y orientadoras, ampliando así el conocimiento de los itinerarios profesionales en relación a los ciclos y sus salidas laborales.

- Pensar acciones formativas para las familias, las cuales tienen un rol importante en las elecciones de los itinerarios formativos de sus hijos e hijas. Así, se propone la necesidad de pensar en acciones informativas dirigidas a las familias.
- Facilitar las visitas de organizaciones y asociaciones, para que conozcan la estructura y las necesidades de las empresas con el fin de orientar en cuanto a los diferentes ámbitos profesionales y sobre las ofertas de inserción laboral.
- Empezar la orientación antes de lo que se hace en la actualidad y no hacia el final del curso ni hacia el final de la ESO.
- Realizar visitas en otros centros o empresas antes de la elección de ciclo, de forma que se amplíe el conocimiento del alumnado sobre las salidas laborales y sobre la aplicación práctica de los distintos ciclos.
- Trabajar en las tutorías aspectos vinculados con la orientación en la doble dimensión: académica y profesional.
- No usar la Formación Profesional Básica como una medida compensatoria dirigida a contener alumnado que no se puede o no se quiere enviar a otros niveles. En este sentido, es muy importante que el profesorado de Formación Profesional Básica tenga una buena formación para potenciar en el alumnado el trabajo en equipo, las habilidades sociales, etc.

D) Entorno

- Planificar y organizar actividades donde el alumnado y el profesorado se relacionen con las empresas para saber qué se pide en el mundo laboral (visitas, intercambios, ferias, foros, etc.) para tratar temas relacionados con la FP: futuras ocupaciones, necesidades de la empresa, qué espera el alumnado de la incorporación al mundo laboral, etc.
- Involucrar antiguo alumnado activo en la formación en las aulas. Los casos de éxito de antiguo alumnado tienen que ser visibilizados: el antiguo alumnado son agentes muy cercanos al alumnado en curso y pueden compartir experiencias directas.
- Eliminar la convalidación del módulo de FOL del Grado Medio al Grado Superior. Si el mundo laboral y de la empresa tienen tanta importancia en estos niveles formativos, los contenidos de estos módulos en los Ciclos de Grado Medio y Superior

tendrían que ser distintos y adaptados al nivel formativo.

- Preparar un plan formativo personalizado para las personas con diversidad funcional y a ser posible sobre un puesto de trabajo adaptado en los diferentes sectores empresariales.
- Potenciar la capacitación en lenguas extranjeras del alumnado dentro de las familias, para permitir el acceso a programas europeos (Erasmus+, etc.) y facilitar el acceso al espacio europeo de trabajo.

E) Tarea educativa

- Diseñar un perfil de orientación laboral y profesional que pueda ofrecer una orientación profesional completa.
- Desarrollar la colaboración de los Centros Educativos con el SERVEF, facilitando los elementos, dotaciones y servicios necesarios para el buen funcionamiento de la misma .
- Apoyar al alumnado de FPB con personal especialista no docente, de acuerdo con el Modelo Social Valenciano.
- Instar a la Administración educativa valenciana a que revise el modelo de formación y selección del profesorado, seale el máster o el curso de especialización didáctica para el profesorado técnico.
- Instar a la Consellería de Educación a que coordine a las universidades para acordar y unificar la realización del prácticum.

—Bibliografía

- CEDEFOP (2010): Modernización de la formación profesional. Cuarto informe de investigación sobre formación profesional en Europa: resumen. ISBN 978-92-896-0595-3
- CEDEFOP (2017). Nota informativa – 9123 SE “Echar la vista atrás para mirar hacia el futuro”.
- CEDEFOP; Descy, P.; Tessaring, M. The value of learning: evaluation and impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: synthesis report. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2005 (CEDEFOP reference serías, 61).
- Comisión Europea, Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades, Unidad D1. Employment in Europe 2007. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones, 2007.
- Comisión Europea. Comunicado de Maastricht sobre las futuras prioridades de una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales (FP): revisión de la Declaración de Copenhague de 30 de noviembre de 2002. Bruselas: Comisión Europea, 2004.
- Comisión Europea. Comunicado de Helsinki sobre la cooperación europea en materia de formación profesional: comunicado de los ministros europeos responsables de la formación profesional, los interlocutores sociales europeos y la Comisión Europea, acordado el 5 de diciembre de 2006 en Helsinki para revisar las prioridades y estrategias del Proceso de Copenhague. Bruselas: Comisión Europea, 2006e.
- Comisión Europea. Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. Bruselas: Comisión Europea, 2002.
- Comisión Europea. The Bordeaux communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European social partners and the European Commission, meeting in Bordeaux donde 26 November 2008 to review the priorities and strategies of the Copenhagen process. Bruselas: Comisión Europea, 2008.

- Conlon, G. The determinantes of undertaking academic and vocational qualifications in the United Kingdom. *Education Economics*, 2005, vol. 13, n. 3, p. 299-313.
- Hilmer, M. Tabla-secondary fees and the decision to attend a university or a community college. *Journal of Public Economics*, 1998, vol. 67, p. 329- 348.
- Hossler, D. y otros. Understanding student college choice. Publicado en Smart J.C. (ed.). *Higher education: handbook of theory and research*. Nueva York: Agathon Press, 1989, vol. 5, p. 231-288.
- Lincoln, I.; Walker, A. Increasing investment in higher education: the role of a graduate tax. *Education Economics* , 1993, vol. 1, n. 3, p. 211-226.



—Glosario de términos empleados

Abandono escolar / abandono prematuro de los estudios / fracaso escolar

Salida del sistema educativo o formativo de educación o formación sin llegar a finalizarlo.

Nota:

El término inglés «dropout» es aplicable tanto al proceso (el abandono escolar prematuro) como las personas (el alumnado que abandona o no completa un curso); así mismo, el término hace referencia al alumnado que, si bien ha conseguido finalizar un programa de educación o formación, no ha conseguido aprobar los correspondientes exámenes.

Acceso a la educación y la formación

Condiciones, circunstancias o requisitos (por ejemplo, cualificaciones, nivel educativo, competencias, destrezas o experiencia laboral o profesional previa) que rigen la admisión de las personas a centros y programas de educación y formación, así como su participación en los mismos.

Adaptabilidad

Capacidad de una organización o de una persona para adaptarse a nuevas tecnologías, nuevas condiciones de mercado y nuevos modelos de trabajo.

Agentes sociales / interlocutores sociales

Asociaciones patronales y sindicales que participan en el diálogo social.

Nota:

La noción de «interlocutor social» se originó en Francia y Alemania, y se incorporó con posterioridad al vocabulario de la UE; el diálogo social tripartito cuenta además con la participación de las autoridades públicas o los representantes de la sociedad civil, ONG, etc.

Análisis de las necesidades de formación

Comparación sistemática entre la demanda actual y futura de competencias y las competencias realmente disponibles con el fin de adoptar una estrategia de formación eficaz.

Nota:

El análisis de las necesidades de formación se fundamenta en: (a) la identificación de las necesidades de competencias; (b) la evaluación de las competencias reales de la mano de obra; y (c) la estimación del déficit y la escasez de competencias;

El análisis de las necesidades de formación puede llevarse a cabo a escala individual, corporativa, sectorial, nacional o internacional; el análisis puede centrarse en aspectos cuantitativos o cualitativos (como el nivel y el tipo de formación), y tiene que garantizar una formación efectiva y eficiente.

Aprender haciendo / aprendizaje por la práctica

Aprendizaje adquirido por medio de la ejecución reiterada de una tarea, con o sin instrucción previa, o aprendizaje adquirido por medio de la transformación del bagaje mental recurriendo

a la confrontación con la realidad y que da lugar a nuevos conocimientos y competencias.

Aprendizaje a lo ancho de la vida / aprendizaje entorno a los contextos de la vida

Formación o aprendizaje formal, no formal o informal que puede alcanzar cualquier aspecto de la vida personal, social o profesional de una persona y que puede llevarse a cabo en cualquier etapa de la vida.

Nota:

El aprendizaje en todos los contextos de la vida constituye una dimensión del aprendizaje permanente.

Aprendizaje a lo largo de la vida / aprendizaje permanente

Toda actividad de aprendizaje emprendida en cualquier momento de la vida de una persona con el fin de mejorar sus conocimientos teóricos y prácticos, destrezas, competencias y cualificaciones por motivos personales, sociales y profesionales.

Aprendizaje electrónico

Veure *e-learning*

Aprendizaje abierto

Aprendizaje que confiere al alumno cierto grado de flexibilidad en cuanto a la elección de las materias, el lugar, el ritmo y el método aplicado.

Aprendizaje basado en el trabajo

Adquisición de conocimientos y competencias mediante el desempeño de tareas (seguido de una reflexión) en un contexto

profesional, ya sea en el puesto de trabajo (en el marco de la formación en alternancia, por ejemplo) o en un centro de formación profesional.

Aprendizaje formal

Aprendizaje que tiene lugar en entornos organizados y estructurados (por ejemplo, un centro de educación o formación, o bien en el puesto de trabajo) y que se califica explícitamente de aprendizaje (en cuanto a sus objetivos, duración y recursos). El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno y, en general, da lugar a la certificación.

Aprendizaje informal

Aprendizaje resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. Representa una modalidad de aprendizaje que no está organizada ni estructurada en cuanto a objetivos, duración o recursos. En la mayoría de los casos, el aprendizaje informal no es intencional desde la perspectiva del alumno.

Aprendizaje no formal

Aprendizaje integrado en actividades organizadas pero no calificadas explícitamente de actividades de aprendizaje (en cuanto a objetivos didácticos, duración o recursos de formación). El aprendizaje no es intencional desde la perspectiva del alumno.

Nota:

Los resultados del aprendizaje no formal pueden validarse y dar

lugar a una certificación; el aprendizaje no formal se denomina en ocasiones «aprendizaje semiestructurado».

Aprendizaje para el uso

Formación adquirida por medio del uso reiterado de determinadas herramientas o equipos, con o sin instrucción previa.

Aprendizaje profesional / formación de aprendices

Proceso formativo de larga duración que alterna periodos en el puesto de trabajo con otros en un centro de educación o formación. El aprendiz está vinculado contractualmente con el centro de trabajo y percibe una remuneración (salario o compensación). El empleador asume la responsabilidad de impartir al aprendiz una formación conducente a una profesión específica.

Nota:

En francés y español, el término «aprendizaje» designa tanto el aprendizaje profesional como el proceso cognitivo de aprender; el denominado «sistema dual» alemán es un ejemplo de aprendizaje profesional.

Logro educativo / nivel de estudios alcanzados

Máximo nivel de educación o formación conseguido por una persona.

Nota:

Los logros educativos se miden: en cuanto al programa educativo más avanzado concluido con éxito que suele acreditarse mediante una cualificación reconocida; en

función de los niveles CINE o MEC.

Atractivo de la Formación Profesional

Capacidad de la Formación Profesional para:

motivar a las personas para que opten libremente por la Formación Profesional; ofrecer cualificaciones de calidad que mejoren las perspectivas profesionales;

persuadir a las personas empleadoras para que contraten a personas que posean títulos de Formación Profesional.

Nota:

El atractivo de la FP depende de varios factores:

- el prestigio de la FP y la su posición de igualdad con otras vías educativas;
- la flexibilidad de las vías de educación y formación que permita la movilidad entre la FP y la educación académica;
- la calidad de la oferta de FP;
- la participación de las partes interesadas, incluidos los interlocutores sociales, en la FP, la orientación y el asesoramiento.

Autorización / homologación de un proveedor de educación o formación

Proceso de garantía de la calidad el objetivo de la cual consiste en el reconocimiento oficial de un proveedor de educación o formación por parte de la autoridad legal o profesional competente para cumplir este proveedor las normas preestablecidas.

Balance de competencias

Análisis de los conocimientos, las destrezas y las competencias que posee una persona, incluidas sus aptitudes y motivación, con el fin de definir un proyecto de carrera profesional y planificar una reconversión profesional o un programa de formación.

Nota:

El balance de competencias tiene por objeto ayudar a la persona a:

- examinar su trayectoria profesional;
- autoevaluar su posición actual en el entorno laboral;
- prepararse para una validación de su aprendizaje no formal o informal;
- planificar su futura carrera profesional.

Beneficios de la educación y la formación

Valor añadido socioeconómico de la educación y la formación.

Nota:

- los beneficios de la educación y la formación pueden revestir un carácter privado (al redundar en individuos, empresas o instituciones individuales) o público (al redundar en regiones, sociedades o la economía en general);
- los beneficios pueden ser monetarios (remuneración) o socio-económicos (salud, bienestar, cohesión social, descenso de la criminalidad, ocupación, productividad, crecimiento).

Calificación / Cualificación

Los términos «calificación» y «cualificación» alcanzan diferentes aspectos:

- La calificación formal: el resultado formal (certificado, diploma o título) de un proceso de evaluación que se obtiene cuando un organismo competente establece que una persona ha conseguido los resultados de aprendizaje correspondientes a un nivel determinado y posee las competencias necesarias para ejercer una ocupación en un campo de actividad profesional específico. Una calificación confiere un reconocimiento oficial del valor de los resultados de aprendizaje en el mercado de trabajo y en la educación y formación. Una calificación puede facultar legalmente a una persona para el desempeño de una profesión (OCDE)
- Los requisitos para la ocupación: competencias, aptitudes y conocimientos necesarios para ejercer las tareas específicas asociadas a un puesto de trabajo concreto.

Capital humano

Conocimientos, destrezas, competencias y cualidades que poseen las personas y que promueven el bienestar personal, social y económico.

Certificación de los resultados de aprendizaje

Proceso de expedición de un certificado, diploma o título mediante el cual un organismo competente acredita formalmente que un conjunto de resultados de aprendizaje (conocimientos, saber hacer, destrezas y

competencias) conseguidos por una persona han sido evaluados conforme a normas predefinidas.

Certificado / diploma / título

Documento oficial, expedido por un organismo certificador, que acredita el nivel de cualificación conseguido por una persona después del correspondiente procedimiento de evaluación conforme a normas predefinidas.

Cohesión social

Grado en el que diferentes grupos de una sociedad pueden convivir y compartir los mismos valores.

Nota:

- la cohesión social presupone un bajo nivel de exclusión social, cooperación intracomunitaria y solidaridad entre comunidades y grupos sociales;
- la cohesión social no hace referencia únicamente a la homogeneidad económica (tasa de ocupación, escalera salarial, acceso a la atención sanitaria y la educación, vivienda), sino que está vinculada además al nivel de inclusión social;
- Jenson (1998) identifican cinco dimensiones de la cohesión social:
 - pertenencia – aislamiento (es decir, valores compartidos, identidad y sentimiento de compromiso);
 - inclusión – exclusión (acceso a los servicios);
 - participación – no implicación (en la sociedad civil);
 - reconocimiento – rechazo (en sociedades pluralistas);
 - legitimidad – ilegitimidad

(respeto y confianza en las instituciones).

Comparabilidad de calificaciones

Grado de coincidencia entre niveles y contenidos de varias calificaciones (certificados, diplomas o títulos) a escala sectorial, regional, nacional o internacional.

Nota:

La comparabilidad de calificaciones promueve la empleabilidad y la movilidad de las personas. No tiene que confundirse este término con el de «equivalencia de calificaciones» (que designa el grado de correspondencia entre certificados y diplomas).

Competencia

Capacidad de una persona para poner en práctica adecuadamente los resultados de aprendizaje en un contexto concreto (educación, trabajo o desarrollo personal o profesional).

Capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal.

Nota:

La competencia no se limita a elementos cognitivos (uso de teorías, conceptos o conocimientos tácitos), sino que alcanza además aspectos funcionales (capacidades técnicas), calidades interpersonales (por ejemplo, capacidades sociales u organizativas) y valores éticos.

Competencia digital / alfabetización digital / cultura digital

Capacidad en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Nota:

La competencia digital se sostiene en las competencias básicas en materias TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.

Competencias básicas

Las competencias necesarias para vivir en la sociedad contemporánea, por ejemplo, saber escuchar, hablar, leer, escribir y hacer cálculos aritméticos.

Nota:

Las competencias básicas unidas a las nuevas competencias básicas forman las denominadas «competencias clave».

Competencias básicas en tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Conjunto de competencias necesarias para utilizar eficazmente las funciones elementales de las tecnologías de la información y la comunicación con el fin de obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.

Nota:

Las competencias básicas en TIC forman parte de las «competencias clave».

Competencias clave

Conjunto de competencias (tanto las competencias básicas como las nuevas competencias básicas) que se requieren para vivir en la actual sociedad del conocimiento.

Nota:

En su “Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”, la Comisión Europea establece las siguientes ocho competencias clave:

- comunicación en la lengua materna;
- comunicación en lenguas extranjeras;
- competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
- competencia digital;
- aprender a aprender;
- competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas;
- sentido de la iniciativa y espíritu de empresa;
- conciencia y expresión culturales.

Competencias en tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Destrezas necesarias para emplear eficazmente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Nota:

En un informe sobre las competencias en TIC y la ocupación, la OCDE propone una clasificación sencilla:

- competencias profesionales en TIC: capacidad para utilizar herramientas informáticas complejas y crear, desarrollar y renovar estas herramientas;
- competencias avanzadas en TIC: capacidad para utilizar herramientas informáticas sencillas en contextos laborales generales (ocupaciones no relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación);
- competencias básicas en TIC o «alfabetización digital»: capacidad para utilizar las TIC en tareas básicas y como herramienta de aprendizaje.

Competencias verdes

Destrezas necesarias para desarrollar y apoyar una sociedad el objetivo de la cual es reducir el impacto negativo de la actividad humana sobre el medio ambiente, así como vivir en ella.

Nota:

- las competencias verdes generales contribuyen a la concienciación y la puesta en práctica de actividades eficientes en el uso de los recursos, ecociudadanía, etc.;
- las competencias verdes específicas son necesarias para aplicar normas y procesos destinados a proteger los ecosistemas y la biodiversidad, reducir el consumo de energía, de recursos y de agua;
- las competencias verdes especializadas son necesarias para desarrollar y poner en práctica tecnologías ecológicas, como la energía renovable, el reciclado y

el tratamiento de aguas residuales.

Comunidad de aprendizaje

Comunidad que promueve una cultura de aprendizaje mediante la creación de asociaciones locales eficaces entre todos los sectores de la comunidad y que apoya y motiva a ciudadanos y organizaciones para que se embarquen en un proceso de aprendizaje.

Conocimiento

Resultado de la asimilación de información por medio del aprendizaje. El conocimiento representa el conjunto de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con un campo de trabajo o estudio concreto.

Nota:

Existen numerosas definiciones de este concepto; sin embargo, las grandes corrientes modernas se fundamentan en varias distinciones esenciales:

- Aristóteles distingue entre la lógica teórica y la lógica práctica. Conforme a esta división, los teóricos contemporáneos (Alexander et. al., 1991) diferencian entre el conocimiento declarativo (de índole teórica) y el conocimiento procedimental (de índole práctica).
 - El conocimiento declarativo incluye aseveraciones sobre acontecimientos y hechos específicos y generalizaciones empíricas, así como principios fundamentales sobre la naturaleza de la realidad circundante.

- El conocimiento procedimental, por su parte, engloba exploraciones, métodos, planes, prácticas, procedimientos, secuencias, estrategias, tácticas, técnicas y trucos prácticos (Ohlsson, 1994);
- También es posible diferenciar entre tipos de conocimiento que representan diferentes formas de «interpretar el mundo». Se ha intentado en varias ocasiones enumerar estos tipos de conocimiento, siendo las siguientes categorías cognitivas las más frecuentes:
 - conocimiento objetivo (natural / científico), determinado en función del grado de certidumbre;
 - conocimiento subjetivo (literario / estético), determinado en función del grado de autenticidad;
 - conocimiento moral (humano / normativo), determinado en función de la aceptación colectiva (bien/mal);
 - conocimiento religioso o divino, determinado en función de la autoridad divina (Dios).
 - Esta subdivisión fundamental sirve de base para las preguntas que nos planteamos, los métodos que utilizamos y las respuestas que encontramos en nuestra investigación de conocimiento;
- El conocimiento puede ser tácito o explícito:
 - El conocimiento tácito (Polanyi, 1967) se define como el conocimiento que

posee una persona (sin que necesariamente lo exprese o sea consciente de él) y que condiciona el proceso cognitivo.

- El conocimiento explícito es el conocimiento del que la persona tiene plena consciencia e incluye el conocimiento tácito que se transforma en explícito al convertirse en «objeto de pensamiento» (Prawat, 1989).

Contenidos de aprendizaje / contenidos de formación

Conjunto de temas y actividades que representa lo que una persona o un grupo de personas aprenden o tienen que aprender a lo largo de un proceso de aprendizaje o de formación.

Crédito individual de formación

Sistema público de incentivos concebido para fomentar el acceso de los adultos a la formación, por ejemplo, de aquellos que no se benefician de la educación o formación financiada con fondos públicos.

Nota:

La cuenta individual de formación pretende aumentar la participación en el desarrollo personal y profesional por medio de un apoyo económico o un periodo de tiempo asignado al beneficiario para asistir en el centro de formación de su elección.

Currículum

Conjunto de elementos relacionados con el diseño, la organización y la planificación de una actividad educativa

o formativa, entre los cuales se incluyen la definición de objetivos de aprendizaje, los contenidos, los métodos (incluida la evaluación) y los materiales, así como las disposiciones relativas a la formación del profesorado y personal formador.

Nota:

El término «currículum» hace referencia al diseño, la organización y la planificación de actividades de aprendizaje, mientras que «programa» se refiere a la puesta en práctica de estas actividades.

Desarrollo profesional

Toda acción emprendida para mejorar el rendimiento profesional.

Nota:

- el desarrollo profesional alcanza tanto competencias específicas como competencias genéricas (gestión de equipos o gestión del tiempo, destrezas de negociación, gestión de conflictos, comunicación, etc.);
- el desarrollo profesional puede producirse de diferentes formas: autoaprendizaje, formación formal, consulta, conferencias, orientación, mentoría, comunidades de práctica o asistencia técnica.

Destreza

Habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas con objeto de ejercer tareas y resolver problemas.

Diálogo social

Proceso de comunicación entre los agentes o interlocutores sociales con el fin de fomentar

la consulta y la negociación colectiva.

Nota:

- el diálogo social puede ser bipartito (si participan representantes de los trabajadores y de las empresas) o tripartito (si se asocian a él las autoridades públicas y representantes de la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales, etc.);
- el diálogo social puede tener lugar en diferentes niveles (dentro de la empresa, a escala sectorial o intersectorial y a escala local, regional, nacional e internacional);
- el diálogo social de ámbito internacional puede ser bilateral, trilateral o multilateral, según el número de países participantes.

E-learning / aprendizaje electrónico

Aprendizaje asistido por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Nota:

- el aprendizaje electrónico no se limita exclusivamente a la «alfabetización digital», es decir, la obtención de competencias en TIC. El *e-learning* engloba numerosos apoyos y métodos híbridos de aprendizaje: uso de programas informáticos, Internet, CD-ROM, formación en línea o cualquiera otro medio electrónico o interactivo;
- el *e-learning* puede emplearse como herramienta para la formación a distancia, pero también como apoyo a la enseñanza presencial.

Educación de personas adultas

Formación, de tipo general o profesional, que se imparte a personas adultas después de finalizar la educación y formación inicial con finalidades profesionales o personales y los objetivos de las cuales son los siguientes:

- proporcionar a las personas adultas una formación general sobre temas en los cuales albergan un interés particular (por ejemplo, universidades de libre asistencia);
- ofrecer a las personas una formación compensatoria en aquellas competencias básicas que no hayan adquirido en etapas anteriores de su educación y formación inicial (por ejemplo, competencias de lectura y aritmética);
- facilitar el acceso a cualificaciones que no se consiguieron, por varios motivos, en el sistema de educación y formación inicial;
- adquirir, mejorar o actualizar conocimientos, destrezas o competencias en un ámbito específico (el que se conoce como «formación continua»).

Nota:

El término «educación de personas adultas» está emparentado – sin llegar a ser sinónimo – con formación continua.

Educación obligatoria / escolaridad obligatoria

Nivel y duración estipulados como mínimos legales de asistencia a la enseñanza obligatoria.

Educación para necesidades educativas especiales

Actividades y apoyos educativos destinados a responder a las necesidades educativas especiales del alumnado con diversidad funcional o que fracasan en la escuela por muchas razones que impiden un progreso escolar óptimo.

Nota:

Actualmente se prefiere el término «educación de alumnado con necesidades educativas especiales» al antiguo de «educación especial», que hacía referencia, en particular, a la educación de alumnado con diversidad funcional, impartida en escuelas especiales o centros específicos y externos al sistema regular escolar y universitario. De hecho, en muchos países un alto porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales reciben su educación, en la actualidad, en los centros del sistema regular.

Educación postobligatoria

Proceso educativo iniciado por una persona después de finalizar la educación obligatoria (nivel y duración mínimos previstos por la ley).

Educación y formación a distancia

Educación y formación impartidas a distancia a través del uso de diferentes medios, como libros, radio, televisión, teléfono, correo, ordenador o vídeo.

Educación y formación iniciales

Educación o formación de tipo general o profesional impartidas dentro del sistema de la educación inicial, en general antes de acceder a la vida activa.

Nota:

- algunas de las formaciones que se imparten después de incorporarse las personas al mundo laboral también pueden considerarse iniciales (por ejemplo, en el caso de reciclaje laboral);
- la educación y la formación iniciales pueden tener lugar en cualquier nivel de la educación general o profesional (ya sea de educación escolar o de formación en alternancia) o a través de la formación de aprendices.

Empleabilidad

Combinación de factores que permiten a una persona prepararse, incorporarse y permanecer en el mercado de trabajo y progresar en su carrera profesional.

Nota:

La empleabilidad de una persona depende de los siguientes factores:

- sus cualidades personales (en particular, su nivel de conocimientos y competencias);
- la forma en que se presentan estas cualidades personales en el mercado de trabajo;
- el contexto ambiental y social (por ejemplo, incentivos o mecanismos para actualizar y validar conocimientos y competencias);
- la coyuntura económica.

Evaluación de los resultados de aprendizaje

Proceso de evaluación de los conocimientos teóricos y prácticos, las destrezas y las competencias de una persona conforme a criterios previamente definidos (resultados previstos, medición de los resultados logrados). En general, el proceso de evaluación suele ir acompañado de la certificación.

Nota:

En inglés, el término «*assessment*» hace referencia, normalmente, a la evaluación de las personas, mientras que «*evaluation*» se emplea con frecuencia para designar la evaluación de los métodos o los servicios de educación o formación.

Formación compensatoria

Aprendizaje destinado a satisfacer las lagunas educativas o formativas de una persona, con el fin principal de capacitarla para acceder a una nueva actividad de formación.

Formación continua

Educación o formación que tiene lugar al finalizar el sistema de educación y formación inicial, o al empezar la vida activa, y que pretende ayudar a las personas a:

- mejorar o actualizar sus conocimientos y destrezas;
- adquirir nuevas destrezas para propiciar un cambio o una reconversión profesional;
- proseguir su desarrollo personal o profesional.

Nota:

La formación continua forma

parte del aprendizaje permanente y alcanza todos los tipos de educación (general, especializada, profesional, formal o no formal, etc.). Constituye un factor clave para garantizar la empleabilidad de las personas.

Formación de personal formador

Formación de carácter teórico o práctico destinada al personal docente y formador.

Nota:

La formación del personal formador:

- puede destinarse al personal docente o formador profesionales y a especialistas de un determinado sector que capacitan a otras personas en el entorno laboral (profesorado o personal formador ocasionales)
- alcanza toda una serie de competencias: conocimientos específicos al sector en cuestión (generales, técnicos o científicos); competencias educativas, psicológicas y sociológicas; capacidades de gestión; introducción en el mundo laboral y conocimiento de los programas de formación y los grupos destinatarios
- también engloba la formación relacionada con el diseño, la organización y la puesta en práctica de cursos, así como los contenidos de la propia actividad de formación (esto es, la impartición de conocimientos teóricos y prácticos y de competencias)

Formación de reconversión / recualificación

Formación que permite a las personas obtener nuevas competencias con el fin de acceder a un nuevo oficio o sector profesional.

Formación en alternancia

Educación o formación que combina periodos lectivos en un centro educativo o formativo con otros de prácticas en un centro de trabajo. Esta alternancia puede tener lugar en intervalos semanales, mensuales o anuales. En función del país y del estatuto aplicable, los participantes pueden tener una relación contractual con el empleador y/o percibir una remuneración.

Nota:

El «sistema dual» alemán es un ejemplo de formación en alternancia.

Formación en el puesto de trabajo

Proceso de capacitación profesional que tiene lugar en un entorno laboral habitual. Puede integrarse en el marco de un programa de formación más amplio, o bien combinarse con una formación fuera del puesto de trabajo.

Formación fuera del puesto de trabajo

Proceso de capacitación profesional que tiene lugar fuera del entorno laboral habitual. En general se integra en el marco de un programa de formación más amplio y se acompaña de otras actividades de formación en el puesto de trabajo.

Formación para el perfeccionamiento profesional

Formación especializada y de corta duración que suele impartirse después de la educación o formación inicial, y el objetivo de la cual consiste en complementar, mejorar o actualizar las destrezas, las competencias y los conocimientos adquiridos con la formación previa.

Formación profesional (FP)

Conjunto de acciones formativas que tienen por objeto dotar al alumnado de los conocimientos teóricos y prácticos, las destrezas y las competencias que se requieren en determinadas profesiones o, más generalmente, en el mercado de trabajo.

Fractura digital / brecha digital

En un grupo demográfico, las diferencias existentes entre aquellos que pueden acceder y utilizar eficazmente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los que no pueden hacerlo.

Gobernanza europea

Conjunto de normas, procedimientos y prácticas conforme a las que se ejerce el poder a escala europea.

Nota:

- la gobernanza tiene que garantizar que los recursos públicos y problemas sociales se gestionen de manera eficaz, eficiente y en respuesta a las necesidades esenciales de la población;

- una gobernanza eficaz se fundamenta en la participación pública, la responsabilidad, la transparencia, la eficacia y la coherencia.

Inclusión social / integración social

Inserción de personas (o grupos de personas) en la sociedad en calidad de ciudadanos o miembros de varias redes públicas sociales. La inclusión social está estrechamente relacionada con la integración laboral y económica.

Itinerario de educación o formación

Conjunto de secuencias de aprendizaje seguidas por una persona para obtener conocimientos, destrezas o competencias.

Nota:

Un itinerario de formación puede combinar secuencias de aprendizaje de tipo formal con otros de tipo no formal.

Marco de cualificaciones

Instrumento para el desarrollo y la clasificación de las cualificaciones (a escala nacional o sectorial) de acuerdo con un conjunto de criterios (por ejemplo, con ayuda de descriptores) correspondientes a niveles específicos de resultados de aprendizaje. Instrumento de clasificación

de las cualificaciones en función de un conjunto de criterios correspondientes a determinados niveles de aprendizaje, el objeto del cual consiste en integrar y coordinar los subsistemas nacionales de calificaciones y

a mejorar la transparencia, el acceso, la progresión y la calidad de las cualificaciones en relación con el mercado de trabajo y la sociedad civil.

Nota:

Un marco de cualificaciones puede emplearse para:

- establecer normas o niveles nacionales de conocimientos, destrezas y competencias;
- fomentar la calidad de la educación;
- crear un sistema de coordinación y/o integración de cualificaciones, y permitir su comparación estableciendo correspondencias entre ellas;
- facilitar el acceso a la formación, la transferencia de resultados de aprendizaje y la progresión en los itinerarios de aprendizaje.

Marco Europeo de

Cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida (MEC)

Instrumento de referencia que permite describir y comparar los niveles de cualificación de diferentes sistemas de cualificaciones elaborados a escala nacional, internacional o sectorial.

Nota:

- el MEC está compuesto por un conjunto de ocho niveles de referencia formulados en términos de resultados de aprendizaje (combinación de conocimientos, destrezas y competencias) y determinados mecanismos y principios de cooperación voluntaria; los ocho niveles alcanzan toda la gama de cualificaciones, desde las cuales acreditan competencias, destrezas y conocimientos

básicos hasta las obtenidas al máximo nivel posible universitario o de formación profesional;

- el MEC puede definirse como un mecanismo de traducción entre los diferentes sistemas de cualificaciones.

Mediador de aprendizaje

Toda persona que facilita la adquisición de conocimientos y competencias mediante la creación de un entorno de aprendizaje propicio, en particular aquellas personas que ejercen funciones relacionadas con la docencia, la formación, la supervisión o la orientación. El mediador ayuda a los estudiantes a desarrollar sus conocimientos y competencias al proporcionarles directrices concretas, así como comentarios y asesoramiento durante todo el proceso de aprendizaje.

Movilidad

Capacidad de una persona para cambiar de entorno laboral o educativo y adaptarse a la nueva situación.

Nota:

- la movilidad puede ser geográfica o «funcional» (cambio de puesto de trabajo dentro de la misma empresa, cambio de profesión o transición entre la ocupación y la educación);
- la movilidad permite a una persona obtener nuevas destrezas y mejorar, por lo tanto, su empleabilidad.

Nivel CINE 0 – Educación de la primera infancia

Programas caracterizados por privilegiar un enfoque holístico orientado a dar apoyo temprano al desarrollo cognitivo, físico, social y emocional del niño y familiarizar a los niños de corta edad con la instrucción organizada fuera del entorno familiar.

Nota:

En diversos países del mundo se emplean diferentes denominaciones para los programas clasificados en el nivel CINE 0, tales como educación y desarrollo de la primera infancia, *kindergarten*, jardines infantiles, educación preprimaria, preescolar o inicial.

Nivel CINE 1 – Educación primaria

Programas destinados a proporcionar a los estudiantes destrezas básicas en lectura, escritura y matemáticas (es decir, alfabetismo y utilización de números —*numeracy*) y sentar una sólida base para el aprendizaje y la comprensión de las áreas esenciales del conocimiento y el desarrollo personal y social como preparación a la educación secundaria baja.

Nota:

En el mundo existen diferentes denominaciones para los programas clasificados en el nivel CINE 1, tales como educación primaria, educación elemental o educación básica (etapa 1 / grados inferiores, si el sistema educativo cuenta con un programa que alcanza los niveles CINE 1 y 2).

Nivel CINE 2 – Educación secundaria baja

Programas destinados a reforzar los resultados de aprendizaje del nivel CINE 1. En general, el objetivo que se persigue es sentar las bases para el desarrollo humano y el aprendizaje a lo largo de la vida sobre las cuales los sistemas educativos pueden expandir de forma sistemática oportunidades de educación adicionales. Es probable que algunos sistemas educativos ya ofrezcan programas vocacionales en el nivel CINE 2 orientados a proporcionar a las personas destrezas relevantes para el acceso al mercado laboral.

Nota:

Los programas clasificados en el nivel CINE 2 reciben diferentes denominaciones en los países, por ejemplo, escuela secundaria (primer ciclo / grados inferiores, de contar el país con un programa que alcance los niveles CINE 2 y 3), escuela mediana, *junior secondary school*, *middle school* o *junior high school*.

Nivel CINE 3 – Educación secundaria alta

Programas concebidos para consolidar la educación secundaria como preparación a la educación terciaria, o bien para proporcionar destrezas con significación para la ocupación, o los dos.

Nota:

Los programas clasificados en el nivel CINE 3 reciben diferentes denominaciones en diversos países, por ejemplo, escuela secundaria (segunda etapa / grados superiores), *senior*

secondary school o (senior) high school.

Nivel CINE 4 – Educación postsecundaria no terciaria

Programas diseñados para proporcionar a las personas que han concluido el nivel CINE 3 las certificaciones no terciarias requeridas para avanzar en la educación terciaria, o bien para incorporarse al mercado laboral en el supuesto de que sus certificaciones de nivel CINE 3 no otorgaran acceso a este nivel.

Nota:

En diversos países del mundo se emplean diferentes denominaciones para los programas clasificados en el nivel CINE 4, por ejemplo, diploma técnico, *préparation aux carrières administrativas y primary professional education.*

Nivel CINE 5 – Educación terciaria de ciclo corto

Programas destinados a impartir al participante conocimientos, capacidades y competencias profesionales. Estos programas se caracterizan por estar basados en un componente práctico, estar orientados a ocupaciones específicas y preparar al estudiante para el mercado laboral. Sin embargo, también pueden facilitar el acceso a otros programas de educación terciaria.

Nota:

Los programas clasificados en el nivel CINE 5 reciben diferentes denominaciones en diversos países, por ejemplo, educación técnica (superior), *master craftsman programme, junior*

college education, technician o advanced/higher vocational training, associate degree o programas bac + 2.

Nivel CINE 6 – Licenciatura o equivalente

Programas destinados a impartir conocimientos, destrezas y competencias académicas o profesionales intermedias (nivel medio de complejidad o intensidad de los contenidos académicos) que conducen a un primer título o a una certificación equivalente.

Los programas de este nivel son esencialmente teóricos, si bien pueden incluir un componente práctico, y están basados en investigación que refleja los últimos avances en el campo o las mejores prácticas profesionales.

Nota:

Los países emplean diferentes denominaciones para los programas clasificados en el nivel CINE 6, tales como *bachelor, licence* o primer ciclo universitario.

Nivel CINE 7 – Máster o equivalente

Programas destinados a impartir competencias académicas y/o profesionales avanzadas que conduzcan a un segundo título o a una certificación equivalente. Los programas de este nivel pueden incluir un importante componente de investigación, aunque no otorgan las certificaciones relacionadas al nivel de doctorado.

Nota:

En diversos países del mundo se emplean diferentes denominaciones para los programas clasificados en el nivel

CINE 7, tales como maestrías o *magister*.

Nivel CINE 8 – Doctorado o equivalente

Programas destinados principalmente a conducir a un título de investigación avanzado. Los programas de este nivel están dedicados a estudios avanzados e investigaciones originales, y suelen ser ofrecidos exclusivamente por instituciones de educación superior (universidades) dedicadas a la investigación. Se imparten programas de doctorado tanto en el campo académico como en el profesional.

Nota:

En diversos países del mundo se emplean diferentes denominaciones para los programas clasificados en el nivel CINE 8, tales como PhD, DPhil, D.Lit, D.sc, LL.D, Doctorado y otros términos similares.

Nivel de cualificaciones

Este término engloba dos conceptos:

Nivel conseguido en el sistema formal de educación y formación, reconocido en un sistema o en un marco de cualificaciones.
Nivel de competencia conseguido por medio de la educación y la formación, la experiencia laboral o en contextos no formales e informales.

Nota:

- el nivel de cualificaciones suele determinarse con arreglo a los parámetros de referencia de los sistemas de cualificaciones o a los descriptores de cada nivel

de los marcos de cualificaciones;

- el nivel de cualificaciones también puede determinarse en función del perfil ocupacional (por ejemplo, la descripción de los resultados de aprendizaje necesarios para ejercer las tareas específicas de una ocupación en un nivel concreto de responsabilidad y autonomía).

Norma / estándar

Conjunto de elementos el contenido de los cuales es definido por los agentes concernientes.

Nota:

Pueden distinguirse diferentes tipos de normas / estándares:

- la norma o estándar de competencia hace referencia a las destrezas, las competencias y los conocimientos relacionados con el desempeño de una ocupación específica;
- la norma o estándar de educación o formación hace referencia a los objetivos de aprendizaje, los contenidos curriculares, los requisitos de admisión y los recursos requeridos para conseguir los objetivos fijados;
- la norma o estándar profesional hace referencia a las actividades y las tareas relacionadas con una ocupación específica y su desempeño;
- la norma o estándar de evaluación hace referencia a los resultados de aprendizaje que tienen que conseguirse y la metodología de evaluación empleada;
- la norma o estándar de

validación hace referencia al nivel de rendimiento que tiene que conseguir la persona evaluada y los criterios utilizados;

- la norma o estándar de certificación hace referencia a las reglas que rigen la obtención de un certificado o título, y los derechos que este certificado o título confiere.

En función del sistema correspondiente, estas normas pueden existir por separado o integrarse en un documento común.

Nuevas competencias / competencias emergentes

Capacidades que registran una creciente demanda en profesiones nuevas o ya existentes.

Nota:

La identificación de competencias nuevas o emergentes es crucial por prevenir el déficit y la escasez de competencias, mejorar la empleabilidad de la ciudadanía y satisfacer las necesidades de la economía.

Ocupación

Conjunto de tareas y cometidos ejercidos por una persona, o que se prevé que ésta ejerza, tanto para un empleador como por cuenta propia.

Ocupación/ profesión

Conjunto de ocupaciones las principales tareas de las cuales y cometidos se caracterizan por un alto grado de similitud.

Organismo certificador

Entidad que expide una

calificación (certificado, diploma o título) por la cual se reconocen formalmente los resultados de aprendizaje (conocimientos, destrezas y/o competencias) conseguidos por una persona después del correspondiente procedimiento de evaluación.

Orientación y asesoramiento / información, asesoramiento y orientación

Conjunto de actividades concebidas para ayudar a las personas a adoptar decisiones de índole educativa, profesional o personal y ponerlas en práctica antes o después de incorporarse al mercado de trabajo.

Nota:

La orientación puede alcanzar las siguientes actividades:

- asesoramiento (desarrollo personal o de la carrera, orientación educativa)
- valoración (psicológica, de competencias o rendimiento)
- información sobre oportunidades de aprendizaje, el mercado laboral y la gestión de la carrera
- consulta en el círculo profesional, familiar o educativo
- preparación profesional (identificación de destrezas/ competencias y experiencia para la investigación de ocupación)
- derivación (a otros especialistas en formación o en carreras profesionales)
- La orientación y el asesoramiento pueden ofrecerse en escuelas, centros de formación, agencias de ocupación, puestos de trabajo,

en la comunidad o en otros contextos.

Permeabilidad de los sistemas de educación y formación

Capacidad de los sistemas de educación y formación para permitir:

- el acceso a las diferentes vías (programas y niveles) y sistemas, así como la movilidad entre estas vías y sistemas
- la validación de los resultados de aprendizaje adquiridos en otros sistemas o en contextos no formales e informales

Nota:

La permeabilidad de los sistemas puede mejorarse mediante:

- la modulación de las vías y la definición de unidades de resultados de aprendizaje
- la creación de marcos de cualificaciones que establezcan vínculos entre las diferentes cualificaciones y que mejoren, por lo tanto, su legibilidad a escala nacional o internacional
- el desarrollo de sistemas de créditos la permeabilidad se caracteriza por la dirección (vertical u horizontal), los requisitos de acceso (individuales o colectivos) la admisión o excepción y el nivel de formalización (a escala institucional o sistémica)

Reconocimiento de los resultados de aprendizaje

Reconocimiento formal: proceso que otorga valor formal a los conocimientos, las destrezas y las competencias mediante:

- la validación del aprendizaje no

formal e informal

- la concesión de equivalencias, unidades de crédito o convalidaciones parciales
- la concesión de calificaciones (certificados, diplomas o títulos)

Reconocimiento social: aceptación del valor que tienen determinados conocimientos, destrezas y/o competencias por parte de los agentes económicos y sociales.

Resultados de aprendizaje / logros de aprendizaje

Conjunto de conocimientos, destrezas y/o competencias que una persona ha obtenido y/o es capaz de demostrar al final de un determinado proceso de aprendizaje formal, no formal o informal.

Expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje; se define en términos de conocimientos, destrezas y competencias.

Saber hacer

Conocimiento práctico o experiencia en el ejercicio de una actividad.

Sector

Conjunto de empresas que realizan la misma actividad económica principal (por ejemplo, la industria química).

Conjunto de actividades profesionales agrupadas atendiendo a su función económica principal, un producto, un servicio o una tecnología.

Sistema de créditos

Instrumento concebido para permitir la acumulación de los resultados de aprendizaje conseguidos en contextos formales, no formales o informales y facilitar su transferencia de un contexto a otro para su validación. Un sistema de créditos puede diseñarse intermediando:

- la creación de un programa de formación y la asignación de puntos (créditos) a sus contenidos componentes (módulos, cursos, prácticas, tesis, etc.)
- la descripción de una cualificación en términos de unidades de resultados de aprendizaje y la asignación de puntos a cada una de estas unidades.

Sistema de cualificaciones

Conjunto de actividades relacionadas con el reconocimiento de resultados de aprendizaje y otros mecanismos destinados a poner en relación la educación y la formación con el mercado de trabajo y la sociedad civil. Estas actividades incluyen:

- la definición de políticas de certificación, el diseño y la impartición de programas de formación, los mecanismos institucionales, la financiación, la garantía de la calidad
- la evaluación y certificación de resultados de aprendizaje.

Nota:

Un sistema nacional de cualificaciones puede estar compuesto por varios subsistemas e incluir un marco nacional de cualificaciones.

Sistema europeo de créditos de formación profesional (ECVET)

Marco técnico para la transferencia, la validación y, cuando proceda, la acumulación de resultados individuales de aprendizaje para obtener una cualificación. Los instrumentos y la metodología de ECVET comprenden la descripción de las cualificaciones mediante unidades de resultados de aprendizaje con puntos asociados, un proceso de transferencia y acumulación y documentos complementarios, tales como acuerdos de aprendizaje, expedientes académicos y guías del usuario de ECVET.

Nota:

Este marco tiene por objeto promover:

- la movilidad de las personas en formación
- la acumulación, la transferencia o la validación de resultados de aprendizaje (formales, no formales o informales) obtenidos en diferentes países
- el aprendizaje permanente
- la transparencia de las cualificaciones
- la confianza mutua y la cooperación entre los proveedores europeos de formación profesional
- el sistema ECVET se basa en la descripción de las cualificaciones en términos de resultados de aprendizaje (conocimientos, destrezas y competencias) organizados en unidades formativas transferibles y acumulables, a las cuales se asignan puntos de créditos y

que se registran en un listado personal de resultados de aprendizaje.

Sistema Europeo de Transferencia y acumulación de Créditos (ECTS)

Proceso que permite describir sistemáticamente un programa de educación superior mediante la asignación de créditos a sus diversos componentes (módulos, cursos, prácticas, tesis, etc.), con el fin de:

- facilitar la comprensión y la comparación de los programas de estudios para todos los estudiantes, nacionales o extranjeros
- promover la movilidad de los estudiantes, así como la validación de los resultados de aprendizaje
- ayudar en las universidades a organizar y revisar sus programas de estudios

Nota:

El sistema ECTS se basa en la carga de trabajo exigida para conseguir los objetivos de un programa, definidos en función de los resultados de aprendizaje que tienen que adquirirse. La carga de trabajo de un estudiante en un programa de estudios a tiempo completo en Europa representa, en la mayoría de los casos, unas 1500-1800 horas por año y, en estas circunstancias, un crédito equivale a alrededor de 25 y 30 horas de trabajo. Las personas que puedan demostrar haber logrado resultados similares en otros contextos de aprendizaje también pueden obtener el reconocimiento y

créditos (convalidaciones) de los organismos certificadores.

Sobrecualificación

Situación en la cual una persona posee un nivel de cualificación superior al exigido en el puesto de trabajo que ejerce.

Nota:

el término «sobrecualificación» está emparentado con los siguientes términos (sin llegar a ser sinónimo):

- sobreeducación: situación en la cual un individuo posee un nivel de educación superior al exigido en el puesto de trabajo que ejerce (medido en número de años)
- exceso de competencias: situación en la cual un individuo no puede utilizar plenamente sus competencias y capacidades en el puesto de trabajo que ejerce
- la sobrecualificación puede ser temporal (una persona joven sobrecualificada acepta una ocupación de nivel inferior hasta que encuentra un lugar más adecuado) o puede revestir un carácter más permanente.

Sociedad civil

«Tercer sector» de la sociedad, diferente del Estado y del mercado, que comprende instituciones, grupos y asociaciones (estructurados o informales) que pueden actuar como mediadores entre los ciudadanos y las autoridades públicas.

Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Tecnologías que permiten el registro, almacenamiento, investigación, procesamiento, transmisión y difusión electrónicos de datos.

Transferibilidad de los resultados de aprendizaje

Grado en que resulta posible seguir utilizando conocimientos, destrezas y competencias en un nuevo entorno profesional o educativo, y conseguir su validación y certificación.

Transición del sistema de educación y formación a la vida activa

Paso de la etapa educativa o formativa al empleo; alcanza el periodo transcurrido entre la salida del sistema educativo de una persona y su incorporación al mercado de trabajo.

Nota:

La transición de la educación al trabajo (itinerario de integración, tipo de ocupación —nivel y categoría— y duración) es compleja. La integración depende de numerosos factores (sexo, edad, cualificación, política de ocupación, oferta de orientación, etc.)

Tutoría

Toda actividad de orientación, asesoramiento o supervisión ejercida por un profesional experimentado y competente. El tutor apoya al alumno durante todo el proceso de aprendizaje (en la escuela, el centro de formación o el puesto de trabajo).

Nota:

La tutoría engloba varias actividades:

- enseñanza teórica (para mejorar el nivel educativo)
- orientación profesional (para facilitar la transición a la vida activa)
- desarrollo personal (para alentar al alumnado a adoptar decisiones oportunas).

