

# DITOGA

**Digital tracking of  
VET graduates**

via auto-analytics to  
enhance the quality and sustainability  
of vocational and educational training programmes

## **DITOGA** **Estrategia de seguimiento de los graduados de FP**



jugend am werk  
\_vielfalt wirkt



WINNOVA  
LÄNSIRÄNNEKÖN KOULUTUS OY



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Este proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea.

Esta publicación [comunicación] solo refleja las opiniones del autor, y la Comisión no será responsable del uso que se haga de la información contenida en este documento.

La guía para la Estrategia de seguimiento de los graduados de FP es la primera aportación intelectual del proyecto Erasmus+ DITOGA: Seguimiento digital de los graduados de FP a través del auto-análisis para mejorar la calidad y la sostenibilidad de los programas de Formación Profesional y Educativa.

© El copyright pertenece al consorcio del proyecto DITOGA. La reproducción (parcial) del material está permitida; es obligatorio citar la(s) fuente(s). No está permitido realizar cambios al original.

# **Estrategia de seguimiento de los graduados de FP DITOGA**

**Creado por**  
Jugend am Werk Steiermark GmbH, AT  
**junto con el apoyo y colaboración**  
de la asociación del proyecto DITOGA

Marzo 2019

## **PROYECTO**

Seguimiento digital de los graduados de FP a través del auto-análisis  
para mejorar la calidad y la sostenibilidad de los programas de  
Formación Profesional y Educativa

## **ACRÓNIMO DEL PROYECTO**

DITOGA

## **NÚMERO DE PROYECTO**

2018-1-AT-01-KA202-039240

# ÍNDICE

1.	Introducción .....	6
2.	EU-Estrategias de Seguimiento .....	7
2.1.	Encuesta piloto Eurograduate .....	7
2.2.	Encuesta europea de población activa (EPA-EU) .....	7
2.3.	Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) .....	10
2.4.	El Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales (ECVET) ..	11
2.5.	El Marco Europeo de Cualificaciones (EQF) .....	12
2.6.	Correlaciones de las iniciativas específicas por país .....	13
3.	Encuesta empírica .....	28
3.1.	Introducción .....	28
3.2.	Situación actual de las instituciones de FP en Europa .....	31
3.2.1.	Empleo .....	31
3.2.2.	Interacción social .....	34
3.2.3.	Autopercepción .....	38
3.2.4.	El entorno de trabajo .....	42
3.2.5.	Educación y formación .....	47
3.2.6.	Conclusión .....	51
3.3.	Exigencias del mundo laboral más allá del horizonte educativo.....	55
3.3.2.	Interacción social.....	59
3.3.3.	Autopercepción .....	62
3.3.4.	El entorno de trabajo .....	66
3.3.5.	Educación y formación .....	70
3.3.6.	Conclusión .....	74
3.4.	Recomendaciones .....	76
4.	Campos de Datos Clave para el seguimiento de graduados de FP.....	79
4.1.	Introducción .....	79
4.2.	Competencias teóricas .....	80
4.3.	Habilidades prácticas.....	83
4.4.	Entrenar y poner en práctica las <i>soft skills</i> o habilidades no técnicas .....	84
4.5.	Factores de motivación .....	89
4.6.	Fijación de objetivos y desarrollo profesional.....	91

4.7. Misiones educativas de los centros de FP y los centros de formación .....	93
5. Directrices para los centros de FP .....	94
5.1. Definición de habilidades y competencias .....	94
5.1.1. La perspectiva europea .....	94
5.1.2. Planes de estudios propios de cada institución para definir habilidades y competencias	104
5.1.3. Correlaciones con iniciativas de la UE .....	109
5.2. Herramientas y métodos para identificar carencias de competencias profesionales .....	113
5.2.1. La perspectiva europea .....	113
5.3. Marco sistemático necesario para la implementación .....	116
5.3.1. Explicación .....	116
5.3.2. La perspectiva europea .....	116
5.4. Metodologías.....	120
5.4.1. Explicación .....	120
5.4.2. La perspectiva europea .....	120
5.5. Garantía interna de calidad .....	125
5.5.1. Explicación .....	125
5.5.2. La perspectiva europea .....	125
5.6. Desarrollo de programas de capacitación.....	130
5.6.1. Explicación .....	130
5.6.2. La perspectiva europea .....	131
6. Consejos prácticos y generales.....	139
7. Anexo.....	143
7.1. <i>Soft skills</i> o habilidades no técnicas y transversales (AT).....	143
7.2. <i>Ausbildungsdokumentation</i> - documentos de formación (AT) .....	144
7.3. Las capas de la diversidad (AT).....	147
7.4. La rueda del equilibrio entre vida privada y vida laboral (AT) .....	148
7.5. Ejemplo de una evaluación por terceros (BE) .....	151
7.6. Cuestionario (IE) .....	154

## 1. Introducción

**El objetivo principal del proyecto DITOGA** es mejorar la calidad y la sostenibilidad de los programas de Formación Profesional y Educativa recabando datos relevantes sobre los graduados de FP. Con estos datos, las instituciones de FP obtendrán la información necesaria sobre cómo hacer que su programa actual triunfe, así como información sobre los ámbitos potenciales de mejora. Del mismo modo, dichos datos les permiten alinear su repertorio con las necesidades actuales del mercado laboral. Podemos encontrar, entre otros, información sobre habilidades técnicas de distintas profesiones, conocimiento, habilidades y competencias, pero también habilidades no técnicas y actitudes personales. Para lograr estos objetivos, la **Estrategia de Seguimiento de Graduados de FP DITOGA (IO1)** es el primer hito del proyecto, y, por lo tanto, también su aportación principal.

### IO.1 Estrategia de Seguimiento de Graduados de FP DITOGA

Las instituciones de FP europeas se caracterizan por su diversidad en lo que se refiere a programas, enfoques metodológicos, contextos socioeconómicos y culturales, necesidades de sus grupos objetivos (especialmente si se involucra a estudiantes pertenecientes a entornos desfavorecidos) y demandas del mercado laboral. Para garantizar el valor práctico de todas las aportaciones del proyecto, los colaboradores identificaron, por un lado, los factores clave necesarios para que los centros de FP logren una correspondencia continua entre los contenidos de capacitación y las necesidades reales del ámbito laboral, y por otro, el marco sistémico que hace falta para que se implementen en el transcurso de un proyecto de investigación transnacional.

Ejemplo de ello serían las *soft skills* o habilidades no técnicas y sociales relevantes (competencias personales, sociales, metodológicas) y aspectos importantes de la vida profesional de sus graduados (p. ej. ascensos, formación adicional, cambio de puesto de trabajo), así como los procesos internos de garantía de calidad y desarrollo de programas de formación.

Mediante un enfoque metodológico cualitativo, se combinaron los grupos de estudio a nivel nacional que incluían representantes de todos los grupos objetivo con una investigación documental exhaustiva. El resultado es una estrategia de seguimiento a largo plazo de graduados de FP que incluye pautas sobre cómo los datos recopilados contribuirán a la mejora continua de los programas de FP y cómo puede implementarse con éxito la estrategia.

Nunca antes había habido un sistema de seguimiento de graduados digital adaptado a las necesidades de las organizaciones de FP, ya que incluso a nivel universitario el desarrollo de dichos enfoques aún está en fase inicial. No obstante, la demanda de un sistema de seguimiento de graduados es patente y crece constantemente debido a las transformaciones digitales y tecnológicas que traen consigo rápidos cambios en el ámbito laboral.

De este modo, el proyecto DITOGA abre nuevos caminos al intentar desarrollar un sistema de seguimiento de graduados eficiente y resiliente que permita a los proveedores de FP aumentar la calidad y la sostenibilidad de sus programas de capacitación, adaptándolos continuamente de manera flexible y eficiente a los requisitos del mundo laboral que están en constante cambio. Los tres aportaciones principales desarrollados por el proyecto DITOGA proporcionarán a la institución de FP las posibilidades arriba mencionadas. Los datos necesarios se obtendrán a través de una aplicación para dispositivos móviles (IO2) que los graduados de FP utilizarán para responder. Después, dichos



datos serán evaluados e interpretados por el centro de FP utilizando un software de análisis personalizado (IO3), combinando así los beneficios tecnológicos de ambos instrumentos.

Igualmente, la **Estrategia de Seguimiento de Graduados de FP DITOGA** se define en forma de pautas. Podemos encontrarlas en el IO1 junto con un profundo estudio de investigación sobre los factores clave que requieren los proveedores de FP para mejorar la calidad y la sostenibilidad de sus programas de formación.

## 2. EU-Estrategias de Seguimiento

En la investigación documental para el Informe Transnacional, se analizaron las iniciativas y conceptos de la UE ya existentes con respecto al seguimiento de los graduados de FP. Igualmente, se examinaron los diferentes enfoques de las iniciativas, así como conceptos individuales de la UE para encontrar proyectos análogos adecuados para el proyecto DITOGA.

### 2.1. Encuesta piloto Eurograduate

La encuesta piloto EUROGRADUATE, como continuación del estudio de viabilidad EUROGRADUATE, tiene como objetivo proporcionar a la Comisión Europea y a los países miembros pruebas sólidas que permitan tomar una decisión bien informada sobre si se debe realizar periódicamente una encuesta para graduados a nivel europeo. Por lo tanto, el proyecto pretende proporcionar directrices claras y concretas sobre cómo un estudio tan completo puede proporcionar datos de la mejor calidad posible que se puedan, a su vez, comparar entre todos los países de la UE y que responda a las preguntas más urgentes sobre política planteadas por las partes interesadas a nivel nacional y europeo. Además, esta encuesta piloto pone datos de alta calidad a disposición de los países participantes, siempre dentro de los límites de un estudio piloto, que tiene un valor político en sí mismo.

La encuesta piloto tuvo lugar en otoño de 2018 en 6 países piloto (uno de ellos Austria). El objeto de la encuesta son los graduados desde cuya graduación haya pasado entre uno y cinco años, para llegar así a cubrir su desarrollo a corto y medio plazo. Los temas centrales tratados por la encuesta piloto de EUROGRADUATE son los siguientes: relevancia en el mercado laboral, habilidades, movilidad (internacional) y valores democráticos.

El proyecto piloto lo ha llevado a cabo el consorcio EUROGRADUATE, que está formado por los siguientes miembros: *Research Centre for Education and the Labour Market* (Maastricht), *German Centre for Higher Education Research and Science Studies* (Hanover), *Institute for Advanced Studies* (Viena), *DESAN Research Solutions* (Amsterdam), *cApStAn* (Bruselas/ Filadelfia) y *GESIS Leibnitz-Institut für Sozialwissenschaften* (Colonia).

HER de IHS es uno de los tres socios principales del consorcio y fue el responsable de llevar a cabo la encuesta en los países piloto, siempre en estrecha colaboración con los socios nacionales de la investigación.<sup>12</sup>

### 2.2. Encuesta europea de población activa (EPA-EU)

<sup>1</sup> <https://www.ihs.ac.at/ru/higher-education-research/projects/eurograduate/>

<sup>2</sup> [www.eurograduate.eu](http://www.eurograduate.eu)



## La encuesta europea de población activa (EPA-EU)

Eurostat difunde datos de la EPA-EU a través de cuatro canales principales:

### 1. Tablas de la base de datos en línea

La mayor parte de la oferta de datos de la EPA-EU de Eurostat, aunque no la totalidad, consiste en tablas que están disponibles en la base de datos en línea de Eurostat en la sección «Empleo y desempleo (Encuesta de población activa)», de acuerdo con las siguientes categorías:

- Indicadores principales de EPA (conjunto de resultados específicos de EPA-EU que se actualizan trimestralmente)
- EPA detalla los resultados de la encuesta trimestral y anual
- Temas específicos EPA
- Módulos ad-hoc EPA <sup>34</sup>

### 2. Publicaciones estadísticas

### 3. Conjuntos de datos anonimizados para investigadores

### 4. Extracciones a medida para tablas no disponibles en la base de datos en línea

## Indicadores principales

Se trata de una recopilación de los resultados EPA-EU más importantes. El objetivo de los indicadores principales es proporcionar a los usuarios las estadísticas clave sobre el mercado laboral.

---

<sup>3</sup> <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>  
<https://ec.europa.eu/eurostat/web/regions/data/database>

<sup>4</sup> <https://ec.europa.eu/eurostat/web/lfs/data/database>



The screenshot shows the Eurostat website interface. At the top, there is a search bar and navigation links for 'Legal notice', 'RSS', 'Cookies', 'Links', 'Contact', and 'English'. Below the search bar are navigation tabs for 'News', 'Data', 'Publications', 'About Eurostat', and 'Help'. The main content area is titled 'EMPLOYMENT AND UNEMPLOYMENT (LFS)' and 'MAIN TABLES'. A left sidebar contains a navigation menu with categories like 'Overview', 'Data', 'Publications', and 'Methodology'. The main content area displays a hierarchical tree view of data series. The tree is organized into several main categories: 'LFS main indicators (t\_lfsi)', 'LFS series - detailed annual survey results (t\_lfsa)', and 'LFS series - Specific topics (t\_lfst)'. Each category contains multiple data series, many of which are marked with an 'Updated' badge. The footer of the page contains several columns of links for 'News', 'Data', 'Publications', 'About us', and 'Opportunities', along with the Eurostat logo and social media icons.

### Visión general de Eurostat

Se realiza un trabajo especial para garantizar que los indicadores principales se puedan utilizar como series temporales. En general, las series ajustadas son el resultado de la corrección de las principales rupturas halladas en las series, la estimación de los valores que faltan y las reconciliaciones entre los datos de la EPA-EU con otras fuentes, principalmente con las Cuentas Nacionales y las estadísticas nacionales sobre el desempleo (mensuales). Los datos publicados con respecto al período anterior a 2005, cuando la EPA-EU se llevaba a cabo de manera anual en lugar de trimestral en algunos países, son el resultado de una interpolación de los datos anuales disponibles en datos trimestrales.

Los indicadores principales de la EPA-EU se calculan y actualizan cuatro veces al año, cuando se publica algún indicador tanto en los indicadores principales de la EPA-EU como en los resultados de una encuesta detallada (ver datos de la EPA-EU); por ejemplo, en el caso de las tasas de desempleo, la cifra de referencia se publica bajo los indicadores principales. Todos los indicadores principales se predefinen, y los usuarios pueden acceder a la información en forma de tablas, gráficos y mapas.

La producción de los indicadores principales (resultados trimestrales) viene de la mano de un calendario de publicación de la EPA-EU que proporciona mayor transparencia a los usuarios sobre la disponibilidad de los datos y favorece la publicación de sus resultados de forma puntual.



La base de datos EPA-EU contiene información estadística detallada para usuarios.<sup>5</sup>

#### Contiene

1. Resultados EPA-EU de la encuesta trimestral y anual detallada
2. Temas específicos EPA
3. Módulos ad-hoc EPA

Asimismo, los resultados de la EPA-EU también se dan a conocer en **publicaciones estadísticas** en papel o electrónicas sobre estadísticas del mercado laboral o estadísticas sociales. El alcance de estas publicaciones es limitado porque las publicaciones en papel tradicionales se suspendieron a partir de 2002.

Europa 2020<sup>6</sup> es una estrategia de empleo y crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Dos de los cinco objetivos principales<sup>7</sup> de Europa 2020 se observaron/monitorizaron mediante indicadores EPA (tasa de empleo objetiva del 75 % en el margen de edad 20-64 años; porcentaje de abandono escolar prematuro inferior al 10 %; al menos un 40 % de la población entre 30-34 años con estudios superiores terminados). Tanto los objetivos de la UE como los objetivos nacionales están disponibles en las tablas de datos.

El estudio de la EPA-EU, como todos los estudios, está basado en una muestra de la población. Por tanto, los resultados están sujetos a los tipos de errores habituales asociados a las técnicas de muestreo. Eurostat implementa **pautas** básicas destinadas a evitar la publicación de resultados estadísticamente poco fiables o que puedan permitir la identificación de los encuestados.<sup>8</sup>

## 2.3. Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)

CEDEFOP es una de las agencias descentralizadas de la UE. Fundada (1) en 1975 y con sede en Grecia desde 1995, CEDEFOP apoya el desarrollo de políticas europeas de educación y Formación Profesional (FP), y contribuye a su implementación. La agencia colabora con la Comisión Europea, los Estados miembros de la UE y los interlocutores sociales para desarrollar las políticas de FP europeas más adecuadas.

CEDEFOP: colaborar a desarrollar las políticas adecuadas para proporcionar las habilidades adecuadas

¿Por qué es tan importante?

---

<sup>5</sup> <https://ec.europa.eu/eurostat/web/lfs/data/database>

<sup>6</sup> [https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester\\_en](https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester_en)

<sup>7</sup> <https://ec.europa.eu/eurostat/web/europe-2020-indicators/europe-2020-strategy/overview>

<sup>8</sup> [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/EU\\_labour\\_force\\_survey\\_%E2%80%93\\_data\\_and\\_publication#Data\\_for\\_researchers](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/EU_labour_force_survey_%E2%80%93_data_and_publication#Data_for_researchers)



La estrategia de Europa para 2020 (2) es una ruta hacia un crecimiento económico inteligente, sostenible e inclusivo a través del conocimiento y la innovación, que establece un objetivo de tasa de empleo del 75 %.

El éxito de esta estrategia depende de las habilidades del personal europeo. Las empresas necesitan personas con las habilidades necesarias para competir y proporcionar bienes y servicios de alta calidad.

A su vez, las personas necesitan las cualificaciones adecuadas para encontrar trabajo. Aquellas que poseen niveles bajos de cualificación o no poseen ninguna cualificación tienen casi tres veces más probabilidades de estar desempleadas que aquellas muy cualificadas. En la UE, alrededor de 75 millones de personas, casi un tercio de la población trabajadora, tiene un nivel bajo o ninguna cualificación. Mucha gente joven, alrededor del 15 %, deja la escuela sin haber obtenido ninguna cualificación.

Cedefop también define ocho competencias clave en educación y Formación Profesional:

- Comunicación en lengua materna
- Comunicación en lenguas extranjeras
- Competencias en matemáticas, ciencia y tecnología
- Competencias digitales
- Aprender a aprender
- Competencias interpersonales, interculturales y sociales, competencias cívicas
- Espíritu emprendedor
- Expresión cultural<sup>9</sup>

## 2.4. El Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales (ECVET)

De acuerdo con la Recomendación (Parlamento Europeo y Consejo de la UE, 2009), el ECVET se debía aplicar gradualmente a las calificaciones FP en todos los niveles de EQF y se debía emplear para la transferencia, el reconocimiento y la acumulación de Resultados de aprendizaje a partir de 2012.

El objetivo del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales (ECVET) es:

---

<sup>9</sup><http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/key-documents>  
<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4041>  
[http://www.cedefop.europa.eu/files/4041\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/4041_en.pdf)  
[http://www.cedefop.europa.eu/files/8083\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/8083_en.pdf)



- facilitar a las personas la validación y el reconocimiento de las habilidades laborales y los conocimientos adquiridos en diferentes sistemas y países. Estos pueden contar de cara a obtener cualificaciones profesionales.
- hacer más atractiva la movilidad entre diferentes países y entornos de aprendizaje.
- aumentar la compatibilidad entre los diferentes sistemas de educación y Formación Profesional (FP) existentes en toda Europa y las cualificaciones que ofrecen
- aumentar la empleabilidad de los graduados de FP e inspirar confianza a los empleadores de que cada cualificación de FP requiere habilidades y conocimientos específicos <sup>1011</sup>

## 2.5. El Marco Europeo de Cualificaciones (EQF)

### El Marco Europeo de Cualificaciones (EQF)

El Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (QF-EEES), consistente en un sistema de títulos de tres niveles (grado, master y doctorado), es compatible con el Marco de Cualificación Europeo o Nacional. Esto permite la correspondencia automática de los títulos adquiridos para el EQF o MNC.

En diciembre de 2004, los ministros de educación de 32 países europeos llegaron a un acuerdo (Comunicado de Maastricht) para desarrollar un Marco de Cualificaciones Europeo común. El EQF se autodefine como un marco de meta-cualificación que vincula los sistemas de cualificación de diferentes países y, por lo tanto, ayuda a lograr una mayor transparencia en el panorama educativo.

#### Objetivos principales:

- promoción de la movilidad transfronteriza
- apoyo al aprendizaje permanente

Cualquier cualificación de cualquier país de la Unión Europea puede estar relacionada con el EQF. El marco consta de ocho niveles de referencia definidos por una serie de descriptores. Cada descriptor describe los resultados de aprendizaje necesarios para lograr la cualificación correspondiente a un nivel específico. Los resultados de aprendizaje no se asignan directamente al EQF: primero se asignan al nivel de un Marco Nacional de Cualificación, que a su vez corresponde al nivel EQF.

#### Los niveles de descripción EQF - elementos principales:<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> <http://www.cedefop.europa.eu/node/11836>

<http://www.ecvet-toolkit.eu/>

<sup>11</sup> [https://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/ecvet\\_en](https://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/ecvet_en)

<sup>12</sup> <https://lehr-studienservices.uni-graz.at/de/lehrrservices/europaeischer-hochschulraum/qualifikationsrahmen-eqr-nqr/der-europaeische-qualifikationsrahmen-eqr/>  
[http://www.cedefop.europa.eu/files/5566\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/5566_en.pdf)



Level descriptor elements		
Knowledge	Skills	Responsibility and autonomy
In the context of EQF, knowledge is described as: • <b>theoretical</b> and/or • <b>factual</b>	In the context of EQF, skills are described as: • <b>cognitive</b> (involving the use of logical, intuitive and creative thinking) • <b>practical</b> (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments)	In the context of the EQF, <b>responsibility</b> and <b>autonomy</b> is described as the ability of the learner to apply knowledge and skills autonomously and with responsibility.

Descriptores de nivel EQF<sup>13</sup>

## 2.6. Correlaciones de las iniciativas específicas por país

Iniciativas específicas de países que se centran en el seguimiento de graduados de FP y sus futuras trayectorias profesionales

### Austria

Hablando claramente, en Austria no hay iniciativas que se centren en el seguimiento de los graduados de FP. Si no permanecen en el empleo después de terminar sus prácticas en empresa, es decir, si no mantienen una relación laboral con ella, no se registra su trayectoria profesional. Solo se registra cuando al quedarse sin empleo se dan de alta en el Servicio de Mercado Laboral de Austria (AMS por sus siglas en inglés). Sin embargo, cabe destacar, entre otros, que los centros de FP no tienen acceso a estos datos. Existe un extracto del seguro proporcionado por la compañía de seguros de salud que está basado en las altas como empleado, pero solo se encuentra a disposición de las personas interesadas o de futuros empleadores. En base a este extracto, se puede observar durante cuánto tiempo ha trabajado la persona en diferentes empresas, por lo que el aprendizaje también es visible.

También cuentan con datos estadísticos proporcionados por la Cámara de Comercio de Austria (WKO por sus siglas en inglés). No obstante, este dato solo refleja cuántos aprendices hay en cada sector económico/industrial, cuántos de ellos son hombres y cuántos de ellos mujeres y una comparativa con respecto al año anterior. De la misma manera, también hay datos sobre la cantidad total de exámenes finales de aprendizaje en todos los sectores y sobre la cantidad graduados que los aprobaron y los suspendieron. Aún así, no hay datos que registren las trayectorias profesionales futuras de los graduados de FP.<sup>14</sup>

Por otra parte, **Statistik Austria** proporciona datos adicionales sobre los graduados de FP desde 2017.<sup>15</sup>

### Bélgica

#### Formación de Bruselas - Estudio Ulises

<sup>13</sup> <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>

<sup>14</sup> <https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/daten-lehrlingsstatistik.html>

<sup>15</sup> [https://www.statistik.at/web\\_de/nomenu/suchergebnisse/index.html](https://www.statistik.at/web_de/nomenu/suchergebnisse/index.html)  
[https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/index.html)



El «Estudio Ulises» (en inglés *Ulysses Survey*) es una encuesta realizada por Bruxelles Formation a través de entrevistas telefónicas. Bruxelles Formation es una organización de formación pública responsable de la Formación Profesional de investigadores, solicitantes de empleo y trabajadores, todos ellos trabajadores con sede en Bruselas, capital de Bélgica. Ulises es una encuesta telefónica que genera un mapa a partir de las trayectorias profesionales de los solicitantes de empleo en el año siguiente a haber cursado una formación en los centros de Formación de Bruselas. Esta encuesta se lleva a cabo desde 2004. Se decidió hacer las consultas de manera telefónica para garantizar que los encuestados entiendan bien las preguntas. Los datos administrativos recopilados por la Formación de Bruselas se utilizan para establecer los antecedentes sociales de las personas encuestadas (edad, sexo, nacionalidad, etc.). Actualmente, Bruxelles Formation está estudiando la posibilidad de actualizar el sistema de seguimiento haciendo uso de los datos administrativos disponibles (sobre empleo y reingreso en educación o capacitación) para complementar los datos de la encuesta. Así se eliminaría la parcialidad de la encuesta y la subjetividad de las respuestas.<sup>16</sup>

### **Estudio sobre la integración en el mercado laboral y el seguimiento longitudinal de los estudiantes de FP en la Encuesta regional de la Región Valona FP FP-I/EFPC regional<sup>17</sup>**

### **Estudio de las trayectorias de los jóvenes durante y después de la FP en el sistema francófono de la región de Bruselas. Período de 2012-2014**

Durante un período de 2 años, el centro de investigación METICES-ULB realizó un estudio sobre las trayectorias de los jóvenes que se graduaron en CEFA Bruselas y FP entre 2003 y 2012. El objetivo de este estudio es responder las siguientes preguntas: más allá de las mediciones/encuestas realizadas en una fecha fija, ¿cuántos graduados ingresan en itinerarios de aprendizaje en régimen de alternancia? ¿Cuál es el perfil de los jóvenes que optan por dichos itinerarios? ¿Qué itinerarios prefieren? ¿Cuál es el futuro de estos jóvenes en el mercado laboral tras completar esos itinerarios?

El estudio es innovador porque vincula e interpreta datos extraídos a partir de diferentes bases de datos.<sup>18</sup>

### **Estudio VDAB sobre Egresados Escolares**

El estudio VDAB sobre Egresados Escolares proporciona información sobre las transiciones al mercado laboral de aquellas personas que han obtenido recientemente el graduado escolar en Flandes. El estudio utiliza datos administrativos del VDAB (Servicio Público de Empleo de Flandes), el Departamento de Educación y Formación y SYNTRA, la Agencia Flamenca para la Formación Empresarial. El estudio analiza la población total de los egresados escolares en el sistema de educación flamenco (no solo FP), e incluye a los egresados habituales y a los egresados precoces. Abarca a todos los egresados desde la educación secundaria inicial hasta la universidad. Cada año, el estudio analiza a una cohorte de personas que han terminado recientemente sus estudios y hace un seguimiento

<sup>16</sup> [http://www.bruxellesformation.be/Actupress/2017/12\\_decembre/ulyссе\\_2017.pdf](http://www.bruxellesformation.be/Actupress/2017/12_decembre/ulyссе_2017.pdf)  
[ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=19209&langId=en](http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=19209&langId=en)

<sup>17</sup> [https://portail.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/recherches/recherches\\_finalis%C3%A9es/Documents/rapport%20sysfal.pdf](https://portail.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/recherches/recherches_finalis%C3%A9es/Documents/rapport%20sysfal.pdf)  
<https://web.umons.ac.be/fr/alumni/lenquete-insertion-professionnelle/>

<sup>18</sup> <https://ccfee.be/fr/publications/alternance/2012-2014-etude-sur-les-trajectoires-des-jeunes-dans-les-dispositifs-bruxellois-francophones-d-alternance>  
<https://ccfee.be/fr/publications/alternance/2012-2014-etude-sur-les-trajectoires-des-jeunes-dans-les-dispositifs-bruxellois-francophones-d-alternance>



sobre si se registraron como solicitantes de empleo en el VDAB durante el año posterior a la finalización de sus estudios. También analiza si seguían inscritos como solicitantes de empleo un año más tarde y si durante ese año habían firmado algún contrato (suponiendo que hubieran obtenido experiencia laboral durante ese tiempo). Por ejemplo, los resultados publicados en 2018 analizan a la cohorte que terminó su formación escolar en junio de 2016 y verifica si se registraron como solicitantes de empleo entre junio de 2016 y junio de 2017. <sup>19</sup>

### **Medición de la efectividad por Syntra West.**

La medición de la efectividad realizada por Syntra West mide el número/porcentaje de graduados que se convierten en trabajadores autónomos en los 5 años posteriores a su graduación, así como su tasa de actividad profesional y de desempleo, la adquisición de nuevas competencias y sus salarios. Los resultados se pueden consultar en el informe holandés.

### **Informe sobre las trayectorias profesionales de los graduados de FP cualificados.**

Debido a que en Flandes se sabe relativamente poco sobre este tema, el informe se centra en la carrera profesional de los graduados de FP. Se comparan y debaten diferentes niveles de FP, y se ponen también en relación con la educación general. <sup>20</sup>

### **Cuestionario elaborado por la Universidad de Hasselt para rastrear las trayectorias profesionales de los graduados (educación universitaria, no FP) <sup>21</sup>**

## **Finlandia**

Hay varias iniciativas en Finlandia que se centran en el seguimiento de los graduados de FP y sus trayectorias profesionales. La información es en su mayoría cuantitativa. Algunas de las iniciativas pueden encontrarse en portales que recopilan información o estadísticas de diferentes fuentes. Algunos ejemplos:

### **Vipunen**

Este es el portal de informes de la administración educativa. El Ministerio de Educación y Cultura y la Agencia Nacional de Educación de Finlandia son corresponsables de su contenido.

Las estadísticas de Vipunen se basan en datos y registros recopilados por Statistics Finland, el Ministerio de Cultura y Educación y la Agencia Nacional de Educación de Finlandia. Las estadísticas e indicadores disponibles proporcionan información sobre la educación en varios sectores educativos, la ubicación de los estudiantes una vez han finalizado sus estudios, las investigaciones realizadas en

<sup>19</sup> <https://www.vdab.be/sites/web/files/doc/schoolverlaters/schoolverlatersrapport2018.pdf>  
<https://www.vdab.be/trends/schoolverlaters.shtml>

<sup>20</sup> [https://steunpuntssl.be/Publicaties/Publicaties\\_docs/ssl-2015.05-4-0-hoe-doen-de-afgestudeerden-van-TSO-en-BSO-het-op-de-arbeidsmarkt](https://steunpuntssl.be/Publicaties/Publicaties_docs/ssl-2015.05-4-0-hoe-doen-de-afgestudeerden-van-TSO-en-BSO-het-op-de-arbeidsmarkt)

<sup>21</sup> [https://www.uhasselt.be/Documents/UHasselt/onderwijs/intranet/kwaliteitszorg/VI\\_Vragenlijst\\_Opleiding\\_Alumni.pdf](https://www.uhasselt.be/Documents/UHasselt/onderwijs/intranet/kwaliteitszorg/VI_Vragenlijst_Opleiding_Alumni.pdf)



instituciones de educación superior, la estructura educativa de la población y el contexto socioeconómico de los estudiantes.

Los informes sobre la situación de aquellos que completan la educación y la Formación Profesional proporcionan información sobre la entrada en el mundo laboral o en la educación superior y otras actividades del personal, tres o cinco años después haber obtenido su cualificación. Los datos están disponibles para el período de referencia 2009–2016.<sup>22</sup>

### El Boletín de Empleo

Contiene estadísticas sobre el desempleo, los puestos de trabajo vacantes y los desarrollos experimentados en los servicios de empleo. Por ejemplo, contiene estadísticas sobre cuántos de los graduados de FP están desempleados. El Ministerio de Economía y Empleo de Finlandia es el responsable de su contenido. Las estadísticas se actualizan mensualmente. Los datos se obtienen del registro de servicio al cliente utilizado por las oficinas de TE.<sup>23</sup>

### Statistics Finland

Combina los datos recopilados con su propia experiencia para elaborar estadísticas y servicios de información. Las estadísticas de Finlandia describen, por ejemplo, el empleo entre estudiantes que asisten a la educación escolar post-integral. Los datos sobre el empleo entre los estudiantes se elaboran combinando los archivos de datos individuales de Statistics Finland sobre estudiantes con los datos de estadísticas de empleo. No se realizan encuestas entre los estudiantes. La diversidad es evidente en los datos sobre la educación y empleo de los estudiantes, y el estudio se ha realizado anualmente desde 1995. En 2005, la población incluida en las estadísticas se modificó para incluir solo a estudiantes de 18 años de edad o más.<sup>24</sup>

### Servicio de información de gestión educativa Arvo

Se trata de un sistema de recopilación de datos personalizado que se utiliza para recabar datos educativos estandarizados y comparables a nivel nacional para realizar una evaluación del impacto. Una de las encuestas Arvo es el *feedback* o la opinión de los estudiantes que han completado una cualificación profesional.

El propósito de la encuesta de *feedback* de FP es obtener la opinión de los estudiantes sobre la forma en que se implementan los estudios, y las respuestas se utilizan para mejorar las actividades. Los estudiantes deben responder a las preguntas en función de su experiencia personal. El *feedback* se da de forma anónima y las respuestas no se presentan a nivel individual, sino en grupos de al menos cinco encuestados. Se les pide a los estudiantes que proporcionen un *feedback* sobre la FP que cursan en dos ocasiones durante sus estudios: cuándo comienzan y cuando están a punto de completarlos. En la fase final de la formación, se les pide que estimen qué harán después de finalizar los estudios, por ejemplo, si los van a contratar.<sup>25</sup>

<sup>22</sup> <https://vipunen.fi/en-gb/vocational-education-and-training>

<sup>23</sup> [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161160/TKAT\\_Oct\\_2018\\_en.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161160/TKAT_Oct_2018_en.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

<sup>24</sup> [http://www.stat.fi/til/opty/index\\_en.html](http://www.stat.fi/til/opty/index_en.html)

<sup>25</sup> [https://wiki.eduuni.fi/pages/viewpage.action?pageId=68258693&preview=/68258693/70202919/Amispalautte\\_kysymykset%2001-07%202018%20alkaen%20EN.docx](https://wiki.eduuni.fi/pages/viewpage.action?pageId=68258693&preview=/68258693/70202919/Amispalautte_kysymykset%2001-07%202018%20alkaen%20EN.docx)

## El seguimiento de aquellos que completan la FP es aún más importante

En 2018, se llevó a cabo una reforma de la educación secundaria superior en Finlandia que supuso un cambio en la financiación de la FP. La financiación comprende la financiación estratégica, la financiación básica, la financiación basada en el rendimiento y la financiación basada en la eficacia. La parte de la financiación estratégica corresponde a al menos el 4 % de la asignación para FP. La parte restante de dicha asignación se otorga sobre una base según la cual la participación de la financiación básica es del 50 %, la financiación basada en el rendimiento del 35 % y la financiación basada en la eficacia del 15 %.

En el futuro, la financiación se basará, por ejemplo, en el empleo de los estudiantes, que forma parte de la financiación basada en la eficacia. Por esa razón, las autoridades están haciendo en Finlandia un seguimiento de la situación laboral de los graduados un tiempo después de graduarse.<sup>26</sup>

### Irlanda

#### Procesos de «seguimiento» de los graduados en FET dirigidos por el proveedor

Con la llegada de la capacidad de registrar sistemáticamente los resultados de los alumnos en una única plataforma nacional de aprendizaje, surgieron rápidamente varios procesos de «seguimiento» a nivel del proveedor:

##### Recopilación de datos de resultados del alumno al final del curso

En esta práctica se incluyen todos los datos disponibles en el momento en el que el alumno completa su curso o está muy cerca de finalizar el programa. Aunque es un proceso ampliamente utilizado, tiene una evidente desventaja inmediata: puede haber pocos alumnos que ya tengan un empleo o se hayan matriculado en un curso de educación complementaria o de enseñanza universitaria en la etapa final del curso.

En muchos casos, es posible que deba transcurrir un cierto período de tiempo que permita un registro más preciso de la siguiente etapa de los alumnos que en el momento de finalizar el curso pueden estar solicitando empleo o plaza en un curso de educación complementaria, de enseñanza universitaria o de Formación Profesional.

Esta situación es especialmente frecuente cuando el final del curso coincide con el de un año académico, como es el caso de los cursos de Educación Secundaria post-obligatoria o *Post Leaving Certificates* (PLC por sus siglas en inglés). A menudo, los resultados del aprendizaje pueden no estar claros a finales de mayo o principios de junio, y puede que no sea así hasta el mes de septiembre más o menos, cuando comienzan muchos de los cursos de educación complementaria o de enseñanza universitaria.

##### Recopilación ad hoc de resultados de los graduados en FET

Muchos proveedores de FET también recopilan datos sobre la situación de los graduados de FET a través de varios métodos de recopilación de datos «ad hoc» menos utilizados. Estos incluyen la recopilación de datos en eventos como ceremonias de graduación, donde se les pide a aquellos que

<sup>26</sup> <https://minedu.fi/en/reform-of-vocational-upper-secondary-education>



han obtenido el certificado que actualicen su estado laboral al llegar a la ceremonia. Otros proveedores utilizan sus sitios web para alentar a los antiguos alumnos a proporcionar actualizaciones.

En el mejor de los casos, el rendimiento en términos de recopilación de datos de tales métodos es modesto y, a menudo, puede carecer de coherencia en el tipo y la calidad de los datos recopilados. Además, según la experiencia del autor, las Juntas de Educación y Formación (ETB por sus siglas en inglés,) generalmente no tienen un procedimiento operativo estándar consistente para realizar el seguimiento de los graduados de FET. Incluso dentro de las ETB, parece haber una variación significativa en cuestiones como el tiempo, los métodos y el tipo de información relativa a los graduados en FET que los proveedores solicitan. Entre las universidades y el centro de capacitación también parece haber una variación en la motivación de los maestros e instructores individuales para participar en los procesos de seguimiento con sus propios alumnos. Mientras que a algunos les motiva saber cuál es el estado laboral de los antiguos alumnos y estudiantes, otros pueden no estar tan interesados.

#### Encuestas locales de seguimiento una vez finalizado el curso.

Muchos proveedores participan en encuestas telefónicas, por correo postal o, recientemente, por correo electrónico de sus antiguos alumnos pocos meses después de la finalización del curso. Si bien este método puede recopilar algunos datos sobre el alumnado y los resultados pueden ser valiosos, la consistencia del enfoque puede variar de un proveedor a otro. Del mismo modo, a veces puede resultar difícil contactar con los estudiantes, ya sea por teléfono, por correo electrónico o por correo postal, y, por consiguiente, la tasa de respuesta puede ser baja. Además, el volumen de datos es también relativamente bajo con respecto al número total de estudiantes. De acuerdo con un documento SOLAS 2018 titulado «Estableciendo la línea de base para los acuerdos de financiación y planificación estratégicos», el autor Selen Guerin afirmó lo siguiente:

« [...] no siempre es sencillo realizar un seguimiento de los alumnos tras completar el curso. SOLAS ha llevado a cabo un estudio piloto con 3 ETB (Cork, Lois Offaly y Kerry) para un ejercicio similar que pretende realizar un seguimiento de los alumnos de FET después de la finalización de su curso. El éxito del estudio piloto ha servido de apoyo a este ejercicio y a un estudio mucho más amplio sobre la evaluación de resultados de los estudiantes de FET. A pesar de que los ETB pueden proporcionar las “mejores” estimaciones con respecto a los resultados de los graduados, los datos de todos los estudiantes no están disponibles de manera consistente en cada uno de los programas de cada ETB. En otras palabras, los datos están incompletos y pueden ser poco fiables, ya que la información recopilada proviene del estudiante y no se puede verificar».

Esto mismo se destacó en la Estrategia de Educación Adicional y Capacitación 2014-2019, publicada por el Departamento de Educación y Habilidades SOLAS que recoge lo siguiente: <sup>4</sup>

«La infraestructura de datos en torno a FET es deficiente, particularmente debido a los estándares internacionales. Hay una gran cantidad de datos FET que son desconcertantes, hay múltiples sistemas de recolección de datos, falta de recopilación y análisis de datos sobre FET de manera sistemática a nivel nacional (y local), y, además, se ha limitado el uso de los datos a la hora de tomar decisiones a todos los niveles». [27] <sup>27</sup>

Esta afirmación se corrobora sin duda a través de la diversidad y variedad de la recopilación de datos de estudiantes de FET, tal y como se demuestra tanto dentro de las ETB como a nivel nacional.

---

<sup>27</sup> La responsabilidad de esta cotización recae en el socio del proyecto.



## Italia

Mediante la investigación documental, Italia pudo dar con varios informes realizados por diferentes instituciones como el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (MIUR por sus siglas en inglés) y el Instituto para el Desarrollo de Formación profesional de los trabajadores (ISFOL por sus siglas en inglés) para comprender diferentes aspectos del sistema de FP italiano. Existe un informe regional sobre la Toscana relativo a la importancia de la Formación Profesional para satisfacer la demanda de competencias digitales y de profesionalismo actualizada para empresas<sup>1</sup>. Sin embargo, todos estos informes no están dirigidos específicamente al seguimiento de los graduados de FP en su futura trayectoria profesional en el mundo laboral. En cuanto a aspectos específicos sobre este tema, hay dos programas que resultan interesantes: AlmaLaurea y AlmaDiploma.

### AlmaLaurea

AlmaLaurea es un consorcio interuniversitario establecido en 1994 que cuenta con 75 universidades y representa al 90 % de los estudiantes universitarios. El Consorcio está financiado por las Universidades que lo integran, fondos del Ministerio de Educación, Universidad e Investigación y las empresas y los organismos que utilizan los servicios que este ofrece. Desde 2015, AlmaLaurea es miembro de SISTAN, el Sistema Nacional de Estadísticas.

AlmaLaurea estudia el perfil y la situación laboral de los egresados universitarios anualmente un año, tres años y cinco años después de que se gradúen y proporciona a las universidades miembros, al MIUR y a la Agencia Nacional Italiana para la Evaluación de la Universidad y los Sistemas de Investigación (de sus siglas en italiano ANVUR) documentos fiables y bases de datos para simplificar los procesos de toma de decisiones y la planificación de las actividades de formación, orientación y servicios para estudiantes. El informe anual es la herramienta que profundiza en la situación educativa y laboral de los graduados uno, tres y cinco años después de la graduación. Además también estudia las perspectivas del mercado laboral y la relación entre los estudios universitarios y las oportunidades de empleo. Proporciona una imagen amplia y detallada del tipo de trabajo realizado, la profesión, el salario del empleado y su satisfacción con el trabajo realizado, la rama y el sector en el que trabajan y también sobre el uso de las habilidades adquiridas en la universidad.<sup>28</sup>

### Más información sobre AlmaLaurea

- Supervisa los itinerarios de aprendizaje de los estudiantes y analiza las características y el rendimiento de los egresados en la universidad y en el mercado laboral, lo que permite comparar diferentes grados y universidades.
- Recopila y pone a disposición (en línea) el currículum vitae de los graduados para facilitar la relación entre la oferta y la demanda de empleos cualificados.
- Evalúa las necesidades y los perfiles profesionales requeridos por las empresas públicas y privadas, italianas y extranjeras y realiza la contratación y búsqueda de personal a través de AlmaLaurea Srl, una filial del consorcio AlmaLaurea, autorizada por el Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales italiano para llevar a cabo la contratación y selección de personal.

### AlmaDiploma

---

<sup>28</sup> <http://www.almalaurea.it/>



La experiencia de AlmaLaurea condujo, en el año 2000, a la creación de AlmaDiploma, que pretende unir y conectar escuelas secundarias, universidades y el mercado laboral. Entre otros:

- Posibilita el acceso de los titulados al mundo laboral.
- Apoya a las empresas en su búsqueda de personal cualificado.
- Proporciona información a las escuelas para verificar la efectividad de los cursos de formación que estas ofertan.

AlmaDiploma es una asociación escolar destinada a apoyar a las escuelas secundarias superiores en el proceso de evaluación de los sistemas de formación, en el diseño de actividades de formación y en sus políticas de orientación profesional y vocacional. AlmaDiploma, que cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación, Universidad e Investigación, tiene 310 escuelas secundarias superiores entre sus miembros.

Cada año, AlmaDiploma realiza encuestas que generan informes útiles para evaluar la efectividad interna y externa de la educación secundaria superior. Estas encuestas se llevan a cabo entre estudiantes y graduados de los institutos educativos asociados a AlmaDiploma:

- Perfil de graduados de AlmaDiploma: obtenido a partir de la elaboración de los cuestionarios de AlmaDiploma completados por los estudiantes poco antes de obtener el certificado. Analiza las características y los rendimientos de los graduados permitiendo su comparación.
- Los resultados de los graduados a distancia. Esta encuesta analiza los resultados de los graduados uno, tres y cinco años después de la graduación y permite evaluar la calidad de la capacitación adquirida. La encuesta es particularmente significativa ya que involucra a los estudiantes ya cubiertos por encuestas anteriores, identificando los cambios que hayan podido tener lugar. Los temas importantes que se incluyen este informe son relativos a:
  - Evaluación de la experiencia escolar
  - Resultados de empleo y formación
  - Educación universitaria
  - Formación post-titulación no universitaria
  - Entrada en el mercado laboral
  - Características del puesto actual
  - Características de la empresa
  - Salarios/sueldos
  - Satisfacción con el puesto actual
  - Uso y solicitud del diploma en el puesto actual

En la página web de AlmaDiploma se pueden descargar los informes elaborados a partir de 2003.

Esta encuesta incluye institutos de educación técnica y profesional; sin embargo, no involucra a proveedores de capacitación de FP acreditados ante la autoridad regional (proveedores de capacitaciones profesionales regionales). De la misma manera, se desarrolla desde la perspectiva de las escuelas y antiguos alumnos, pero no involucra a las empresas.

#### **Libretto Formativo del Cittadino**



La última iniciativa que se puede mencionar como parte del seguimiento, a pesar de que consideramos que es más un «portafolio de habilidades» útil para los clientes que una forma de hacer un seguimiento de las personas que pueda resultar útil para las instituciones de FP, se llama «Libretto formativo del Cittadino». Está inspirado en una recomendación legislativa general (en la Ley 30 y el Decreto 276, ambos de 2003), que se definió de manera funcional en la Conferencia de Estado-Regiones y que es, por lo tanto, un ejemplo de coordinación socioinstitucional. El «Libretto formativo del cittadino» es un documento dividido en dos secciones. Una sección contiene un registro del historial profesional y de capacitación del individuo, mientras que la otra enumera sus competencias, legitimando estas cualificaciones a través de la certificación, con una lógica similar al portafolio de Europass.

En 2005, un decreto interministerial (Decreto de 10 de octubre de 2005) otorgó el estatus oficial a dicho *Libretto* y estableció el formato que este debía seguir. El *Libretto* se presenta como el «documento de identidad del ciudadano para la movilidad en todo el país, desde el punto de vista de su experiencia de aprendizaje y experiencia laboral».

#### El proceso de control de las habilidades definidas para el Libretto incluye cuatro etapas:

##### ▪ Recepción y orientación

Antes de presentar el *Libretto* detalladamente, los profesionales deben informar al beneficiario sobre sus características generales y las implicaciones de su uso. De la misma manera, también deben especificarse en esta etapa la motivación del individuo y la naturaleza de su proyecto personal.

##### ▪ Reconstrucción de la experiencia y competencias del solicitante

Durante esta etapa, el profesional analiza el historial de educación y formación de la persona, su experiencia laboral y cualquier conocimiento que hayan obtenido de manera autodidacta. Los resultados de este análisis y una versión resumida del mismo se registran bajo la responsabilidad de la persona interesada.

##### ▪ Producción de pruebas o evidencias, documentos que «respaldan» la reconstrucción de la experiencia del individuo. Los posibles tipos de indicios son los siguientes:

- cualificaciones educativas y formativas expedidas por el Ministerio de Educación o por las Regiones
- certificación y testimonios de otras actividades formativas
- documentos relativos a la experiencia laboral
- competencias que se evidenciaron claramente a través de la entrevista

No obstante, las directrices también mencionan «ejemplos de productos alcanzados ». Los profesionales no deben simplemente «exigir» pruebas: también deben ayudar a los usuarios del *Libretto* a encontrarlas y presentarlas.

##### ▪ Registro de los datos e información que se incluirán en el *Libretto*, y su recopilación.

Esta etapa se refiere a la formalización de la información recogida. Como resultado, la calidad de este proceso determina en gran medida la calidad del documento final.

El «Libretto del Cittadino» se emplea de maneras distintas en las 21 regiones italianas. En el caso de la Toscana se distribuye y se utiliza muy frecuentemente incluso en los servicios públicos de empleo.



## España

España tiene tres grandes dificultades a la hora de cumplir con el seguimiento de las personas tituladas de FP: la falta de una Ley que obligue a hacer un seguimiento de empleabilidad de titulados, la enorme atomización de responsables para llevarlo adelante y que en los estudios que se han venido realizando al respecto no se han incluido preguntas sobre las habilidades personales y cómo estas han influido en la empleabilidad de las personas.

En España no existe un enfoque estructurado para el seguimiento de los graduados de FP a nivel nacional. Las medidas de seguimiento de alumnos egresados se establecen a nivel regional.

Para empezar, hay que tener en cuenta que el modelo de estado español es una monarquía parlamentaria compuesta por diecisiete comunidades autónomas (regiones autónomas o descentralizadas) y dos ciudades con competencias descentralizadas similares. Estos se dividen en cincuenta provincias. Llevar a cabo este tipo de seguimiento es competencia de las administraciones regionales, que desarrollan sus leyes, planes y acciones.

**Problema 1.-** En España no es obligatorio hacer un seguimiento de los titulados universitarios y de FP si no que es solo una recomendación.

En España no hay una ley de estado que obligue a hacer un seguimiento de los titulados. Incluso ahora que es una prioridad para Europa es solo una recomendación y cada comunidad tiene independencia para crear o no leyes al respecto. De hecho, de momento, solo Asturias tiene una ley que obliga a realizar este seguimiento.

**Problema 2 y 3.-** En España el seguimiento de los titulados está muy atomizado

La responsabilidad del seguimiento de los titulados universitarios y de FP para extraer datos de empleabilidad se reparte entre tres tipos de instituciones: los Institutos de Estadística, los organismos responsables de educación, y los responsables de empleo.

A esta dificultad se añade el hecho de que el estado español tiene transferidas las competencias en estas áreas a las autonomías y por lo tanto existen muchas instituciones trabajando con distintas políticas, medios e intensidades a la hora de hacer el seguimiento.

### En cuanto a los Institutos de Estadística

El Sistema estadístico de la Administración del Estado es el encargado de elaborar las estadísticas oficiales del estado español (estadísticas para fines estatales), así como de las estadísticas oficiales del Sistema Estadístico.

Además, dada la organización administrativa de España, existe para cada comunidad autónoma un sistema estadístico propio encargado de elaborar estadísticas para su ámbito territorial, que en cada caso le encomiendan sus respectivas normas legales (estatutos de autonomía, leyes de estadística, planes estadísticos...).

Este contexto provoca que no existan datos relevantes en cuanto a la inserción de titulados de Formación Profesional a nivel estatal.

El Instituto Nacional de Estadística se nutre de los institutos autonómicos lo que implica una gran dificultad de acceso a los mismos datos de todas autonomías por lo que a menudo la muestra no es completa y además hace que el sistema sea muy lento y los estudios se publiquen con un retraso de entre 2 y 5 años.



### En cuanto a los Organismos de empleo

El Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) y junto con los Servicios Públicos de Empleo de las Comunidades Autónomas forman el actual Sistema Nacional de Empleo. Este servicio está compuesto por 20 organismos (además de otros municipales). Cada uno de ellos puede impulsar sus leyes, subvenciones, programas y seguimiento estadístico.

El SEPE es ahora mismo la fuente más completa y actualizada de datos respecto al seguimiento de titulados y de dichos estudios se nutren otras instituciones.

El SEPE publica anualmente el «Informe del Mercado de Trabajo Estatal»<sup>29</sup> y el «Informe del Mercado de Trabajo de los Jóvenes Estatal»<sup>30</sup>.

Los servicios regionales de empleo también publican algunos estudios en líneas similares. El problema es que estos organismos no realizan sus encuestas con una muestra significativa ni con un conjunto estandarizado de elementos para poder recopilar sus resultados. Tampoco publican datos anualmente, sin embargo, algunos estudios son bastante completos.

En el caso del País Vasco, el último estudio del Servicio Vasco de Empleo (Lanbide) es de 2016 y se centra en los graduados en 2015.

En cuanto a competencias únicamente se trata la expresión escrita, expresión oral, trabajo en equipo, liderazgo, toma de decisiones, creatividad, gestión, informática.

El problema es que el alumnado no sabe valorar a qué se refiere cada competencia y cómo se materializa en su día a día en el trabajo por lo que esta autoevaluación no es muy realista. Sería mejor hacer preguntas con ejemplos prácticos del día a día y su nivel de desempeño para poder valorar mejor cuanto usa una competencia transversal en su día a día y su nivel de dominio de la misma.

También hay estudios realizados por otros organismos relevantes, como asociaciones empresariales (regionales y locales), pero todos estos estudios se basan en muestras muy pequeñas y conjuntos de preguntas muy inconsistentes, lo que hace que sean poco útiles a nivel estatal.

### En cuanto a los Organismos de educación:

La educación en España está regulada por el Ministerio de Educación pero los gobiernos regionales son los encargados de gestionar y financiar los centros educativos en su territorio.

La Formación Profesional oferta más de 150 ciclos formativos dentro de 26 familias profesionales, con contenidos teóricos y prácticos adecuados a los diversos campos profesionales. Cada una de estas familias está orientada a impartir formación en aquellos campos profesionales más emergentes e innovadores de la economía y por tanto con mayores posibilidades de incorporación al mercado laboral.

Las empresas necesitan trabajadores capaces no sólo de poner en práctica los conocimientos adquiridos, sino de adaptarse a los cambios que nuestra sociedad experimenta. Teniendo en cuenta nuestro tejido empresarial, las pequeñas y medianas empresas (PYME) son el principal motor del crecimiento económico y de la creación de empleo generando dos tercios del empleo en Europa, las PYMEs para ser competitivas necesitan trabajadores cualificados y especializados. Satisfacer este incremento de la demanda de trabajadores cualificados y especializados, constituye el gran reto de la FP, que deberá preparar a su alumnado en las profesiones actuales y futuras más demandadas por las

<sup>29</sup> [http://www.sepe.es/contenidos/observatorio/mercado\\_trabajo/3017-1.pdf](http://www.sepe.es/contenidos/observatorio/mercado_trabajo/3017-1.pdf)

<sup>30</sup> [http://www.sepe.es/contenidos/observatorio/mercado\\_trabajo/3067-1.pdf](http://www.sepe.es/contenidos/observatorio/mercado_trabajo/3067-1.pdf)



empresas. Hay un incremento de la contratación laboral respecto a los años anteriores. Los mayores incrementos se produjeron en los grandes grupos de trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores, operadores de instalaciones y maquinaria y en el de técnicos y profesionales científicos e intelectuales. Por otra parte, la situación de crisis ha aumentado el desajuste educativo: un gran número de parados con muy baja cualificación, que el mercado laboral no puede absorber pues los perfiles que requiere son más elevados o se sitúan en otro sector. Por eso es necesario potenciar la Formación Profesional, donde cobra gran importancia el aprendizaje en la empresa y mucho más, si tenemos en cuenta además, que somos deficitarios en profesionales técnicos, cada vez más requeridos por el mundo empresarial.

La FP vasca está considerada como una de las mejores del mundo y es modelo para muchos países. En 2017, la UE eligió la FP vasca como referencia para la educación europea. El gobierno vasco se dio cuenta de que para apoyar la adquisición de habilidades personales por parte del alumnado tenía que transformar completamente las metodologías de enseñanza. Por consiguiente, además del lanzamiento de la FP dual en el País Vasco y las relaciones cercanas con las empresas, lo que hace que este modelo sea único es la transformación de sus ciclos de capacitación en «Ciclos de alto rendimiento» utilizando la metodología Ethazi.

Hoy en día en España, a pesar de toda su diversidad, lo que es una realidad para todos, es que las instituciones apoyan la adquisición de competencias por parte del alumnado de FP pero el alumnado no está comprometido a adquirirlas en formación gratuita porque no las conoce y no comprende su importancia. Además, la formación en habilidades personales que se imparte es muy genérica y no está adaptada a los diferentes niveles y necesidades (no tiene las mismas necesidades en comunicación, gestión del tiempo o trabajo en equipo un tornero fresador o un jefe de ventas).

Las empresas solicitan técnicos con más habilidades personales pero tampoco saben definir cuáles o en qué grado son necesarias para cada puesto por lo que finalmente rara vez las incluyen en las ofertas de empleo como un requisito.

El profesorado tampoco está cualificado para educar en dichas competencias aunque en algunas autonomías como la vasca reciban formación de forma intensiva.

#### **Proyectos Erasmus +:**

En este contexto y a partir del interés en el seguimiento de la empleabilidad de los titulados en FP por parte de la UE, se van llevando a cabo proyectos de Erasmus+ a tal fin.

#### **TRACKTION «AVANZANDO EL SEGUIMIENTO DE GRADUADOS Y LAS RELACIONES DE LOS ALUMNOS EN LAS ESCUELAS DE FP» 2017**

TRACKTION<sup>31</sup> es un esfuerzo colectivo que comprende 6 organizaciones de España (2), Estonia, Italia, los Países Bajos y el Reino Unido. En términos de experiencia, la asociación logra un buen equilibrio que incluye tres centros de FP (Alfa College, PKHK, Cometa Formazione/Oliver Twist School), dos organizaciones intermediarias que unen políticas y prácticas a nivel regional (VALNALON y TKNIKA) y una organización centrada en la investigación (Grupo de trabajo sobre educación y empleadores).

TRACKTION se centra en mejorar el seguimiento de los graduados de FP a nivel institucional. Por lo general, aquí se entiende el seguimiento como todos los enfoques sistemáticos que las instituciones de FP implementan para registrar información sobre los graduados, con respecto a su progreso de aprendizaje, habilidades adquiridas, percepciones, rutas hacia el empleo, trabajo por cuenta propia o capacitación adicional.

---

<sup>31</sup> <https://tracktionerasmus.eu/>



## **ON TRACK<sup>32</sup> «SEGUIMIENTO DE LA RUTA DE APRENDIZAJE Y RUTAS PROFESIONALES DE LOS GRADUADOS EN FP, PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA PROVISIÓN DE FP» 2018:**

España está participando en este proyecto a través de POLITEKNIKA IKASTEGIA TXORIERRI S.COOP (un centro de FP y escuela secundaria vasca) junto con otros participantes europeos.

El proyecto «On Track» contribuirá a la identificación de las necesidades de habilidades y recopilará información relevante de los graduados de FP. «On Track» desarrollará, evaluará e implementará un sistema de seguimiento de graduados FP para graduados de escuelas e institutos de educación y Formación Profesional inicial.

### **Incorporación de iniciativas y conceptos de la UE en iniciativas específicas de cada país.**

#### **Austria**

Como las iniciativas específicas del país ya son muy limitadas o no existen, existe poca o ninguna relación con las iniciativas relevantes de la UE. Aún así, los conceptos de CEDEFOP, ECVET y EQF se utilizan y adaptan, pero no a la hora de realizar un seguimiento de los graduados de FP sino en otras iniciativas.

#### **Bélgica**

Las iniciativas son independientes, pero algunas de ellas se tratan y se comparan con otras iniciativas de la UE en el siguiente informe: «Mapeo de las medidas de seguimiento de los graduados de FP en los Estados miembros de la UE - Informe final».<sup>33</sup>

#### **Finlandia**

Algunas de las iniciativas mencionadas anteriormente proporcionan información a nivel de la UE, por ejemplo, el uso del Cedefop y Eurostat (Oficina de Estadística de la Unión Europea).

#### **Irlanda**

Como parte de los requisitos de recopilación de datos de los programas financiados con fondos sociales europeos, está el de proporcionar datos sobre el perfil de los alumnos participantes, así como información sobre los resultados del mercado laboral, los resultados de certificación e información financiera sobre los programas y cursos de formación del mercado laboral. En el artículo 122 (3) del Reglamento de la UE 1303/2013 (Reglamento de disposiciones comunes o RDC), se establece que:

«Los Estados miembros garantizarán que [...] todos los intercambios de información entre los beneficiarios y una autoridad de gestión, una autoridad de certificación, una autoridad de auditoría y organismos intermedios puedan llevarse a cabo mediante sistemas de intercambio electrónico de datos»

<sup>32</sup> <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/2018-1-SK01-KA202-046331>

<sup>33</sup> [ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=19209&langId=en](http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=19209&langId=en)



En virtud del artículo 125(2) del presente Reglamento sobre disposiciones comunes, se establece también que una autoridad de gestión <sup>34</sup>

«Debe establecer un sistema para registrar y almacenar en soporte informático los datos de cada operación necesaria para el seguimiento, evaluación, gestión financiera, verificación y auditoría, incluidos los datos de los participantes individuales en las operaciones, cuando corresponda.»

Además, también se establece en este Reglamento de Disposiciones Comunes, concretamente en el Artículo 126 (d), que la autoridad de certificación <sup>35</sup>

«Debe asegurarse de que haya un sistema que registre y almacene, en soporte informático, registros contables para cada operación, y que admita todos los datos necesarios para elaborar las cuentas y las aplicaciones de pago.»

En este contexto, cada una de las 16 ETB de Irlanda tiene obligaciones (con las directrices operativas asociadas) en virtud del Programa del ESF para la Empleabilidad, la Inclusión y el Aprendizaje (de sus siglas en inglés PEIL) 2014-2020.<sup>36</sup> Estas obligaciones incluyen la presentación de informes de datos financieros y no financieros, y el proceso anterior se completa anualmente a través de una carga de datos del Programa de Apoyo a Aprendices y Programas de las ETB (PLSS por sus siglas en inglés). PLSS es una plataforma de software nacional utilizada por las ETB. Es una base de datos en vivo de cursos y aprendices de ETB que están visibles en los sistemas web y que pueden acceder al Departamento de Empleo y Protección Social personal<sup>37</sup>, que luego puede derivar a individuos a cursos de ETB.

El artículo 111 del Reglamento sobre Disposiciones Comunes (en inglés Common Provisions Regulation) establece los plazos específicos para la presentación de los informes anuales de ejecución (AIR por sus siglas en inglés) a la Comisión Europea. Los plazos para enviar el AIR a la Comisión se aplican estrictamente, y el hecho de no presentar un AIR en el plazo correspondiente puede tener repercusiones negativas para el programa operativo y puede también reducir la asignación proveniente del Fondo Social Europeo para Irlanda.

En general, se requiere que la autoridad de gestión presente un AIR por cada año antes del 31 de mayo del año siguiente. Para los AIR que se presenten en 2017 y 2019, la fecha límite es el 30 de junio.

---

<sup>34</sup> Una autoridad de gestión puede ser un ministerio nacional, una autoridad regional, un consejo local u otro organismo público o privado que haya sido designado y aprobado por un Estado miembro. Se espera que las autoridades de gestión realicen su trabajo de acuerdo con los principios de buena gestión financiera.

<sup>35</sup> Una autoridad de certificación es responsable de garantizar la exactitud e integridad de las declaraciones de gastos y las solicitudes de pago antes de que se envíen a la Comisión Europea. La gestión del Fondo Europeo de Desarrollo Regional, el Fondo Social Europeo y el Fondo de Cohesión se comparte con los países miembros, las regiones y otros organismos intermediarios.

<sup>36</sup> <https://www.esf.ie/en/Regulations-Guidance/Guidance/>

<sup>37</sup> [www.welfare.ie](http://www.welfare.ie)

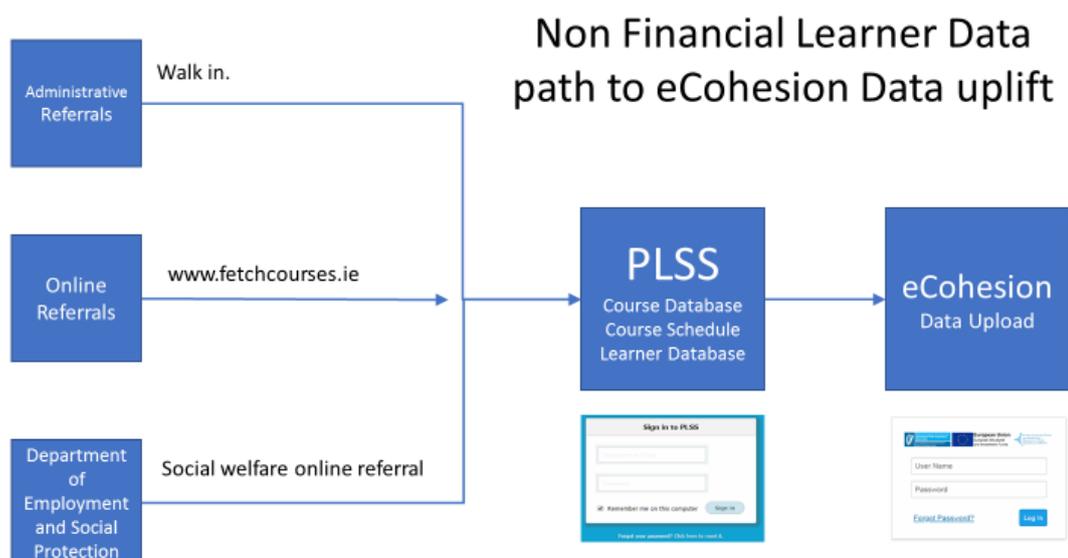


Figura 1

El gran proyecto eCohesion de la Comisión se diseñó para reducir la carga administrativa relacionada con las políticas de cohesión y desarrollo rural de la UE.

eCohesion se diseñó para garantizar que, dentro del marco regulatorio de 2014-2020, los beneficiarios de los Fondos Estructurales puedan realizar un intercambio totalmente electrónico y sin papel, legalmente vinculante, con los organismos que administran estos Fondos (a nivel nacional, regional y local).

En este contexto, dentro de cada una de las 16 ETB, hay al menos uno o más usuarios registrados en eCohesion que se encargan de cargar datos financieros o no financieros. En el caso de los datos no financieros, primero se exporta a un archivo local, y después se carga en la página web de eCohesion.

## Italia

Los diferentes informes de Italia, así como AlmaLaurea y AlmaDiploma no utilizan herramientas ni conceptos de la UE. No obstante, en varios informes existen comparaciones con respecto a otros países/estadísticas de la UE. En lo que concierne al «Libretto Formativo del Cittadino», está escrito siguiendo las mismas lógicas que los documentos Europass.

## España

Los conceptos europeos se utilizan dentro de nuestras iniciativas a nivel estatal y siguen las directivas del Cedefop, etc. Pero el desarrollo de iniciativas coordinadas está en su fase inicial, y solo los dos proyectos Erasmus + (mencionados anteriormente) están diseñados con el enfoque de la UE ya que el resto de los proyectos son anteriores al interés de europeo. En la realización de este tipo de seguimiento. Por lo tanto, llevará tiempo adaptarlos.

La metodología Ethazi también respeta esta directiva de la UE, pero no es un sistema de seguimiento en sí mismo.



En la versión preliminar del 5º Plan de FP de Euskadi, se ha incluido la necesidad de recopilar datos y crear una herramienta de big data para poder realizarlo.

## 3. Encuesta empírica

### 3.1. Introducción

En el marco metodológico de los grupos objetivo nacionales de cada país socio, se pidió a 10 miembros del personal de las instituciones de FP que compartieran su perspectiva profesional sobre los factores clave y los requisitos relevantes necesarios para alinear sus programas de capacitación con las necesidades actuales del ámbito laboral de manera continua y flexible. Se invitó a 5 representantes de empresas de cada país al grupo objetivo para adquirir información de primera mano sobre las demandas del mundo laboral más allá del horizonte educativo. Las empresas entrevistadas estaban en un rango de pequeñas a medianas (PYME), pero también trabajaban internacionalmente, cubriendo un amplio espectro de negocios.

En total, en esta actividad participaron 91 empleados de FP y representantes de distintas empresas.

Estos cuestionarios constituyeron la base de una investigación en la que los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores que se gradúan de los sistemas educativos y de Formación Profesional pueden emplear adecuadamente las habilidades adquiridas en su trabajo. Según lo acordado por los colaboradores del proyecto DITOGA, los cuestionarios se dividieron en cinco grupos, cada uno de los cuales contiene cuatro preguntas sobre aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores y su desempeño en el mundo laboral.

Las encuestas se realizaron en base a la siguiente muestra que fue desarrollada por la asociación del proyecto:



<b>A EMPLOYMENT</b>	<b>1 very good</b>	<b>2 good</b>	<b>3 satisfactory</b>	<b>4 sufficient</b>	<b>5 not sufficient</b>
A1. Can the apprentices/trainees/new workers adapt to the job requirements/job profile?					
A2. Can the apprentices/trainees/new workers identify unique selling propositions (USP) about themselves? Can they differentiate from others <u>in order to convince</u> ?					
A3. Can the apprentices/trainees/new workers portray themselves and their competences professionally in front of employers?					
A4. Do the apprentices/trainees/new workers have a clear understanding of the tasks/knowledge, skills, competences required by the occupation?					
Additional remarks:					

<b>B SOCIAL INTERACTION</b>	<b>1 very good</b>	<b>2 good</b>	<b>3 satisfactory</b>	<b>4 sufficient</b>	<b>5 not sufficient</b>
B1. Do the apprentices/trainees/new workers take initiative?					
B2. Do the apprentices/trainees/new workers seem to be openminded and willing to improve?					
B3. Are the apprentices/trainees/new workers punctual and are willing to follow break times and working hours?					
B4. Are the apprentices/trainees/new workers able to co-operate and cope with feedback/criticism? (Please also comment below.)					
Additional remarks:					



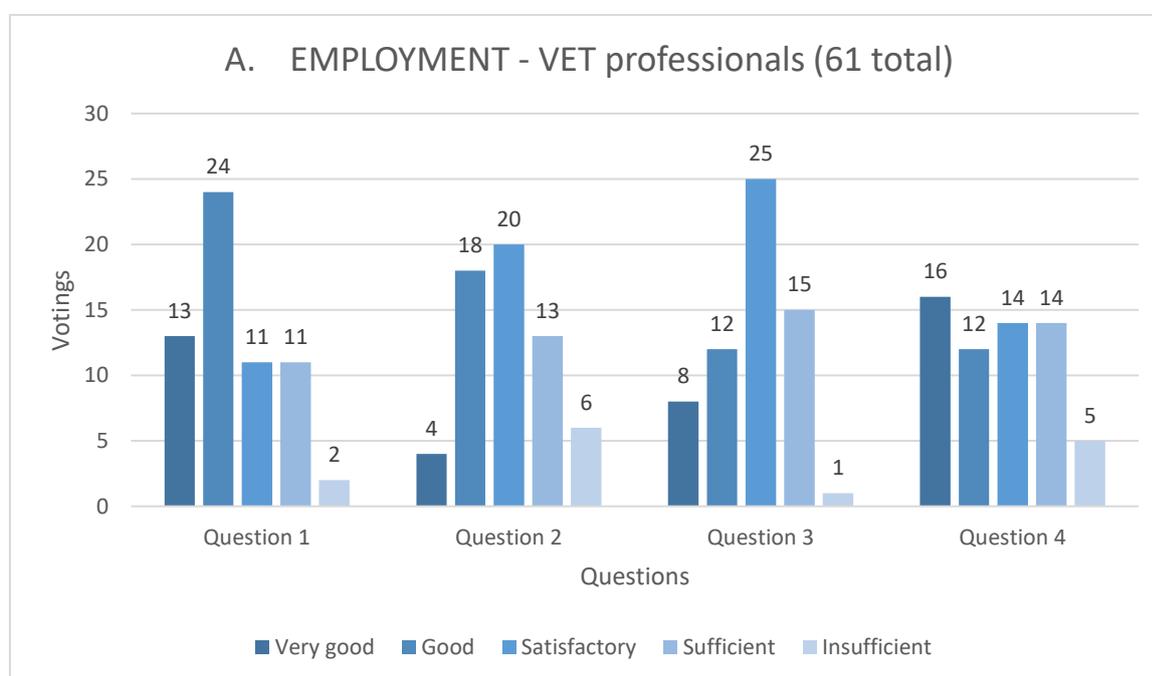
<b>C SELF PERCEPTION</b>	<b>1 very good</b>	<b>2 good</b>	<b>3 satisfactory</b>	<b>4 sufficient</b>	<b>5 not sufficient</b>
C1. Do the apprentices/trainees/new workers ask questions when they are unsure? Are they afraid of admitting uncertainty?					
C2. Do the apprentices/trainees/new workers seem aware of their own strengths and weaknesses?					
C3. Can the apprentices/trainees/new workers clearly express what they like and dislike about the tasks and profession?					
C4. Are the apprentices/trainees/new workers able to estimate their own abilities realistically? (Please also comment below.)					
Additional remarks:					
<b>D WORK ENVIRONMENT</b>	<b>1 very good</b>	<b>2 good</b>	<b>3 satisfactory</b>	<b>4 sufficient</b>	<b>5 not sufficient</b>
D1. Are the apprentices/trainees/new workers capable of dealing with the demands of the physical environment (height, heat, cold, noise, isolation,)?					
D2. Do the apprentices/trainees/new workers have a realistic understanding of the demands of the workplace?					
D3. Do the apprentices/trainees/new workers recognise and adapt to the values of the company?					
D4. Do the apprentices/trainees/new workers interact with customers appropriately and in a good manner?					
Additional remarks:					
<b>Please, name the top three attributes apprentices/trainees/new workers should have to be part of a successful team.</b>					
1.					
2.					
3.					

## 3.2. Situación actual de las instituciones de FP en Europa

### 3.2.1. Empleo

#### 3.2.1.1. La perspectiva europea

Esta fue la primera categoría a la que respondió el personal de FP de los colaboradores del proyecto. La evaluación general muestra los siguientes resultados:



#### **A1. ¿Pueden los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores adaptarse a los requisitos y al perfil del trabajo?**

El personal de FP de todos los países colaboradores responde a esta pregunta de manera bastante positiva, ya que 24 personas responden que la adaptación es *buena*. 13 personas piensan que se puede valorar como *muy buena*, mientras que dos personas la valoran como *insuficiente*. Por otro lado, 11 personas opinan que cumplen *satisfactoriamente* y *suficientemente*, respectivamente.

«Su educación los ha capacitado para diversas tareas en muchos entornos». *FI*  
«La adaptación a los requisitos del trabajo depende en gran medida de la motivación». *AT*

#### **A2. ¿Pueden los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores identificar propuestas únicas de ventas (PUV) sobre ellos mismos? ¿Pueden diferenciarse de otros para convencer?**



Las respuestas a esta pregunta muestran que el grupo objetivo no está realmente bien informado acerca de cómo diferenciarse de los demás para convencer, como demuestra que 20 de los entrevistados respondieron que el resultado es solo *satisfactorio*. En cambio, 4 personas lo valoraron como *muy bueno* y 6 personas como *insuficiente*. 18 piensan que está *bien*, mientras que 13 personas opinan que es *suficiente*.

«También depende de su carácter». **IT**

«Pueden, pero necesitan practicar para poder expresarse claramente». **IE**

### **A3. ¿Saben los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores representarse a sí mismos y demostrar sus competencias profesionalmente frente a los empleadores?**

Además, cuando se trata de demostrar competencias, la mayoría del personal de FP (25) considera que las respuestas solo merecen ser calificadas de *satisfactorias*. 8 personas tienen una *muy buena* imagen y 12 personas una *buena* imagen de sus capacidades. 15 personas valoran esta pregunta con *suficiente*, y una persona incluso con un *insuficiente*.

«La mayoría de ellos tiene dificultades para hacerlo, ya que a menudo no son conscientes de sus competencias o no pueden describirlas». **ES**

«Es una cuestión de habilidades verbales, en la mayoría de los casos. Por supuesto, también se trata de una cuestión de formación académica». **AT**

### **A4. ¿Tienen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores una comprensión clara de las tareas, conocimiento, habilidades y competencias requeridos para su puesto de trabajo?**

No se observa una tendencia clara en la evaluación esta pregunta y el resultado general es muy inconsistente. 16 de los entrevistados consideraron que las comprenden *muy bien*, 12 les dieron una calificación de *bien* y 5 personas consideraron que la comprensión es *insuficiente*. 14 personas la consideraron *satisfactoria* y otras 14 *suficiente*.

«Los jóvenes estudiantes de FP poseen muchas habilidades, pero no son conscientes de sus competencias ocultas o al menos no están acostumbrados a expresarla». **FI**

«Depende mucho del nivel de habilidad requerido». **BE**

## **3.2.1.2. Resultados específicos por país**

### **A1. ¿Pueden los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores adaptarse a los requisitos y al perfil del trabajo?**

En **Austria**, según las respuestas de los empleados, el grupo objetivo tiene dificultades para adaptarse a los requisitos/al perfil de trabajo, ya que cinco de cada diez personas califican esta pregunta con *suficiente*. Por el contrario, dos empleados la califican con *bien* y tres con *satisfactorio*.

En **Bélgica**, los encuestados tienen un enfoque más positivo hacia esta pregunta, ya que 10 de cada 10 opina que el grupo objetivo puede adaptarse correctamente.

Los representantes de FP de **Finlandia** consideran que los estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores se adaptan a los requisitos/al perfil de trabajo *bastante bien* (8 personas) o *satisfactoriamente* (2). La mayoría del personal de FP dice que los estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores tienen una comprensión *bastante* clara de las tareas y los conocimientos requeridos por la profesión.

El 100 % del personal de **Irlanda** está de acuerdo con que el grupo objetivo puede adaptarse *muy bien*.

En **Italia**, una opinión compartida es que los estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores se adaptan *fácilmente* a los nuevos requisitos/perfil de trabajo; de hecho, seis participantes están *totalmente de acuerdo* con este asunto, dos están *satisfechos* y dos dicen que esta habilidad es *suficiente*. Uno de los entrevistados dice que es algo difícil de evaluar ya que son formadores de FP y solo tienen la posibilidad de evaluar al alumnado en el entorno del aula.

La adaptación al perfil de trabajo no parece ser tan buena en **España**, ya que cuatro personas la consideran *satisfactoria*, cuatro *suficiente* y dos personas incluso *insuficiente*.

### **A2. ¿Pueden los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores identificar propuestas únicas de ventas (PUV) sobre ellos mismos? ¿Pueden diferenciarse de otros para convencer a los empleadores?**

Esta pregunta se valora como *insuficiente* en **Austria** por el 60 por ciento de los encuestados. Otro 20 por ciento la considera *suficiente*. La experiencia muestra que se trata de un gran desafío a la hora de trabajar con el grupo objetivo, ya que no están acostumbrados a diferenciarse de los demás en el ámbito laboral. Puede que en algunos casos les resulte más fácil; dos empleados han calificado esta pregunta como *satisfactoria*.

Seis empleados en **Bélgica** responden con *satisfactoria*, mientras que cuatro lo hacen con *buena*.

Por otro lado, las respuestas a la pregunta sobre las propuestas únicas de venta de los alumnos y sus habilidades para demostrar sus competencias varían de *suficiente* a *bien* en **Finlandia**. Ocho miembros del personal de FP dicen que hay una gran diferencia entre los alumnos. Tienen dificultades para contar sus propuestas únicas de venta y poner de manifiesto sus habilidades profesionales.

La imagen en **Irlanda** es más positiva, ya que cuatro personas califican esta pregunta como *muy buena*, seis personas como *buena* y una persona como *satisfactoria*.

Los profesores **italianos** de FP consideran que la capacidad de los alumnos para diferenciarse de otros trabajadores es *bastante buena* (seis personas respondieron entre *buenas* y *satisfactoria*, mientras que cuatro personas la consideraron *suficiente*).

Diferenciarse de otros funciona de manera *suficiente* según cuatro de los encuestados de **España** y *satisfactoriamente* en opinión de otros tres. Tres personas tienen una *buena* imagen de esto.

### **A3. ¿Saben los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores representarse a sí mismos y demostrar sus competencias profesionalmente frente a los empleadores?**

Seis de cada diez personas en Austria consideran que sus capacidades *satisfactorias*, dos creen que son *suficientes* y una persona considera que son *insuficientes*. Por otro lado, una persona califica el desempeño como *bueno*, pero si hablamos de manera realista, al grupo objetivo le resulta difícil presentarse de manera profesional sin una Formación Profesional constante.



En **Bélgica**, los entrevistados tienen una impresión un poco más positiva: seis personas responden que la capacidad es *buen*a y cuatro personas responden que es *satisfactoria*.

Los resultados son similares en **Finlandia**, donde el 40 por ciento piensa que las competencias se representan *bien*. El 30 por ciento opina que esto se hace de manera *satisfactoria* y otro 30 por ciento piensa que esto se hace de manera *suficiente*.

El 80 por ciento en **Irlanda** considera que las capacidades son *muy buenas* con respecto a esta pregunta, mientras que una persona las evalúa como *buenas* y dos como *satisfactorias*.

Por el contrario, en **Italia**, la capacidad de los estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores de describirse profesionalmente frente a un empleador es, en opinión de seis personas, *satisfactoria*. En opinión de otras cuatro personas la pregunta puede ser respondida con un *suficiente*.

**España** sigue esta tendencia, ya que seis personas también califican las capacidades como *suficientes* y otras cuatro con *satisfactorias*.

#### **A4. ¿Tienen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores una comprensión clara de las tareas, conocimiento, habilidades y competencias requeridos para su puesto de trabajo?**

Una vez más, también esta pregunta se califica de forma más bien negativa en base a la experiencia de los empleados **austríacos**, ya que tres personas piensan que la comprensión de los grupos objetivo de lo que requiere la ocupación es *suficiente* y cinco personas incluso la valoran como *insuficiente*. Lo que es interesante es que hay mejores calificaciones para el grupo objetivo de las personas que trabajan en el campo, ya que la calificación es de *buen*a y *satisfactoria* en lo que respecta a este sector.

Una vez más, Bélgica ha calificado esta pregunta de forma más positiva, ya que la capacidad es *muy buena* para siete personas y *buen*a para tres personas.

Seis miembros del personal de FP de Finlandia observan que especialmente los jóvenes aprendices y recién graduados pueden no conocer de manera clara de sus habilidades, competencias y conocimientos. A veces, los jóvenes estudiantes de FP poseen muchas habilidades, pero no son conscientes de sus competencias ocultas, o al menos no están acostumbrados a expresarlas... Es más fácil para aquellos que ya tienen experiencia laboral y quizás también una imagen más completa de sí mismos. La edad avanzada y la experiencia laboral previa del aprendiz generalmente ayudan a que el nuevo trabajador pueda identificar sus habilidades y también tener una mejor comprensión de lo que supone la vida laboral en general. Cuanto más joven es el aprendiz, más le cuesta entender los requisitos de una determinada profesión. Por lo general, los aprendices más maduros (adultos) son más conscientes de sus competencias.

El personal **irlandés** tiene una actitud muy positiva hacia esta pregunta y, por lo tanto, nueve personas las califican con *muy buena*, una con *buen*a y otra con *satisfactoria*.

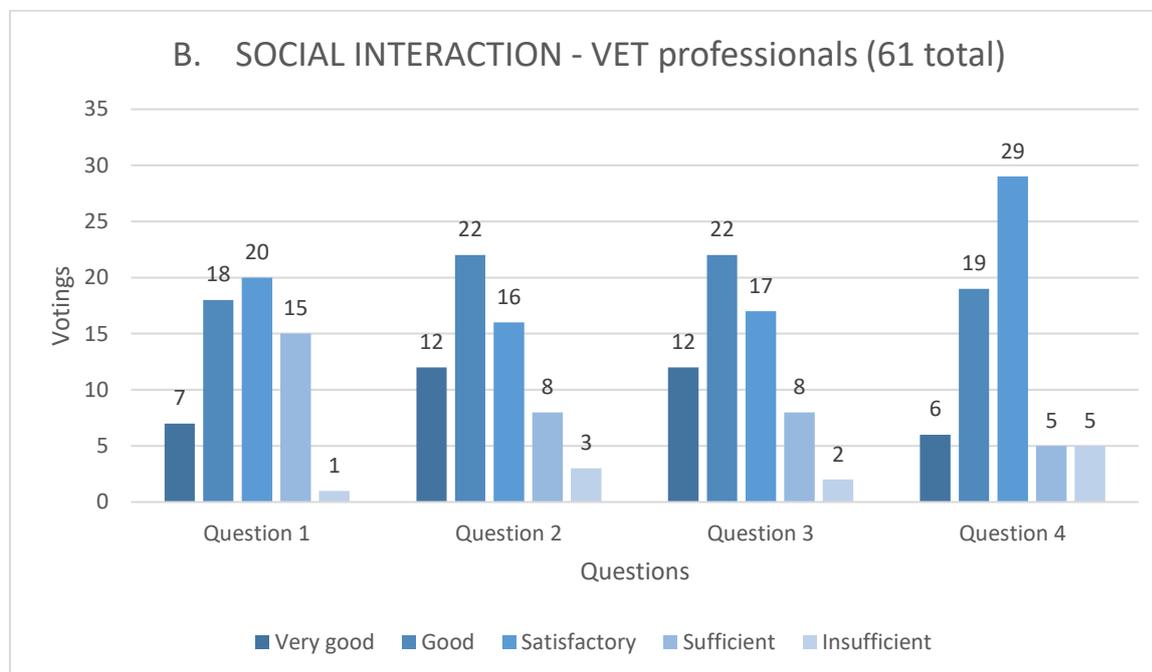
En el caso de **Italia**, seis personas de cada diez han evaluado la comprensión de las tareas, habilidades y conocimientos requeridos por su profesión de forma *satisfactoria*. En opinión de cuatro encuestados, las habilidades son *suficientes*.

Esto también lo confirma **España**, ya que el 70 por ciento piensa la capacidad es solo *suficiente*. Para el 20 por ciento es *satisfactoria*, mientras que está *bien* para el 10 por ciento.

### **3.2.2. Interacción social**

### 3.2.2.1. La perspectiva europea

La segunda categoría proporciona los siguientes resultados generales obtenidos por los colaboradores:



#### **B1. ¿Toman la iniciativa los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores?**

Siete empleados de FP creen que lo hacen *muy bien*, pero para una persona es *insuficiente*. 53 entrevistados lo califican entre *bien* (18) y *suficiente* (15), mientras que la cantidad más alta (20) de respuestas está en el nivel de *satisfactorio*. En la mayoría de los casos depende del trabajo realizado.

«Tomar la iniciativa también depende de los antecedentes socioeducativos.» **AT**

«A veces los jóvenes evitan hacerlo porque tienen miedo de hacer algo mal.» **BE**

#### **B2. ¿Parecen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores receptivos y dispuestos a mejorar?**

Evidentemente, la mayoría tiene una imagen bastante positiva de la disposición de los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores, ya que 12 personas responden con *muy bien*, 22 con *bien* y 16 con *satisfactoriamente*. Por otra parte, ocho personas piensan que es solo *suficiente* y tres personas piensan incluso que es *insuficiente*.

«Muchos de ellos quieren superarse.» **FI**

«Especialmente los adolescentes están dispuestos a mejorar si ven un sentido en lo que están haciendo.» **AT**



### **B3. ¿Son los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores puntuales y están dispuestos a cumplir con las horas de descanso y trabajo?**

Los tiempos de descanso y las horas de trabajo funcionan bien para el grupo objetivo en toda Europa, ya que esta cuestión obtiene la valoración de *bien* por parte de 22 personas entrevistadas y *muy bien* por parte de 12. Todavía es necesaria alguna mejora, ya que 17 personas opinan que los resultados con respecto a la puntualidad y a la disposición de los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores son *satisfactorios* y 8 creen que *suficientes*. Una minoría de dos personas los califica como *insuficientes*.

«El uso de teléfonos inteligentes puede ser un problema cuando se trata de respetar los tiempos de descanso». IE

«A veces levantarse tarde por la mañana no les permite ser puntuales». AT

### **B4. ¿Son capaces los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores de cooperar y lidiar con el *feedback* y las críticas?**

Lidiar con el *feedback* y las críticas parece ser un problema para los jóvenes de toda Europa, ya que más del 50 por ciento del personal entrevistado tiene una imagen negativa a este respecto. Su capacidad para lidiar con todo ello es *satisfactoria* para 29 personas, *suficiente* para cinco e *insuficiente* para dos. En cambio, 19 personas piensan que el grupo objetivo lo hace *bien* y seis personas piensan que lo hacen *muy bien*.

«Para nosotros los finlandeses dar y recibir comentarios no es necesariamente tan característico y fácil». FI

«Difiere la forma en que los alumnos se enfrentan al *feedback*; algunos lidian y gestionan bien el *feedback*, aunque, resulta difícil para algunos alumnos». FI

## **3.2.2.2. Resultados específicos por país**

### **B1. ¿Toman la iniciativa los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores?**

El resultado de **Austria** muestra que la toma de iniciativa es *suficiente* en la mayoría de los casos, ya que seis de cada diez empleados de FP han seleccionado esa opción. Un encuestado la valora como *insuficiente*, mientras que tres personas la consideran *satisfactoria*. De hecho, la experiencia muestra que solo una minoría está dispuesta a tomar la iniciativa desde el principio, ya que no están acostumbrados al mundo laboral.

Frente a los encuestados de **Austria**, los entrevistados de **Bélgica** calificaron la iniciativa de los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores como *buena* (cinco) o *satisfactoria* (cinco).

La mitad del personal de **Finlandia** responde que los aprendices toman la iniciativa *bien* o *muy bien*. La otra mitad de los encuestados responde que los estudiantes en prácticas toman la iniciativa *satisfactoriamente* o *suficientemente*.



En **Irlanda** la respuesta es positiva, ya que cuatro personas responden que lo hacen *muy bien* y siete personas que lo hacen *bien*.

Esta cuestión ha sido evaluada *muy positivamente* en **Italia** (el más positivo en todo el grupo objetivo) ya que ocho de cada diez entrevistados dijeron que los nuevos trabajadores, estudiantes en prácticas y aprendices sí que toman la iniciativa. Solo dos encuestados dijeron que las tienen las habilidades *suficientes* para ello.

Por otro lado, en **España**, el 50 por ciento considera sus habilidades *satisfactorias* y la otra mitad *suficientes*.

### **B2. ¿Parecen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores receptivos y dispuestos a mejorar?**

En **Austria**, siete empleados de FP califican la disposición de los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores como *satisfactoria*. Por otro lado, una persona la califica como *muy buena*, otra como *buen*a y una tercera como *suficiente*. Hablando honestamente, la voluntad de mejorar aumenta cuando el grupo objetivo ve un sentido en lo que está haciendo y recibe comentarios positivos y constantes sobre cómo lo está haciendo.

La voluntad de mejorar está calificada con *buen*a por siete personas y como *satisfactoria* por tres personas en **Bélgica**.

El personal de FP de Finlandia tiene diferentes puntos de vista sobre cómo toman la iniciativa los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores y cuánta disposición tienen para mejorar. Las respuestas varían entre que la disposición es *suficiente* y *muy buena*.

Siete de las 11 personas del personal **irlandés** califican su disposición como *muy buena* y otras cuatro como *buen*a.

Los instructores de FP en Italia también están contentos con la mentalidad abierta y las ganas de mejorar de los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores, ya que, una vez más, ocho entrevistados les otorgaron una calificación alta: seis encuestados las consideraron entre *muy buenas* y *buen*as.

Por el contrario, cuatro encuestados las calificaron como *suficientes* y tres personas incluso como *insuficientes* en el caso de **España**. Por otro lado, dos personas las valoraron como *buen*as y una persona incluso como *muy buenas*.

### **B3. ¿Son los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores puntuales y están dispuestos a cumplir con las horas de descanso y trabajo?**

Cumplir con los horarios de trabajo y las pausas no supone un gran problema para los aprendices en **Austria**. Así lo confirman los empleados del sector FP, ya que dos valoran el cumplimiento y la puntualidad como *muy buenos*, siete como *buen*os y uno como *satisfactorios*.

**Bélgica** obtiene un resultado similar, ya que el cumplimiento de los plazos de descanso y horas de trabajo funciona *bien* en opinión de seis encuestados y de manera *satisfactoria* para cuatro.

Cada uno de los grupos objetivo de FP en **Finlandia** piensa que los aprendices son puntuales y están dispuestos a cumplir con los tiempos de descanso y las horas de trabajo *satisfactoriamente* o *bien*.

En **Irlanda**, ocho empleados piensan que la voluntad de seguir las horas de trabajo y los tiempos de descanso se pueden calificar con *muy bien* o *bien*, según la calificación de tres personas.



En **Italia**, ocho personas consideran que la puntualidad y el respeto de los tiempos de descanso y las horas de trabajo son una habilidad adquirida: dos personas los califican como *muy buenos* y tres como *buenos*.

No obstante, el rendimiento de los grupos objetivo está calificado únicamente como *suficiente* por seis entrevistados en **España**. Dos personas lo calificaron como *insuficiente* y otras dos como *satisfactorio*.

#### **B4. ¿Son capaces los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores de cooperar y lidiar con el feedback y las críticas?**

Hacer frente a la crítica es un gran desafío para el grupo objetivo **austriaco**, ya que es difícil para ellos diferenciar la crítica personal y profesional. Siete empleados consideran que la cooperación y la capacidad del grupo objetivo para hacer frente a la situación son solo *satisfactorias* y dos personas incluso las califican como *suficientes*. Sin embargo, hay al menos una persona que piensa que el grupo objetivo tiene una *buena* capacidad para hacerlo.

En **Bélgica**, cinco personas calificaron la capacidad de los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores como *buena* y *satisfactoria*.

El personal de FP en **Finlandia** cree que los aprendices cooperan y hacen frente al *feedback* de manera *satisfactoria* o *bien*.

El personal **irlandés** tiene una opinión muy positiva acerca de la capacidad de los grupos objetivo para recibir y gestionar las críticas, ya que seis personas la consideran *muy buena*, cuatro como *buena* y una *satisfactoria*.

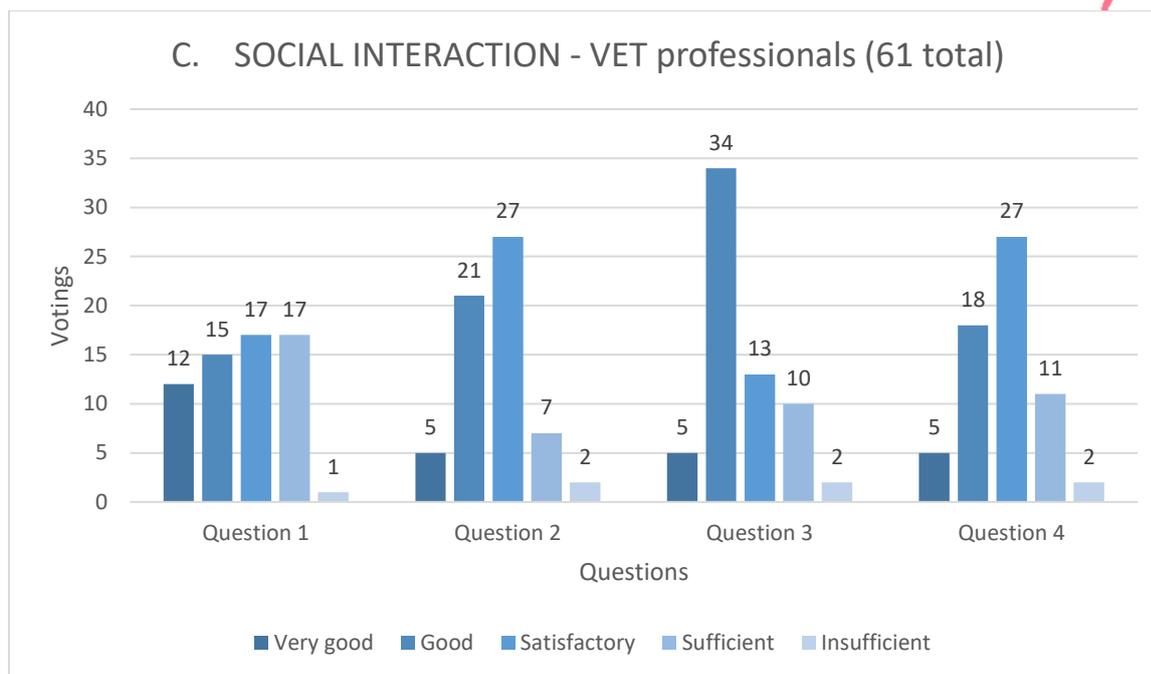
Cuatro personas en **Italia** han evaluado la capacidad de cooperación de lidiar con el *feedback* y la crítica de los estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores como *buena*, y ha resultado *satisfactoria* para seis personas. Por lo tanto, en general, se considera que los nuevos trabajadores tienen una capacidad *suficiente* en lo que respecta al *feedback* y saben que las críticas se emplean de manera constructiva; sin embargo, un participante dijo que depende de la edad del nuevo trabajador o estudiante en prácticas, y otro dijo que, en su opinión, mucho depende de la actitud, las habilidades relativas al periodo de prácticas que los sujetos puedan tener, así como de las habilidades básicas de la persona involucrada.

La evaluación de **España** tiene una tendencia más negativa, ya que dos encuestados calificaron dicha habilidad como *insuficiente*, tres como *suficiente* y cuatro como *satisfactoria*. La capacidad de lidiar con los *feedbacks* y las críticas se considera *buena* por parte de al menos una persona.

### **3.2.3. Autopercepción**

#### **3.2.3.1. La perspectiva europea**

La evaluación general de los colaboradores del proyecto proporciona los siguientes datos:



**C1. ¿Hacen preguntas los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores cuando tienen dudas? ¿Tienen miedo de admitir que se sienten inseguros?**

Una persona piensa que es *insuficiente*. Los otros 60 entrevistados son muy inconsistentes con respecto a esta pregunta. 12 personas la califican como *muy buena* y 15 como *buena*. 17 personas la califican como *suficiente* y otras 17 con *satisfactoria*.

«Hacer una pregunta es una cosa y admitir la inseguridad es otra, ya que algunos temen perder el respeto del resto del grupo». AT

«Es mejor preguntar dos veces antes de hacer algo mal». IT

**C2. ¿Son los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores conscientes de sus propias fortalezas y debilidades?**

Se percibe claramente una tendencia en la calificación de esta pregunta, ya que 21 personas piensan que el nivel de conciencia de los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores es *buena* y 27 personas la consideran *satisfactoria*. Es *insuficiente* para 2 y solo es *suficiente* para siete empleados de FP. Cinco de ellos tienen una *muy buena* imagen respecto a esta pregunta.

«En **Finlandia** es más común subestimar las habilidades de uno mismo, pero también hay otro tipo de casos. Es un poco sospechoso que alguien diga que él o ella domina todas las situaciones, especialmente al principio.» FI

«Definir fortalezas y debilidades y encontrar ejemplos para esto siempre es un desafío, especialmente en el caso de las fortalezas». AT

**C3. ¿Pueden expresar claramente los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores qué les gusta y qué no de las tareas y la profesión?**



Más del 50 por ciento (34) piensa que lo hacen *bien* e incluso cinco personas piensan que lo hacen *muy bien*. Tres personas valoran esta pregunta como *insuficiente*. Sin embargo, sea hace *suficientemente bien* para diez personas y *satisfactoriamente* para 13.

«Dicen lo que piensan sobre muchas cosas relativas a su trabajo». FI

«La mayoría no puede hacerlo». ES

#### **C4. ¿Son los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores capaces de valorar sus propias habilidades de manera realista?**

La estimación de las habilidades de uno mismo de manera realista es *satisfactoria* para 27 entrevistados y *buena* para otros 18. Es *suficiente* para 11, pero *insuficiente* para 2 personas. Para 3 personas es incluso *muy buena*.

«Algunos de ellos se sobreestiman, lo que puede suponer un problema a la hora de trabajar». ES

«Pueden hacerlo bastante bien, pero necesitan apoyo continuo para conseguirlo ». IE

### **3.2.3.2. Resultados específicos por país**

#### **C1. ¿Hacen preguntas los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores cuando tienen dudas? ¿Tienen miedo de admitir que se sienten inseguros?**

Austria concluyó que admitir la incertidumbre parece ser otro desafío para el grupo objetivo. Tres de cada diez empleados piensan que el resultado solo es *satisfactorio* y otros seis incluso lo consideran *suficiente*. Un encuestado lo califica como *insuficiente*. De hecho, de acuerdo con la experiencia del personal de FP, el grupo objetivo teme perder el respeto del resto cuando admite su inseguridad o hace preguntas cuando no está seguro. Esto se aplica a la gran mayoría.

El desempeño de los grupos objetivo parece ser mejor en **Bélgica**, ya que está calificado como *bueno* por parte de cuatro personas y como *satisfactorio* por seis personas.

La mayoría del personal de FP de **Finlandia**, siete personas, piensa que los alumnos hacen preguntas cuando no están seguros *bien* o *muy bien*. Solo tres de ellos calificarían que los alumnos hacen preguntas cuando no están seguros de forma *satisfactoria* o *suficiente*. También dicen que siempre hay algunos alumnos que se sienten inseguros y son demasiado tímidos para preguntar, y que pueden subestimar sus habilidades. La mayoría de los alumnos preguntan porque quieren mejorar y adquirir nuevas habilidades.

En **Irlanda**, seis de las 11 personas responden con *muy bien* y cinco con *bien*.

En **Italia**, cuatro docentes/profesores de FP dicen que los nuevos trabajadores y estudiantes en prácticas demuestran una *buena* capacidad para admitir que se sienten inseguros o para preguntar cosas cuando no están seguros. Por el contrario, cinco participantes dicen que esta capacidad es



*satisfactoria*. Por lo tanto, en este aspecto hay un cierto contraste con respecto a lo que piensan los representantes de las empresas.

Finalmente, el rendimiento de los grupos objetivo a este respecto parece ser *suficiente* para ocho entrevistados y *satisfactorio* para otros dos en el caso de **España**.

## **C2. ¿Son los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores conscientes de sus propias fortalezas y debilidades?**

En Austria seis personas calificaron esta pregunta como *satisfactoria*, mientras que dos tienen una *buena* imagen de los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores, y otras dos personas consideran que la concienciación de los grupos objetivo es *insuficiente*. Honestamente, la media de los aprendices, estudiantes y nuevos trabajadores no contó con una buena formación para poder ser consciente de sus fortalezas y debilidades, y este proceso se inicia principalmente cuando empiezan en la educación FP y, aún así, se requiere para ello un entrenamiento constante.

El 60 por ciento de los encuestados en **Bélgica** piensa que esta pregunta puede responderse con *satisfactoriamente*, mientras que el resto la valora como *bien*.

Además, en **Finlandia**, la mayoría del personal de FP (siete) piensa que los estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores parecen ser conscientes de sus fortalezas y debilidades de manera *satisfactoria* o *suficiente*. Solo algunos de los encuestados piensan que los estudiantes en prácticas son *bastante* conscientes de sus fortalezas y debilidades. Muchos consideran que sus habilidades son peores de lo que realmente son. Los estudiantes en prácticas también pueden necesitar ayuda a la hora de identificar sus fortalezas y debilidades.

La identificación de las fortalezas y debilidades está considerada como *muy buena* por tres personas, *buena* por siete personas y *satisfactoria* por una persona en **Irlanda**.

La concienciación de los alumnos sobre sus fortalezas y debilidades se evalúa entre *buena* y *satisfactoria* en opinión de nueve personas en el caso de **Italia**. Sin embargo, cinco personas están de acuerdo en que resulta *satisfactoria*.

Según los resultados de **España**, cinco entrevistados piensan que es *suficiente*. Otros tres están de acuerdo en que es *satisfactoria*, mientras que un encuestado la califica como *buena* y una persona como *muy buena*.

## **C3. ¿Pueden expresar claramente los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores qué les gusta y qué no de las tareas y la profesión?**

Siete de cada diez personas del sector de FP **austriaco** creen que lo hacen *bien*, una persona opina que lo hacen *muy bien*, una opina que *satisfactoriamente* y otra que *suficientemente*. Aunque a veces parece difícil identificar realmente cuáles son las cosas que les gustan y las que no, en general el grupo objetivo sabe hacerlo.

En **Bélgica**, el panorama es más consistente, ya que las respuestas se dividen a la mitad y varían de *bien* a *satisfactoriamente*.

La mayoría del personal de FP en **Finlandia** cree que los aprendices pueden expresarlas *bien* o *muy bien*.



10 de las 11 personas de **Irlanda** piensan que los grupos objetivo expresan *bien* las cosas que les gustan y las que no. Además, una persona piensa que su expresión resulta *satisfactoria*.

En **Italia** no hay consenso respecto al tercer ítem, cinco encuestados dijeron que los estudiantes en prácticas afirman *de manera clara* lo que les gusta y lo que no de su profesión. Por el contrario, cuatro personas consideran que la respuesta es *satisfactoria* y una persona la considera *insuficiente*.

**España** tampoco llega a un consenso con respecto a esta pregunta, ya que una persona cree que lo hacen *muy bien*, dos la califican con *bien* y cuatro personas la califican con *suficiente*. Incluso hay tres personas que piensan que es *insuficiente*.

#### **C4. ¿Son los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores capaces de valorar sus propias habilidades de manera realista?**

En **Austria**, la conciencia sobre sus habilidades funciona de manera realista y *satisfactoria* en el caso del grupo objetivo, según las opiniones de cinco empleados. Dos de ellos califican su capacidad como *buena*. En este caso se aprecia una degradación con respecto al entorno urbano y rural, ya que un empleado del área urbana la ha calificado como *suficiente* y dos como *insuficiente*. Una de las razones puede ser que existen más oportunidades en las áreas urbanas, por lo que podría ser difícil para un grupo objetivo proveniente del área urbana filtrarlas de manera adecuada y rápida.

Por otro lado, siete de cada diez encuestados en **Bélgica** piensan que su capacidad es *satisfactoria* y para otras tres personas es incluso *buena*.

Siete empleados de FP de **Finlandia** piensan que los aprendices no pueden estimar sus capacidades de manera realista, solo de manera *satisfactoria* o *suficiente*.

En **Irlanda**, estimar las habilidades propias de forma realista parece funcionar *muy bien* para tres entrevistados, *bien* para otros cinco y *satisfactoriamente* para otros tres entrevistados.

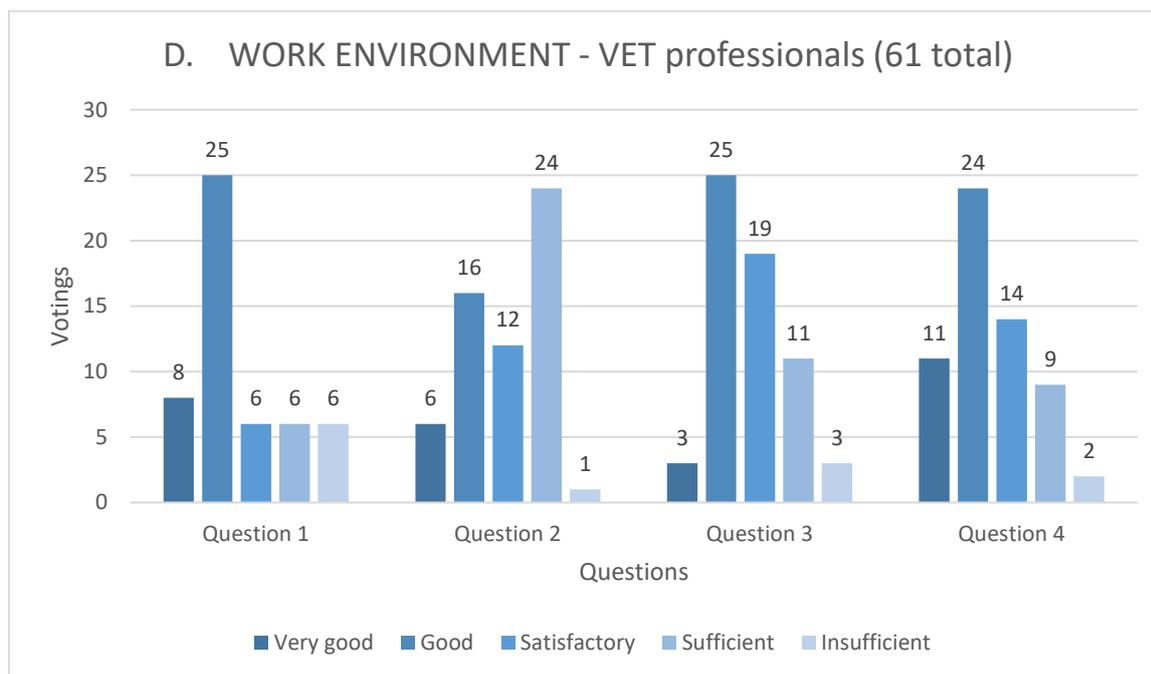
La mayoría de los entrevistados de **Italia** valorarían como *media* o *baja* la capacidad de los estudiantes en prácticas y aprendices para estimar sus habilidades de manera realista: hay tres que consideran que su capacidad es *buena*, cuatro que piensan que es *satisfactoria* y tres que la consideran *suficiente*. Un participante añadió una vez más que depende mucho de la actitud y las habilidades con respecto a la profesión que tenga la persona en cuestión.

La capacidad para hacer una valoración de sus posibilidades también parece ser un desafío para el grupo objetivo de España, ya que se valora con *suficiente* por parte de cuatro encuestados y con *satisfactoria* por otras cuatro personas. Sólo dos encuestados piensan que es *buena*.

### **3.2.4. El entorno de trabajo**

#### **3.2.4.1. La perspectiva europea**

Al evaluar los resultados generales de los colaboradores del proyecto, resulta evidente que:



**D1. ¿Son los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores capaces de hacer frente a las exigencias del entorno físico (altura, calor, frío, ruido, aislamiento)?**

En opinión de la mayoría de las personas entrevistadas en toda Europa, el grupo objetivo puede hacer frente a las exigencias físicas *bien* según 25 entrevistados. Ocho consideran incluso que lo pueden hacer *muy bien*. En cambio, seis personas piensan que se hace de manera *satisfactoria*, mientras que otras seis piensan que es *suficiente* y otras seis piensan que es *insuficiente*.

«A veces son los padres quienes se preocupan más por las exigencias que sus hijos». **AT**

«Tratar con las exigencias físicas en el trabajo en general funciona bien». **IT**

**D2. ¿Tienen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores una comprensión realista de las exigencias del lugar de trabajo?**

Esta pregunta está calificada de forma bastante negativa por uno de los grupos de encuestados. 24 personas responden con *suficiente* y una persona con *insuficiente*. Por otro lado, 16 personas responden con *bien*, 12 con *satisfactoriamente* y seis personas incluso con *muy bien*.

«Conocen las exigencias del lugar de trabajo, pero muchas veces no se comportan como deben en su rutina (teléfonos móviles, horarios, compromiso con el trabajo)». **FI**

«Muchos de ellos no lo saben, porque o bien no están interesados o no están bien informados». **ES**

**D3. ¿Reconocen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores los valores de la empresa y se adaptan a ellos?**



La adaptación a los valores de las empresas parece funcionar *bien* en el grupo objetivo, ya que 25 encuestados eligen la opción *bien*, 19 con *satisfactoriamente* y tres con *muy bien*. Sin embargo, parece que hay margen de mejora para 11 personas que marcan que los reconocen *suficientemente* y para otras tres que consideran que el reconocimiento de los valores es *insuficiente*.

«Puede ser difícil conocer los valores de las empresas». **FI**

«La adaptación de los valores de la empresa depende de los valores de la persona en cuestión y de cómo estos dos coinciden». **FI**

#### **D4. ¿Interactúan los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores con los clientes de manera correcta y apropiada?**

Más del 50 por ciento está de acuerdo en que la interacción con los clientes se realiza *muy bien* (11) o *bien* (24). 14 entrevistados la consideran *satisfactoria*. Solo es *suficiente* para nueve personas e *insuficiente* para otras tres.

«Una vez que las personas dejan de ser tímidas, la interacción con los clientes funciona *bastante bien*. Sin embargo, es importante que esto se capacite en la práctica y que haya una comunicación buena y abierta con las empresas donde se realizan las prácticas.» **AT**

«Las habilidades de atención al cliente no son innatas en el caso de algunos, pero todos pueden mejorar sus habilidades a medida que adquieren más experiencia y confianza en sí mismos». **FI**

### **3.2.4.2. Resultados específicos por país**

#### **D1. ¿Son los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores capaces de hacer frente a las exigencias del entorno físico (altura, calor, frío, ruido, aislamiento)?**

La capacidad de los grupos objetivo **austríacos** para tratar con el entorno físico parece ser *buena* según siete encuestados del sector de la FP. Una persona la considera *muy buena*, mientras que dos la califican como *satisfactoria*.

**Bélgica** obtiene resultados similares, ya que seis personas opinan que es *buena*, cinco que es *satisfactoria* y una que es *suficiente*.

Además, en **Finlandia**, la mayoría de los participantes (ocho) responden que los aprendices y nuevos trabajadores responden *bien* o *muy bien* a las exigencias del entorno físico. En general, entienden las exigencias y saben cuáles son sus tareas.

En **Irlanda**, seis empleados califican esta capacidad como *muy buena*, cuatro como *buena* y una como *satisfactoria*.

Según la opinión ocho de los diez profesores/formadores de FP en Italia, los aprendices y nuevos trabajadores pueden, en general, hacer frente a las exigencias del entorno físico. Sorprendentemente,



dos maestros consideran que esta habilidad es *insuficiente*; sin embargo, prefieren no comentar dicha calificación.

La mayoría de los encuestados califica como *muy malo* el cumplimiento de las exigencias del entorno físico en el caso de España. Cuatro dicen que es *insuficiente*, cinco dicen que es *suficiente* y solo una persona piensa que es *satisfactorio*.

## **D2. ¿Tienen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores una comprensión realista de las exigencias del lugar de trabajo?**

En **Austria**, la comprensión realista de las demandas del lugar de trabajo es valorada como *suficiente* por siete empleados. Es cierto que en la mayoría de los casos las ideas no se corresponden con la realidad. Sin embargo, esto también depende del trabajo realizado, por lo tanto, una de las personas encuestadas la califica como *buena*.

Para el 20 por ciento, esta pregunta solo puede ser calificada como *suficiente*, mientras que otro 20 por ciento la considera *satisfactoria*, aunque la mayoría califica como *buena* en **Bélgica**.

La mitad de los participantes en **Finlandia** piensa que los aprendices y nuevos trabajadores tienen una visión realista de las demandas de su lugar de trabajo. La otra mitad de los participantes escribió, sin embargo, que los aprendices y nuevos trabajadores tienen una comprensión de las exigencias *satisfactoria* o *suficiente*.

En **Irlanda**, seis empleados califican la visión de los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores como *muy buena*, cuatro como *buena* y una como *satisfactoria*.

La comprensión realista de los aprendices y trabajadores de las demandas del lugar de trabajo ha sido evaluada de manera bastante negativa (la más negativa en todo el grupo objetivo) en **Italia**. De hecho, ocho personas calificaron esta habilidad como *suficiente*, mientras que dos maestros prefirieron no responder. En general, esta respuesta parece ser incluso más negativa que la proporcionada por los representantes de las empresas.

**España** sigue esta tendencia, ya que es *suficiente* para seis personas e *insuficiente* para una. Para otros tres es *satisfactoria*.

## **D3. ¿Reconocen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores los valores de la empresa y se adaptan a ellos?**

En **Austria**, esta área se valora de manera bastante positiva, y de acuerdo con la experiencia de siete miembros del personal de FP, el grupo objetivo reconoce y se adapta a los valores de las empresas de manera positiva. Tres de los encuestados responden que resulta *satisfactorio*.

Según la evaluación de esta pregunta, el grupo objetivo en **Bélgica** puede adaptarse y reconocer los valores de la empresa *bastante bien*, ya que siete personas respondieron *bien* y tres *satisfactoriamente*.

La mitad del personal de FP de **Finlandia** responde que los aprendices y nuevos trabajadores se adaptan *bien* a los valores de la empresa. La otra mitad piensa que los aprendices y nuevos trabajadores se adaptan a los valores de la empresa de manera *satisfactoria* o *suficiente*.

Seis entrevistados en **Irlanda** califican su capacidad de reconocimiento y adaptación como *buena*, mientras que tres personas la califican como *muy buena* y dos personas con *satisfactoria*.



Según los formadores de FP que participan en el grupo objetivo **italiano**, los estudiantes en prácticas, los nuevos trabajadores y aprendices pueden reconocer y adaptarse a los valores de la empresa, aunque la mayoría de los encuestados se muestran *satisfechos*, y cuatro de ellos consideran que esta habilidad es *suficiente*.

**España** tiene resultados similares ya que la capacidad de los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores es *suficiente* para cinco personas y *satisfactoria* para tres. Por otro lado, el 20 por ciento dice que es *insuficiente*.

#### **D4. ¿Interactúan los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores con los clientes de manera correcta y apropiada?**

La interacción con los clientes de los grupos objetivo de **Austria** se considera *buena* por el 90 por ciento de los empleados e incluso *muy buena* por el 10 por ciento restante. De hecho, interactuar positivamente es bastante fácil para el grupo objetivo, ya que está acostumbrado a ello, muy probablemente debido a las redes sociales o al hecho de hacerlo para fomentar su propia autoestima.

**Bélgica** presenta casi los mismos resultados, ya que el 70 por ciento piensa que esto se hace *bien* y para el otro 30 por ciento opina que se hace *satisfactoriamente*.

En **Finlandia**, la mayoría del personal de FP piensa que los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores interactúan *bien* con los clientes. Los aprendices, estudiantes de prácticas y nuevos trabajadores tienen sobre todo buenos modales. Se comportan educadamente con clientes y compañeros. Solo algunos de los participantes respondieron que los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores interactúan con los clientes *satisfactoriamente o suficientemente*.

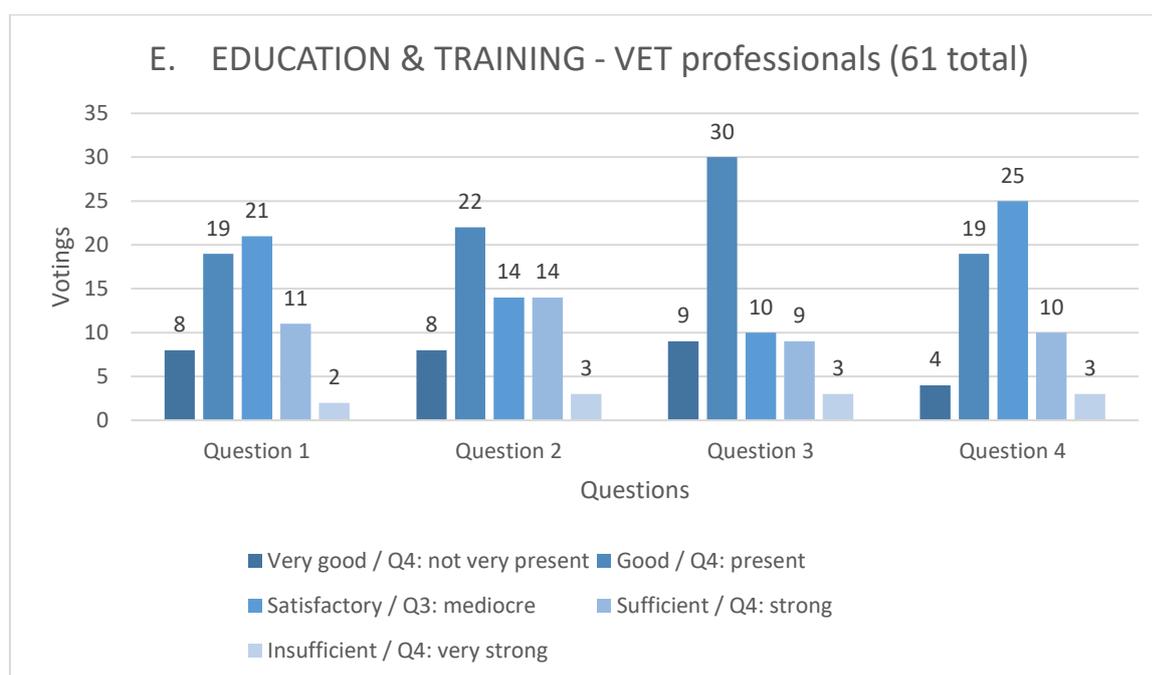
La mayoría del personal de **Irlanda**, nueve personas, piensa que el grupo objetivo interactúa *muy bien* y dos personas le dan una calificación de *bien*.

Además, la idoneidad de la interacción con los clientes ha sido evaluada por la mayoría de los participantes en **Italia** como una habilidad *satisfactoria*. Sin embargo, una persona prefiere calificarla como *insuficiente*.

Esta habilidad es *suficiente* para cinco personas en **España** y llega a ser valorada como *insuficiente* por otras dos. Por el contrario, resulta *satisfactoria* para tres personas.

## 3.2.5. Educación y formación

### 3.2.5.1. La perspectiva europea



#### **E1. ¿Tienen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores las habilidades lingüísticas suficientes para llevar a cabo su tarea de forma adecuada? (Incluye tanto las habilidades orales como escritas, dependiendo del tipo de trabajo).**

Dos de los encuestados dicen que las habilidades lingüísticas son *insuficientes*; sin embargo, son *suficientes* para 11 de los encuestados. 21 personas evalúan las habilidades lingüísticas como *satisfactorias* y 19 como *buenas*. Para ocho personas entrevistadas son incluso *muy buenas*.

«Los alumnos varían mucho: algunos tienen suficientes habilidades lingüísticas, otros muy buenas y otros carecen de estas habilidades». **FI**

«Las habilidades del lenguaje oral son generalmente buenas, pero las escritas no siempre lo son. Siempre hay mucho vocabulario que tienes que aprender en ciertos campos. Además, los jóvenes usan un lenguaje diferente al de las personas mayores y, a veces, esto puede provocar malentendidos». **FI**

#### **E2. ¿Poseen y demuestran los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores las habilidades digitales suficientes?**



Sobre la base de la evaluación de la encuesta, a esta pregunta respondieron que los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores poseen *buenas* habilidades 22 de los encuestados, y ocho las calificaron como *muy buenas*. Son *satisfactorios* y *suficientes* para 14 personas respectivamente y para otras tres, las habilidades digitales son *insuficientes*.

«Las habilidades digitales son buenas cuando hablamos, por ejemplo, del uso de las redes sociales, pero a menudo pueden existir lagunas en las habilidades digitales relacionadas con el uso de las herramientas de MS Office u otros sistemas digitales que forman parte del entorno de trabajo». FI

«Muchas veces, las habilidades digitales se centran solo en las redes sociales y los juegos». IE

### **E3. ¿Están los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores dispuestos a mejorar su conocimiento profesional específico y sus habilidades específicas?**

39 encuestados opinan que los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores están *muy dispuestos* (9) o *dispuestos* (30) a ello. Por otro lado, diez encuestados piensan que la disposición es *satisfactoria* y para nueve solo es *suficiente*. Tres personas tienen una imagen bastante negativa y por lo tanto la puntúan con *insuficiente*.

«La mayoría de ellos están dispuestos a mejorar sus conocimientos y habilidades profesionales». FI

«A veces se ponen obstáculos a sí mismos, pero la mayoría de ellos tiene éxito al final». BE

### **E4. ¿Tienen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores alguna falta de habilidades que dificulte su rendimiento?**

La falta de habilidades es *mediocre* (insignificante) según 25 entrevistados, mientras que 19 personas piensan que la falta de habilidades es una realidad que está presente. Cuatro personas piensan que dichas faltas no existen, pero para diez personas entorpece o incluso llega a entorpecer mucho su rendimiento de los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores (3).

«La mayor carencia es la de la iniciativa». FI

«Según mi experiencia, si la Formación Profesional es de buen nivel, los alumnos reciben una formación técnica adecuada, obviamente mejorada con la experiencia en el ámbito laboral, pero suficientemente buena como punto de partida. Es necesario que el curso prevea muchas horas de preparación técnica y práctica a través de ejercicios, simulaciones, juegos de roles y trabajo sobre casos; para ello, es necesario que haya maestros experimentados que trabajen en un ámbito específico». IT

## **3.2.5.2. Resultados específicos por país**

### **E1. ¿Tienen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores las habilidades lingüísticas suficientes para llevar a cabo su tarea de forma adecuada? (Incluye tanto las habilidades orales como escritas, dependiendo del tipo de trabajo).**



La mitad de los encuestados austriacos han opinado que las habilidades lingüísticas de los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores son *satisfactorias*, aunque es importante recalcar que el punto hasta el que son necesarias las habilidades escritas depende de las tareas que se requieran. Dos personas consideran que las habilidades lingüísticas son *buenas*, otras dos que son *suficientes* y una persona que son *muy buenas*.

La mayoría de los entrevistados en **Bélgica**, seis de las diez personas, considera que es *buenas*, mientras que para cuatro son *satisfactorias*.

Para el 50 por ciento en **Finlandia**, las habilidades lingüísticas son *buenas*, mientras que para el otro 50 por ciento son *satisfactorias* o *suficientes*. Pocos de los encuestados mencionaron a los aprendices con antecedentes migratorios, quienes pueden tener dificultades en las habilidades lingüísticas.

Siete de las 11 personas entrevistadas en **Irlanda** piensan que las capacidades lingüísticas se pueden valorar como *muy buenas* y dos como *buenas*; las otras dos personas las califican como *satisfactorias*.

En el caso de Italia, las habilidades lingüísticas necesarias para que los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores para llevar a cabo su trabajo adecuadamente son entre *buenas* y *satisfactorias* para seis personas, mientras que cuatro personas consideran que la habilidad lingüística es *suficiente* en Italia.

Las calificaciones en **España** varían de *buenas* a *insuficientes*. Solo una persona las ha calificado como *muy buenas*, y son *insuficientes* para dos personas. La mayoría se decide por *satisfactorias* (4) o *suficientes* (3).

## **E2. ¿Poseen y demuestran los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores las habilidades digitales suficientes?**

En **Austria**, el 60 por ciento del personal de FP cree que las habilidades digitales son *suficientes*, mientras que un 10 por ciento informa de que es son *muy buenas* y otro 10 por ciento las considera *satisfactorias*. El 20 por ciento restante las califica como *buenas*.

En el caso de **Bélgica**, el 80 por ciento piensa que el grupo objetivo tiene *buenas* habilidades digitales, y estas también son *satisfactorias* para el otro 20 por ciento.

La mayoría de los participantes en **Finlandia**, es decir, el 70 por ciento, piensa que los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores tienen *buenas* habilidades digitales. El 30 por ciento expresa que las habilidades digitales de los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores son *satisfactorias*.

Cinco personas en **Irlanda** dicen que los participantes tienen *muy buenas* habilidades digitales, cuatro dicen que son *buenas* y dos las consideran *satisfactorias*.

Según dos profesores de FP en **Italia**, las habilidades digitales son *muy buenas*, mientras que seis personas las consideran *satisfactorias*. En general, se ha evaluado como una habilidad apreciada.

Las habilidades digitales parecen ser una barrera en **España**, ya que solo una persona piensa que son *buenas*. Por otro lado, seis personas consideran que son *suficientes* y tres creen que son *insuficientes*.

## **E3. ¿Están los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores dispuestos a mejorar su conocimiento profesional específico y sus habilidades específicas?**



Las respuestas provenientes de **Austria** se pueden dividir en dos grupos: por un lado, cinco de los diez encuestados consideran que están *dispuestos* y uno que están *bastante dispuestos* a ello, mientras que cuatro personas tienen otras experiencias y, por lo tanto, los valoran como *suficientemente dispuestos*.

En el caso de **Bélgica**, por otro lado, nueve entrevistados consideran que están *dispuestos* y solo una persona opina que están *satisfactoriamente dispuestos*.

Casi todos los docentes de la FP de **Finlandia** (8) han respondido que los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores quieren mejorar sus conocimientos y habilidades profesionales específicas.

En **Irlanda**, casi todos evalúan su disposición como *muy buena*, excepto tres personas que la evalúan como *buena*.

Todos los participantes en **Italia** están de acuerdo con el hecho de que los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores están dispuestos a mejorar sus conocimientos y habilidades profesionales específicas de manera *bastante satisfactoria*. De hecho, cuatro de ellos responden que están *dispuestos*, mientras que seis personas consideran que están *satisfactoriamente dispuestos*.

En comparación con Italia, la situación es diferente en **España**, ya que cinco personas valoran la voluntad de los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores como *suficiente* y tres como *insuficiente*. Solo para una persona considera que dicha voluntad es *buena*, y es *satisfactoria* para otra.

#### **E4. ¿Tienen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores alguna falta de habilidades que dificulte su rendimiento?**

En Austria, seis trabajadores informan de que la falta de habilidades es *insignificante*, y uno piensa que no existe semejante falta de habilidades. Sin embargo, para otras tres personas está *muy presente*.

En Bélgica, dos personas piensan que las faltas de habilidades son *pequeñas*, mientras que otras ocho personas piensan que *no están muy presentes*.

La mayoría del personal de FP de Finlandia, es decir, ocho personas, afirma que las faltas de habilidades están *presentes* o *muy presentes*.

Dichas lagunas también están presentes en Irlanda y, por lo tanto, la respuesta a la pregunta ha sido calificada entre *muy presente* y *presente* por la mayoría del personal entrevistado.

Cuatro personas en Italia dicen que estas carencias son *insignificantes*, cuatro participantes consideran que están *presentes* y dos personas las consideran *muy reales*. Por lo tanto, parece que las faltas de habilidades pueden obstaculizar el rendimiento de los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores. Según los maestros de FP, estas carencias deben paliarse antes de realizar un periodo de prácticas. De todos modos, un participante subraya que son varios los factores que pueden dificultar el rendimiento de los alumnos. Igualmente, dos participantes afirman que los alumnos tienen lagunas en lo que a habilidades se refiere.

Para cuatro encuestados en España, dicha carencia *no está tan presente* y una persona piensa que *casi no existe*. Sin embargo, tres personas están de acuerdo en que está *presente* o *muy presente*, ya que así lo declararon dos personas.

### 3.2.6. Conclusión

Los resultados generales y, además, la comparación de los resultados específicos por país proporcionados por los empleados que trabajan en el sector de la FP han resultado muy interesantes. Los siguientes aspectos son obvios:

➤ **División Norte-Sur**

La evaluación de los cuestionarios específicos de cada país y los comentarios adicionales produjeron una imagen interesante que no se había percibido antes. Aparentemente, hay una división entre el norte y el sur con respecto a las opiniones de los empleados entrevistados en el sector de la FP. La base de este hecho es que las instituciones tienen una imagen más positiva de sus participantes a medida que se va hacia el norte. ¿Qué razones podrían explicar esta división?

Por un lado, hay que mencionar que las organizaciones de FP que colaboran en el proyecto tienen diferentes historias o se centran en diferentes áreas. Probablemente, la duración de la estancia práctica de los participantes en instituciones de FP antes de que ingresen por primera vez en el mercado laboral tenga también un papel importante en el panorama general de cada país.

Es poco probable que se pueda deducir de esta observación que los expertos en el campo de la FP en los países del sur, incluyendo Austria, situada en Europa Central, juzguen simplemente de manera «más estricta». Igualmente, es poco probable que los aprendices en los países del sur sean «más difíciles» de tratar que en Irlanda o Finlandia, por ejemplo.

En cuanto al historial mencionado anteriormente, en el caso de Austria se puede decir definitivamente que las respuestas también provienen de aquellos que trabajan en la «Formación supraempresarial de aprendizaje prolongado/educación parcial». Dado que el grupo objetivo resulta un mayor reto para los docentes, este es un hecho que ciertamente contribuye a formar una imagen específica del país.

En general, con respecto al contexto europeo, se puede decir que el grupo objetivo ha cambiado en los últimos años en todos los países, ya que, en general, se ha vuelto más desafiante. Estos desafíos se ven agravados, en parte, por entornos sociales más desfavorecidos, pero, por otra parte, también por mayores brechas educativas con respecto a las cualificaciones escolares generales adquiridas en el sistema escolar formal.

Además, parece que la ubicación geográfica de los proveedores de FP del proyecto DITOGA también tiene importancia, al igual que si están ubicados en una zona urbana, rural o una pequeña ciudad. Todos estos factores pueden contribuir a la observación de una división entre el norte y el sur, y ciertamente sería interesante explorar más este contexto.

➤ **Carencias lingüísticas**

La evaluación de los resultados de la encuesta también reveló que el grupo objetivo de la encuesta tiene mayores déficits lingüísticos en algunos países que en otros. Es obvio que Irlanda tiene los déficits lingüísticos más bajos y que el socio español del proyecto, debido a su situación en el País Vasco, también parece tener menos problemas a este respecto. Bélgica y Finlandia ocupan una posición relativamente neutral con respecto a los déficits lingüísticos de los estudiantes o graduados en Formación Profesional. Según la encuesta y los comentarios, Austria e Italia son los que tienen mayores problemas. De todas formas, es importante hacer una distinción general cuando se trata de los antecedentes culturales de los graduados; por supuesto, también hay jóvenes nativos que tienen



dificultades lingüísticas en los ámbitos orales y escritos debido a su entorno social, si provienen de familias con un nivel educación bajo o debido a su educación escolar anterior.

Otra razón para el aumento de las dificultades lingüísticas en ciertos países puede estar relacionada con los flujos migratorios del pasado. Aquí el panorama parece haber cambiado desde que se desató el flujo de refugiados a ciertos países del proyecto como Italia y Austria. Irlanda ha sido relativamente excluida en este aspecto y Finlandia, también, puesto que no tiene demasiadas personas con antecedentes migratorios. Asimismo, ciertas partes de España tampoco eran destino de muchas personas, y estos hechos también deben tenerse en cuenta a la hora de interpretar los cuestionarios. También parece que el inglés como idioma mundial es más fácil de manejar para las personas con antecedentes migratorios que, por ejemplo, el alemán, el italiano, el francés o el finlandés.

Además, no hay que olvidar que existe una cierta barrera lingüística, ya que es difícil aprender un alfabeto completamente desconocido. Nuestro sistema educativo europeo y la validación de habilidades y competencias son diferentes a los de otros países.

➤ **Diferencia entre zonas urbanas y rurales.**

Como se ha mencionado anteriormente, existe una diferencia general entre zonas urbanas y áreas más rurales. Esto también parece afectar al rendimiento de los participantes. Como se puede observar en la evaluación específica por país y en los comentarios adicionales, la disposición de los graduados de FP para obtener mejores resultados parece ser más negativa en las áreas metropolitanas que en contextos geográficos más pequeños. Quizás esto tenga que ver con el hecho de que es más difícil encontrar un trabajo adecuado en el campo que en la ciudad, porque simplemente hay menos oportunidades. Esto también puede reducir la disposición para rendir al máximo en las áreas metropolitanas, ya que hay más alternativas profesionales y más compañías del mismo sector que en las áreas rurales. Otra razón puede ser la calidad de las escuelas en las áreas rurales, ya que parece ser mejor que la de la ciudad, y por lo tanto las posibles lagunas de conocimiento de los participantes son menores.

➤ **Código de Conducta**

En lo que respecta al cumplimiento general de las reglas, de acuerdo con los resultados de la encuesta, los socios del proyecto provenientes del norte parecen hacerlo mejor que los de Europa Central y los del sur de Europa. ¿Por qué? Quizás sea porque se pone más énfasis en las prácticas formales. Veamos un ejemplo simple: en Irlanda, como en otros países de la Commonwealth y en los Estados Unidos, es común hacer cola. El escenario, en cambio, es diferente en Europa Central o en el sur de Europa.

➤ **Demanda de habilidades personales**

Un tema común e importante para todos los socios del proyecto es la necesidad de dar formación y mejorar continuamente las *soft skills* o habilidades no técnicas y sociales de los participantes en las instituciones de Formación Profesional, ya que existe una demanda creciente. Se podría observar que la falta de habilidades personales es un obstáculo serio para una futura relación laboral continuada en el primer y segundo mercado laboral para muchos estudiantes o graduados en Formación Profesional. Desafortunadamente, la mayoría de los participantes no son conscientes de este hecho.

A pesar de que todas las instituciones de FP involucradas en el proyecto DITOGA dan una gran importancia al desarrollo y a la aplicación de habilidades no técnicas y personales, a veces son precisamente las que destacan por tener los mayores déficits si no se tienen en cuenta las competencias adquiridas formalmente y la experiencia laboral práctica.

Las habilidades personales no solo hacen referencia a las habilidades altamente desarrolladas, como la gestión adecuada de conflictos o la formación de equipos, sino también a conceptos básicos simples, como el comportamiento apropiado, respetuoso y cortés hacia otras personas, la puntualidad y las normas sociales generalmente aplicables.

La falta de dichas habilidades es también una de las razones por las que la asociación del proyecto ha prestado gran atención a las habilidades sociales en el desarrollo del contenido de capacitación futura para las organizaciones de FP y los centros de formación.

#### ➤ **El valor del trabajo**

Es evidente que el trabajo tiene estatus diferentes dentro del grupo objetivo y algunos lo viven en función de ello. Por supuesto, esto hace que sea más difícil trabajar con adultos jóvenes, independientemente de si están en formación o ya se han graduado, y posteriormente afecta no solo a las instituciones de FP, sino también a las empresas o futuros empleadores. Las posibles razones podrían ser las siguientes:

- el trabajo se ve solo como una fuente de dinero, no como parte de la realización personal que se busca
- el entorno social o el hogar de los padres juegan un papel importante en muchos casos
- como ya se sabe, la educación suele ser heredada en muchos casos

Por lo tanto, un mandato ya implementado por las instituciones FP es aumentar el valor del trabajo para los adultos jóvenes con el fin de prepararlos bien para sus futuras carreras, pero también para mantener baja la tasa de abandono. En este sentido, las organizaciones de Formación Profesional deben prestar más atención a este factor, no cabe duda.

#### ➤ **La importancia de la formación práctica**

Los resultados específicos de cada país han demostrado que la experiencia práctica en las respectivas ocupaciones es muy importante, y es un factor que no debe ser subestimado. Por un lado, es importante para retener a los trabajadores cualificados bien formados de cara al futuro, pero también para hacer que la economía siga siendo competitiva y tenga un buen nivel. Por otro lado, es comprensible que el trabajo práctico en las empresas también ayude a definir posibles brechas de habilidades, lo que a su vez permite a las instituciones de formación adaptar sus contenidos de formación de manera práctica y teórica. Afortunadamente, esto no solo lo implementan los socios participantes en el proyecto, sino también muchas otras instituciones de FP. No obstante, es importante recordar este aspecto.

#### ➤ **Motivación**

En lo que respecta a la palabra clave «motivación», los siguientes resultados también han quedado patentes en la asociación del proyecto:

La motivación depende de la propia comprensión de la importancia o el significado de lo que uno hace. En muchos casos, a los jóvenes, aprendices y graduados, primero se les debe proporcionar este sentido del significado. Por supuesto, esto también requiere un alto grado de reflexión y trabajo sobre uno mismo.

Una motivación inexistente o pequeña revela también una importante falta de perspectiva. Aquí es imprescindible que las buenas perspectivas y posiblemente también las alternativas se desarrollen profesionalmente dentro del contexto de la formación. Pero también es verdad que los participantes deben tomar conciencia de su responsabilidad y que son los que tienen un papel importante que



desempeñar. Las organizaciones de FP solo pueden servir de apoyo y ejercer de puertas abiertas: el participante debe acudir a ellas.

La motivación siempre incluye el ambiente laboral. Muchos jóvenes en el grupo objetivo tienen una historia particular, a veces complicada o incluso dramática. A veces, esto puede dificultar la búsqueda de la motivación correcta, ya sea intrínseca o extrínseca. La motivación se ve incrementada a la hora de experimentar el éxito, además del abandono de la zona de confort.

En consecuencia, la asociación del proyecto también prestó gran atención a los posibles factores motivacionales.

#### ➤ **Capacidades críticas**

Otro aspecto importante que surgió de la evaluación de los cuestionarios y los comentarios fue la capacidad parcialmente inadecuada del grupo objetivo para lidiar de una manera adecuada con los comentarios y las críticas. La crítica se percibe principalmente como crítica personal y no profesional, y, ciertamente, no se considera ni percibe como algo que pueda ayudar a mejorar.

Es evidente que la escasa capacidad para lidiar adecuadamente con la crítica es resultado de la incertidumbre propia. En este caso, es muy interesante tener en cuenta el rol de las nuevas formas de comunicación como Facebook, Instagram y Snapchat, que actualmente casi todos los miembros del grupo objetivo. Lo que todos los nuevos medios tienen en común es que te evalúan, y, en realidad, están dando continuidad un pensamiento clásico en blanco y negro, sin tener en cuenta la escala de grises. En la jerga clásica de Facebook, solo hay un pulgar hacia arriba o hacia abajo. Esta circunstancia sin duda afecta al comportamiento que el grupo objetivo tiene ante las críticas y también puede explicar por qué las críticas a menudo se perciben como algo personal. Hay una creciente necesidad de tomar medidas de sensibilización adecuadas por parte de las organizaciones de FP para que sus estudiantes o graduados puedan ser más capaces de hacer autocrítica y ver las críticas como una oportunidad.

#### ➤ **Establecer objetivos profesionales**

Una buena meta, ya sea a corto, medio o largo plazo, es una premisa con la cual los diferentes proveedores de educación ya están trabajando. Esto es esencial para el comienzo exitoso de la vida laboral y un buen progreso en el futuro profesional.

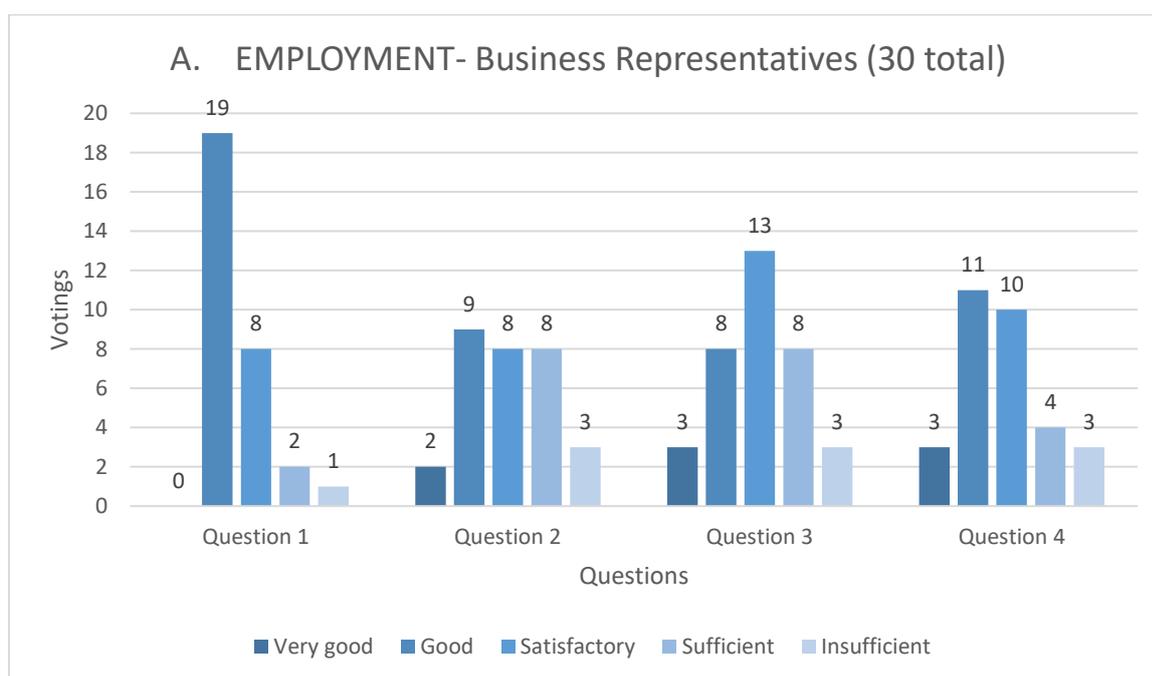
Muchos adultos jóvenes en el grupo objetivo no están acostumbrados a establecer sus metas o no pueden hacerlo por varias razones, por ejemplo, porque nunca han aprendido a hacerlo o porque no era importante. Por supuesto, también es un desafío para las organizaciones de formación, y requiere tiempo y puede estar acompañado de contratiempos. Por lo tanto, también es importante para la asociación del proyecto arrojar luz sobre la idea de fijarse objetivos profesionales y desarrollar posibles enfoques.

En resumen, se puede decir que todas las instituciones de FP y organizaciones de formación participantes hacen ya esfuerzos para facilitar a los estudiantes y graduados un buen comienzo en la vida laboral y cualificarlos de la mejor manera posible. Los resultados de los cuestionarios dejaron aún más claro en qué puntos existe una necesidad de ponerse al día. Estos resultados y análisis también deberían proporcionar a otras organizaciones de formación una base duradera para reajustar sus planes de estudio y actividades de formación.

### 3.3. Exigencias del mundo laboral más allá del horizonte educativo

#### 3.3.1. Empleo

##### 3.3.1.1. La perspectiva europea



#### **A1. ¿Pueden los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores adaptarse a los requisitos y al perfil del trabajo?**

Según la evaluación de las respuestas de los representantes empresariales, la adaptación del grupo objetivo a los requerimientos laborales es *buena*, ya que 19 de los entrevistados marcan la opción *buena* y ocho *satisfactoria*. Sin embargo, una minoría de dos personas marca *insuficiente* y una persona marca *suficiente*.

«Los estudiantes en prácticas no siempre pueden pensar qué clase de tareas hay que realizar en un trabajo determinado». **FI**

«Lo más importantes es que los estudiantes en prácticas comprendan por qué deberían adaptarse». **ES**

#### **A2. ¿Pueden los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores identificar propuestas únicas de ventas (PUV) sobre ellos mismos? ¿Pueden diferenciarse de otros para convencer?**



La evaluación por toda Europa revela que un tercio (11 personas) puntúa entre *muy bien* y *bien* esta pregunta. Para dos personas esta capacidad es *muy buena* y para nueve *buena*. Por el contrario, otro tercio tiene una imagen más negativa, ya que ocho personas puntúan con *suficiente* y tres con *insuficiente*. Ocho personas otorgan una puntuación media de *satisfactoria*.

«Los estudiantes en prácticas se adaptan a los requerimientos laborales bien. Identifican sus propuestas únicas de venta bastante bien. Los estudiantes en prácticas dan cuenta de su propia imagen de sus competencias bastante bien. Algunos estudiantes en prácticas muestran una clara comprensión de las habilidades y competencias, pero otros no» **FI**

«Los estudiantes y los estudiantes en prácticas tienen que recibir formación en este ámbito». **BE**

### **A3. ¿Sabían los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores representarse a sí mismos y demostrar sus competencias profesionalmente frente a los empleadores?**

La representación del grupo objetivo funciona *muy bien* para tres personas y *bien* para ocho. 13 representantes empresariales afirman que es *satisfactoria*, pero solo es *suficiente* para otros ocho, o incluso *insuficiente* para tres personas.

«Normalmente funciona bien para la mayoría». **IE**

«Esto requeriría formación en los colegios, porque solo se hace esporádicamente». **AT**

### **A4. ¿Tienen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores una comprensión clara de las tareas, conocimiento, habilidades y competencias requeridos para su puesto de trabajo?**

En esta pregunta se da una puntuación media de *satisfactoria*, tal y como afirman diez personas. 11 personas responden *buena*, tres *muy buena*, cuatro *suficiente* y dos personas *insuficiente*.

«Sería importante que los estudiantes pudieran decirme más sobre sus habilidades». **FI**

«En general, la mayoría de ellos tienden a tener solo una vaga idea, pero mejora cuando trabajan». **BE**

## **3.3.1.2. Resultados específicos por país**

### **A1. ¿Pueden los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores adaptarse a los requisitos y al perfil del trabajo?**

Los encuestados del sector económico en **Austria** evalúan la capacidad de los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores para adaptarse a los requerimientos y el perfil del trabajo principalmente de forma positiva: cuatro creen que es *buena* y uno la considera *satisfactoria*.

**Bélgica** muestra resultados similares: dos personas contestan que la adaptación es *buena*, dos que es *satisfactoria* y una que es *suficiente*.



Los encuestados en **Finlandia** contestan que los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores se adaptan a los requerimientos del trabajo *bien* o *satisfactoriamente*.

Los resultados de **Irlanda** son similares, ya que cuatro encuestados afirman que el grupo objetivo se puede adaptar *bien*, e incluso un encuestado responde que *muy bien*.

En **Italia**, por lo general, los entrevistados coinciden en que los estudiantes en prácticas se adaptan a los requerimientos y al perfil del nuevo trabajo bastante bien, ya que cuatro responden *bien* a esta pregunta y uno *satisfactoriamente*.

Los resultados en **España** son los siguientes: dos empresas creen que la adaptación se hace *muy bien*, mientras que otras dos contestan que es *suficiente*. Una empresa afirma que es *satisfactoria*.

### **A2. ¿Pueden los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores identificar propuestas únicas de ventas (PUV) sobre ellos mismos? ¿Pueden diferenciarse de otros para convencer?**

Las empresas en **Austria** son bastante positivas en lo que respecta a esta pregunta, ya que el rendimiento es *satisfactorio* para tres empresas y *bueno* para una. Sin embargo, una empresa internacional responde de forma bastante negativa en esta categoría y califica el rendimiento de los grupos objetivo como *insuficiente*.

Los representantes **belgas** son más positivos en este ámbito, por lo que dos personas califican el rendimiento de *bueno* y tres de *satisfactorio*.

En **Finlandia**, dos de los entrevistados contestaron que los estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores tienen *buenas* propuestas únicas de ventas. Tres de ellos piensan que los estudiantes en prácticas *no pueden identificar* suficientes PUV.

Diferenciarse de los demás parece funcionar bien en **Irlanda**, donde dos personas contestan que se hace *bien* y otras dos que se hace *satisfactoriamente*, aunque para una persona es *insuficiente*.

Además, en **Italia**, los nuevos trabajadores y estudiantes en prácticas no parecen ser capaces de diferenciarse de otros trabajadores, así que no son capaces de venderse de manera convincente. Por consiguiente, cuatro contestan que su habilidad es *suficiente* y una persona que es *bueno*.

Para terminar, los resultados también son incoherentes en **España**, donde dos entrevistados responden que es *insuficiente*. Por otra parte, hay un voto para *muy bueno*, *bueno* y *satisfactorio* respectivamente.

### **A3. ¿Sabén los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores representarse a sí mismos y demostrar sus competencias profesionalmente frente a los empleadores?**

En **Austria** una empresa responde que lo hacen de manera *insuficiente*, mientras que las pequeñas y medianas empresas tienen una imagen más positiva sobre cómo el grupo objetivo sabe el representarse a sí mismo y demostrar sus competencias. Concretamente, tres califican su capacidad de *satisfactoria* y uno de *bueno*.

Además, los encuestados en **Bélgica** valoran este aspecto como *bueno* y *satisfactorio*, con dos personas para cada respuesta. Sin embargo, se representan de manera *suficiente* para una persona.



Los encuestados **finlandeses** también tienen opiniones distintas sobre la pregunta de si los estudiantes en prácticas y los nuevos trabajadores saben representarse a sí mismos y demostrar sus competencias profesionalmente de cara a los empleadores. Las respuestas varían entre *bien* e *insuficientemente*.

Algunos de los resultados son similares en **Irlanda**, donde dos personas creen que lo hacen *muy bien*. También se han identificado respuestas de *bien*, *satisfactoriamente* y *suficientemente*, una vez cada una, respectivamente.

En **Italia** la capacidad de los grupos objetivo de representarse a sí mismos profesionalmente de cara a un empleador es calificada como *satisfactoria* por la mayoría de encuestados (concretamente tres), mientras que un entrevistado la describe como *buena* y otro como *suficiente*.

Según las respuestas de **España**, los resultados son, de nuevo, dispares. Para uno de los encuestados se hace *bien*, pero es *insuficiente* para otro y *satisfactoria* para una tercera persona. Dos entrevistados piensan que es, al menos, *suficiente*.

#### **A4. ¿Tienen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores una comprensión clara de las tareas, conocimiento, habilidades y competencias requeridos para su puesto de trabajo?**

Tal y como informan las empresas de **Austria**, dos de ellas evaluaron la comprensión de las tareas, conocimiento, habilidades y competencias requeridas para las distintas profesiones como *buena* y otras dos como *satisfactoria*, pero a su vez dicha comprensión fue calificada como *insuficiente* por una tercera.

**Bélgica** tiene una imagen distinta de esta pregunta, ya que funciona *bien* para dos personas, *satisfactoriamente* para una y *suficientemente* para otra.

Los representantes de las empresas en **Finlandia** tienen una visión diferente sobre si los estudiantes en prácticas y los nuevos trabajadores tienen una clara comprensión de las tareas, el conocimiento, las habilidades y las competencias requeridas para el trabajo. Uno de los encuestados piensa que tienen una *buena* comprensión, mientras que otro responde que los estudiantes en prácticas tienen *suficiente* comprensión de estos aspectos. La mayoría de los encuestados creen que los estudiantes en prácticas tienen una comprensión *satisfactoria* sobre las habilidades y el conocimiento requeridos para la profesión.

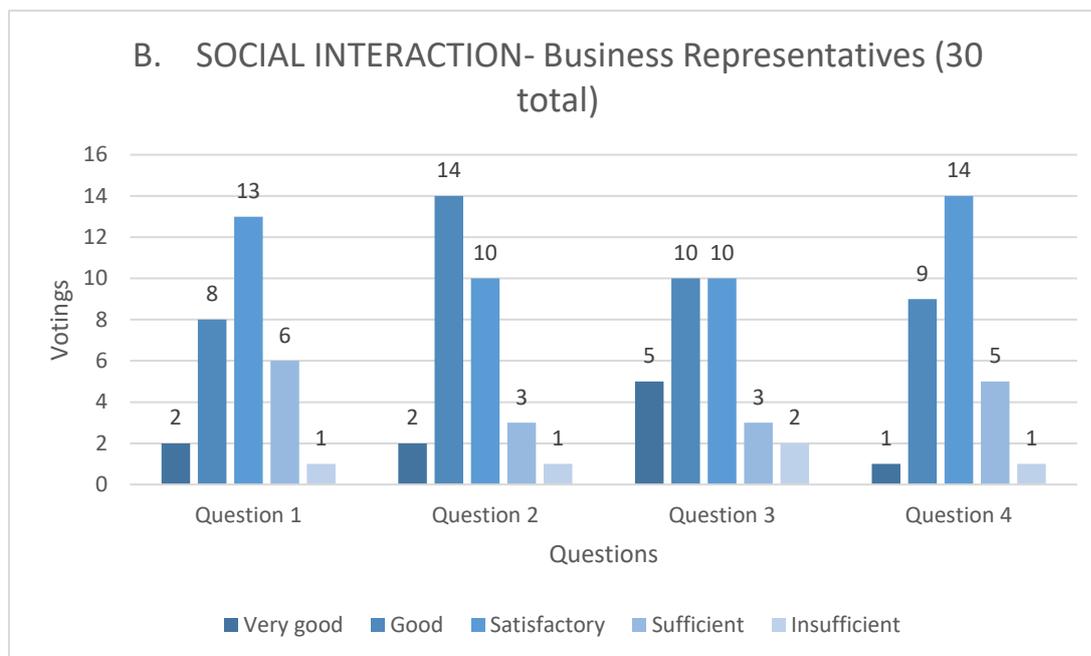
Los encuestados en **Irlanda** son muy positivos en este aspecto y por lo tanto tres personas la valoran la capacidad de los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores como *muy buena* y otras dos como *buena*.

En **Italia** las empresas creen que los estudiantes en prácticas y los nuevos trabajadores tienen una comprensión *media* de las tareas, habilidades y conocimientos requeridos por la profesión ya que, en este caso, la mayoría de las respuestas valoran su capacidad como *satisfactoria*. El representante de una empresa afirma que depende de la edad de la persona: en el caso de estudiantes de instituto en prácticas, tienen menor comprensión que una persona de 25 años en su primera experiencia laboral.

Por el contrario, tres encuestados en **España** solo otorgan una puntuación de *suficiente*. La comprensión clara de las tareas y habilidades requeridas por parte de los grupos objetivo es *buena* para una persona e incluso *muy buena* para otra.

## 3.3.2. Interacción social

### 3.3.2.1. La perspectiva europea



#### **B1. ¿Toman la iniciativa los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores?**

Según las empresas, esto tiende a funcionar para el grupo objetivo, ya que 13 entrevistados afirman que se hace de manera *satisfactoria*. Dos personas piensan que se hace de *muy bien*, pero para una persona la labor realizada es *insuficiente*. Sin embargo, ocho personas la valoran como *buena* y otras seis como *suficiente*.

«Algunos estudiantes en prácticas toman la iniciativa, pero otros no. Algunos estudiantes en prácticas no están motivados, especialmente aquellos que quieren continuar con sus estudios (por ejemplo en la Universidad de Ciencias Aplicadas).» **FI**

«Lamentablemente, la actitud no se desarrolla en los planes de estudios formales». **ES**

#### **B2. ¿Parecen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores receptivos y dispuestos a mejorar?**

Catorce personas opinan que este aspecto se puede calificar de *bueno* y otras diez de *satisfactorio*. Tres encuestados creen que se hace *suficientemente*, aunque para una persona es *insuficiente*. Por otra parte, hay dos personas que lo consideran *muy bueno*.

«Quieren mejorar si ven un significado en lo que hacen y si el equipo funciona bien para ellos». **AT**



«Esto depende en gran medida de sus personalidades y de si encuentran un sentido a lo que hacen». **ES**

### **B3. ¿Son los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores puntuales y están dispuestos a cumplir con las horas de descanso y trabajo?**

Dos tercios de los entrevistados dicen que esta pregunta se puede calificar de *bien* o *satisfactoriamente*. Cinco personas responden con *muy bien*, mientras la puntualidad y la disposición que es *suficiente* para otros tres e *insuficiente* para dos personas.

«Cumplir con el horario laboral es problemático a veces». **FI**

«Cumplir con el horario laboral no es un problema; pero se distraen fácilmente con los smartphones, aunque se les advierta». **BE**

### **B4. ¿Son capaces los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores de cooperar y lidiar con el feedback y las críticas?**

Queda claro que, en general, se lidia *bien* con las críticas y el *feedback* al evaluar las respuestas comunes europeas. Nueve personas piensan que se hace *bien*, mientras que aproximadamente el 50 por ciento (14 personas) creen que su capacidad es *satisfactoria*. Cinco personas responden que se hace *suficientemente* bien. Solo una persona valora esta pregunta con *muy bien* y otra con *insuficiente*.

«A menudo el feedback se considera una crítica». **FI**

«Normalmente los estudiantes en prácticas jóvenes tienen dificultades para lidiar con el feedback». **FI**

## **3.3.2.2. Resultados específicos por país**

### **B1. ¿Toman la iniciativa los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores?**

Según las pequeñas y medianas empresas **austríacas** (un total de tres) tomar la iniciativa parece ser más fácil, o lo que es lo mismo, se hace *bien* cuando los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores del grupo objetivo no tienen que trabajar con un gran número de compañeros, mientras que parece suponer un mayor reto cuando cambian las personas con las que han de trabajar. Así, consta una valoración de *suficiente* y otra de *insuficiente*.

Además, tres personas marcan *satisfactorio* y dos *suficiente* en **Bélgica**.

Todos los representantes de empresas en **Finlandia** piensan que sus estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores toman la iniciativa de manera *satisfactoria*. De todas formas, se aprecian diferencias entre los estudiantes en prácticas.



Los encuestados de **Irlanda** siguen esta tendencia y, por lo tanto, afirman que toman la iniciativa *muy bien* o *bien* (cada una con un voto, respectivamente). Tres personas piensan que la toma de iniciativa es *satisfactoria*.

En general, los encuestados coinciden en el hecho de que los nuevos trabajadores, estudiantes en prácticas y aprendices sí que toman la iniciativa en **Italia** (tres de cinco) y marcan, por lo tanto, que lo hacen *bien*. Para el resto, se realiza *satisfactoriamente*.

Solo dos personas en **España** califican la toma de iniciativa como *buena*. Las respuestas *satisfactoria*, *suficiente* e *insuficiente*, por su parte, han sido seleccionadas una vez cada una.

### **B2. ¿Parecen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores receptivos y dispuestos a mejorar?**

Con respecto a la segunda pregunta de esta categoría, el grupo objetivo tiende a estar abierto y deseoso de mejorar en **Austria**. Una empresa considera este aspecto como *muy bueno*, dos lo valoran como *bueno* y las tres restantes le dan una calificación de *satisfactorio* o *suficiente*.

La mayoría de los representantes de empresas en **Bélgica** (tres empresas de cinco) contestan a esta pregunta con una valoración de *satisfactorio*. Una persona piensa que la disposición es *buena*, mientras que para otra es *suficiente*.

Dos de los encuestados en **Finlandia** creen que los estudiantes en prácticas y los nuevos trabajadores parecen estar abiertos y *dispuestos a mejorar*. Por otro lado, tres de ellos responden que los estudiantes en prácticas *no están muy dispuestos a mejorar*.

La mayoría de los encuestados en **Irlanda** piensan que estar abierto y deseoso de mejorar funciona *bien*, y para una persona su actitud sigue siendo *satisfactoria*.

Un aspecto muy positivo destacado por **Italia** es que los estudiantes en prácticas parecen *muy abiertos* y *dispuestos a mejorar*. De hecho, todos los encuestados dan una puntuación *positiva* a esta pregunta y todos parecen contentos al respecto, ya que se considera uno de los factores clave del éxito.

Los resultados son similares en **España**, donde una persona marca *muy bien*, otra *satisfactoriamente* y otra *suficientemente*. Los dos encuestados restantes dicen que esto se hace *bien*.

### **B3. ¿Son los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores puntuales y están dispuestos a cumplir con las horas de descanso y trabajo?**

En **Austria**, la mayor parte del grupo objetivo recibe *feedback* positivo (tres de cinco empresas valoran con *muy bien* esta pregunta) en temas de puntualidad y predisposición a cumplir las horas de descanso y trabajo. Hay una valoración de *bien* y otra de *satisfactoriamente*.

Todos los encuestados en **Bélgica** tienen la misma opinión sobre esta pregunta, comparten que la disposición es *satisfactoria*.

La mayoría de empresas en **Finlandia** (una con *muy bien* y tres con *bien*) también responden que los estudiantes en prácticas y los nuevos trabajadores son puntuales y están dispuestos a cumplir las horas de descanso y trabajo, por lo que parece funcionar *bastante bien*. Sin embargo, hay un encuestado que piensa que los estudiantes en prácticas siguen estas disposiciones *mal*.



Los entrevistados en **Irlanda** tienden a pensar de manera positiva en esta pregunta. Dos de ellos marcan *bien*, mientras que otra persona contesta *satisfactoriamente* y una última *suficientemente*.

En **Italia**, la puntualidad y el cumplimiento de las horas de descanso y trabajo se aprecian también como *positivos*, así que los empleadores dan por sentado que los nuevos trabajadores y los estudiantes en prácticas pueden aprender y respetar *fácilmente* estos distintos momentos previstos para la interacción con los compañeros.

Ser puntual también parece funcionar bien en **España**, donde uno de los encuestados responde que funciona *muy bien*. Dos personas dirían que se lleva *bien* y el cumplimiento es *satisfactorio* para otros dos encuestados.

#### **B4. ¿Son capaces los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores de cooperar y lidiar con el feedback y las críticas?**

Por lo general, las respuestas de **Austria** en relación con la habilidad para lidiar con el *feedback* y las críticas son positivas. Se reparten de la siguiente manera: una *muy buena*, dos *buenas* y una *satisfactoria*. Sin embargo, según la experiencia de un representante empresarial, esta habilidad podría mejorarse y por ello la puntúa con un *suficiente*.

Cuatro empresas de **Bélgica** afirman que se puede calificar de *satisfactoria*, mientras que para una empresa solo es *suficiente*.

Las respuestas varían entre *suficiente* y *buena* (2,2,1) en **Finlandia**.

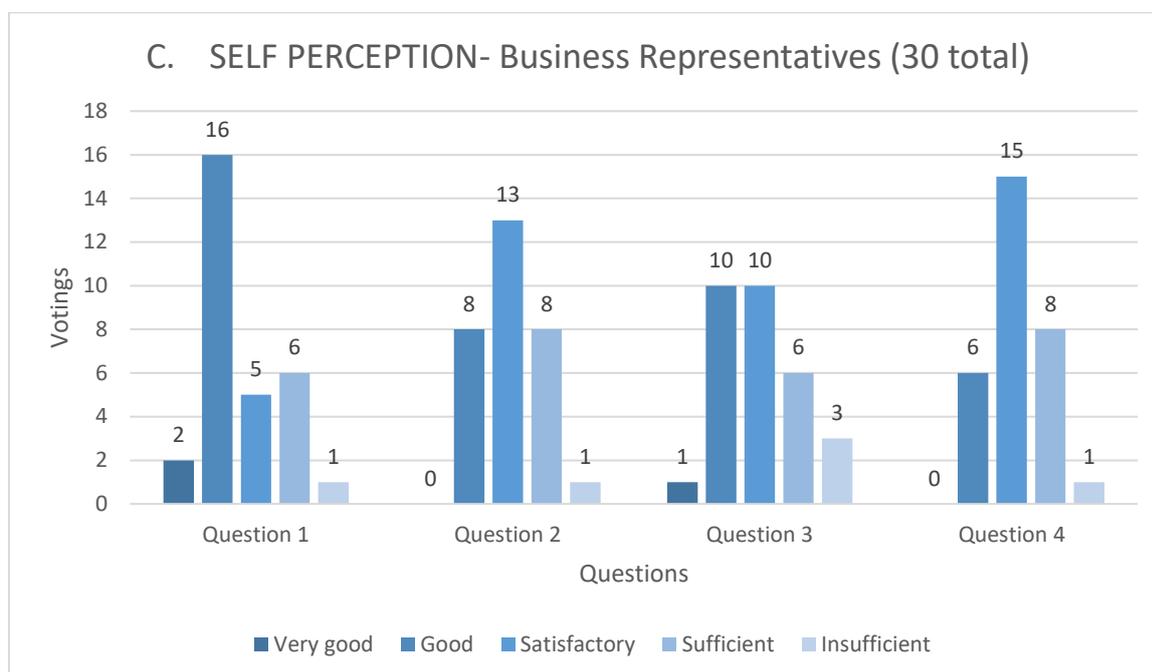
**Irlanda** coincide en que esto se lleva a cabo *correctamente*, ya que dos personas dicen que la habilidad es *buena* y otras tres que es *satisfactoria*.

En **Italia**, se le da una puntuación bastante positiva a la capacidad de los estudiantes en prácticas y los nuevos trabajadores para cooperar y lidiar con el *feedback* y las críticas, aunque se aprecia un poco menos. Tres respuestas declaran que es *satisfactoria*. En general, se afirma que los aprendices y los estudiantes en prácticas más jóvenes tienen más dificultades para aceptar las críticas. Además, un entrevistado escribe que la aceptación de las críticas no es siempre posible y que depende de la persona, ya que han vivido dos experiencias completamente diferentes con dos estudiantes en prácticas. Para concluir, un encuestado que trabaja en el sector turístico afirma que los estudiantes en prácticas y los nuevos trabajadores deben participar en todas las actividades para acostumbrarse y aprender a gestionar situaciones críticas y diferentes problemas que puedan surgir.

Para la mayoría de encuestados **españoles** esto parece funcionar bien. Para uno de los entrevistados, la capacidad de aceptación de los estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores es *muy buena*. Para otros dos, en cambio, es *satisfactoria* o *suficiente* (cada una con voto, respectivamente). Dos encuestados piensan que es algo que se hace *bien*.

### **3.3.3. Autopercepción**

### 3.3.3.1. La perspectiva europea



#### **C1. ¿Hacen preguntas los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores cuando tienen dudas? ¿Tienen miedo de admitir que se sienten inseguros?**

16 de los encuestados están seguros de que esto se hace *bien*, pero una persona piensa que es *insuficiente*. Para dos personas se hace *muy bien*, aunque para otras cinco los resultados son tan solo *satisfactorios*. Seis personas creen que es, cuanto menos, *suficiente*.

«Hacen preguntas, pero no dan sus opiniones.» **FI**

«Hacer preguntas suele funcionar bien; aún así, algunos tienen miedo de hacerlas porque temen quedar mal». **AT**

#### **C2. ¿Son los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores conscientes de sus propias fortalezas y debilidades?**

El grupo objetivo aún tiene que ponerse al día en lo relativo a esta pregunta. 13 encuestados dicen que su capacidad es solo *satisfactoria* y para una persona es incluso *insatisfactoria*. Por el contrario, ocho personas marcan tanto la opción *buena* como la opción *suficiente*.

«Algunos estudiantes en prácticas pueden valorar sus propias habilidades de manera realista, otros no.» **FI**

«Los estudiantes en prácticas adultos suelen ser conscientes de sus fortalezas y debilidades». **FI**

#### **C3. ¿Pueden expresar claramente los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores qué les gusta y qué no de las tareas y la profesión?**



La mayoría de los encuestados coinciden en que expresar qué les gusta y qué no funciona *bien* (diez personas) o de manera *satisfactoria* (diez personas) entre los participantes del grupo objetivo. Sin embargo, hay tres encuestados que han vivido malas experiencias y, por lo tanto, han respondido que su capacidad de expresión es *insuficiente*. Seis personas tienen una mejor imagen y han respondido que la consideran *suficiente*. Una persona que incluso la valora como *muy buena*.

«Cada lugar de trabajo es diferente, y los estudiantes en prácticas solo pueden expresar qué les gusta y qué no después de haber empezado a trabajar.» **IE**

«Los estudiantes en prácticas no suelen expresar qué les gusta y qué no porque tienen miedo de lo que el jefe pueda decir.» **ES**

#### **C4. ¿Son los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores capaces de valorar sus propias habilidades de manera realista?**

El 50 por ciento de los representantes de empresas afirman que el grupo objetivo puede valorar sus habilidades de manera *satisfactoria*. Seis personas piensan que se hace de *bien* y para ocho es, al menos, *suficiente*. Una persona responde que es *insuficiente*, por otro lado.

«Pueden valorar sus propias habilidades en cierta manera, algunos aún no pueden, mientras que para los mayores es más fácil hacerlo.» **AT**

«Mejorar la autopercepción es la clave. La autopercepción como individuo, no solo en el trabajo, sino también de cara al futuro.» **ES**

### **3.3.3.2. Resultados específicos por país**

#### **C1. ¿Hacen preguntas los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores cuando tienen dudas? ¿Tienen miedo de admitir que se sienten inseguros?**

En **Austria** es obvio que admitir dudas y hacer preguntas funciona *bien* para cuatro empresas y de manera *suficiente* para una.

Tres encuestados en **Bélgica** declaran que el rendimiento de los grupos objetivo en este tema es *satisfactorio* y dos dicen que es *suficiente*.

La mayoría de los encuestados **finlandeses** contestan que los estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores preguntan cuando tienen dudas y, consecuentemente, cuatro personas califican el rendimiento de *bueno*. También hay un encuestado que piensa que los estudiantes en prácticas dudan en hacer preguntas cuando se sienten inseguros y da una puntuación de *satisfactorio*.

Tres de cinco personas en **Irlanda** opinan que el rendimiento es *satisfactorio*, mientras que es *muy bueno* para una persona y *suficiente* para otra.



Cuatro de cinco personas en **Italia** escriben que los nuevos trabajadores y estudiantes en prácticas tienen miedo de admitir tener dudas o de hacer preguntas. Cuatro coinciden en que su rendimiento es *bueno* y una persona lo califica de *satisfactorio*.

También es *suficiente* para una persona en **España** y *satisfactorio* para otra. Es *bueno* para dos encuestados e incluso *muy bueno* para otro.

## **C2. ¿Son los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores conscientes de sus propias fortalezas y debilidades?**

Tres empresas en **Austria** consideran que la concienciación sobre fortalezas y debilidades es *bueno* y otra que es *satisfactorio*. Un aspecto interesante en este punto es que una empresa internacional ha vivido malas experiencias y por ello considera que la concienciación de los grupos objetivo es *insuficiente*.

**Bélgica** tiene experiencias similares y, por lo tanto, tres entrevistados piensan que es *satisfactorio*. En cambio, solo es *suficiente* para dos personas.

Desde el punto de vista de los encuestados de **Finlandia**, parece haber tipos muy diferentes de estudiantes en prácticas. Las valoraciones van de *bueno* (una persona) a *satisfactorio* (como responden tres personas). Uno de los encuestados piensa que podría ser más difícil para los estudiantes en prácticas más jóvenes y su valoración es de *suficiente*.

*Suficiente* también es la respuesta de tres entrevistados en **Irlanda**, mientras que dos personas coinciden en que es *satisfactorio*.

En **Italia**, por otra parte, es complicado valorar si son conscientes de sus fortalezas y debilidades: dos participantes respondieron que esta habilidad es *bueno*, dos que es *satisfactorio*, mientras que un último afirmó que es *suficiente*.

**España** sigue la tendencia anterior y, por consiguiente, dos encuestados dicen que la habilidad de los estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores es *bueno*. Dos personas afirman que se hace de manera *satisfactorio* y para otras dos es *suficiente*.

## **C3. ¿Pueden expresar claramente los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores qué les gusta y qué no de las tareas y la profesión?**

A la hora de expresar qué les gusta y qué no de las tareas y la profesión, cuatro empresas de cinco tienen *buenas* experiencias con el grupo objetivo en **Austria**.

En **Bélgica**, tres personas contestan que son capaces de expresarse *satisfactoriamente* y dos responden que su capacidad es *suficiente*.

En **Finlandia** pueden observarse distintas visiones sobre cómo pueden expresar los estudiantes en prácticas lo que les gusta y lo que no de las tareas y la profesión. La mayoría de encuestados, concretamente tres, creen que los estudiantes en prácticas pueden expresar claramente qué les gusta y qué no (lo hacen *bien*). Dos de los encuestados responden que los estudiantes en prácticas tienen dificultades para expresar qué les gusta y qué no y lo puntúan de forma *satisfactorio*.



Expresar lo que gusta y lo que no parece ser un desafío para el grupo objetivo en **Irlanda**, ya que tres representantes empresariales contestan que se hace de *bien*, pero se hace *satisfactoriamente* para una persona e *insuficientemente* para otra.

Además, tres encuestados en **Italia** escriben que los estudiantes en prácticas establecen claramente qué les gusta y qué no de sus tareas y profesión y evalúan esta habilidad como *muy buena*, mientras que para los dos restantes es *satisfactoria*.

**España** muestra un enfoque más optimista, ya que las siguientes opciones son marcadas una vez cada una: *muy buena*, *buena* y *suficiente*. También es *satisfactoria* para dos encuestados.

#### **C4. ¿Son los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores capaces de valorar sus propias habilidades de manera realista?**

Tres de las cinco empresas en **Austria** valoran esta categoría como *satisfactoria*, lo que significa que el grupo objetivo necesita más reflexión sobre sí mismo para ser capaz de evaluar sus propias habilidades de forma realista. Además, una empresa cree que la capacidad de valoración de los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores es *suficiente*. Por el contrario, hay al menos otra empresa que contesta que es *buena*.

La valoración de sus propias habilidades de forma realista es también *suficiente* para dos encuestados en **Bélgica**, aunque para tres personas es más positiva y, por consiguiente, la califican de *satisfactoria*.

En **Finlandia**, tres representantes contestan que es *buena* y otros dos que es *satisfactoria*.

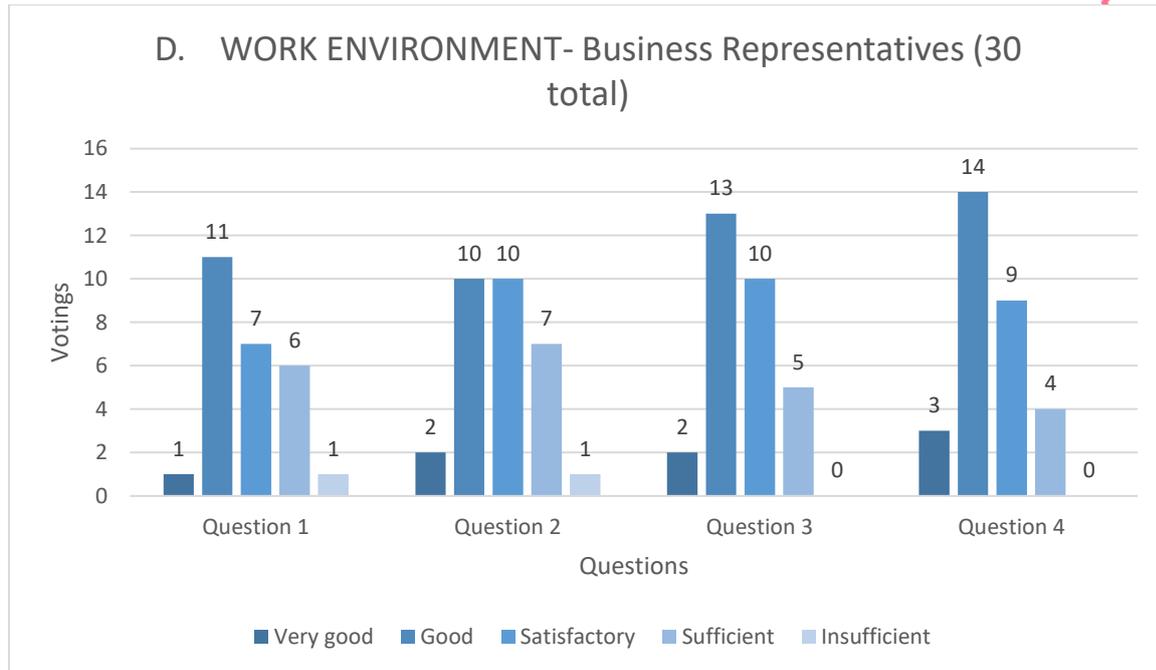
Más del 50 por ciento (concretamente tres personas) de los encuestados en **Irlanda** afirman que la estimación de sus propias habilidades funciona de manera *satisfactoria* para el grupo objetivo. Una persona cree que la valoración *buena* y otra que es *insuficiente*.

En cuanto a la capacidad de evaluar sus propias habilidades de forma realista, la mayoría de entrevistados en **Italia** muestran una evaluación media-baja. Depende de la persona, y en concreto, de la edad del nuevo trabajador o del estudiante en prácticas: una persona dice que los estudiantes en prácticas más jóvenes tienden a sobreestimar sus competencias. Además, se afirma que depende de su conocimiento previo sobre la profesión. Tres personas opinan que su capacidad es *satisfactoria* y dos *suficiente*.

Por último, los resultados de **España** muestran que solo una persona valora esta capacidad como *suficiente*. En cambio, dos personas la puntúan como *buena* y otras dos como *satisfactoria*.

### **3.3.4. El entorno de trabajo**

#### **3.3.4.1. La perspectiva europea**



**D1. ¿Son los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores capaces de hacer frente a las exigencias del entorno físico (altura, calor, frío, ruido, aislamiento)?**

11 representantes de empresas coinciden en que se lidia de *bien* o incluso *muy bien* con este aspecto. Se hace de forma *satisfactoria* para siete, pero es *suficiente* para seis e incluso *insuficiente* para otra persona.

«Algunos son capaces, mientras que otros no, siempre depende del trabajo que se tenga que realizar.» **IT**

«Normalmente, esto no es problemático para quienes trabajan en los campos técnicos.» **BE**

**D2. ¿Tienen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores una comprensión realista de las exigencias del lugar de trabajo?**

Solo dos encuestados responden *muy buena*. Por otra parte, un encuestado contesta *insuficiente*. Aún así, es *suficiente* para siete personas. La mayoría de personas piensan que esta comprensión puede valorarse como *buena* o *satisfactoria*, y cada una de estas respuestas se repite diez veces.

«Debería haber más formación práctica en las empresas para familiarizarse con estos aspectos.» **FI**

«Una vez han comenzado con la formación y el trabajo práctico, les es más fácil comprender las exigencias del lugar de trabajo. La rutina es muy importante.» **AT**

**D3. ¿Reconocen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores los valores de la empresa y se adaptan a ellos?**



Para 13 entrevistados, esto funciona bien y le dan una *buena* valoración. Diez personas responden que el reconocimiento y la adaptación a los valores de la empresa son *satisfactorios*. Son *suficientes* para cinco y *muy buenos* para dos.

«Los estudiantes en prácticas jóvenes podrían tener dificultades para adaptarse a los valores.» **FI**

«Los jóvenes pueden adaptarse a los valores de la empresa con bastante facilidad, aunque realmente no les importa mientras se sientan bien.» **AT**

#### **D4. ¿Interactúan los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores con los clientes de manera correcta y apropiada?**

Más del 50 por ciento dan *feedback* positivo sobre esta pregunta. Así, tres personas la valoran como *muy buena* y 14 como *buena*. Nueve personas creen que la interacción con los clientes es *satisfactoria* y para cuatro es *suficiente*.

«Interactuar bien con los clientes depende de la persona y también del origen social, que es difícilmente influenciable.» **AT**

«La interacción con los clientes funciona bastante bien para los estudiantes en prácticas.» **IE**

### **3.3.4.2. Resultados específicos por país**

#### **D1. ¿Son los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores capaces de hacer frente a las exigencias del entorno físico (altura, calor, frío, ruido, aislamiento)?**

En **Austria**, los encuestados tienen una imagen más bien buena de cómo los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores rinden en su entorno de trabajo. Cuatro de cinco empresas dicen que el grupo objetivo puede lidiar con las exigencias del entorno físico de *bien*, mientras que una empresa valora esta categoría como *suficiente*.

Lidiar con las exigencias del entorno físico también funciona bien en **Bélgica**, donde tres encuestados responden que su capacidad es *buena* y dos *satisfactoria*.

Cuatro encuestados de **Finlandia** responden que los estudiantes en prácticas pueden lidiar *bien* o *muy bien* con las exigencias del entorno físico. Un representante empresarial piensa que los estudiantes en prácticas tienen una capacidad *insuficiente* para lidiar con esas exigencias.

Por otro lado, los entrevistados en **Irlanda** la califican de *buena* y *satisfactoria*, con dos personas en cada caso. Una persona piensa que es incluso *muy buena*.



En **Italia** no es posible evaluar de manera realista si los estudiantes en prácticas y los nuevos trabajadores son en general capaces de lidiar con las exigencias del entorno físico, ya que las respuestas son variadas y abarcan todas las opciones entre *muy buena* y *suficiente*.

Por lo general, los encuestados en **España** tienen una imagen bastante buena de la capacidad de los grupos objetivo de lidiar con las exigencias del entorno físico, ya que esto funciona *bien* en opinión de tres empresas y *satisfactoriamente* en opinión de dos.

## **D2. ¿Tienen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores una comprensión realista de las exigencias del lugar de trabajo?**

Tres empresas **austriacas** creen que el reconocimiento y la adaptación a los valores de la empresa se cumple *bien* o de forma *satisfactoria*, y una empresa la puntúa incluso con *muy bien*. Aún hay margen de mejora en opinión de una empresa, que puntúa con *satisfactoria* la capacidad de comprensión de los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores con respecto a este tema.

Un representante empresarial opina que la comprensión es *suficiente* en **Bélgica**, mientras que es *buena* y *satisfactoria* para otras dos empresas.

Dos de las empresas **finlandesas** creen que los estudiantes en prácticas tienen una *buena* o *muy buena* comprensión de las exigencias. Tres de ellas contestan que es *satisfactoria* o *insuficiente*.

**Irlanda** muestra unos resultados similares, ya que un entrevistado ha marcado *buena* y otro *suficiente*. Sin embargo, son *satisfactorias* para otras tres personas.

La comprensión realista de las exigencias del lugar de trabajo ha sido un tema difícil de evaluar en **Italia**: dos encuestados responden que su capacidad es *buena*, un entrevistado afirma que es *satisfactoria* y dos personas opinan que es *suficiente*. Italia confía en que los nuevos trabajadores y los estudiantes en prácticas tengan esta habilidad, aunque se cree que podría investigarse más sobre este tema.

Tres de los cinco representantes de empresas en **España** tienen una imagen bastante buena de esta pregunta y, consecuentemente, valoran la capacidad de comprensión de las exigencias como *buena*. Una persona cree que es *satisfactoria*, pero solo es *suficiente* para el quinto encuestado.

## **D3. ¿Reconocen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores los valores de la empresa y se adaptan a ellos?**

Las respuestas **austriacas** son bastante positivas: dos empresas consideran que el rendimiento de los grupos objetivo *muy bueno*, otras dos creen que es *bueno* y una quinta que es *satisfactorio*.

**Bélgica** proporciona unos datos distintos, ya que la opción *bueno* se ha marcado tres veces y la opción *satisfactorio* dos.

Tres personas valoran su capacidad de adaptación como *buena* y dos como *satisfactoria* en **Finlandia**.

En **Irlanda**, el proceso de adaptación a los valores de la empresa parece ser un poco difícil para el grupo objetivo, ya que un encuestado responde que es *suficiente* y otros dos que es *satisfactorio*. Sin embargo, es *bueno* para otros dos entrevistados.



Según las empresas implicadas en la investigación en **Italia**, los nuevos trabajadores y los estudiantes en prácticas son capaces de reconocer y adaptarse a los valores de la empresa, aunque la mayoría de los encuestados contestaron que lo hacen *satisfactoriamente*.

En último lugar, más del 50 por ciento de las empresas entrevistadas en **España** afirman que esto se hace *muy bien*, mientras que se realiza *satisfactoriamente* para una empresa y *suficientemente* para otra.

#### **D4. ¿Interactúan los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores con los clientes de manera correcta y apropiada?**

En **Austria**, las puntuaciones para esta pregunta varían entre *muy buena* (para una empresa) y de *buena* a *satisfactoria* (para las otras cuatro). Esto significa que se cumple bastante bien con las exigencias de una interacción apropiada con los clientes.

En **Bélgica**, los entrevistados coinciden en que esto se hace de *bien*. Sin embargo, para dos de los encuestados se hace *satisfactoriamente*.

Además, en **Finlandia** todos los encuestados contestaron que los estudiantes en prácticas y los nuevos trabajadores interactúan al menos bien con los clientes: uno opina que se hace *muy bien* y cuatro opinan que se hace *bien*.

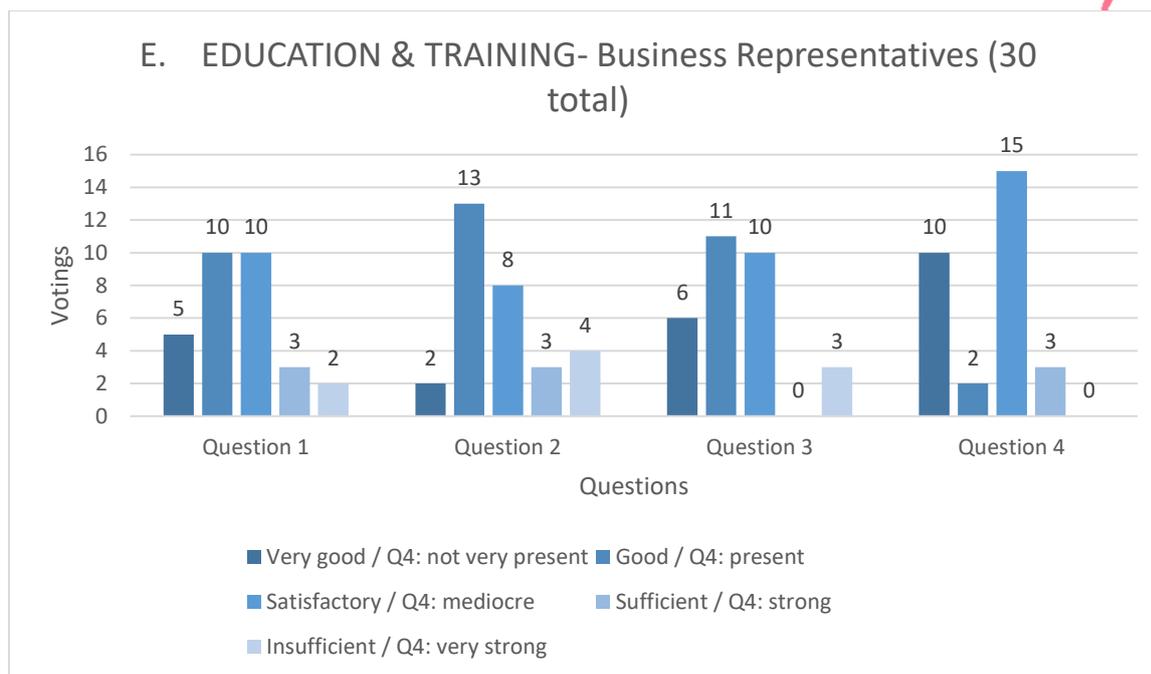
**Irlanda** muestra unos resultados incoherentes en lo que concierne a esta pregunta, ya que las opciones *muy bien* y *bien* han sido seleccionadas por una persona respectivamente. Es *suficiente* para una persona, pero tan solo *satisfactoria* para dos entrevistados.

Asimismo, la interacción apropiada y de manera correcta con los clientes recibe la calificación de *satisfactoria* por parte de la mayoría de entrevistados en **Italia**.

Por el contrario, los encuestados en **España** declaran que dicha interacción se logra *bien*. Una persona opina que es *satisfactoria* pero otra cree que solo es *suficiente*.

### **3.3.5. Educación y formación**

#### **3.3.5.1. La perspectiva europea**



**E1. ¿Tienen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores las habilidades lingüísticas suficientes para llevar a cabo su tarea de forma adecuada? (Incluye tanto las habilidades orales como escritas, dependiendo del tipo de trabajo).**

En la evaluación general resulta que cinco personas valoran las habilidades lingüísticas como *muy buenas*, pero para dos son *insuficientes*. Son *suficientes* para otras tres. Dos tercios valoran las habilidades como *buenas* o *satisfactorias*.

«En general, mucha gente joven tiene problemas de gramática y ortografía. Las personas con origen migratorio a menudo tienen graves problemas lingüísticos.» **AT**

«A veces la lengua escrita supone un desafío especialmente grande.» **IT**

**E2. ¿Poseen y demuestran los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores las habilidades digitales suficientes?**

Según los encuestados, estas se pueden calificar de *buenas*, ya que es la opción seleccionada por 13 personas. Para dos encuestados son incluso *muy buenas*. Sin embargo, son *insuficientes* para cuatro y tan solo *suficientes* para tres. Ocho personas creen que se pueden describir como *satisfactorias*.

«Trabajar con programas de Microsoft Office como Word y Excel debería ser algo que se enseñara más en los colegios. Algunos alumnos no habían tenido ninguna clase de los programas mencionados a lo largo de nueve años de colegio.» **AT**

**E3. ¿Están los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores dispuestos a mejorar su conocimiento profesional específico y habilidades específicas?**



Once valoran la disposición a mejorar como *buena* y seis como *muy buena*, pero para tres entrevistados es *insuficiente*. Por otra parte, es *satisfactoria* para un tercio de ellos.

«Las habilidades suelen ser buenas, pero les falta valor para hacer e intentar cosas.» **FI**

«Los estudiantes en prácticas siguen desarrollando sus habilidades una vez que empiezan a trabajar.» **IE**

#### **E4. ¿Tienen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores alguna falta de habilidades que dificulte su rendimiento?**

La mitad de los encuestados en Europa coinciden en que la falta de habilidades genera dificultades y afirman que dicha carencia es *mediocre*. Dos personas consideran que esta falta está *presente* y tres afirman que hay una *grave* falta de habilidades. Por otra parte, un tercio considera que solo hay una *pequeña* falta de habilidades.

«Tienen una falta de habilidades y la necesidad de ponerse al día en nuestra área con respecto a las materias CTIM.» **AT**

«Hay una gran falta de iniciativa. Están acostumbrados a esperar a que alguien les dé instrucciones y les diga cuáles son los siguientes pasos todo el tiempo.» **ES**

### **3.3.5.2. Resultados específicos por país**

#### **E1. ¿Tienen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores las habilidades lingüísticas suficientes para llevar a cabo su tarea de forma adecuada? (Incluye tanto las habilidades orales como escritas, dependiendo del tipo de trabajo).**

Para llevar a cabo su trabajo adecuadamente, el grupo objetivo en **Austria** tiene *buenas* habilidades lingüísticas según cuatro empresas, especialmente en materia de trabajos técnicos y/o venta al por menor. El sector de las oficinas requiere unas habilidades lingüísticas sofisticadas, tanto orales como escritas, como indica una puntuación *negativa* en esta pregunta.

En **Bélgica**, por lo general las empresas valoran esta pregunta de forma positiva, ya que dos personas consideran que estas habilidades son *muy buenas*, otras dos las consideran *buenas* y una persona *suficientes*.

Cuatro de los encuestados en **Finlandia** contestan que los estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores tienen *buenas* o *muy buenas* habilidades lingüísticas, mientras que uno de los encuestados las valora como *satisfactorias*.



En **Irlanda** las habilidades lingüísticas han sido calificadas de *muy buenas*, *buenas* y *satisfactorias* por una persona cada una, respectivamente. Sin embargo, solo son *suficientes* para dos personas.

Cuatro personas valoran las habilidades lingüísticas de los nuevos trabajadores y los estudiantes en prácticas en **Italia** para llevar a cabo su trabajo correctamente como *buenas* y dos, en cambio, como *satisfactorias*. Sin embargo, un encuestado afirma que dichas habilidades son *insuficientes*: el representante empresarial explica que el hecho de que un estudiante en prácticas al que acogieron tuviera origen extranjero y no hablara italiano correctamente motiva esa respuesta.

Cuatro personas en **España** evalúan las habilidades lingüísticas como *satisfactorias* y una como *buenas*.

## **E2. ¿Poseen y demuestran los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores las habilidades digitales suficientes?**

Cuando se requieren habilidades digitales medias, la mayoría de empresas **austriacas** son bastante positivas sobre el rendimiento de los grupos objetivo. Tres empresas las consideran *buenas*, mientras que para una son *satisfactorias* y para la restante son *insuficientes*. Las exigencias no se cumplen en sectores específicos en lo que las habilidades digitales que se requieren son entre buenas y muy buenas.

Los representantes de empresas en **Bélgica** también son positivos sobre las habilidades digitales de los grupos objetivo. Así, dos las valoran como *muy buenas*, otros dos como *buenas* y una persona como *suficientes*.

Tres encuestados **finlandeses** coinciden en que las habilidades digitales son *buenas* y dos piensan que son *satisfactorias*.

Una persona en **Irlanda** califica las habilidades digitales de *insuficientes*. Por otra parte, dos personas han tenido una experiencia mejor y por lo tanto las consideran *buenas*, mientras que son tan solo *satisfactorias* para una persona y *suficientes* para otra.

A pesar de las distintas áreas de actividades, la adquisición y demostración de unas habilidades digitales suficientes se ha valorado muy positivamente en **Italia**: tres opinan que son *muy buenas*, una *satisfactorias* y otra *suficientes*.

Por último, **España** sigue la tendencia anterior, ya que dos encuestados califican las habilidades digitales de *buenas* y otros dos de *satisfactorias*, mientras que una persona las considera *muy buenas*.

## **E3. ¿Están los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores dispuestos a mejorar su conocimiento profesional específico y sus habilidades específicas?**

Normalmente se valora de *buena* a *muy buena* (dos en cada caso) la disposición de los grupos objetivo en **Austria** a mejorar el conocimiento y las habilidades requeridas por el trabajo en cuestión. Para una empresa, la disposición de los grupos objetivo es *satisfactoria*.

**Bélgica** sigue esta tendencia y obtiene exactamente los mismos resultados que Austria en lo relativo a esta pregunta: dos creen que es *muy buena*, dos que es *buena* y una que es *satisfactoria*.



Los encuestados de **Finlandia** contestan que los estudiantes en prácticas normalmente están dispuestos a mejorar su conocimiento específico y sus habilidades profesionales. Tres de ellos la calificaron de *buena* y dos de *satisfactoria*.

Los entrevistados en **Irlanda** tiene una actitud bastante positiva en lo que concierne a esta pregunta, ya que se han seleccionado las opciones *muy buena* y *buena* una vez, y *satisfactoria* tres veces.

Todos los encuestados **italianos** coinciden en que los nuevos trabajadores y estudiantes en prácticas están dispuestos a mejorar su conocimiento y habilidades profesionales específicas: este es un aspecto *muy positivo* destacado por todas las empresas.

Los encuestados en **España** también están de acuerdo en esto, ya que tres entrevistados dicen que la disposición para mejorar es *muy buena*. Por otro lado, es *satisfactoria* para un encuestado y *suficiente* para otro.

#### **E4. ¿Tienen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores alguna falta de habilidades que dificulte su rendimiento?**

Está claro que hay una falta de habilidades en **Austria**, no solo a nivel técnico, sino también a nivel de conocimiento básico requerido en el colegio. Para cuatro empresas, la falta de habilidades se sitúa entre *baja* y *media*, mientras que para una está *muy presente*.

Las empresas **belgas** proporcionan una puntuación media a la falta de habilidades, ya que todas coinciden en que dicha falta es *mediocre*.

Lo mismo puede decirse sobre **Finlandia**, donde los encuestados observan una falta de habilidades que va de *pequeña* a *media*.

La falta de habilidades del grupo objetivo es *mediocre* para cuatro entrevistados en **Irlanda** y *baja* para un quinto encuestado.

Además, es evidente que la pregunta «¿Tienen los aprendices, estudiantes en prácticas y nuevos trabajadores alguna falta de habilidades que dificulte su rendimiento?» recibe la puntuación más baja también en **Italia**, ya que tres personas evalúan esta falta como *media*, mientras que un entrevistado afirma que está *muy presente* y un último señala que es *grave*. Un participante añade que la falta de habilidades tiene que cubrirse desde la primera entrevista de orientación.

Tres de los representantes empresariales en **España** han observado una *grave* falta de habilidades, mientras que solo hay *alguna* falta para un encuestado y no hay *ninguna* para otro.

### **3.3.6. Conclusión**

Los resultados generales para las empresas son muy similares a los del personal de FP; sin embargo, hay pequeñas diferencias en los resultados específicos por país. Ejemplo de ello es una valoración más crítica de la falta de habilidades, en este caso principalmente relacionada con las habilidades digitales o las competencias escolares.



### Los siguientes puntos resultan llamativos:

#### ➤ **Autopercepción:**

En este ámbito, tanto los graduados de FP como los participantes parecen seguir teniendo que ponerse al día. Resulta obvio, sin embargo, que es necesario concienciarse y tener una autopercepción adecuada desde una fase temprana, y que tanto los centros de formación como las empresas pueden contribuir relativamente poco a mejorar la percepción que se tiene de uno mismo. Sin embargo, se trata de un aspecto relevante al que se le da importancia en la vida laboral para garantizar un ambiente de trabajo bueno y colaborativo, así como un buen ritmo de trabajo.

#### ➤ **Falta de habilidades**

Las empresas son cada vez más conscientes de que, en ocasiones, la falta de habilidades es cada vez mayor. Esto no tiene que estar relacionado necesariamente solo con la educación escolar básica, sino que también afecta a gente con títulos de educación media y superior.

Es llamativo que haya quejas sobre la falta de habilidades digitales. Esto se traduce concretamente, por ejemplo, en que el manejo de los programas de Microsoft Office sea a menudo inadecuado, aunque forme parte de los planes de estudios de los colegios. Por supuesto, esto es más importante en aquellos empleos en los que un manejo experto de programas comunes es parte del día a día que en otros empleos. Lógicamente, alguien que trabaje en un taller tendrá que utilizar estos programas menos que alguien que trabaje en una oficina. Los programas informáticos especializados forman parte de los distintos centros de FP o se enseñan en la fase de familiarización *in situ*. Está claro que el grupo objetivo tiene menos dificultades para lidiar con los nuevos medios, lo que por supuesto es una ventaja para nuevas profesiones como la gestión del comercio electrónico. Por otro lado, el uso privado de *smartphones* en horas de trabajo es, naturalmente, un punto de crítica por parte de los representantes empresariales.

Además, las empresas señalan algunas serias deficiencias de gramática y ortografía. Sin embargo, esto no solo afecta a las personas que tienen un origen migratorio, que en algunos casos llevan poco tiempo en sus nuevos países, sino también a las personas jóvenes nativas del lugar. También en este punto puede darse por hecho que es necesario encontrar una solución en la educación escolar básica. Cabe decir lo mismo sobre las materias de ciencias, sobre todo sobre las matemáticas, que también han generado críticas por parte de algunas empresas.

#### ➤ **Demostración de competencias**

La evaluación de los resultados de la encuesta y de los comentarios adicionales muestra que muchos participantes del grupo objetivo, especialmente los más jóvenes, no saben cuál es la mejor forma de representarse a sí mismos ante una empresa. También parece que algunos graduados de FP y algunos estudiantes no son nada conscientes de sus competencias y habilidades o no son capaces de integrarlas adecuadamente en la vida profesional, bien porque no saben cómo o porque no están familiarizados con ellas.

Esto comienza con las solicitudes y continúa durante todo el proceso de selección hasta el comienzo de la vida laboral. Se sobreentiende que esto también contribuye a una mayor tasa de abandono. Surge la pregunta de hasta qué punto se puede compensar esta deficiencia solo desde los centros de formación o de FP, ya que la demostración de competencias y habilidades, la concienciación sobre su relevancia, así como la gestión de solicitudes son ya un componente fijo de varias instituciones.

➤ **Edad**

En este punto, hay tanto ventajas como desventajas. Muchas empresas prefieren a gente joven en el caso del acceso a unas prácticas, con lo que se evidencia que, en muchos casos, se pueden adaptar mejor a los valores de la empresa. También suele decirse que son más «moldeables» que los jóvenes de mayor edad. Sin embargo, es destacable que también haya habido *feedback* de algunas empresas en el que se revela que prefieren a jóvenes mayores porque se puede dar por sentado que tienen una cierta madurez y una mayor capacidad de reflexión. En general, la edad es un aspecto importante, pero no se puede establecer una línea clara para identificar ventajas y desventajas.

➤ **División Norte-Sur**

Resulta interesante que no hubiera diferencias geográficas significativas entre las valoraciones de las empresas y las del personal de FP.

➤ **Tamaño de la empresa**

Una observación interesante es que las empresas que contratan a un mayor número de empleados parecen ser más críticas a la hora de tratar con graduados y aprendices. Sus límites de tolerancia son en muchos casos inferiores a los de las empresas más pequeñas. Esto podría deberse al hecho de que, a veces, las empresas pequeñas tengan un ambiente más familiar y personal que las grandes y quizás sea posible abordar aspectos merecedores de crítica o faltas de conducta mejor y con mayor rapidez. Quizás también se deba a que algunos jóvenes en las PYMES se sientan más cómodos, ya que no se pierden en la masa de compañeros.

Es pura especulación considerar si esta circunstancia también se relaciona con las distintas características de las habilidades cognitivas, la suerte y la predisposición a reflexionar sobre uno mismo, ya que no hay estudios pertinentes sobre este tema.

En general, no se puede hacer una afirmación válida en este punto, ya que por supuesto hay suficientes personas del grupo objetivo que están en buenas manos en un contexto empresarial amplio y quizás también internacional.

## 3.4. Recomendaciones

Basándose en la evaluación de los cuestionarios, las múltiples aportaciones adicionales y la experiencia de los profesionales de FP y los representantes empresariales, se pueden deducir las siguientes recomendaciones para adaptar los contenidos de la formación al pulso del tiempo:

➤ **Desarrollar y seguir mejorando las *soft skills* o habilidades no técnicas y las habilidades transversales**

En este punto es importante que los centros de formación presten especial atención al desarrollo de las habilidades sociales y transversales de los participantes. El objetivo es concienciar a los estudiantes y fomentar el desarrollo continuo de estas habilidades. Dichas habilidades son indispensables en la vida (laboral) diaria y tienen una influencia duradera sobre el futuro profesional en este contexto.



Por supuesto, los socios del proyecto tuvieron esto en cuenta para desarrollar los campos de datos clave que, por lo tanto, son de gran importancia para las partes IO.2 (aplicación móvil) e IO.3 (base de datos) del proyecto DITOGA.

En el anexo de este punto, también hay sugerencias para animar a los centros de formación y centros de FP a desarrollar su propio contenido de formación en materia de *soft skills* o habilidades no técnicas y habilidades transversales.

#### ➤ **Mejorar y adoptar formaciones prácticas**

Es esta área, se puede decir que debe ser tarea de los centros de formación y centros de FP proporcionar una formación práctica suficiente a sus estudiantes. Esta debe ser tan realista como sea posible. La siguiente cita de Italia describe la recomendación de este punto a la perfección: *«Según mi experiencia, si la Formación Profesional es de buen nivel, los alumnos reciben una formación técnica adecuada, obviamente mejorada con la experiencia en el ámbito laboral, pero suficientemente buena como punto de partida. Es necesario que el curso prevea muchas horas de preparación técnica y práctica a través de ejercicios, simulaciones, juegos de roles y trabajo sobre casos; para ello, es necesario que haya maestros experimentados que trabajen en un ámbito específico.»*

Además, se debería subrayar, como ya está ocurriendo en muchos lugares y en gran medida, la importancia de adquirir experiencia práctica a nivel local en las empresas asociadas. Solo en esos lugares se imparten conocimientos prácticos y experiencia si las instalaciones no están diseñadas conceptualmente para ofrecer prácticas, como por ejemplo en la Formación de Prácticas Supraempresariales (UEBA2) en Austria.

Como se ha mencionado en la cita, es de enorme importancia que se inviertan la atención y el tiempo suficientes en entrenar el conocimiento práctico, las habilidades y competencias a través de distintos métodos. También es importante comprobar con regularidad el progreso de los estudiantes en prácticas junto con las empresas. Por ejemplo, en Austria existe la llamada *«documentación de la formación»* (Ausbildungsdokumentation) de la Cámara de Comercio DE Austria (WKO), que puede encontrarse en el anexo.

#### ➤ **Mejorar y adoptar formaciones teóricas**

El área de conocimiento teórico también muestra que hay una considerable necesidad de ponerse al día en algunos ámbitos. En algunos casos, los participantes carecen de conocimientos básicos como la aritmética básica. ¿Quién construiría una casa sobre unos cimientos completamente inclinados? Lo mismo puede aplicarse a la expansión del conocimiento teórico si la base no es la adecuada.

Los centros de formación de cualquier tipo deben ser conscientes de que, bajo ciertas circunstancias, la adquisición de conocimientos teóricos en el colegio fue inadecuada, fuese por la razón que fuese. Hablando de manera general, es cuestión de consolidar competencias básicas y, una vez hecho esto, adquirir competencias teóricas especializadas. Como se ha mencionado en la parte práctica, es tarea de los proveedores de formación crear los recursos apropiados para garantizarlo. También en este caso es necesario centrarse en las partes de Conocimiento y Habilidades, porque las competencias ya forman parte de la implementación práctica.

#### ➤ **Centrarse en la gestión de casos**

Los trabajadores de los centros de formación deben ser conscientes de que trabajar con el grupo objetivo siempre se traduce en una gestión individual de casos. Por consiguiente, se necesita una estrategia de medio a largo plazo para guiar a los participantes correctamente a lo largo de la



formación y, así, minimizar posibles abandonos durante la formación o tras comenzar a trabajar. En este punto sería importante seguir un enfoque holístico para poder filtrar aún mejor dónde hay bloqueos, detonantes internos y desencadenantes. El anexo contiene las «capas de la diversidad» y la «rueda del equilibrio entre la vida personal y profesional» a modo de apoyo.

➤ **Evitar las lagunas de información**

Es muy importante que los trabajadores de los centros de formación y centros de FP sean conscientes de las circunstancias más importantes que vive el otro y que no haya lagunas de información. Esta es la única forma de asegurarse de que todo el mundo trabaje en la misma dirección y sepa lo que el otro está haciendo, de modo que se consiga el trabajo óptimo de cada participante.

Cabe decir que también debe haber un intercambio y una comunicación abiertos con las compañías en lo que respecta a la planificación de objetivos individuales, aunque esto no involucre la revelación de las condiciones de salud o del entorno social, ya que esto contravendría las directrices de protección de datos por un lado y sería contraproducente por otro.

➤ **Estrecha colaboración con las empresas**

Se ha mostrado que una estrecha colaboración con las empresas en el primer mercado laboral es esencial para lograr un alto estándar de formación para el grupo objetivo. Esto también incluye que los profesionales de FP estén en contacto cara a cara con la empresa de manera regular. Así se contribuye a facilitar un buen trabajo individual de los participantes y a que se pueda responder rápidamente a los cambios o a las nuevas exigencias.

➤ **Proporcionar enseñanza correctiva**

Ya que muchos participantes del grupo objetivo muestran un conocimiento escolar básico incompleto, se recomienda una enseñanza correctiva específica en los diferentes centros de formación. Esto también debería preparar a los participantes para las escuelas de FP y, además de impartir un conocimiento básico, centrarse en materias específicas en la medida de lo posible. Para ello se requieren tanto recursos internos como externos, lo que se traduce en profesores cualificados, por ejemplo. También se ha demostrado que el uso de programas informáticos de aprendizaje específico contribuye significativamente en este ámbito. Sin embargo, es necesario que se controle y compruebe el conocimiento del personal especializado de los centros de formación.

➤ **Mejorar el comportamiento y la motivación en el trabajo**

Es de crucial importancia que haya talleres y actividades regulares sobre el comportamiento y la motivación en el trabajo. Esto incluye la formación telefónica y el comportamiento en las entrevistas de trabajo, pero también trata temas como la diligencia, resistencia, independencia, motivación, fiabilidad, creatividad, flexibilidad y una conducta enfocada a la solución de problemas.

➤ **Animar a la percepción y reflexión sobre uno mismo**

Este aspecto es muy complejo y tiene muchas facetas. Los centros de formación deberían ser conscientes de que una carrera profesional y una privada sostenible depende en gran medida de la percepción y la reflexión de los participantes sobre sí mismos. No hay una «receta general» para esto, pero sí aportes útiles que buscan estimular y apoyar a los centros de formación.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> <http://www.institute4learning.com/2017/02/01/5-ways-to-promote-self-awareness-in-the-middle-and-high-school-classroom/>  
<https://www.safeline.org.uk/promoting-a-positive-self-image-how-you-can-help-as-a-parent/>



Para terminar con las recomendaciones, la siguiente declaración de Irlanda debería servir de inspiración para que los centros de FP y de formación continúen trabajando:

*Alinear el contenido de los cursos de FP con*

*•la realidad del trabajo •conocimientos previos del mundo empresarial •conocimientos previos de las regulaciones de seguridad laboral •la concienciación sobre las normas de seguridad •la puntualidad •una buena predisposición al trabajo •ser amable con los compañeros •ofrecer nuevos puntos de vista •la participación •la responsabilidad con las herramientas de trabajo y tareas •la disposición para aprender y llevar a cabo nuevas tareas •las habilidades sociales y el trabajo en equipo •la destreza •las habilidades manuales •la habilidad y la eficacia en el trabajo •una actitud positiva •la alegría y el buen humor •la habilidad de trabajar bajo presión psicológica •una buena comunicación y expresión verbal •la discreción •la creatividad e innovación •habilidades de planificación y organización •habilidades informáticas y de lenguas extranjeras*

## 4. Campos de Datos Clave para el seguimiento de graduados de FP

### 4.1. Introducción

Basándonos en la evaluación empírica de las encuestas y de las opiniones y comentarios adicionales de los entrevistados, 61 miembros del personal de FP y 30 representantes de empresas, a partir del proyecto de colaboración se han deducido 71 campos de datos clave relevantes para el seguimiento de los graduados de FP. Además, se han incorporado a la deducción los resultados de proyectos de investigación a nivel nacional y la experiencia de diferentes centros de FP y empresas.

Las siguientes descripciones deberían definir los distintos campos de datos clave más detalladamente. Por consiguiente, también sirven como base sobre qué tienen que tomar en consideración los centros de FP y los centros de formación a la hora de diseñar y modificar su formación para que cumpla con las exigencias del mundo laboral. Esto permite ajustarse rápidamente a posibles cambios de las exigencias de los empresarios.

Además, en el desarrollo de los campos de datos clave se prestó especial atención a la correlación con las competencias clave CEDEFOP definidas por los centros de FP.

Competencias clave:

---

<http://mtstcil.org/skills/image-3.html>

<https://whatedsaid.wordpress.com/2011/06/11/10-ways-to-encourage-student-reflection-2/>

<http://www.umsl.edu/services/ctl/faculty/instructionalsupport/reflection-strat.html>

<https://globaldigitalcitizen.org/5-best-self-assessment-practices>



- Comunicación en la lengua materna
- Comunicación en lenguas extranjeras
- Competencias en matemáticas, ciencias y tecnología
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias interpersonales, interculturales y sociales, competencias cívicas
- Espíritu emprendedor
- Expresión cultural <sup>39</sup>

Por último, hay un enfoque práctico al final de cada sección sobre la correspondiente misión educativa del centro de FP o de formación.

## 4.2. Competencias teóricas

<p><b>1</b></p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Habilidades verbales</b></p>	<p>Es decir, hasta qué punto una persona puede hacer uso de las palabras y frases. También define hasta qué punto alguien puede comprender significados y cómo utiliza significados y palabras para comunicarse en un contexto lógico y comprensible. Estas habilidades son parcialmente innatas y se siguen desarrollando a través del uso de la lengua materna. Además, estas habilidades también se adquieren a través de la educación pública oficial (p. ej. en el colegio). Las habilidades verbales son parte de un proceso dinámico y pueden entrenarse durante toda la vida. No siempre son independientes al nivel educativo de una persona o a su conocimiento gramatical.</p>
<p><b>2</b></p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Habilidades escritas</b></p>	<p>Las habilidades escritas no solo incluyen el uso correcto de la ortografía, la gramática y la sintaxis, sino también la expresión escrita de pensamientos e ideas. Además, incluye un enfoque estructurado y la habilidad de pensar de manera clara y esquematizada para escribir algo con sentido y comprensible para otras personas.</p>

<sup>39</sup> <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/key-documents>  
<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4041>  
[http://www.cedefop.europa.eu/files/4041\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/4041_en.pdf)  
[http://www.cedefop.europa.eu/files/8083\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/8083_en.pdf)



<b>3</b>	Campo de Datos Clave: <b>Comprensión técnica</b>	Puede ser una habilidad innata y es posible fortalecerla mediante la formación y educación adecuadas. Esto se traduce en un enfoque práctico del funcionamiento de máquinas, ordenadores y sistemas técnicos en general. Una habilidad de imaginación espacial bien desarrollada, la destreza manual y la resolución de problemas ayudan a desarrollar una buena comprensión técnica.
<b>4</b>	Campo de Datos Clave: <b>Concentración y memoria</b>	La concentración es la habilidad de centrarse en algo que se está haciendo a un momento concreto y en nada más, mientras que la memoria es la habilidad de recordar sucesos, sentimientos, situaciones, estructuras, lengua, adaptaciones que varían desde simples a complejas y contenidos adquiridos o aprendidos con sentido, de manera lógica y lineal.
<b>5</b>	Campo de Datos Clave: <b>Velocidad</b>	En este contexto, velocidad se refiere a cuánto tiempo lleva terminar ciertas tareas y a trabajar dentro de un periodo de tiempo breve. Sin embargo, las tareas no solo deberían llevarse a cabo de manera rápida, sino también precisa para así evitar fallos y posibles riesgos para uno mismo o los demás.
<b>6</b>	Campo de Datos Clave: <b>Pensamiento lógico</b>	Este término describe el proceso de pasar de un pensamiento a otro relacionado y estructurarlos de forma clara. El pensamiento lógico es necesario en todas las áreas de la vida humana y requiere más concentración en ciertos contextos laborales.
<b>7</b>	Campo de Datos Clave: <b>Precisión para realizar tareas</b>	La precisión para realizar tareas requiere una concentración buena y constante para que los procesos y trabajos se lleven a cabo de forma precisa y correcta. El trabajo debería realizarse con precisión y adecuadamente para evitar errores y/o retrasos.
<b>8</b>	Campo de Datos Clave: <b>Matemáticas</b>	Se trata de la ciencia de los números y las formas. En este contexto, incluye tipos de contabilidad básica y formas más complejas, dependiendo del trabajo.
<b>9</b>	Campo de Datos Clave: <b>Lengua oficial</b>	Hace referencia a una lengua específica de un país, aceptada y empleada por el gobierno, autoridades, organismos públicos, colegios y otros sistemas educativos de dicho país. La mayoría de personas del país la hablan y la escriben.
<b>10</b>		



<p>Campo de Datos Clave: <b>Lenguaje profesional</b></p>	<p>Describe el lenguaje empleado en el trabajo. No solo incluye expresiones y frases hechas típicas relacionadas con el cliente, sino también términos especializados técnicos o mecánicos, según las tareas o el trabajo realizado. Hay que darle un énfasis especial a la cortesía y al trato en situaciones que pueden requerir un lenguaje profesional sofisticado. El lenguaje profesional puede entrenarse a través de ejercicios prácticos sobre entrevistas de trabajo, lenguaje telefónico y aprendiendo a tratar con los clientes. Además, el lenguaje profesional se proporciona y se entrena en los centros de FP y en la formación práctica en general.</p>
<p><b>11</b> Campo de Datos Clave: <b>Lengua extranjera</b></p>	<p>Término que define una lengua distinta a la del país de la persona. Además, también es una lengua no hablada en el país de origen de la persona a la que se refiere.</p>
<p><b>12</b> Campo de Datos Clave: <b>Redactar informes y propuestas</b></p>	<p>Esto es esencial para las profesiones que requieren mucho trabajo de oficina. Sin embargo, también podría ser necesario para ciertos oficios técnicos o en el trato con los clientes.</p>
<p><b>13</b> Campo de Datos Clave: <b>Innovación</b></p>	<p>En lenguaje coloquial, se usa este término en el sentido de nuevas ideas e invenciones y en el de su implementación económica. En un sentido más amplio, las innovaciones son ideas que se han convertido en nuevos productos, servicios o procesos que se aplican con éxito y penetran el mercado.</p>
<p><b>14</b> Campo de Datos Clave: <b>Planificar y delegar</b></p>	<p>La planificación es el <b>proceso</b> de <b>pensar</b> en las actividades requeridas para alcanzar el <b>objetivo deseado</b>. Delegar es asignar cualquier responsabilidad o autoridad a otra persona, normalmente de un dirigente a un subordinado, para llevar a cabo unas actividades específicas.<sup>40</sup></p>
<p><b>15</b> Campo de Datos Clave: <b>Concienciación de tendencias empresariales</b></p>	<p>Término que describe la habilidad de una persona para ser consciente de los desarrollos del mercado que se ganando popularidad y que son ampliamente aceptados por el mercado y la sociedad.</p>
<p><b>16</b> Campo de Datos Clave:</p>	<p>Las habilidades del pensamiento empresarial se refieren a la capacidad de identificar oportunidades de mercado y descubrir</p>

<sup>40</sup> <https://en.wikipedia.org/wiki/Delegation>  
<https://es.wikipedia.org/wiki/Planeamiento>

<p><b>Pensamiento y gestión empresarial</b></p>	<p>las formas y momentos más apropiados para capitalizarlas. A veces, se describe simplemente como la habilidad de buscar y encontrar apañíos para la solución de problemas. La gestión empresarial es la práctica de tomar el conocimiento empresarial y usarlo para maximizar la efectividad de los proyectos empresariales así como de las pequeñas y medianas empresas.<sup>41</sup></p>
---	--

### 4.3. Habilidades prácticas

<p>17 Campo de Datos Clave: <b>Actividades prácticas completadas</b></p>	<p>La habilidad de comenzar y terminar con éxito actividades prácticas. Dependiendo de la complejidad de las tareas asignadas, podría ser útil o necesario tener orientación y supervisión.</p>
<p>18 Campo de Datos Clave: <b>Interacción con los clientes</b></p>	<p>Ser capaz de interactuar con los clientes de manera fluida, abierta y orientada hacia los resultados. Esto también puede requerir un cierto sentido de gestión de conflictos.</p>
<p>19 Campo de Datos Clave: <b>Habilidades digitales</b></p>	<p>Disponer del conjunto de habilidades digitales requeridas, incluyendo la alfabetización informacional, la comunicación y colaboración a través de las tecnologías digitales, la creación de contenido digital, la seguridad y la resolución de problemas.<sup>42</sup></p>
<p>20 Campo de Datos Clave: <b>Habilidades específicas de la profesión</b></p>	<p>Las habilidades específicas de la profesión son aquellas que permiten que un candidato sobresalga en una profesión en particular. Algunas habilidades se obtienen asistiendo a la escuela o a programas de formación. Otras se pueden adquirir a través del aprendizaje práctico en el trabajo. Las habilidades que se necesitan para una ocupación específica también se conocen como conjunto de habilidades.<sup>43</sup></p>
<p>21 Campo de Datos Clave: <b>Aplicación del conocimiento y</b></p>	<p>La habilidad de aplicar las habilidades y el conocimiento adquiridos en el colegio en un determinado contexto empresarial. Para esto es importante mantener una mente abierta, pensar de</p>

<sup>41</sup><https://www.cleverism.com/skills-and-tools/entrepreneurial-thinking/>

<https://news.gcase.org/2011/10/24/what-is-entrepreneurial-management/>

<sup>42</sup> <https://www.itu.int/en/ITU-D/Digital-Inclusion/Documents/ITU%20Digital%20Skills%20Toolkit.pdf>

<sup>43</sup> <https://www.thebalancecareers.com/what-are-job-specific-skills-2063755>

<p><b>habilidades escolares al trabajo</b></p>	<p>manera creativa y ser flexible a la hora de buscar una solución adecuada y orientada al objetivo para una situación específica.</p>
<p><b>22</b></p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Habilidades de presentación y oratoria pública</b></p>	<p>La presentación de habilidades hace referencia a las destrezas necesarias para realizar presentaciones interesantes para públicos muy variados. Estas habilidades cubren una variedad de áreas como la estructura de la presentación, el diseño de las diapositivas, el tono de voz y el lenguaje corporal transmitido.<sup>44</sup></p>
<p><b>23</b></p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Investigación</b></p>	<p>Estas habilidades requieren buscar respuestas a las preguntas, elaborar argumentos razonados o teorías basadas en pruebas y aumentar la comprensión en un determinado campo de investigación.<sup>45</sup></p>

#### 4.4. Entrenar y poner en práctica las *soft skills* o habilidades no técnicas

<p><b>24</b></p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Autopromocionarse</b></p>	<p>La <b>autopromoción</b> a veces recibe la denominación de marca <b>personal</b> porque utiliza herramientas de marca para crear una imagen en torno a un empleado en lugar de en torno a un producto (...). Les otorga a los candidatos más oportunidades para comunicar eficazmente sus valores, <b>habilidades</b>, experiencias y visión a los empleadores potenciales.<sup>46</sup></p> <p>Es importante ver la autopromoción como una habilidad de liderazgo. Es tu responsabilidad hablar sobre tus logros y los de tu equipo, no solo para tu propio beneficio, sino también para el del equipo y la empresa. Es cómo influir, cómo vender tus ideas por toda la organización. Es la base para establecer relaciones con los actores clave y ganar acceso a las redes de poder.<sup>47</sup></p>
<p><b>25</b></p> <p>Campo de Datos Clave:</p>	<p>La habilidad de definir la diferencia entre una habilidad estándar requerida y la presencia real de una habilidad. Además, también abarca la habilidad de reforzar y promover las fortalezas propias</p>

<sup>44</sup> [https://wiki.ubc.ca/Presentation\\_Skills](https://wiki.ubc.ca/Presentation_Skills)

<sup>45</sup> <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/research-skills>

<sup>46</sup> <http://www.marketing-schools.org/types-of-marketing/self-marketing.html>

<sup>47</sup> <https://www.forbes.com/sites/bonniemarcus/2015/03/02/self-promotion-is-a-leadership-skill/#1945cf814e77>

<p><b>Identificar y gestionar las fortalezas y debilidades personales</b></p>	<p>y la de compensar o mejorar aquellas habilidades que queden atrás. La alerta continua y la búsqueda de situaciones de aprendizaje que permitan reforzar una habilidad.</p>
<p><b>26</b></p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Teambuilding, incluyendo a los equipos remotos</b></p>	<p>El fortalecimiento del espíritu de equipo o <i>teambuilding</i> incluye una fuerte colaboración y habilidades de comunicación. También trata sobre la planificación, negociación y resolución de problemas. Se refiere a la habilidad de explicitar el objetivo común y los pasos para lograrlo. Se trata de organizarse uno mismo y de organizar al grupo para lograr dichos objetivos de forma eficiente y efectiva.</p>
<p><b>27</b></p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Gestión de conflictos</b></p>	<p>Utilizar de manera concisa la comunicación escrita y verbal para evitar conflictos, abordar problemas antes de que se conviertan en una crisis, usar de las habilidades de mediación (escuchar, comprender la perspectiva del otro), expresar desacuerdo basándose en hechos y con una actitud orientada a las soluciones, emplear las habilidades de negociación.<sup>48</sup></p>
<p><b>28</b></p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Gestión del tiempo</b></p>	<p>La habilidad de ser puntual y seguir las horas de descanso y trabajo. Habilidad de planear los horarios propios y cumplirlos.</p>
<p><b>29</b></p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Dar y recibir <i>feedback</i></b></p>	<p>La habilidad de dar un <i>feedback</i> apropiado y constructivo a los compañeros de trabajo y supervisores. Habilidad de recibir todo tipo de <i>feedback</i> de los compañeros de trabajo, supervisores y clientes, asumirlo, aprender de él y mejorar.</p>
<p><b>30</b></p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Habilidad de comunicar de cara al público</b></p>	<p>La habilidad de comunicar de manera adecuada de cara al público, por ejemplo, cuando se trabaja con clientes. Habilidad de hablar sobre el trabajo o productos propios, dar consejo y orientación a los clientes.</p>
<p><b>31</b></p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Crear confianza en uno mismo</b></p>	<p>La capacidad de aprender a confiar en las habilidades propias, ganar confianza con el <i>feedback</i> positivo, aceptar todo tipo de <i>feedback</i> como una oportunidad para mejorar el trabajo.</p>
<p><b>32</b></p> <p>Campo de Datos Clave:</p>	

<sup>48</sup> <https://www.thebalancecareers.com/conflict-management-skills-2059687>



<b>Adaptarse a los valores éticos</b>	La habilidad de reconocer y adaptarse a los valores éticos asociados a ciertos oficios y empresas. Trabajar de acuerdo con esos valores y mantener un buen nivel de calidad.
<b>33</b> Campo de Datos Clave: <b>Capacidad de aprender y comprender las habilidades, el conocimiento y las tareas requeridas para el oficio</b>	Habilidad de aprender y comprender qué clase de conocimiento y habilidades se necesitan en un oficio o trabajo determinado para aprender y comprender qué tipo de tareas implica dicho oficio o trabajo.
<b>34</b> Campo de Datos Clave: <b>Disposición a mejorar y aprender</b>	El aprendiz, estudiante en prácticas o nuevo trabajador está motivado para aprender cosas nuevas y mejorar su trabajo. Comprende las exigencias del aprendizaje permanente.
<b>35</b> Campo de Datos Clave: <b>Compartir opiniones y sugerencias</b>	La habilidad de expresar claramente las opiniones propias. El aprendiz, estudiante en prácticas o nuevo trabajador tiene suficiente valor para decir qué le gusta y qué no y hacer sugerencias para desarrollar su trabajo o los procedimientos del lugar de trabajo.
<b>36</b> Campo de Datos Clave: <b>Enfrentarse a las dudas</b>	La habilidad de enfrentarse a las dudas y admitirlas. El aprendiz, estudiante en prácticas o nuevo trabajador puede gestionar las situaciones en las que no tiene suficientes conocimientos o no sabe cómo hacer algo. Es capaz de aceptar que las cosas no siempre salen según lo planeado. Esto también requiere flexibilidad.
<b>37</b> Campo de Datos Clave: <b>Tratar con el entorno físico</b>	La habilidad de enfrentarse a diferentes circunstancias o exigencias del entorno de trabajo, por ejemplo, altura, calor, frío, ruido, aislamiento, olor. Un ejemplo: una guardería puede ser un entorno de trabajo muy ruidoso. Un obrero de la construcción no puede tener miedo a las alturas.
<b>38</b> Campo de Datos Clave: <b>Valor</b>	El aprendiz, estudiante en prácticas o nuevo trabajador tiene valor para hacer preguntas, probar cosas nuevas, enfrentarse a distintas situaciones desafiantes en el trabajo, conocer personas nuevas y variadas, etc.
<b>39</b> Campo de Datos Clave: <b>Iniciativa</b>	La habilidad de utilizar el juicio propio para tomar decisiones y llevar a cabo acciones sin necesidad de que alguien tenga que indicar lo que hay hacer.



<b>40</b>	Campo de Datos Clave: <b>Creatividad</b>	Crear o emplear ideas originales y poco comunes.
<b>41</b>	Campo de Datos Clave: <b>Pensamiento crítico</b>	El proceso de pensar cuidadosamente en un tema o idea sin permitir que los sentimientos u opiniones te afecten.
<b>42</b>	Campo de Datos Clave: <b>Proactividad</b>	Ser proactivo significa tomar el control y hacer que algo ocurra, en lugar de solamente adaptarse a la situación o esperar a que algo ocurra. No es necesario pedirle al individuo que actúe ni darle instrucciones detalladas. Se necesita prever, planear, actuar y reflexionar.
<b>43</b>	Campo de Datos Clave: <b>Inteligencia emocional</b>	La habilidad de comprender y controlar los sentimientos propios, así como los de otras personas y reaccionar a ellos de forma adecuada, usando esta habilidad para hacer buenos juicios y evitar o solucionar problemas.
<b>44</b>	Campo de Datos Clave: <b>Autoliderazgo</b>	El proceso a través del cual puedes influirte a ti mismo para lograr tus objetivos, habiendo desarrollado un sentido de quién eres, qué puedes hacer y hacia dónde vas, junto con la habilidad de influir tu propia comunicación, tus emociones y comportamiento en el proceso.
<b>45</b>	Campo de Datos Clave: <b>Flexibilidad y adaptación</b>	La habilidad de cambiar o realizar cambios con facilidad según la situación.
<b>46</b>	Campo de Datos Clave: <b>Resolución de problemas</b>	El proceso de encontrar soluciones a los problemas.
<b>47</b>	Campo de Datos Clave: <b>Habilidades para escuchar</b>	La habilidad de recibir e interpretar mensajes con precisión en el proceso de comunicación a través de una escucha activa, estando completamente concentrado en el momento, poniéndose en el lugar del otro, recogiendo los puntos clave y haciéndoselo saber al interlocutor, y desarrollando curiosidad, una mente abierta y un deseo de crecimiento continuo.



<p><b>48</b></p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Tomar la iniciativa</b></p>	<p>Llevar a cabo las acciones que tengan que realizarse por decisión propia y con el deseo de mejorar la situación o los procesos y formas de hacer las cosas.</p> <p>Supone hacer más que las tareas habituales y añadir una pequeña sorpresa inesperada para los demás trabajadores. Requiere también pensamiento lógico, creatividad y pasar a la acción.</p>
<p><b>49</b></p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Aprender de las críticas</b></p>	<p>Ser capaz de aceptar críticas negativas o <i>feedback</i> constructivo y hacer cambios. Requiere ser capaz de entender las críticas como una oportunidad para mejorar nuestro trabajo.</p>
<p><b>50</b></p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Comportamiento colaborativo</b></p>	<p>Comportarse de manera extrovertida y amistosa, compartiendo pensamientos e ideas de forma no competitiva. Se puede dividir en:</p> <p><i>Interacción adecuada con los compañeros:</i> Comunicación clara y colaboración con los compañeros</p> <p><i>Subrayar la habilidad de trabajar en armonía con los demás:</i> Trabajar de manera agradable con los compañeros, comunicarse de forma coherente con ellos y coordinar los objetivos.</p> <p><i>Dar el debido crédito a los compañeros y miembros del equipo:</i> Reconocer las contribuciones hechas por los compañeros, dar las gracias y alabar a los compañeros, infundir confianza a los compañeros a través de la afirmación y el elogio, rendirles homenaje cuando y donde corresponda.</p>
<p><b>51</b></p> <p>Campos de Datos Clave: <b>Habilidades de comunicación</b></p>	<p>La habilidad de comunicarse de manera eficaz, concisa y clara, tanto para recibir como para transmitir un significado y una información. Esto se puede dividir en:</p> <p><i>Comprender los beneficios de la claridad de la comunicación y las consecuencias de la falta de claridad en la comunicación:</i> Comprender a través de ejemplos la importancia de una comunicación clara e inequívoca, así como las consecuencias de transmitir una información ambigua o confusa.</p> <p><i>Cómo interpretar altos niveles de detalle en la comunicación:</i> Examinar los elementos que componen la comunicación, verbal o escrita, para organizar altos niveles de detalle en información estructurada y con significado. Especificar aspectos clave importantes de la comunicación verbal o escrita.</p>
<p><b>52</b></p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Cortesía</b></p>	<p>Comportarse de forma educada y con buena disposición hacia los compañeros. Ofrecer a los compañeros cortesía en el diálogo y la conversación, evitando la arrogancia y la vulgaridad. Se puede dividir en:</p> <p><i>Educación, cortesía; buenas maneras; conducta considerada:</i></p>



	<p>Entablar conversación con los compañeros de trabajo de manera amable y respetuosa, mostrándoles cortesía y respeto durante la comunicación.</p> <p><i>Tener buenos modales con los clientes y compañeros de trabajo:</i> Ser consciente del impacto que tiene en tus compañeros tu estilo comunicativo y observar ejemplos de distintos estilos personales de comunicación, tanto verbales como escritos.</p>
<p>53</p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Adaptarse a las reglas de la vida laboral</b></p>	<p>Aprender a aclimatarse al ambiente laboral, las reglas formales y las expectativas informales. Aprender el sentido de la cultura y las normas del entorno de trabajo. Familiarizarse con las reglas y expectativas del trabajo, aprender a encajar. Esto se puede dividir en:</p> <p><i>Cómo desarrollar y exhibir una actitud positiva hacia el trabajo:</i> Aprender a comportarse de forma constructiva y servicial con los compañeros. Reflejar confianza y animar a los compañeros.</p> <p><i>Acentuar la importancia de la disciplina y la puntualidad:</i> Comprender la importancia de la prontitud y la fiabilidad de la puntualidad, llegando a tiempo al trabajo, citas laborales, reuniones y pausas, evitando retrasos y planificando la gestión del tiempo.</p>

## 4.5. Factores de motivación

<p>54</p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Oportunidad de progresar</b></p>	<p>Identificar oportunidades para mejorar y progresar en el trabajo. Buscar maneras de mejorar tu posición en el trabajo y la visión de tus compañeros sobre qué puedes hacer y de qué eres capaz.</p>
<p>55</p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Orientación y educación</b></p>	<p>Debatir los desafíos con compañeros, participar positivamente en reuniones de equipo, buscar el consejo de los compañeros en caso de duda, comprobar con compañeros y supervisores si se han entendido las tareas y operaciones.</p>
<p>56</p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Feedback habitual</b></p>	<p>Aceptar críticas sin actuar de manera defensiva o excesivamente sensible.</p>
<p>57</p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Desafío</b></p>	<p>Buscar consejo al enfrentarse a desafíos en el trabajo, trabajar en colaboración con los compañeros para resolver desafíos prácticos</p>



	o técnicos, comprobar los estándares existentes de procedimientos operativos al enfrentarse a un desafío laboral.
58 Campo de Datos Clave: <b>Satisfacción</b>	Aprender a obtener satisfacción de los logros laborales, aprendiendo a realizar tareas o procedimientos monótonos o menos desafiantes, enorgulleciéndose de la calidad del trabajo.
59 ¿Qué es...? <b>Responsabilidad</b>	Familiarizarse con el alcance de tu responsabilidad, saber cuándo consultar a los supervisores en busca de orientación o consejo, ser responsable de tu trabajo y asumir la responsabilidad, analizar errores y fallos y comprender sus causas.
60 Campo de Datos Clave: <b>Conocimiento</b>	Leer y entender información técnica y muy detallada, comprender los procedimientos operativos estándar y las instrucciones del sistema, familiarizarse con las prácticas profesionales de la empresa, leer y entender hojas de datos e instrucciones de seguridad.
61 Campo de Datos Clave: <b>Reconocimiento</b>	Reconocer y apreciar el esfuerzo y los resultados que una persona ha conseguido en el lugar de trabajo. La apreciación es una necesidad humana fundamental, como confirma que el trabajo bien hecho de uno sea valorado por otros. Además, si una persona se siente apreciada en su trabajo, se siente más satisfecha y motivada para mantener y mejorar la calidad de su trabajo.
62 Campo de Datos Clave: <b>Logro</b>	Un logro es la realización exitosa de una tarea. Una persona que tiene un logro como factor de motivación en el trabajo ofrece un alto rendimiento y quiere destacar en su campo profesional. Esta persona prefiere trabajar en tareas moderadamente difíciles que sean realizables, especialmente en aquellas en las que cuyo éxito dependa de su esfuerzo.
63 Campo de Datos Clave: <b>Desarrollo personal y sentirse competente</b>	El desarrollo personal es un proceso para toda la vida, y muchas personas prefieren trabajos en los que tengan la oportunidad de continuar mejorando sus competencias profesionales y personales. Según la teoría de Maslow sobre la jerarquía de las necesidades (1970), todos los individuos tienen una necesidad endógena de sentirse competentes, así como una necesidad de desarrollo personal que se da a través de un proceso llamado actualización personal. Actualización personal significa «convertirse en todo en lo que uno es capaz de convertirse», es decir, alcanzar el potencial máximo.
64	

<p>Campo de Datos Clave: <b>Oportunidad de movilidad transnacional</b></p>	<p>Las oportunidades de movilidad transnacional pueden constituir uno de los factores de motivación al buscar un trabajo. Vivir y trabajar en el extranjero durante un periodo de tiempo e incluso ir al extranjero durante periodos de tiempo más cortos es una buena forma de aprender nuevas habilidades y transferir conocimientos, mejorar las habilidades lingüísticas e incluso transversales, como la confianza en uno mismo y la autosuficiencia (debido al hecho de que una persona joven haya logrado «sobrevivir» en un entorno desconocido), la adaptabilidad y la capacidad de tomar riesgos (hay que adaptarse al nuevo entorno), las habilidades de comunicación y las habilidades interculturales (la persona profundiza en su comprensión de las normal culturales que hay detrás de la lengua).<sup>49</sup></p>
--	---

## 4.6. Fijación de objetivos y desarrollo profesional

<p>65</p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Objetivos realista y motivadores</b></p>	<p>Según los objetivos SMART (por sus siglas en inglés), los objetivos deben ser:</p> <p>Específicos - con una definición tan específica como sea posible para que la posibilidad de conseguirlos sea mayor; Medibles - definidos de manera que se pueda medir el cumplimiento de los objetivos (usando cantidades, números, etc.); Realizables - definidos para que realmente sea puedan cumplir; Relevantes - relevantes para uno mismo, pensando qué es importante para nosotros; Limitados a un plazo de tiempo - hay que darse una fecha límite para alcanzar los objetivos, nada motiva más que una fecha límite que se aproxima.</p>
<p>66</p> <p>Campo de Datos Clave: <b>Objetivos a corto, medio y largo plazo</b></p>	<p>La forma más eficaz de cumplir objetivos importantes es dividirlos en objetivos más pequeños. Dividir los objetivos en objetivos a corto, medio y largo plazo ayuda a mantener el rumbo. Cumplir con éxito los objetivos a corto plazo motiva para continuar y seguir motivado. Primero hay que establecer los objetivos a largo plazo, por ejemplo perder 20 kg de peso en dos años. Entonces, hay que establecer un objetivo a medio plazo razonable entre el punto de partida y adónde queremos llegar, por ejemplo, perder 10 kg en de 9 a 12 meses. Por último, se deben establecer unos objetivos a corto plazo que se puedan conseguir en un periodo de tiempo más corto, por ejemplo, acudir a la consulta de a un dietista o unirse a un gimnasio.</p>
<p>67</p>	

<sup>49</sup> [http://www.cedefop.europa.eu/files/RR1\\_Kristensen.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/RR1_Kristensen.pdf)



<p>Campo de Datos Clave: <b>Objetivos complementarios</b></p>	<p>Si hay objetivos complementarios, hay dos objetivos, y perseguir el objetivo A tiene un efecto positivo sobre el cumplimiento del objetivo B. Cuanto más cerca esté una persona de cumplir un objetivo, más fácil será conseguir el otro objetivo. Un ejemplo: alguien deja de fumar y quiere hacer más por su salud. El cumplimiento del primer objetivo tiene, por lo tanto, un efecto positivo sobre el segundo.</p>
<p>68 Campo de Datos Clave: <b>Objetivos en conflicto</b></p>	<p>Cuando hay objetivos en conflicto, existen dos objetivos, y perseguir el objetivo A tiene un impacto negativo sobre el cumplimiento del objetivo B. Cuanto más se acerque una persona a uno de los objetivos, más difícil será cumplir el otro. Un ejemplo: alguien quiere trabajar más horas extra por razones económicas. Por otra parte, esta persona quiere hacer algo por su salud y llega a un conflicto de tiempo con el primer objetivo.</p>
<p>69 Campo de Datos Clave: <b>Objetivos indiferentes</b></p>	<p>Si los objetivos son indiferentes, no hay dependencia entre la persecución del objetivo A y el cumplimiento del objetivo B. Los objetivos son independientes. Si la persona está más cerca de cumplir un objetivo, no hay un efecto ni positivo ni negativo sobre el otro. Un ejemplo: a alguien le gustaría pintar su apartamento. El segundo objetivo es tener más ordenado el lugar de trabajo.</p>
<p>70 Campo de Datos Clave: <b>Factores de apoyo para cumplir objetivos (padres y madres, amigos, centro de FP, centro de empleo)</b></p>	<p>Una vez establecidos los objetivos, podría ser de utilidad identificar, en primer lugar, a aquellas personas e instituciones que puedan servir de apoyo en el proceso. Se recomienda entonces que, como siguiente paso, se identifique de qué manera pueden ayudarte. Algunas personas o instituciones que pueden servirte de apoyo podrían ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ el centro de empleo público, que puede proporcionarte servicios de orientación e información sobre tu formación (financiada) y oportunidades laborales;</li> <li>▪ tu centro de FP puede ayudarte con contactos y un servicio de orientación más a medida, ya que conoce tus fortalezas, motivaciones e intereses;</li> <li>▪ tus padres pueden proporcionarte apoyo emocional y quizás económico;</li> <li>▪ los amigos, que te conocen bien y, por lo tanto, pueden ayudarte con ideas, apoyo emocional y contactos.</li> </ul>
<p>71</p>	



<p>Campo de Datos Clave: <b>Importancia de los valores del lugar de trabajo (independencia, estatus, honestidad, ritmo rápido, flexible, etc.)</b></p>	<p>En el campo del establecimiento de objetivos profesionales es importante reflexionar sobre qué valores del lugar de trabajo son los más importantes para ti. Esto te ayudará a comprender qué empleos potenciales complementarían los valores que más te importan. Los valores del lugar de trabajo pueden ser, por ejemplo, la independencia (controlar tu propio destino), el estatus (tener influencia y poder sobre otros), la honestidad (decir la verdad y saber que otros están diciendo la verdad), un ritmo rápido (muchas cosas ocurren al mismo tiempo), la flexibilidad (trabajar sin un horario específico), pero también existen muchos otros.</p>
--	---

## 4.7. Misiones educativas de los centros de FP y los centros de formación

Basándose en los diferentes aspectos y resultados de los campos de datos clave, las organizaciones asociadas del proyecto han definido cinco declaraciones importantes sobre las misiones educativas de los centros de FP y los centros de formación:

- ❖ ***Ofrecer un mejor apoyo al aprendizaje por parte de los centros de FP, tanto interno como externo, para así ampliar el conocimiento teórico de los estudiantes de FP, participantes y graduados.***
- ❖ ***Proporcionar talleres prácticos, formación en empresas y garantizar una estrecha cooperación con el mundo laboral para ampliar el conocimiento práctico de los estudiantes de FP, participantes y graduados.***
- ❖ ***Integrar las soft skills o habilidades no técnicas y las habilidades transversales con formación (técnica) regular y técnicas de aprendizaje reales para entrenar y fomentar el uso de las soft skills o habilidades no técnicas de los estudiantes de FP, participantes y graduados.***
- ❖ ***Proporcionar una orientación y un asesoramiento mejor y más regular a los estudiantes en prácticas y a los nuevos trabajadores como individuos, dándoles el apoyo suficiente y adecuado para***



***aumentar su motivación y minimizar la tasa de abandono entre estudiantes de FP, participantes y graduados.***

- ❖ ***Animar a los estudiantes de FP, participantes y graduados a desarrollar un plan de acción sobre sus futuras trayectorias profesionales.***

## 5. Directrices para los centros de FP

### 5.1. Definición de habilidades y competencias

#### 5.1.1. La perspectiva europea

El proyecto de colaboración se ha enfrentado individualmente a la pregunta de cómo se pueden definir habilidades y competencias en los distintos centros de FP y centros de formación. Los resultados también deberían servir apoyo a otras instituciones en su futuro desarrollo profesional.

##### **Austria**

En el campo de la educación de FP, existen unas directrices proporcionadas por la Cámara de Comercio de Austria (WKO) para garantizar la calidad de la FP y proporcionar un marco jurídico legal.

A continuación, se ofrece una detallada descripción de cómo funciona la FP en Austria:

«La Formación Profesional austriaca es un modelo a seguir para muchos países europeos. Alrededor del 40 por ciento de los jóvenes que se encuentran en una cohorte de edad concreta eligen entre las alrededor de 200 prácticas formativas ofertadas cada año y, tras hacer su examen de final de prácticas, realizan una contribución significativa fortaleciendo la competitividad de la economía austriaca como trabajadores cualificados y especializados.

A través de la formación dentro del marco de los procesos de trabajo empresarial, las prácticas de formación posibilitan como ninguna otra vía académica obtener una titulación profesional actual. El éxito de las prácticas de formación está esencialmente asegurado por las dinámicas inherentes al sistema. Además, se necesita un marco que vaya más allá de la empresa y ofrezca a los estudiantes en prácticas y a las propias empresas los mejores prerrequisitos para el éxito de las prácticas. Esto incluye todas las medidas para garantizar su calidad y mejorar las prácticas de formación.



El éxito y el continuo desarrollo de las prácticas de formación se consiguen a través de la asociación y colaboración de muchas instituciones y servicios a distintos niveles.

### **Nivel federal**

#### Ministerio Federal de Ciencias, Investigación y Economía (BMWFW)

La parte operacional de las prácticas de formación es competencia del Ministerio de Asuntos Económicos.

La base legal de las prácticas de formación figura en la *Ley de Formación Profesional* (Berufsausbildungsgesetz - BAG).

Las regulaciones de la formación para las prácticas profesionales individuales son emitidas por el *Ministerio de Economía* después de recibir una opinión experta del *Consejo Asesor Federal para la Formación Profesional*.

#### Consejo Asesor Federal para la Formación Profesional (BBAB)

Los miembros del *Consejo Asesor Federal para la Formación Profesional* son nombrados por el *Ministerio de Asuntos Económicos* a propuesta de los compañeros asociados (Cámara de Economía Federal de Austria, Cámara Federal de Trabajo).

También incluye a los profesores de escuelas de FP en calidad de consejeros.

El *Consejo Asesor Federal para la Formación Profesional* presenta opiniones y conceptos al *Ministerio de Asuntos Económicos*, que debe tenerlos en cuenta a la hora de emitir o modificar regulaciones.

#### Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBWF)

Las provisiones relativas a la organización de escuelas de FP y los principios básicos de las regulaciones de planes de estudios figuran en la *Ley Federal de Organización Escolar*. El *Ministerio de Educación* prescribe el marco de planes de estudios para las escuelas de FP para todas las prácticas profesionales. El 50 % de los salarios del personal de enseñanza en las escuelas de FP proviene de fondos federales.

### **Nivel estatal**

#### Prácticas

Las oficinas de prácticas situadas en las cámaras de comercio de los Estados federados individuales actúan como autoridad de la Formación Profesional en primera instancia. Junto con los representantes de las *Cámaras de Trabajadores y Empleados Asalariados*, examinan la idoneidad de las empresas de formación con respecto a la materia y al personal, y son responsables de examinar y registrar los contratos formativos. En principio, se han ocupado de todos los aspectos dirigidos a la protección del interés del aprendiz y de proporcionar asesoramiento integral. Reciben el apoyo de las *Oficinas de Prácticas y Protección de la Juventud* de las *Cámaras de Trabajo para los Trabajadores y Empleados Asalariados*. Los presidentes de los consejos examinadores son nombrados por el director del centro de prácticas o por el *Director de la Oficina de Prácticas* basándose en un informe elaborado por el *Consejo Asesor Federal de Prácticas*. Los exámenes de final de prácticas así como las becas para las empresas de formación son gestionados por las oficinas de prácticas.



## **Garantizar y fortalecer una formación de calidad**

### 5 Estados federados

Los Estados federados son responsables de crear y equipar las escuelas de FP. También financian el 50 % de los salarios de los profesores de dichas escuelas.

### Gobernadores provinciales

En los Estados federados, los dirigentes del Estado y su *Oficina del Gobierno Provincial* de apoyo actúan como autoridad de Formación Profesional en segunda instancia.

Los gobernadores provinciales nombran a los miembros de los respectivos consejos asesores provinciales de Formación Profesional.

### Consejos Asesores Provinciales de Formación Profesional

Los consejos asesores de Formación Profesional se forman como organismos asesores a nivel estatal y también cuentan con personal de los miembros asociados. Son responsables de elaborar informes expertos, propuestas y sugerencias que afecten de forma directa al sistema de prácticas en el respectivo Estado federado.

Hacen recomendaciones para el nombramiento de presidentes de las comisiones examinadoras de final de prácticas.

### Inspectores escolares estatales

Los inspectores escolares estatales son responsables de las inspecciones a las escuelas y de que las agendas se limiten a su competencia, así como de implementar el plan de estudios del marco federal en forma de plan de estudios del Land o Estado federado.

## **Nivel local**

### Empresas de formación

Se trata del organismo responsable de las prácticas de formación.

En su empresa, el aprendiz recibe entrenamiento para convertirse en un especialista cualificado.

En este proceso, recibe el apoyo de sus instructores.

### Escuelas de Formación Profesional

La escuela de FP se integra en las actividades económicas de su zona. El contacto directo con las empresas de formación de la región es uno de los prerrequisitos más importantes para que se cumpla la misión educativa de manera óptima.»<sup>50</sup>

## **Bélgica**

<sup>50</sup> [https://www.wko.at/service/bildung-lehre/Qualitaet\\_Lehre.pdf](https://www.wko.at/service/bildung-lehre/Qualitaet_Lehre.pdf)  
[https://www.wko.at/service/bildung-lehre/Qualitaet\\_in\\_der\\_Lehre.html](https://www.wko.at/service/bildung-lehre/Qualitaet_in_der_Lehre.html)



### 1. CAP = Competencias Adquiridas Previamente

El conocimiento y las habilidades adquiridos durante las formaciones, a través de la educación, el trabajo, etc. pueden validarse gracias a varias certificaciones de CAP reconocidas. Los resultados de estos exámenes (a menudo prácticos) se traducen en un certificado de cualificación o en un certificado de competencias. Se puede utilizar para obtener exenciones en un curso o en el mercado laboral.<sup>51</sup>

### 2. Base de Datos de la Oficina de Empleo - Informes de competencia

Directrices para demandantes de empleo y graduados para hacer un informe en línea sobre las competencias que se puede subir a las páginas nacionales de la Oficina de Empleo VDAB.<sup>52</sup>

### 3. Directrices para redactar perfiles de competencia(s) en la industria alimentaria:

- Directrices para definir competencias<sup>53</sup>
- Directrices para medir competencias<sup>54</sup>
- Directrices para describir competencias<sup>55</sup>

### 4. Guía Práctica para la Gestión de competencias estratégicas y operacionales para empresas. Directrices, hoja de ruta, diccionario de competencias de VOKA (Red de Flandes para la Representación de Empresarios y Cámaras de Comercio).<sup>56</sup>

### 5. Herramientas para la descripción de competencias (por HrWijs)

- Herramienta de *feedback* 360°
- Plan de Desarrollo Personal y Directrices
- Escala SAM para estimular, orientar e instruir a empleados y graduados
- Instrumentos para instruir a demandantes de empleo y trabajadores de baja cualificación<sup>57</sup>

## Finlandia

Finlandia tiene algunos requisitos que cumplir para las cualificaciones profesionales en los distintos campos de educación de FP. También hay una herramienta web basada en las titulaciones llamada Osaan.fi. La Agencia Nacional de Educación Finlandesa es responsable de ella y solo está disponible en finlandés. Puede emplearse para definir las habilidades y competencias. El objetivo es que el titular de una cualificación secundaria tenga unas habilidades profesionales básicas amplias para trabajar en distintas tareas en su campo, así como una competencia más especializada y las habilidades profesionales requeridas en la vida laboral en al menos un área de dicho campo.

<sup>51</sup> <http://erkennenvancompetenties.be/wat-is-evc/>

<sup>52</sup> <https://partners.vdab.be/sites/web/files/doc/partners/cvs/Handleiding%20Competenties.pdf>

<sup>53</sup> [http://www.competentindevoeding.be/competentiebeheer.aspx?url=p\\_1181.htm](http://www.competentindevoeding.be/competentiebeheer.aspx?url=p_1181.htm)

<sup>54</sup> [http://www.competentindevoeding.be/competentiebeheer.aspx?url=p\\_1183.htm](http://www.competentindevoeding.be/competentiebeheer.aspx?url=p_1183.htm)

<sup>55</sup> [http://www.competentindevoeding.be/competentiebeheer.aspx?url=p\\_1294.htm](http://www.competentindevoeding.be/competentiebeheer.aspx?url=p_1294.htm)

<sup>56</sup> [https://www.talentontwikkelaar.be/sites/default/files/uploads/toolbox/Wegwijs\\_in\\_competenties.pdf](https://www.talentontwikkelaar.be/sites/default/files/uploads/toolbox/Wegwijs_in_competenties.pdf)

<sup>57</sup> <http://hrwijs.be/thema/ontwikkeling-personeel/talenten-competenties>



**Referencia:** Ministerio de Educación y Cultura, 2018. Titulaciones y estudios.<sup>58</sup>

En Finlandia, la competencia de los estudiantes se evalúa en términos de habilidades profesionales y según los criterios de evaluación determinados dentro del Programa Nacional de Estudios Básicos relevante. *La evaluación de competencia* forma la base para otorgar notas a todas las unidades de cualificación en los certificados de los estudiantes. Para ello, se emplea la siguiente escala de calificaciones, que está compuesta por cinco escalones: Satisfactoria 1-2, Buena 3-4, and Excelente 5.

En las unidades de cualificación profesional la competencia se evalúa demostrando habilidades profesionales, lo que implica realizar tareas laborales relevantes de cara a los requisitos de habilidades profesionales en escenarios más reales posibles. Esto es lo que se conoce como *demonstración de competencia*. Donde sea necesario, otros métodos de evaluación se usan para complementar las demostraciones de habilidades profesionales. Las demostraciones de habilidades se diseñan, implementan y evalúan en cooperación con representantes del mundo laboral dentro del marco del Programa Nacional de Estudios Básicos. En la medida de lo posible, las demostraciones de habilidades se organizan como parte de los periodos de aprendizaje en el trabajo, ya sea en el lugar de trabajo o en las escuelas profesionales. En las cualificaciones basadas en competencias, la evaluación siempre se basa en los requisitos de habilidades profesionales y criterios de evaluación determinados conforme a los Requisitos de Cualificaciones oportunos. Las habilidades profesionales son evaluadas por representantes del lugar de trabajo y profesionales del sector educativo.<sup>59</sup>

## **Irlanda**

### **SOLAS**<sup>60</sup>

Creada en 2013 bajo la Ley de Formación y Educación Superior, se trata de una agencia irlandesa del Departamento de Educación y Habilidades dirigido por un Consejo. Se le ha asignado la tarea de formar la identidad y los valores de un sector de educación y formación superior integrado y de primer nivel que responda a las necesidades de los alumnos y a las exigencias de una economía cambiante. SOLAS también gestiona el Sistema Nacional de Prácticas, el Fondo Global Europeo, el programa Safepass y el Plan de Certificación de Habilidades de Construcción.

SOLAS es una agencia estatutaria que opera bajo la tutela del Departamento de Educación y Habilidades. Su presupuesto anual es de aproximadamente 647 millones de euros y se financia a través del Tesoro Público de Irlanda y del Fondo Social Europeo. Este presupuesto se emplea para financiar el sector de la Educación y de la Formación superior cada año. La mayor parte de este presupuesto se utiliza en forma de becas para los 16 Consejos de Educación y Formación, que se turnan para utilizar este presupuesto de cara a proporcionar Educación y Formación Superior en todo el país.

Dentro de SOLAS, hay una unidad dedicada a la investigación de las tendencias y carencias de habilidades en el mercado laboral. En la página de SOLAS ([www.solas.ie](http://www.solas.ie)) se puede leer que

*«La Unidad de Investigación de Habilidades y del Mercado Laboral de SOLAS (SLMRU por sus siglas en inglés) proporciona investigaciones, datos y análisis a SOLAS y al Grupo de Expertos de Futuras Necesidades de Habilidades (EGFSN). La Unidad de Investigación de Habilidades y del Mercado Laboral de SOLAS (SLMRU) publica investigaciones e informes que facilitan el desarrollo y la revisión*

<sup>58</sup> [https://minedu.fi/en/qualifications-and-studies\\_vet](https://minedu.fi/en/qualifications-and-studies_vet)

<sup>59</sup> [https://www.oph.fi/download/131431\\_vocational\\_education\\_and\\_training\\_in\\_finland.pdf](https://www.oph.fi/download/131431_vocational_education_and_training_in_finland.pdf)

<sup>60</sup> <http://www.solas.ie/SolasPdfLibrary/FETStrategy2014-2019.pdf>



*de políticas y prácticas en el sector de la educación superior, así como en otros sectores relacionados. La SLMRU también gestiona la Base de Datos Nacional de Habilidades y proporciona datos del mercado laboral y análisis del sector del Consejo de Educación y Formación (p. ej., en apoyo del ejercicio anual de planificación de operaciones conjuntas de SOLAS y el Consejo de Educación y Formación). »<sup>61</sup>*

### **Grupo Experto en Futuras Necesidades de Habilidades (EGFSN por sus siglas en inglés)**

Establecido en 1997, el Grupo Experto en Futuras Necesidades de Habilidades (EGFSN) juega un papel fundamental en la identificación de necesidades actuales y futuras de las empresas, aconsejando al Gobierno irlandés sobre dichas necesidades. Tiene un papel central para garantizar que se anticipe y se cubra la necesidad de trabajadores cualificados del mercado laboral. El Departamento de Negocios, Empresa e Innovación proporciona al Grupo Experto EGFSN investigaciones y apoyo de secretaría.

La Unidad de Investigación de Habilidades y del Mercado Laboral de SOLAS proporciona al Grupo datos, análisis e investigaciones, además de gestionar la Base de Datos Nacional de Habilidades. El programa de trabajo del Grupo es gestionado por la Dirección del Secretariado, con base en el Departamento de Negocios, Empresa e Innovación. El presupuesto del Grupo EGFSN procede del Fondo Nacional de Formación.

En la página web del Grupo Experto en Futuras Necesidades de Habilidades (<http://www.skillsireland.ie>) puede encontrarse una lista de las principales funciones del Grupo:

*«Lleva a cabo investigaciones y análisis y somete a escrutinio el horizonte sobre los requerimientos emergentes de habilidades a niveles temáticos y sectoriales. Grupos Directivos formados por expertos de sectores empresariales relevantes y del sector de la educación y la formación pueden supervisar proyectos de investigación sectoriales que pueden ser, a su vez, realizados o solicitados por el Grupo EGFSN. Basándose en aportes estadísticos y análisis de la Unidad SLMRU y consultas con los expertos empresariales y en educación como parte del estudio, elabora informes estableciendo las necesidades proyectadas por el EGFSN.*

*Colabora con la HEA (Academia de Educación Superior), SOLAS, QQI (Calidad y Cualificaciones de Irlanda), los Foros Regionales de Educación y los proveedores de educación y formación en el curso de la investigación.*

*Trabaja con el DES (Departamento de Educación y Habilidades), HEA, SOLAS y otros organismos relevantes para elaborar planes de acción acordados que aborden las necesidades de habilidades identificadas.*

*Comunica los resultados de las investigaciones y los Planes de Acción acordados al Consejo Nacional de Habilidades antes de publicarlos.*

*Divulga los resultados a los Foros Regionales de Habilidades y otros grupos relevantes.»<sup>62</sup>*

### **Instituto de Investigación Económica y Social (ESRI)<sup>63</sup>**

El objetivo del Instituto de Investigación Económica y Social (ESRI) es impulsar la promulgación de políticas basadas en pruebas que apoyen la sostenibilidad económica y el progreso social en Irlanda. Los proyectos e iniciativas del ESRI ayudan a aclarar e informar sobre los desafíos de los legisladores, centrándose en 12 áreas de importancia crítica para la Irlanda del siglo XXI.

El Instituto fue fundado en 1960 por un grupo de altos funcionarios dirigido por el Dr. T.K. Whitaker, que identificó la necesidad de un análisis de investigación independiente y en profundidad para proporcionar una base de pruebas sólidas para los legisladores en Irlanda. Una investigación independiente está libre de posiciones ideológicas o políticas.

### **Foros Regionales de Habilidades**

<sup>61</sup> La responsabilidad de esta cita recae sobre los miembros asociados de este proyecto.

<sup>62</sup> La responsabilidad de esta cita recae sobre los miembros asociados de este proyecto.

<sup>63</sup> [www.esri.ie](http://www.esri.ie)



La nueva Red de Foros Regionales de Habilidades, creada como parte de la Estrategia Nacional de Habilidades del Gobierno, proporciona una oportunidad a los empleadores y al sistema de educación y formación para colaborar y cubrir las necesidades de habilidades emergentes de sus regiones. Un compromiso más estructurado en el campo de las habilidades y el trabajo de los Foros contribuye a obtener mejores resultados para los estudiantes y apoyar el desarrollo de las empresas.

En la página web nacional de Habilidades a nivel Regional subrayan los servicios proporcionados por un Foro Regional de Habilidades. Hay nueve en el país, cada uno de los cuales proporciona:

- un punto único de contacto en cada región para ayudar a los empleadores a conectar con la variedad de servicios y apoyos disponibles a lo largo del sistema educativo y de formación
- una información del mercado laboral más robusta y análisis de las necesidades de los empleadores para desarrollar programas
- una mayor colaboración y el uso de los recursos a lo largo del sistema educativo y de formación, y la mejora de las rutas de progreso para los estudiantes
- una estructura para que los empleadores se involucren más en la promoción de los cargos profesionales y las oportunidades de progreso profesional en sus sectores.<sup>64</sup>

#### **Oficina Central de Estadística**

La Oficina Central de Estadísticas (CSO) es la oficina oficial de estadística en Irlanda y su objetivo es recopilar, analizar y facilitar imparcialmente estadísticas sobre el pueblo de Irlanda, la sociedad y la economía. Específicamente, el mandato de la Oficina Central de Estadística bajo la Ley de Estadística de 1993<sup>65</sup> es:

*«Recoger, recopilar, extraer y divulgar para propósitos estadísticos de información relacionados con la economía, la sociedad y actividades generales y condiciones del Estado».*<sup>66</sup>

A nivel nacional, las estadísticas oficiales de la Oficina asesoran en la toma de decisiones en una serie de áreas que incluyen construcción, sanidad, bienestar, medio ambiente y economía. A nivel Europeo, proporcionan un imagen precisa de la economía y el rendimiento social de Irlanda y permiten establecer comparaciones entre Irlanda y otros países. La Oficina CSO también es responsable de coordinar las estadísticas oficiales de otras autoridades públicas. En términos de información del mercado laboral, la Oficina CSO informa con regularidad sobre los siguientes temas relacionados con el mercado laboral y también proporciona bases de datos en línea para análisis más detallados:

- Desempleo Mensual
- Serie Trimestral de la Encuesta de Población Activa
- El Censo de Desempleados
- Conflictos Sindicales
- Serie Detallada de Empleo de la Encuesta de Población Activa

<sup>64</sup> [www.regionalskills.ie](http://www.regionalskills.ie)

<sup>65</sup> <http://www.irishstatutebook.ie/eli/1993/act/21/enacted/en/html>

<sup>66</sup> La responsabilidad de esta cita recae sobre los miembros asociados de este proyecto.

- Encuesta Nacional de Hogares Trimestral - Principales Resultados
- Sector Empresarial
- Sector Público
- Ganancias, Empleo y Productividad en la Industria
- Plan de Jubilación
- Encuesta Nacional de Hogares Trimestral - Serie Detallada de Empleo

### Oficinas de Empresas Locales<sup>67</sup>

La red de Oficinas de Empresas Locales (LEO), con 31 oficinas, proporciona una amplia variedad de apoyos a las comunidades de empresas locales. Hay un servicio de asesoramiento confidencial abierto para cualquiera que esté explorando la opción del trabajo autónomo o para aquellos que estén operando actualmente una empresa:

*«Para ayudar a la comunidad de empresas pequeñas a superar los desafíos del mundo empresarial, las LEO proporcionan una amplia variedad de apoyos a la formación de alta calidad adaptados para cumplir con los requerimientos específicos de las empresas. Ya sea para una empresa nueva o para una que está ya en crecimiento, hay algo que se adapta a todas.»*

### Confederaciones y Organizaciones Nacionales de Empresas

También existe un amplio abanico de confederaciones y organizaciones específicas de las industrias que identifican regularmente y dan voz a la necesidad y a falta de habilidades tanto en el mercado laboral local como en el nacional. Algunas de estas organizaciones incluyen las siguientes:

Federación de la Industria de la Construcción	<a href="http://www.cif.ie">www.cif.ie</a>
Confederación Irlandesa de Empresas y Empleadores	<a href="http://www.ibec.ie">www.ibec.ie</a>
Asociación Irlandesa de Pequeñas y Medianas Empresas (ISME)	<a href="http://www.isme.ie">www.isme.ie</a>
Sociedad Irlandesa de la Industria del Motor	<a href="http://www.simi.ie">www.simi.ie</a>
Ingenieros de Irlanda	<a href="http://www.engineersireland.ie">http://www.engineersireland.ie</a>
Tecnología de Irlanda	<a href="http://www.technology-ireland.ie">www.technology-ireland.ie</a>
Federación Irlandesa de Hoteles	<a href="http://www.ihf.ie">www.ihf.ie</a>
Asociación de la Industria Electrónica de Cork	<a href="http://www.ceia.ie">www.ceia.ie</a>

Esta solo es una muestra muy pequeña de la lista completa de organizaciones. Muchas de ellas tienen competencias de formación específica e identificación de habilidades, y a menudo colaboran con sus Consejos de Educación y Formación locales para diseñar programas de formación o de prácticas para habilidades específicas.<sup>68</sup>

### Enlace de la Industria con el Consejo de Educación y Formación

Cada Consejo de Educación y Formación local ha nombrado a un empleado Enlace de la Industria. Su papel consiste en crear y coordinar enlaces con la industria, además de fomentar la colaboración con la industria desarrollando cursos de formación e intervenciones formativas. Los Consejos de Educación y Formación están comprometidos a proporcionar una educación y formación de calidad que respondan a las necesidades de las empresas y a las futuras necesidades de habilidades. Los empleadores juegan un papel clave a la hora de identificar qué habilidades son necesarias para que las empresas prosperen. Los Consejos de Educación y Formación colaboran estrechamente con los empleadores y proporcionan:

<sup>67</sup> <https://www.localenterprise.ie/>

<sup>68</sup> [www.cso.ie/px/u/NACECoder/NACEItems/9411.asp](http://www.cso.ie/px/u/NACECoder/NACEItems/9411.asp)



- Una educación y programas de formación de calidad garantizados a través del *feedback* del empleador y la colaboración
- Certificaciones reconocidas nacional e internacionalmente
- Trabajadores profesionales
- Cursos que respondan a las necesidades de los empleadores y del mercado laboral
- Cursos post-escolares (Post Leaving Certificate o PCL en Irlanda)
- Plazas de aprendizaje
- Prácticas<sup>69</sup>

## Italia

La Formación Profesional es una competencia regional en Italia. Sin embargo, ha comenzado un proceso de armonización nacional para que las cualificaciones regionales sean comparables y se puedan reconocer.

Por este motivo, la primera iniciativa importante que se debe mencionar para definir las habilidades y competencias es la creación de un reconocimiento formal, no formal e informal de competencias y un sistema de certificación uniforme a nivel nacional, que a su vez debe ser lo suficientemente flexible (capaz de adaptarse a especificidades regionales reconocidas por la legislación italiana). Después de años de debate e iniciativas desde 2012, se ha desarrollado progresivamente un marco legal nacional para la validación de competencias en Italia:

- La Ley Nacional 92/2012, una reforma del Mercado laboral, prevé la inmediata creación de un sistema nacional de certificación de competencias y validación del aprendizaje no formal e informal.
- Posteriormente, el 16 de enero de 2013, se publicó el Decreto Legislativo nacional de certificación nacional de competencias y validación del aprendizaje no formal e informal, que comenzaba con una fase de implementación.

El 30 de junio de 2015, un Decreto Interministerial de los Ministerios de Trabajo y Educación definió como sigue el Marco Nacional de Cualificaciones Regionales según lo establecido por el Decreto 13/2013:

- Un mecanismo de reconocimiento mutuo entre cualificaciones regionales
- Proceso, confirmación y procedimientos estándar de sistema para los servicios de identificación/validación del aprendizaje no formal e informal y certificación de competencias.

Puntos clave del Decreto 13/2013 en relación a la definición de tres tipos de estándares de servicios de validación y certificación:

- procesos estándar que ponen de relieve tres pasos principales: identificación, evaluación y confirmación
- confirmación de estándares que señalen qué tipo de información debe registrarse
- estándares de sistema que subrayen los papeles y responsabilidades y garanticen la idoneidad, calidad y protección de los beneficiarios.

El Decreto 13/2013 mencionado previamente establece por tanto un «Marco Nacional de cualificaciones de Formación Profesional, Educación y Capacitación. Esta herramienta, como único

<sup>69</sup> [www.traineeships.ie](http://www.traineeships.ie)



marco de certificación de competencias a nivel nacional, es una colección comprensiva de marcos nacionales, regionales y sectoriales que ya existen, bajo la responsabilidad de las autoridades competentes u «organismos autorizadores».

El **Marco Nacional de Cualificaciones** lista los distintos cargos profesionales (*figure professionali* en italiano) y sus respectivas cualificaciones e itinerarios educativos, así como unos estándares educativos y formativos mínimos (aplicables a nivel nacional). Las cualificaciones que se refieran a un determinado cargo profesional nacional deben describirse en términos de resultados del aprendizaje y referirse al correspondiente nivel del Marco Europeo de Cualificaciones.

### **Atlante del lavoro e delle qualificazioni**

La segunda iniciativa que se ha desarrollado para definir habilidades y competencias y, en particular, para apoyar el reconocimiento entre las distintas regiones italianas, es promovida por un equipo de expertos del ISFOL (Instituto para el Desarrollo de los Trabajadores de Formación Profesional) y se conoce como «Atlante del lavoro e delle qualificazioni» (Atlas de Profesiones y Cualificaciones)<sup>6</sup>. Se trata de un mapa detallado de profesiones y cualificaciones, descrito con un lenguaje común y compartido. Está formado por varias herramientas informativas, cada una de ellas con un objetivo y uso específicos. Se organiza en tres secciones principales:

- **Atlante Lavoro**, que describe los contenidos de distintas profesiones en 24 sectores económicos profesionales siguiendo un esquema que identifica los procesos de trabajo, la secuencia de procesos, las Áreas de Actividades (*Aree di Attività - ADA*) y las actividades específicas que se llevan a cabo en cada sector.
- **Atlante e professioni**, que reúne las profesiones reguladas (Directiva 2005/36 / CE y adiciones posteriores), el marco de profesiones y prácticas (compuesto por todos los cargos profesionales disponibles en el Colectivo Nacional de Contratos Laborales), las Asociaciones de Profesionales (Ley n.4 / 2013) y las profesiones no organizadas en registros profesionales.
- **Atlante e Qualifiche** que reúne las cualificaciones emitidas en varias áreas del sistema de aprendizaje permanente: Escuela, Formación Profesional, Educación Superior y Formación Profesional Regional. Atlante e Qualifiche incluye el Marco Nacional de Cualificaciones (mencionado en la primera iniciativa), que consta de cuatro secciones diferentes. En estos momentos, solo se pueden consultar dos de las cuatro secciones, concretamente: **Educación y Formación Profesional**, que incluye ciclos de Formación Profesional de tres y cuatro años (IeFP), educación y formación técnica superior (IFTS e ITS); el **Marco Nacional de Cualificaciones Regionales** (en este momento están disponibles los marcos de 18 Regiones).

Entre otros usos, Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni es útil para:

- La transparencia y reorganización del sistema de cualificaciones en Italia
- El reconocimiento nacional de cualificaciones regionales y la identificación de equivalencias potenciales
- El reconocimiento de créditos/débitos formativos hacia itinerarios de aprendizaje formal
- Apoyo para la validación y certificación de competencias adquiridas en contextos de aprendizaje no formal e informal
- Orientación profesional, también con vistas a la elaboración de perfiles y la comprobación de habilidades
- Apoyo a la planificación de la oferta de formación pública



- Apoyo a la alineación de las necesidades de producción expresadas por el sistema empresarial con el suministro de habilidades proporcionado en el sistema de cualificaciones
- Apoyo a la evolución de las habilidades con las exigencias del mercado laboral.

### Marco Regional de Cargos Profesionales - Toscana

En cuanto a la región de la Toscana, donde se encuentra el consorcio FormAzione CO&SO Network, el **Marco Regional de Cargos Profesionales** se basa en la definición de habilidades y competencias. Los Cargos profesionales incluidos en el Marco Regional de Cargos Profesionales están conectados a los 22 cargos nacionales descritos en el decreto ministerial del 11 de noviembre de 2011 y en el Acuerdo Estado-Regiones del 19 de enero de 2012 y representan el punto de partida para la planificación de cursos de formación dirigidos a la cualificación como resultado de cursos de tres años de Formación Profesional.

Una base de datos<sup>9</sup> permite acceder al Marco Regional de Cargos Profesionales de la Región de Toscana, elaborado como parte de un proyecto para la creación de un sistema regional estandarizado para el reconocimiento y la certificación de competencias para individuos. La base de datos permite explorar los contenidos en tres áreas:

- Sectores regionales económicos/profesionales
- Cargos profesionales
- Áreas de Actividades - Conocimiento - Habilidades

Este marco regional es parte del Marco Nacional de Cualificaciones Regionales.

### España

En este momento no hay ninguna iniciativa que sea lo suficientemente completa y esté firmada por suficientes agentes y/o entidades.

Hay muchas iniciativas independientes, pero no son lo suficientemente profundas (Fundación Bertelsman, Fundación Mapfre, Fundación Atresmedia, Adecco, asociaciones empresariales, etc.). No se ha alcanzado una definición conjunta de competencias y habilidades: parece que los agentes y las entidades están en la misma página pero no han acordado un punto de partida común.

En el campo de la educación, quizás la iniciativa más completa sea el trabajo de Tknika en torno a la metodología Ethazi en el País Vasco.

## 5.1.2. Planes de estudios propios de cada institución para definir habilidades y competencias

### Austria

*Jugend am Werk Steiermark GmbH* o el sector FP de la organización, a saber, la «Formación de Prácticas Supraempresariales» (*Überbetriebliche Lehrausbildung2, ÜBA2*) y la «Formación Ampliada de Prácticas Supraempresariales» (*Überbetriebliche Lehrausbildung Teilqualifizierung/Verlängerbare Lehre, ÜBA TQ/VL*) siguen las directrices legales dictaminadas por la Cámara de Comercio de Austria (WKO) para asegurar y garantizar la calidad de la FP por ley.

Además, existe también la llamada *Ausbildungsdokumentation* o documentación oficial de formación. Esta documentación se divide en tareas específicas relacionadas con cada año de formación, y es un recurso realmente importante para evaluar las habilidades y competencias de los trabajadores en prácticas junto con las empresas que proveen la formación.



Se puede encontrar un ejemplo de esta documentación en el anexo, aunque debido a restricciones de espacio se limita a 2 páginas de las 17 originales. La versión completa también está disponible.<sup>70</sup>

## Bélgica

Los planes de estudios en uso están validados por Syntra Flanders, el organismo certificador, así como por la comisión del sector que, siendo representante del tejido industrial, hace aportaciones al contenido (conocimientos, habilidades y competencias) y a la evaluación.

La comisión sectorial y los miembros de Syntra Flandes que la componen trabajan con fuentes oficiales provenientes de las instituciones, como, por ejemplo, con cualificaciones profesionales y perfiles de competencias profesionales del consejo socioeconómico de Flandes.

## Finlandia

La organización colaboradora está trabajando en el ámbito de la FP y utiliza los requisitos estandarizados para las cualificaciones profesionales que se utilizan en todos los sectores de la FP en Finlandia. Todo el alumnado de FP elabora su plan personal de desarrollo de competencias (PPDC) junto con el profesorado. En este plan, las habilidades y competencias se definen al principio del ciclo formativo y durante el mismo. También incluye la planificación de sus itinerarios. El objetivo es que cada alumno se centre en áreas en las que no haya desarrollado competencias previamente. El PPDC es un documento oficial del sistema de FP en Finlandia.

La organización también ofrece «evaluación de competencias» a los clientes de la oficina local de empleo, ya que las autoridades de empleo contratan el servicio de la organización. La evaluación se basa en entrevistas, pruebas u observaciones cuando el cliente trabaja en el taller de nuestra escuela.

## Irlanda

El sistema de apoyo al alumnado del programa (PLSS) contiene tres elementos operativos principales: la base de datos del programa nacional, el calendario nacional del curso y la base de datos nacional del alumnado:

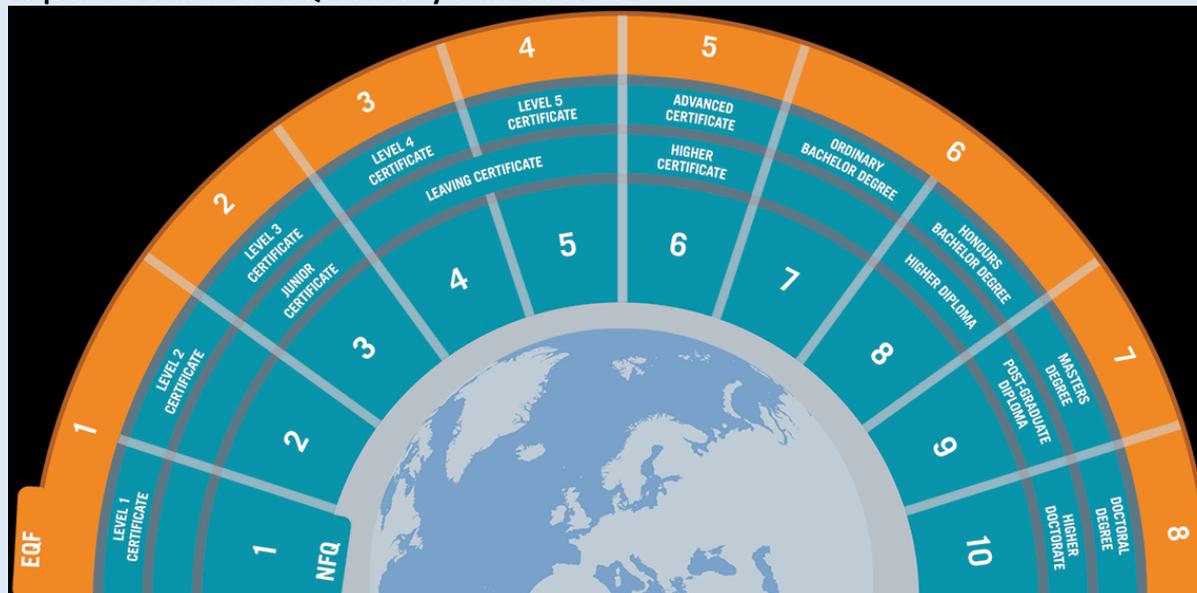
<b>Base de datos del programa nacional (NPD)</b>	Una base de datos de especificaciones de cursos que detalla las descripciones de los módulos, sus duraciones, titulaciones, tipos y niveles de títulos, el perfil de estudiante deseado, información sobre empleabilidad, así como otros recursos para respaldar la especificación del programa. La NPD contiene unos 1.776 cursos.
<b>Calendario nacional del curso (NCC)</b>	Un calendario en tiempo real de una variedad de cursos programados con operadores por cada uno de los 16 Consejos de Educación y Formación (ETB). Se pueden programar únicamente los cursos que figuran en la NPD.
<b>Base de datos nacional del alumnado (LDB)</b>	La base de datos nacional del alumnado almacena información personal sobre el alumnado actual y futuro, además de registrar solicitudes para cursos, participación en los mismos, y titulaciones.

<sup>70</sup> [https://www.wko.at/service/bildung-lehre/Einzelhandel\\_Lebensmittelhandel\\_111228\\_v1\\_3.pdf](https://www.wko.at/service/bildung-lehre/Einzelhandel_Lebensmittelhandel_111228_v1_3.pdf)

Una gran proporción de los cursos de FP en la NPD conllevan la obtención de títulos oficiales dentro del marco nacional de cualificaciones (NFQ). Este es un sistema de 10 niveles que permite comparar los distintos estándares y niveles de las cualificaciones ofrecidas. Podemos encontrar un diagrama del NFQ en la web de *Quality and Qualifications Ireland (QQI)*.<sup>71</sup>

El siguiente diagrama esquematiza los distintos niveles de títulos del marco de cualificaciones de QQI e indica el nivel equivalente del marco europeo de cualificaciones (MEC) en cada caso.

#### Esquemmatización del NFQ irlandés y el MEC de la UE



Esquemmatización del NFQ irlandés y el MEC de la UE

Una clara mayoría de la prestación de FP en Irlanda se corresponde a los niveles 1-6 del NFQ, aunque la mayor parte de las prácticas más recientes con carácter no artesanal<sup>72</sup> se certifican actualmente como nivel 7 del NFQ. Sin embargo, un número menor de cursos de la NPD da acceso a títulos que cumplen con los estándares específicos de la industria.

Para complementar la base de datos de PLSS, existe la posibilidad de diseñar y crear programas a nivel local, los cuales pertenecen exclusivamente al ETB en cuestión que los programa. La idea detrás de esta «partición local» es permitir la creación de cursos locales que puedan responder más rápidamente a las necesidades de los empleadores locales y el mercado laboral de la zona. En el caso de que dos ETB o más compartan uno de estos cursos ideados a nivel local, el curso entonces puede ser denominado como nacional, lo cual significa que cualquier ETB podría programarlo a partir de ese momento.

### Italia

La Formación Profesional es una **competencia regional** en Italia. Las regiones lanzan **convocatorias públicas** para subvencionar distintos cursos de formación a todos los niveles (estudios superiores, estudios de posgrado, cursos de actualización, prácticas y recolocación de trabajadores). Las agencias de formación acreditadas solicitan estos fondos, y si el proyecto se aprueba, tienen derecho a lanzar el curso de formación. **Solo los proveedores de formación acreditados pueden**

<sup>71</sup> [www.qqi.ie](http://www.qqi.ie)

<sup>72</sup> [www.apprenticeship.ie](http://www.apprenticeship.ie)



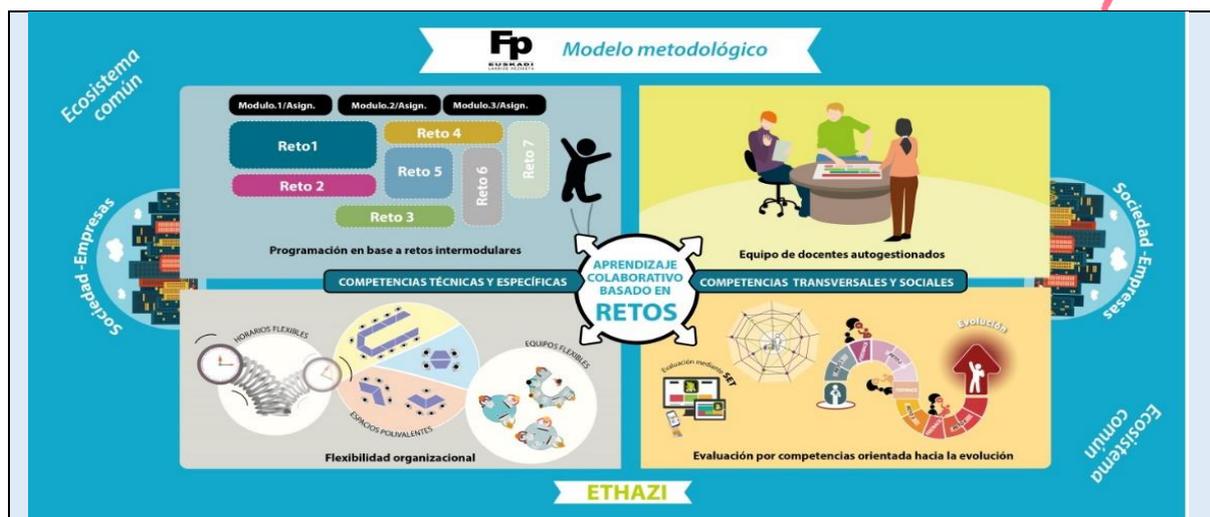
<p><b>ADDETTO ALL'ASSISTENZA</b></p> <p>Settore ISFOL: 28-SERVIZI SOCIO EDUCATIVI SubSettore ISFOL: 2801-Servizi sociali Codice Profilo: 2801011</p> <p><b>Descrizione</b> E' una professionalità che opera prevalentemente nel settore della sanità e assistenza sociale. Presta assistenza diretta, specie in situazioni di bisogno particolari, e di cura dell'ambiente di vita, sia a domicilio dell'utente che nelle strutture di cura residenziali. Opera in collegamento con i servizi e con le risorse sociali.</p> <p><b>Codice ATECO</b> 88-SANITÀ E ASSISTENZA SOCIALE</p> <p><b>Contenuti di base</b> *diritto all'assistenza nella costituzione della Repubblica Italiana; *ordinamento dello Stato; *legislazione sociale; *principali leggi nazionali e regionali in materia di assistenza; *concetto di salute; *bisogni degli utenti e risposta di assistenza domiciliare e tutelare; *elementi di igiene e profilassi; *nozioni di puercultura, riabilitazione, geriatria e psichiatria; *elementi di assistenza infermieristica; *elementi di dietetica; *aspetti e problemi dello sviluppo della persona; *comunicazione interpersonale; *elementi di psicologia differenziale e di sociologia per operare in contesti familiari e tutelari problematici; *orientamenti ed obiettivi dei servizi socioassistenziali con particolare riferimento all'organizzazione territoriale degli stessi; *utenza dei servizi domiciliari e tutelari; *rapporto tra operatore e utente; *strumenti di aiuto nel lavoro professionale; *elementi di cultura generale riguardanti il rapporto di lavoro; *igiene del lavoro, prevenzione e pronto soccorso</p> <p><b>Contenuti tecnico-professionali</b> *analisi del bisogno e delle situazioni di rischio; *analisi delle risorse attivabili; *piano d'intervento concordato con l'utente; *cura della persona; *igiene domestica e prevenzione degli incidenti domestici; *interventi per favorire l'autonomia della persona;</p>	<p>*alimentazione; *cura della salute; *informazione e sostegno per attivare prestazioni assistenziali e altri interventi connessi ai diritti di cittadinanza; *sostegno a mantenere o ripristinare l'integrazione sociale; *utilizzo della comunicazione nella relazione di aiuto; *osservazione dell'utente e del suo contesto familiare e ambientale; *raccolta di dati e informazioni sulla situazione dell'utente e sull'evoluzione dell'intervento professionale; *predisposizione di elementi di valutazione per l'équipe di lavoro; *valutazione periodica dei risultati ottenuti; *previsione dell'evoluzione del proprio ruolo professionale</p> <p><b>Contenuti trasversali</b> <b>Requisiti di ingresso</b> Istruzione primo ciclo: diploma di scuola secondaria di dell'obbligo di istruzione e possesso della certificazione che devono adempiere al diritto-dovere all'istruzione e formazione professionale, oppure assolvimento di obbligo scolastico con licenza elementare + esperienza lavorativa triennale e compimento del 18° anno di età alla data di avvio del percorso formativo.</p> <p><b>Criteri di selezione</b> *test di valutazione attitudinale e colloquio individuale; *sensibilità organizzativa e attitudine al contatto umano</p> <p><b>Sbocchi occupazionali</b> *servizi di assistenza domiciliare; *residenze sanitarie assistenziali e strutture tutelari; *cooperative sociali; *centri diurni</p> <p><b>Durata</b> *ore 600</p> <p><b>Professionalità docente</b> *operatori del Servizio Sanitario Nazionale ed operatori dei servizi sociali locali con esperienza specifiche; *laureati e diplomati con titolo inerente alle materie specifiche di insegnamento; *operatori con esperienza di lavoro nei servizi sociali e sanitari; *operatori con esperienza nel campo della formazione (in particolare quella rivolta alla preparazione di operatori sociali, educativi, sanitari)</p> <p><b>Attrezzature e sussidi didattici</b> *aula attrezzata con sussidi audiovisivi ed informatici muniti di software specifici</p> <p><b>Note</b> *Ai sensi dell'art.21 dell'allegato 1 "Regolamento del corso di formazione per Operatore Socio Sanitario" al DGR 807 del 05-08-2002, l'attestato di qualifica di O.S.A. (Operatore Socio Assistenziale) rilasciato ai sensi della LEGGE 845/78 e' equiparato a quello di A.A.B. (Addetto</p> <p>Regione Toscana - Settore F.S.E. Sistema della formazione e orientamento - pag.2</p>
--	--

Tabla del RRFP

En resumen, todos los programas de FP de los colaboradores se basan en los conceptos desarrollados en el RFPP. Los participantes pueden obtener una cualificación completa o se les puede otorgar un certificado de competencia, el cual constata que un individuo ha adquirido una unidad de competencia concreta. En ambos casos, la cualificación y el certificado de competencia se elaboran bajo el concepto de ADA.

## España

La organización sigue el plan de estudios estatal estandarizado, pero también ha desarrollado su propio programa para mejorar la formación vasca. Nuestros centros están aplicando la metodología Ethazi: APRENDIZAJE COLABORATIVO, BASADO EN OBJETIVOS, que implica un estudio bastante profundo de las competencias transversales, su necesidad en el mercado y cómo agregarlas a las rutinas diarias en la FP y en el aula. Este proyecto ha constituido una revolución en la FP vasca.



Modelo metodológico

Asimismo, la FP Vasca tiene Programas de Especialización promovidos por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, en asociación con la industria, diseñados para satisfacer las necesidades particulares de las empresas y sectores dentro de la industria vasca para el personal con ciertas calificaciones.

Estos programas, que se publican en un catálogo, permiten a los estudiantes mejorar sus conocimientos en áreas concretas de especialización relacionadas con las cualificaciones de FP.

También existe una asociación con Confebask, la Confederación Empresarial de Euskadi, para atender las necesidades de las empresas y actuar lo más rápidamente posible para abordarlas.

### 5.1.3. Correlaciones con iniciativas de la UE

#### Austria

La mayor parte de los planes de estudios se basan en ciertas iniciativas de la UE.

Una de esas iniciativas es el ECVET

#### El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para la Educación y la Formación Profesionales (ECVET)

De conformidad con la recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo de la UE (2009), el ECVET iba a aplicarse paulatinamente a las cualificaciones de FP a todos los niveles del MEC. Tenían la intención de emplear el nuevo sistema para la transferencia, el reconocimiento y la acumulación de resultados del aprendizaje a partir de 2012.<sup>7374</sup>

<sup>73</sup> <http://www.cedefop.europa.eu/node/11836>

<http://www.ecvet-toolkit.eu/>

<sup>74</sup> [https://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/ecvet\\_es](https://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/ecvet_es)



La implementación del ECVET en Austria puede dividirse en los siguientes aspectos, en base a la información obtenida en 2014.

El primer aspecto a destacar es el desarrollo de la orientación de los resultados del aprendizaje (p. ej. planes de estudios centrados en las competencias, estándares educativos en la FP, modelos de competencia para profesiones del sector sanitario etc.) para pasar de un control de objetivos a un control de resultados. Segundo, hacer que la movilidad entre distintos países con fines de aprendizaje sea más atractiva. Otro aspecto es el de permitir más transparencia dentro del sistema educativo nacional para reconocer mutuamente las competencias de aprendizaje que ya se han conseguido. Otros aspectos claves incluyen un mejor reconocimiento de competencias de aprendizaje adquiridas de manera no formal, junto con un aumento de la empleabilidad en los mercados laborales en Austria y Europa mediante una mejor documentación de las competencias obtenidas.

Otro aspecto es el MEC

### **El Marco Europeo de Cualificaciones (MEC)**

El Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (MC-EEES), que consiste en un sistema de tres niveles de títulos superiores (Grado, Máster y Doctorado), es compatible con el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC). Esto permite la asignación automática de los títulos adquiridos a un nivel del MEC y a uno del MNC.

En diciembre de 2014, los ministros de educación de 32 países europeos llegaron a un acuerdo (El Comunicado de Maastricht) para desarrollar un Marco Europeo de Cualificaciones común. El MEC se considera un metamarco de cualificaciones que aúna los sistemas de cualificaciones de diferentes países y por lo tanto ayuda a conseguir una mayor transparencia en el ámbito educativo.

Principales objetivos:

- promover la movilidad transfronteriza
- apoyar el aprendizaje permanente

Cualquier cualificación en cualquier país de la UE puede buscar su equivalencia en el MEC. El marco consiste en ocho niveles de referencia definidos por una serie de descriptores. Cada descriptor esboza los resultados del aprendizaje necesarios para obtener la cualificación correspondiente a un nivel concreto. A los resultados del aprendizaje no se les asigna directamente un nivel del MEC, sino que primero se les asigna un nivel del Marco Nacional de Cualificaciones, el cual corresponde a su vez a un nivel del MEC.<sup>75</sup>

### **Bélgica**

En este caso las iniciativas son independientes y no hay correlaciones.

### **Finlandia**

Las cualificaciones profesionales están relacionadas con el MEC. El Parlamento Europeo y el Consejo adoptaron la recomendación sobre el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) para el aprendizaje permanente en 2008. La recomendación se actualizó en 2017. El propósito del MEC es facilitar la comparación de cualificaciones y los niveles de cualificación de distintos países, así como promover

<sup>75</sup><https://lehr-studienservices.uni-graz.at/de/lehrrservices/europaeischer-hochschulraum/qualifikationsrahmen-eqr-nqr/der-europaeische-qualifikationsrahmen-eqr/>



la movilidad y el aprendizaje permanente. En el MEC, las cualificaciones y competencias se dividen en ocho niveles. Cada nivel tiene una descripción del conocimiento, la comprensión y la capacidad práctica conseguidos a ese nivel.<sup>76</sup>

## Irlanda

Casi todas las iniciativas específicas por país mencionadas anteriormente tienen colaboraciones activas con organizaciones parecidas dentro de la UE o ya se han incorporado a redes y proyectos de la UE.

- SOLAS (la agencia responsable de la FP irlandesa) es miembro del comité ejecutivo del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) y su representante es Selen Guerin, directora de la Unidad de Investigación de Habilidades y del Mercado Laboral de SOLAS (SLMRU por sus siglas en inglés). SOLAS es un colaborador muy activo en CEDEFOP ReferNet y elaboró el informe «Formación Profesional en Europa - Irlanda» (Informe de CEDEFOP ReferNet: *VET in Europe*, 2016).<sup>77</sup>
- SOLAS también participa en proyectos de investigación financiados por la UE, congresos y eventos sobre la FP en toda Europa. Aquí podemos ver un ejemplo: <http://www.solas.ie/Pages/NewsArticle.aspx?article=27>
  - Seamus McGuinness, del Instituto de Investigación Económica y Social (ESRI por sus siglas en inglés), ha sido nombrado representante experto ante el Observatorio Europeo de las Políticas de Empleo. Este puesto tiene varias funciones, como llevar a cabo evaluaciones periódicas del Programa Nacional Irlandés de Reformas y elaborar informes temáticos sobre la reforma del mercado laboral en Irlanda. Este trabajo cuenta con financiación de la Comisión Europea.
  - La Oficina Central de Estadísticas también publica datos en su página web de fuentes de la UE y otras:
    - Eurostat
    - Banco Central Europeo (BCE)
    - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)
    - Comisión Económica de las Naciones Unidas para Europa (CEPE)
    - Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas (CSNU)
    - Fondo Monetario Internacional (FMI)
  - CEDEFOP es un recurso utilizado de forma generalizada en el sector de la educación superior en Irlanda y muchos proveedores y centros de educación superior tienen la experiencia de haber participado en una serie de programas transnacionales de FP financiados por la UE tales como Adapt, Leonardo da Vinci, y Erasmus+.
  - Como seguimiento de la [Nueva agenda de capacidades para Europa](#)<sup>78</sup>, la Comisión Europea propuso, con la aprobación posterior del Consejo, una recomendación sobre el seguimiento profesional de los titulados en noviembre de 2017. Los objetivos eran animar a los Estados miembros a desarrollar sistemas de seguimiento globales para graduados terciarios a nivel nacional y mejorar la disponibilidad de datos comparables. El Grupo de Expertos sobre seguimiento profesional de los titulados se estableció como un impulsor clave para cumplir

<sup>76</sup> [https://www.opf.fi/english/curricula\\_and\\_qualifications/qualifications\\_frameworks](https://www.opf.fi/english/curricula_and_qualifications/qualifications_frameworks)

<sup>77</sup> [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016\\_CR\\_IE.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_IE.pdf)

<sup>78</sup> <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>



esta misión. El grupo está compuesto por 120 expertos<sup>79</sup> de países de toda Europa cuyos perfiles abarcan la educación superior, asuntos estudiantiles, investigación estadística, empleo y mucho más. Conjuntamente, el grupo de expertos sentará las bases para el seguimiento paneuropeo de los titulados, que tiene el potencial de hacer una aportación inestimable para mejorar la calidad y la relevancia de la educación superior para el alumnado, desarrollando estrategias nacionales de adquisición de competencias, y preparando los sistemas del futuro.

## Italia

El enfoque modular basado en los resultados del aprendizaje se ha implementado en distintas partes del sistema de cualificaciones italiano, aunque persisten diferencias, principalmente terminológicas, entre diferentes subsistemas.

Para estar incluida en el marco nacional, cada cualificación debe tener una referencia al MEC, y a lo largo del tiempo habrá que trabajar progresivamente en la estandarización descriptiva para permitir una mayor permeabilidad entre los subsistemas y el reconocimiento de créditos.

Por lo tanto, gracias a este marco, es posible buscar las equivalencias de las competencias de un individuo a un cierto nivel del MEC.

### Aplicación de los principios del ECVET a los títulos de FP

De conformidad con la recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo de la UE (2009), el ECVET iba a aplicarse paulatinamente a las cualificaciones de FP en todos los niveles del MEC. Tenían la intención de emplear el nuevo sistema para la transferencia, el reconocimiento y la acumulación de resultados del aprendizaje a partir de 2012. No obstante, varios problemas impidieron un avance rápido: una falta de claridad en cuanto al concepto del ECVET y las especificaciones técnicas junto con una fase de pruebas no completa parecen ser factores que perjudican al programa en Italia. Además, ECVET no se considera una prioridad, faltan componentes y hay también carencias en cuanto a la capacidad o a los recursos.

Las estructuras de FP y de Educación Superior son compatibles con los principios del ECVET. La mayoría de las reformas incluían el diseño de planes de estudios y módulos basados en los resultados del aprendizaje. El Ministerio de Educación, Universidades e Investigación publicó directrices para proveedores de educación y formación que incluyen resultados del aprendizaje. La educación y Formación Profesional técnica superior se organiza en módulos y unidades; los créditos de formación están reconocidos por las instituciones de educación superior y son compatibles con el ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos). En principio, el sistema de educación y formación facilita el cambio entre diferentes itinerarios educativos.

## España

La metodología Ethazi, aplicada en los centros de FP vascos, cumple con los criterios europeos.

<sup>79</sup> [https://webgate.ec.europa.eu/cas/login?loginRequestId=ECAS\\_LR-53235339-EPOT5zrTlretgZvNGu7x4m6tSRdMmdJWH4lWs6Rp399cKQ9HDWCdumeooX1PBYIXR3IK4zssioTUWlpfnzOtxF4-jpJZscgswOKrxEf5XzTps-sJPsdXmpHOJGADA8STzVTUzuZiS3Cizcja2tjruWP9NW](https://webgate.ec.europa.eu/cas/login?loginRequestId=ECAS_LR-53235339-EPOT5zrTlretgZvNGu7x4m6tSRdMmdJWH4lWs6Rp399cKQ9HDWCdumeooX1PBYIXR3IK4zssioTUWlpfnzOtxF4-jpJZscgswOKrxEf5XzTps-sJPsdXmpHOJGADA8STzVTUzuZiS3Cizcja2tjruWP9NW)



## 5.2. Herramientas y métodos para identificar carencias de competencias profesionales

### 5.2.1. La perspectiva europea

#### Austria

En el *Taller de Perspectivas (Perspektivenwerkstatt)*, que se centra en la orientación profesional de los jóvenes, hay un diagnóstico de idoneidad que hace hincapié en los puntos fuertes y débiles del candidato, y en sus habilidades cognitivas, tales como la imaginación espacial y el pensamiento lógico-analítico.

En la «*Formación de Prácticas Supraempresariales*» (*Überbetriebliche Lehrausbildung<sup>2</sup>, ÜBA<sup>2</sup>*) y la «*Formación Ampliada de Prácticas Supraempresariales*» (*Überbetriebliche Lehrausbildung Teilqualifizierung/Verlängerbare Lehre, ÜBA TQ/VL*) tenemos que depender del *feedback* proporcionado por las empresas. Se puede hacer uso de antiguos informes escolares para averiguar si, por ejemplo, un aprendiz que está de prácticas en un sector técnico tiene pocos conocimientos matemáticos. Por otra parte, ofrecemos apoyo de aprendizaje regular en alemán, matemáticas y economía aplicada. El apoyo al aprendizaje ofrecido a la «*Formación Ampliada de Prácticas Supraempresariales*» (*Überbetriebliche Lehrausbildung Teilqualifizierung/Verlängerbare Lehre, ÜBA TQ/VL*) es mayor, ya que, por supuesto, la demanda también es más grande. Asimismo, recibimos *feedback* de los centros de FP.

Existen informes sobre muchos de nuestros participantes que se elaboraron en el instituto cuando tenían 15 años, una práctica habitual en Austria. Estos informes aportan una buena evaluación de las habilidades cognitivas del alumno. Si un participante no puede hacer prácticas normales debido a una falta de habilidades cognitivas, puede hacer una formación ampliada. En todo caso, en Austria la Formación Profesional es una alternativa obligatoria a la educación secundaria hasta los 18 años.

#### Bélgica

Para empezar, las organizaciones se valen de las descripciones de los puestos de trabajo o de los perfiles de las funciones. Contienen información sobre el ámbito concreto en el que opera la organización, el supervisor del ámbito / sector, una descripción de sus tareas, así como una descripción de competencias generales y específicas (técnicas) de cada puesto, junto con sus indicadores de comportamiento.

Los perfiles de competencias incluidos en ellas se utilizan para nuestras evaluaciones de competencias 360° que tienen lugar cada dos años.

Para ese fin, se utiliza Comet para todas las mediciones de competencias. Comet son las siglas inglesas para Herramienta En Línea de Medición de Competencias, y se pueden personalizar según los objetivos y las formaciones establecidas. La herramienta tiene las siguientes funciones:

- Permite que el usuario haga una autoevaluación basada en el modelo de *feedback* 360°.



- Permite que el capacitador/profesorado/compañero/compañero de trabajo registre una puntuación para cada competencia.
- Permite que el capacitador/supervisor en el lugar de trabajo evalúe el rendimiento del aprendiz en relación con el perfil de competencias que debe adquirir.

Todos los resultados pueden presentarse de una manera estéticamente atractiva, a nivel del individuo y del equipo.

## Finlandia

Las organizaciones colaboradoras participan en el pronóstico educativo de su zona; es una manera de identificar la inadecuación de las cualificaciones y las lagunas de competencias profesionales en la población activa. En Finlandia las actividades en materia de anticipación, como puede ser, por ejemplo, el pronóstico educativo, están bien establecidas y ligadas al diseño de políticas. En los últimos años, factores socioeconómicos como los efectos de la recesión económica, el número gradualmente decreciente de personas en la población activa y el envejecimiento demográfico han aumentado la necesidad de una mejor sintonía entre la oferta y la demanda de competencias.<sup>80</sup> La inadecuación de las cualificaciones y las lagunas de competencias profesionales se definen en el proceso de elaborar el PCDP (Plan Personal de Desarrollo de Competencias) o durante la evaluación de competencias. Así, el plan de estudios se centra en las competencias que faltan.

## Irlanda

Identificamos y hacemos un seguimiento de las faltas de competencias, la inadecuación de las cualificaciones y las tendencias generales del mercado laboral mediante la siguiente lista de fuentes tanto formales como informales.

- Informes nacionales periódicos y proyectos de investigación de la Unidad de Investigación de Habilidades y del Mercado Laboral de SOLAS (SLMRU) y del Instituto de Investigación Económica y Social (ESRI) que pueden identificar tendencias sectoriales o generales del mercado laboral y escaseces de competencias. Las publicaciones del Boletín Nacional de Competencias de SOLAS son una fuente muy útil de información sobre el mercado laboral y tendencias de demandas de competencias.
- Las tendencias identificadas a través del Grupo de Expertos sobre Futuras Necesidades de Competencias (EGFSN) cuyas publicaciones nacionales se centran en la predicción y en la cuantificación de carencias en las competencias y en la oferta y demanda del mercado laboral.
- Documentos de posición y de política publicados por el Departamento de Educación, como la Estrategia Nacional de Capacitación (2015)<sup>81</sup> también aportan contexto y desarrollan las competencias y la educación más necesarias para la economía irlandesa y el desarrollo de la población activa.
- Algunos departamentos para operaciones concretas dentro de SOLAS, como, por ejemplo, las unidades responsables de la Formación Profesional y de los esquemas de prácticas, publican comunicaciones informativas sobre las tendencias de inscripciones en ciclos de FP, así como sobre la evolución de los programas de prácticas.
- La participación regular de los ETB en los Foros Regionales de Competencias provee canales de comunicación entre los empleadores y los ETB. Pueden intercambiar información sobre carencias

<sup>80</sup> [https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/analytical\\_highlights/skills-anticipation-finland](https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/analytical_highlights/skills-anticipation-finland)

<sup>81</sup> [www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/National-Skills-Strategy/](http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/National-Skills-Strategy/)

en competencias emergentes y mejorar la inteligencia sobre el mercado laboral a nivel regional y local. Los Foros Regionales de Competencias también convocan reuniones de subcomités de empleadores en sectores específicos para identificar y abordar carencias regionales de competencias en el mercado laboral.

- Los mismos ETB tratan directamente con empleadores locales y mediante los programas del *Post Leaving Certificate* (tipo de FP) y de prácticas, tienen contacto frecuente y muchas veces muy bien estructurado con empleadores individuales a nivel local o con grupos o federaciones de empleadores nacionales.

## Italia

Los cursos de formación deben respetar los contenidos y proveer los conocimientos / las competencias y habilidades que requiera la autoridad competente regional. Esta información se detalla en el Marco Regional de Perfiles Profesionales (en el caso de la Toscana) o en documentos similares.

En la Toscana, los proveedores acreditados de formación (como FCN) deben involucrar a las empresas en el proceso de evaluación de cada alumno durante un curso de formación. El tutor de la empresa recibe un cuestionario que debe rellenar al final del periodo de prácticas previsto. El cuestionario sirve para entender las principales tareas llevadas a cabo por el alumno, las competencias adquiridas, así como posibles carencias de habilidades en relación con la profesión en cuestión.

A continuación podemos encontrar un ejemplo de un cuestionario de evaluación empleado por FCN.

Por último, las tablas de evaluación pueden ser utilizadas para evaluar los niveles de competencia de los alumnos al inicio y a lo largo de todo el curso de FP. Estas evaluaciones podrían llevar al alumno hacia otra ruta formativa (donde no se haya alcanzado el nivel previsto de una competencia concreta). No obstante, el uso de estas tablas de evaluación no es obligatorio.

SCHEMA VALUTAZIONE STAGE

La presente scheda deve essere compilata dal Tutor aziendale.

1. Indichi i principali compiti svolti dall'allievo durante lo stage:

2. A suo parere l'allievo avrebbe voluto svolgere altri compiti durante lo stage?  
 sì  no  
Se sì, quali?

3. L'allievo ha incontrato difficoltà durante lo svolgimento dello stage?  
 sì  no  
Se sì, quali? Come sono state affrontate?

4. Esprimi una valutazione relativamente ai seguenti aspetti dell'alunno:

Aspetto	1	2	3	4	5
Attitudine al lavoro					
Curiosità					
Impegno					
Puntualità					
Autonomia					
Capacità di lavorare in gruppo					
Capacità di risolvere i problemi					
Capacità di gestire il tempo					
Igiene personale					
Capacità di acquisire nuove competenze					

5. Voto globale in centesimi: \_\_\_\_\_ / 100

Data \_\_\_\_\_

Firma del Responsabile dell'Azienda Ospitante \_\_\_\_\_

Firma Direttore Progetto \_\_\_\_\_

File documento

**Main tasks**

**Evaluation of the student's attitude towards the job profile in question, his/her curiosity, commitment, punctuality, autonomy, team working, problem solving and time management skills, personal hygiene, ability to acquire new skills. Evaluation is on a 1-10 scale**

Ejemplo de un cuestionario de evaluación

## España

Los centros de FP vascos tienen un departamento para la detección de necesidades de formación (FND) que, combinado con la estrecha relación que los centros tienen con las empresas, les permite identificar las necesidades reales que tienen las empresas en términos de lo que buscan en los trabajadores, y ver cualquier desajuste y brecha en las habilidades de los nuevos trabajadores. De



este modo, los centros de FP ofrecen Formación Profesional continua en el País Vasco, con el objetivo de ayudar a satisfacer necesidades reales, con un enfoque triple: formación de estudiantes, formación de trabajadores y formación de desempleados. En el desarrollo de esta capacitación, la colaboración también se lleva a cabo con sindicatos de empresas.

## 5.3. Marco sistemático necesario para la implementación

### 5.3.1. Explicación

El proyecto de colaboración ha intentado definir lo que se necesita para poner en práctica con éxito la estrategia para titulados de FP y explicar cómo el marco puede hacer una aportación en ese respecto en los centros de FP e instituciones de formación. Además, la cuestión se centra en factores que van más allá de las responsabilidades institucionales.

### 5.3.2. La perspectiva europea

#### **Austria**

En primer lugar, es necesario animar al alumnado de FP a utilizar la aplicación móvil futura (IO.2). Hay que convencerles de que esta herramienta es realmente importante para ellos, por ejemplo, para automotivarse y para su éxito personal, pero que por otra parte también es importante para el centro de FP.

Ya que el colaborador del proyecto está acostumbrado a que exista una buena comunicación entre los diferentes equipos, es bastante fácil extraer los datos necesarios suministrados por los alumnos o los titulados que utilizan la aplicación. Estos datos se utilizan además para adaptar rápidamente los contenidos educativos. En este caso tiene sentido que una persona supervise el tratamiento de los datos y también la futura base de datos de IO.3.

Dado que el centro de FP mantiene una estrecha colaboración con sus socios empresariales, tiene sentido promover un trabajo eficiente de relaciones públicas para hacer pública esta herramienta, así como incorporarla a las empresas y concienciarles de los beneficios que les proporciona.

Además, sería una buena idea informar también a los organismos públicos y al Servicio del Mercado Laboral de Austria (AMS) sobre la estrategia de seguimiento de los titulados de FP.

#### **Bélgica**

El colaborador del proyecto no ha proporcionado datos.

#### **Finlandia**



Es importante que la dirección, el profesorado y el alumnado de las instituciones de FP y los representantes del entorno laboral / las empresas se comprometan con el sistema de seguimiento de los titulados de FP y vean la importancia de este.

En Finlandia, el sistema de financiación de FP recompensa a los proveedores de educación por los resultados, la eficiencia y la eficacia de sus actividades. La financiación se centra en los módulos completos y las cualificaciones, el empleo o la inserción en estudios superiores después de la formación, así como en el *feedback* obtenido de los estudiantes y del tejido empresarial.

En el futuro, el 15 % de la financiación se basará en la eficacia. Es muy importante que los titulados tengan todas las habilidades necesarias para conseguir un empleo. Desde la perspectiva de las instituciones de FP, es extremadamente importante obtener *feedback* sobre lo que se debe hacer de forma diferencial o cómo se debe desarrollar la educación para responder mejor a la realidad de la vida laboral.

Esta financiación basada en la eficacia es una de las razones por las que la dirección y el profesorado probablemente ven la importancia del sistema de seguimiento de los titulados de FP. Su comprensión de la importancia del asunto es realmente necesaria.

Los estudiantes deben estar motivados para utilizar el sistema de seguimiento de titulados de FP. Deben tener un dispositivo adecuado y las habilidades digitales necesarias para utilizar la aplicación. Deben aprender a usar el sistema y a familiarizarse con él. Se puede llevar a cabo durante las horas lectivas. Los estudiantes deben aprender a usar la aplicación durante el aprendizaje en el trabajo. Los estudiantes deberían sentir que el sistema de seguimiento de la FP también es útil para ellos. Así es como se motivan para utilizar la aplicación. Es probable que las recompensas de la aplicación no sean suficientes. Los estudiantes deben ser recompensados por usar la aplicación - tal vez la mejor manera sea, por ejemplo, la distribución de entradas de cine entre los que responden.

Cuando la institución de FP recibe *feedback* a través del sistema de seguimiento de titulados de FP, debe utilizarlo y aprender de él, difundir la información internamente y mejorar los programas educativos.

## **Irlanda**

Debido a su amplia gama de actividades, el Centro de Formación de Cork es capaz de proporcionar un marco sistémico adecuado. Además, el colaborador del proyecto ya tiene experiencia en el seguimiento de los titulados.

<b>Calendario nacional del curso (NCC)</b>	Un calendario en tiempo real de una variedad de cursos programados con operadores por cada uno de los consejos de educación y formación (ETB). Se pueden programar únicamente los cursos que figuran en la NPD.
<b>Base de datos nacional del alumnado (LDB)</b>	La base de datos nacional del alumnado almacena información personal sobre el alumnado actual y futuro, además de registrar solicitudes para cursos, participación en los mismos, y titulaciones.

Por otra parte, el claustro tendrá que encargarse de evaluar y analizar los datos proporcionados con el fin de ajustar aún más sus capacitaciones para satisfacer las demandas del mundo laboral de manera más eficiente.

Dada la variedad de métodos de los proveedores locales para recopilar los resultados y el *feedback* de los titulados de FP, existen grandes inconsistencias en el método, tipo y alcance de los datos recopilados. Los proveedores están procurando obtener resultados y *feedback* de sus antiguos alumnos en diferentes etapas, utilizando diferentes metodologías y recopilando diferentes tipos de datos, con mayor o menor efecto.

El resultado de este enfoque es que los datos recopilados no son coherentes y a menudo pueden basarse en información no probada sobre la situación económica, social o educativa de los alumnos.



Sin embargo, los desarrollos probados recientemente con los datos clave anónimos de los estudiantes que permiten obtener datos coherentes y fiables a partir de conjuntos de datos administrativos, proporcionan una base sólida para la recopilación de los resultados de los titulados de FP.

Este enfoque garantiza la fiabilidad y la coherencia del método y puede proporcionar un conjunto completo de datos sobre los resultados de los titulados de FP. No solo proporciona datos de referencia para medir los resultados de la FP, sino que también provee actualizaciones periódicas fiables, por ejemplo, métricas interanuales comparables a los valores de referencia para los objetivos relativos a 2018, 2019, 2020 y más allá.

## Italia

### Dentro de la institución de formación:

- En primer lugar, todas las partes implicadas en la estrategia de seguimiento de los titulados de FP (estudiantes, profesores de FP, directores, etc.) deben comprometerse a utilizar la aplicación de seguimiento de los titulados de FP. Para ello, en primer lugar, es necesario adoptarla oficialmente: el director de la institución debe aprobarla mediante un documento oficial.
- A continuación, el siguiente paso sería la implementación de «momentos de marketing» entre las antiguas promociones para explicar cómo se utiliza la aplicación y motivar a los estudiantes y profesores para que la utilicen, ya que es beneficiosa tanto para ellos como para el proveedor de formación.
- En cuanto a los factores motivadores, cada institución de capacitación debe tratar de establecer diferentes recompensas para fomentar el uso del sistema de seguimiento. Las recompensas pueden ser proporcionadas por patrocinadores (tiendas, restaurantes, etc.).
- Para una buena implementación de la estrategia de seguimiento de los titulados de FP, es importante ponerse en contacto con ex alumnos, por ejemplo, un año después de su graduación, con el fin de evaluar su situación y su progreso.
- Para aumentar el compromiso con esta acción, los profesores / formadores de FP deberían encargarse de contactar con los ex alumnos.

### Fuera de la institución de formación - a nivel sistémico (proveedores de formación, servicios públicos de empleo, otros organismos y autoridades relacionados con la educación profesional, la formación y el empleo, administraciones públicas tales como organismos de acreditación, organizaciones empresariales y sindicatos):

Dado que el sistema de seguimiento de los titulados de FP ayuda a los proveedores de FP a evaluar si sus cursos de formación se ajustan a las demandas del mercado laboral, las diferentes instituciones y autoridades (véase más arriba) deberían promover el uso de esta herramienta y deberían utilizarla.

Además, todas estas organizaciones deberían trabajar juntas y no por separado, de modo que los cursos de FP se adapten a las necesidades del mercado laboral.

## España

Para hacer un seguimiento de la empleabilidad del alumnado de FP en España y el impacto directo que la adquisición de competencias tiene en ella, las instituciones educativas, las de empleo y los organismos empresariales han de trabajar codo con codo y no por separado como ahora.

Ahora mismo no comparten criterios sobre qué seguimiento hacer y cómo realizarlo con éxito. Es necesario que compartan información y recursos y que acuerden el papel de cada institución para:



- **Hacer comprender a la población la importancia de la adquisición de competencias técnicas y transversales** a lo largo de toda la carrera profesional que las mantendrán empleables y que las hagan crecer profesionalmente siendo menos vulnerables ante los cambios y aportando más valor. Esta labor ha de realizarse en los centros educativos, pero también en las empresas y desde las instituciones de empleo.

- **Llegar a un acuerdo en cuanto a la definición de las competencias transversales**, cuáles son claves para cada titulación, en qué niveles específicos dividir cada una y cómo poder acreditar que se ha adquirido cada nivel de competencia. Ya existen estas definiciones para competencias técnicas por lo que cada titulación prepara al mismo nivel en competencias técnicas en cualquier lugar y las empresas pueden guiarse por la titulación para contratar personal sabiendo qué podrán hacer y a qué nivel, pero no pueden saber nada sobre las competencias transversales de dichas personas.

Las instituciones educativas podrían liderar este paso, pero debe ser consensuado con las empresas que son más conscientes de sus necesidades. Además, hay ciertos niveles de competencias que se deberían adquirir en las empresas, con la experiencia de ciertos puestos a alto nivel como gestión de personas, estrategia, operaciones, equipos de ventas, impartición de conferencias... Serían por tanto las empresas quienes deberían definir estos niveles de competencias transversales unidos a puestos específicos.

También deberían definirse las competencias a adquirir y cómo lograrlo para personas tituladas que decidan emprender.

- **Diseñar la oferta de formación no formal de origen institucional:** La formación no formal que ofrecen instituciones educativas, de empleo, etc. debería adaptarse a todos estos niveles de competencias transversales para que las personas pudieran visualizar el camino para ir creciendo personal y profesionalmente como sucede con las competencias técnicas.

- **Formar al profesorado para que conozca las competencias transversales clave para las titulaciones que debe impartir y cómo educar en dichas competencias al alumnado al nivel definido.** Además, deberán acordar con el resto del profesorado cómo trabajar dichas competencias.

Cada docente está formado y titulado para impartir un módulo para que su alumnado adquiera cierto nivel de destreza en unas competencias técnicas específicas de las que es el único responsable para su grupo de alumnos y alumnas. Para realizar esta labor cuenta con un diseño curricular base.

Sin embargo, no hay profesorado con titulación en formar en competencias transversales (porque no existe) y que se encargue de formar a cada grupo. Por supuesto tampoco existe un diseño curricular o de materiales al respecto.

La formación en competencias es vaga, sin concretar y responsabilidad de todo el claustro de profesores por igual.

- **Realizar el seguimiento de la vida laboral de las personas tituladas:** Acordando los datos a recopilar para poder obtener estadísticas reales que sumen a nivel autonómico y estatal. Cada institución deberá asegurar la realización del seguimiento en su ámbito (los Centros pueden recopilar datos de su alumnado en las aulas y de antiguos alumnos mediante asociaciones de ex alumnos y bolsas de empleo; las empresas de empleo entre personas en desempleo y cursos de formación para el empleo; las empresas pueden hacerlo entre la plantilla. Los centros de estadística podrían completar el seguimiento.

También será importante que entre instituciones firmen acuerdos con los centros de estadística sobre qué datos seguir y cómo en los estudios estadísticos.



En el caso de España con tantos organismos implicados por autonomía y con tantas diferencias entre sí, es muy difícil que este ecosistema complejo llegue a funcionar de forma eficiente y coordinada a nivel estatal en un breve periodo de tiempo. Es más sencillo comenzar a firmar acuerdos y poner en marcha proyectos a nivel autonómico y exportar al resto las buenas prácticas, así podrían testarse distintos sistemas a la vez.

## 5.4. Metodologías

### 5.4.1. Explicación

El término «metodología» puede definirse resumidamente como un sistema de maneras de enseñar, estudiar o hacer algo. El proyecto de colaboración describe algunos aspectos de las metodologías que ya se utilizan o que se utilizarán en la organización respectiva. Por consiguiente, la siguiente descripción general debería proporcionar apoyo adicional a otros centros de FP y organizaciones de formación.

### 5.4.2. La perspectiva europea

#### **Austria**

El colaborador austriaco ya utiliza una amplia gama de metodologías para la formación de los estudiantes de FP. Existe un plan que contiene diferentes módulos que se centran en los diferentes requisitos de la vida laboral, como sesiones de formación para entrevistas en persona y por teléfono, formación adecuada para la aplicación y el desarrollo de las competencias no técnicas.

Esto se hace utilizando diferentes metodologías para fomentar todas las habilidades necesarias, por ejemplo:

- juegos de rol
- presentaciones visuales
- ponencias y clases
- intercambio de ideas
- discusiones de grupo
- simulacros
- apoyo al aprendizaje y aprendizaje por ordenador y
- talleres
- trabajo de grupo
- etc.



Los profesionales de FP tienen una formación específica y proceden de diferentes ámbitos. Esto garantiza el uso de una amplia gama de métodos que ayudan a mejorar la formación y el rendimiento por igual.

En correlación con las definiciones del CEDEFOP de las competencias clave de la FP, es necesario adaptar las metodologías a los siguientes aspectos:

- Comunicación en lengua materna
- Comunicación en lenguas extranjeras
- Competencias en matemáticas, ciencias y tecnología
- Competencias digitales
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Espíritu emprendedor
- Expresión cultural

## **Bélgica**

El colaborador del proyecto no ha proporcionado datos.

## **Finlandia**

En Finlandia, las cualificaciones profesionales del segundo ciclo de secundaria son estudios de unidades comunes que se parecen en todas las cualificaciones. Estos estudios de unidades comunes contienen, por ejemplo, lenguas, competencias digitales, competencias sociales y cívicas y espíritu emprendedor. Es muy importante que los estudiantes puedan mejorar estas habilidades también en las unidades de las cualificaciones profesionales, por ejemplo, cuando aprenden las competencias propias de una determinada ocupación en un taller.

### Comunicación en lengua materna

Los alumnos deberían tener mucha interacción social durante sus estudios. Esto significa, por ejemplo, trabajo de grupo con una rotación de miembros. En los grupos, los alumnos deben utilizar su lengua materna y deben trabajar con distintas personas. Los alumnos solo pueden mejorar su dominio de la lengua materna usándola en situaciones reales. Es importante que los alumnos tímidos e introvertidos también puedan ganar confianza en un entorno seguro. Los alumnos deberían practicar su expresión oral y escrita durante sus estudios. Una buena forma de aprender a comunicarse es interactuar con clientes en situaciones de servicio reales. Todo el alumnado debería tener muchas ocasiones para desarrollar estas competencias durante sus estudios.

Los alumnos pueden mejorar su expresión escrita solo si escriben. La expresión escrita del alumnado se ha deteriorado ya que la interacción entre los jóvenes tiene lugar en gran medida a través de las redes sociales, donde la lengua escrita está incompleta. En la FP, el alumnado puede mejorar su expresión escrita haciendo ejercicios escritos relacionados con su propia profesión.

### Comunicación en lenguas extranjeras

El alumnado debería hacer varios ejercicios orales y escritos en una lengua extranjera durante sus estudios. Los estudiantes finlandeses suelen expresarse bien por escrito, pero tienen dificultades al hablar lenguas extranjeras. Es importante que los estudiantes conozcan a inmigrantes y que utilicen lenguas extranjeras en situaciones reales para comunicarse con otras personas.

### Competencias en matemáticas, ciencias y tecnología

A los estudiantes les suele parecer que al menos las matemáticas y las ciencias son módulos difíciles. Es importante que estos estudios tengan un enfoque práctico. De esta manera, los estudiantes sienten que también las matemáticas y las ciencias son importantes para desarrollar sus propias habilidades profesionales. Los profesores deberían utilizar muchos tipos de métodos de enseñanza y materiales de aprendizaje (por ejemplo, materiales digitales, materiales escritos y el aprendizaje



a través de la práctica). La meta es motivar a los estudiantes a aprender a través del significado. También es importante que los estudiantes puedan aprender a usar tecnología durante el aprendizaje en el trabajo.

#### Competencias digitales

Muchos estudiantes jóvenes de hoy en día tienen buenas competencias tecnológicas. Sin embargo, hay estudiantes adultos en los centros de FP y sus competencias digitales no siempre son buenas. Es importante que todos los estudiantes y el personal de FP tengan al menos las competencias digitales básicas. En los estudios deben utilizarse diferentes entornos de aprendizaje digital. También debería haber suficientes dispositivos digitales, por ejemplo, ordenadores y tabletas bien equipados en los centros de FP. Por el momento no hay suficientes dispositivos digitales.

#### Aprender a aprender

Aprender a aprender debe formar parte de la educación desde el principio hasta el final. Los estudiantes deben conocer cuál es la manera de aprender que mejor se adapta a ellos. La autoevaluación debe ser parte de todos los estudios - cuáles son los puntos fuertes y débiles de los estudiantes. También deben recibir *feedback* de los profesores.

#### Competencias sociales y cívicas

Los alumnos deberían tener mucha interacción social durante sus estudios. Esto significa, por ejemplo, trabajo en grupos con una rotación de miembros. En grupos los estudiantes pueden conocer a diferentes personas y pueden aprender a llevarse bien con ellas. Es importante que en las instituciones de FP los estudiantes aprendan a interactuar entre sí y con el personal de manera apropiada y correcta. Los estudiantes siempre deben recibir *feedback* sobre sus actividades y su comportamiento. Las habilidades sociales y cívicas también se pueden aprender en situaciones reales con los clientes. Los estudiantes reciben *feedback* de los clientes y pueden desarrollar sus actividades en base a ese *feedback*.

#### Espíritu emprendedor

Todas las cualificaciones profesionales del segundo ciclo de la educación secundaria incluyen elementos de espíritu emprendedor. Los estudiantes aprenden lo que es necesario para crear su propio negocio. Lo más importante es el espíritu emprendedor interno: esto significa que los estudiantes son responsables y están motivados en su trabajo. Los estudiantes deben recibir mucho *feedback* (positivo y alentador), pero también deben ofrecer *feedback* a los demás. Así es como su motivación y responsabilidad también aumentan.

#### Expresión cultural

Los estudiantes deben ser capaces de interactuar con diferentes personas. Cuando conocen a personas de diferentes orígenes y culturas, pueden aprender a aceptar esta diferencia. Los estudiantes pueden aprender los unos de los otros.

## **Irlanda**

La metodología se centra en una variedad de métodos para fomentar de forma sostenible el desarrollo de las *soft skills* o habilidades no técnicas y formaciones especializadas. Basándose en el currículo de aprendizaje de SOLAS (versión 4) de 2016, los participantes trabajan mucho con Moodle y, en general, la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades se apoya en métodos de aprendizaje potenciados por la tecnología.

Esta estrategia ha animado a los ETB a experimentar con nuevas formas de impartir educación y formación, aprovechando las tecnologías existentes y emergentes.

Además de una amplia gama de formaciones prácticas en las que los simulacros y el trabajo manual y práctico son los métodos clave para el éxito, se presta especial atención a las *soft skills* o habilidades no técnicas utilizando métodos como debates en grupo, talleres, trabajo en grupo, presentaciones visuales y muchos más.



La Estrategia de SOLAS para el Aprendizaje Potenciado por la Tecnología en la Educación y Formación Continua 2016-2019 establece lo siguiente:

*«En el ámbito de la educación y la formación, las nuevas oportunidades creadas por la tecnología están transformando las experiencias y los resultados del aprendizaje. Ha habido una explosión en la disponibilidad de software y sistemas TIC; formas de desarrollar, almacenar y recuperar recursos de aprendizaje; apoyo para las infraestructuras y el uso de Internet para mejorar el entorno de aprendizaje, independientemente de dónde se encuentren los profesores y los alumnos. El uso apropiado de la tecnología permite a las personas decidir cuándo y dónde aprender. La tecnología también puede facilitar feedback individualizado y de alta calidad entre profesores y alumnos. Los individuos pueden interactuar y compartir la experiencia de aprender en grupos de aprendizaje en línea y comunidades de práctica. Conceptos complejos pueden verse iluminados mediante el uso de mundos simulados y virtuales. La tecnología ha transformado el acceso, lo que significa que la localización física ya no supone un problema, y se pueden superar las barreras que antes se creaban por la distancia, la discapacidad, la enfermedad, para los que tienen responsabilidades de cuidado o los que trabajan a tiempo parcial o completo».*<sup>82</sup>

A través de dieciocho acciones prácticas, agrupadas en tres temas, esta estrategia pretende aprovechar la capacidad existente y establecer el aprendizaje potenciado por la tecnología como parte intrínseca de la educación y formación continua en Irlanda. Una exitosa aplicación de esta estrategia significará que, para 2019, todos los alumnos y profesores de educación y formación continua estarán utilizando la tecnología para apoyar un aprendizaje y unos logros emocionantes y de alta calidad. Los principales colaboradores en la implementación exitosa de esta estrategia son los alumnos y los profesores de cada uno de los dieciséis Consejos de Educación y Formación (ETB), los centros comunitarios de educación y formación y otros proveedores, con el apoyo de los compañeros de la dirección y la administración.

SOLAS apoyará y facilitará la implementación de la estrategia a través de sus responsabilidades de financiación y coordinación, y mantendrá una estrecha relación con los equipos que trabajan en iniciativas de ámbito nacional para crear plataformas de servicios compartidos e infraestructura tecnológica.

## Italia

Mientras forman al alumnado de FP, los profesores de FP de la institución colaboradora del proyecto intentan utilizar una amplia gama de metodologías interactivas y no formales para aumentar su participación e interés en la lección. Ejemplos de varios métodos que pueden utilizarse son:

- juegos de rol
- presentaciones visuales
- ponencias / lecturas
- intercambio de ideas
- discusiones de grupo / clase
- simulacros
- Uso de materiales audiovisuales / otros materiales en línea
- talleres
- trabajo de grupo

En general, es preferible utilizar métodos experienciales o metodologías mixtas que promuevan el enfoque de aprender a través de la práctica.

Los formadores de FP provienen de diferentes ámbitos y tienen experiencias distintas, por lo que pueden utilizar diferentes metodologías / herramientas en función de sus habilidades específicas. Dado que en Italia las cualificaciones profesionales se reconocen a nivel regional, las competencias transversales que deben adquirirse se describen en el directorio regional de perfiles profesionales (RRFP), por ejemplo, en el caso de la región de la Toscana, o, si todavía no se ha implementado un

<sup>82</sup> La responsabilidad de esta oferta recae en el socio del proyecto.



perfil profesional en este marco, hacemos uso del antiguo directorio de perfiles profesionales de la región (RPP). Esta norma debe ser respetada por los centros de formación acreditados. En este directorio, los perfiles / cualificaciones profesionales se describen de acuerdo con las Áreas de Actividades (ADA), que es una descripción de la función del trabajador en una área de actividad determinada. Cada área de actividad tiene una unidad de competencia, una indicación de las habilidades y competencias que el individuo debe poseer en esa área concreta. Por esa razón, algunas competencias transversales y algunas ADA parecen aplicarse a diferentes cualificaciones. Las competencias clave de la UE no se especifican por separado, pero en última instancia forman parte de la unidad de competencia que se va a adquirir.

## España

En nuestra organización nos hemos puesto en marcha para avanzar en todas estas líneas:

- Como primer paso para realizar el seguimiento de la vida laboral de las personas tituladas hemos creado **una bolsa de empleo común especializada en perfiles del País Vasco** (hasta ahora dependía de cada centro y era voluntario). De este modo y mediante un formulario para rellenar el currículum en la aplicación ([Ikasenplegu](#)), las personas deben añadir información sobre competencias y formación adquirida además de la experiencia laboral y las empresas podrán tenerlo en cuenta para fines de contratación. Con el tiempo se añadirán y definirán mejor las competencias y las empresas podrán ofrecer empleo para perfiles que tengan en cuenta las competencias concretas que buscan.
- Trabajamos **codo con codo con el mundo empresarial** y tenemos convenios con asociaciones empresariales y otras instituciones relevantes. En un futuro intentaremos consensuar la definición de competencias con ellos y trabajar de forma conjunta para dar valor a las competencias y trabajar en el seguimiento de personas tituladas.
- Esto es especialmente relevante porque la tendencia en nuestros centros es a que la formación sea dual por lo que parte del entrenamiento en competencias transversales se dará en las empresas.
- **Formamos al profesorado en competencias transversales** y en cómo formar a su alumnado. En los últimos años se ha impartido mucha formación en las TIC y algunos cursos en otras competencias como «Ayudar al alumnado a gestionar su carrera profesional», «Gestión del tiempo», «Pensamiento Visual», «Presentaciones impactantes» o «Prototipado rápido de modelos de negocio». En total se han impartido 55 cursos a más de 600 personas. En la actualidad se dispone de 20 cursos diseñados y la opción de realizar cursos a medida. Además, cada año se añaden nuevos cursos (este año se realizarán también cursos de «inteligencia emocional»).

Participamos en todos los proyectos que nos es posible relacionados con este ámbito para avanzar y aprender de otras experiencias y visiones.

- Estamos implementando la **metodología Ethazi en todos nuestros** centros, lo cual ha supuesto formación al profesorado, renovación de infraestructuras y un cambio de metodología basado en el aprendizaje en retos que forman también en competencias transversales.
- Al no haber una descripción de las competencias y a qué nivel deberían adquirirse con cada titulación, al profesorado le resulta muy difícil evaluar al alumnado y resulta muy difícil para las empresas también. Por ello hemos puesto en marcha **un proyecto (Gizalider) para definir las competencias clave para cada titulación**, en qué niveles específicos dividir cada una y cómo poder acreditar que se ha adquirido cada nivel de competencia. Para realizar este trabajo colaborarán profesorado de FP y empresas. La clasificación final podrá utilizarse en toda la FP Vasca para mejorar el sistema Ethazi y como criterio común en la educación, en las empresas y en otras instituciones.

Hoy en día algunas competencias transversales están muy definidas dentro del currículo base como Comunicación en el idioma nativo, Comunicación en lenguas extranjeras, Competencias en matemáticas, ciencias y tecnología, y competencias digitales. Está especificada la formación que el



profesorado que forma en estas competencias ha de tener y qué nivel debe adquirirse con cada titulación, pero hay un gran vacío en cuanto a competencias como aprender a aprender, competencias cívicas y sociales o espíritu emprendedor, por ejemplo. Esperamos solucionar esto con este proyecto.

## 5.5. Garantía interna de calidad

### 5.5.1. Explicación

El objetivo de los colaboradores del proyecto es mantener la calidad de sus respectivas organizaciones a un alto nivel. Lo que viene a continuación no es únicamente una descripción de lo que ya se ha implementado y de cómo las diferentes organizaciones tratan el tema de una buena garantía interna de calidad, sino que también proporciona pasos y reflexiones que podrían darse y hacerse en el futuro en relación con la estrategia de seguimiento de los titulados de FP.

### 5.5.2. La perspectiva europea

#### **Austria**

La garantía de interna de calidad puede dividirse en dos partes, la primera de las cuales es obligatoria por ley.

1.

Prácticas de formación = Formación profesional dual

Las prácticas de formación tienen una larga tradición en Austria y están muy valoradas internacionalmente. Están abiertas a todas las personas que hayan cursado nueve años de educación obligatoria. La realización de unas prácticas conduce a una Formación Profesional cualificada y completa.

La formación tiene lugar en dos entornos de aprendizaje: en la empresa y en el centro de Formación Profesional. El aprendiz se encuentra así en una relación de aprendizaje con su empresa y, al mismo tiempo, es alumno de un centro de Formación Profesional. La formación en la empresa cubre la mayor parte del período de prácticas. El aprendiz pasa aproximadamente el 80 % de las horas formativas en la empresa y recibe allí una formación orientada a la práctica. Durante uno o dos días a la semana o durante varias semanas en bloques, el centro de Formación Profesional imparte clases teóricas y generales.

Dependiendo de la ocupación elegida, las prácticas pueden tener una duración de dos años, dos años y medio, tres años, tres años y medio, o cuatro años. La mayoría de las prácticas duran tres años.



Las prácticas concluyen con el examen de fin de prácticas (LAP). Los encargados de evaluar el rendimiento del alumnado en estos exámenes son expertos profesionales. Si aprueba el examen, el aprendiz se considera un trabajador capacitado en la ocupación en cuestión.

El fundamento jurídico para la formación de aprendices se establece en la Ley de Formación Profesional (*Berufsausbildungsgesetz - BAG*).

La formación en la empresa está regulada por ley para cada puesto de trabajo de aprendiz mediante su propio reglamento de formación (véase la «documentación de formación» o «Ausbildungsdokumentation» - en el anexo). Contiene la descripción del puesto, una especie de «currículum», para la empresa que proporciona la formación necesaria.

2.

Como el colaborador austriaco proporciona la Formación de Prácticas Supraempresariales (UEBA2) y la Formación Ampliada de Prácticas Supraempresariales (UEBA TQ/VL) con cualificaciones parciales, si necesario, existe un plan de estudios interno basado en la calidad proporcionado por el Servicio Austriaco del Mercado Laboral (AMS). En él se describe el grupo objetivo, el marco cualitativo, los contenidos y los objetivos de la formación impartida y solamente las instituciones que imparten este tipo de Formación Profesional tienen acceso a él. Las instituciones de FP que actúan en nombre del Servicio Austriaco del Mercado Laboral (AMS) están sujetas a estas especificaciones.

## **Bélgica**

El colaborador del proyecto no ha proporcionado datos.

## **Finlandia**

En Finlandia, la calidad de la educación y la formación se ve como un factor clave, relacionado con la eficiencia y la excelencia de la educación y la formación, así como la igualdad entre las personas. El garantía de la calidad en Finlandia comprende la gestión de la calidad de los proveedores de educación, el manejo nacional de la FP y las evaluaciones externas.

Hay un alto grado de autonomía en la educación a nivel local en Finlandia. Además de la planificación práctica de la enseñanza, los proveedores de educación son responsables de la eficacia y la calidad de la educación impartida.

Hoy en día, la intención es que se dirija a través de la información, el apoyo y la financiación. Las actividades de los proveedores de educación se guían por los objetivos establecidos en la legislación y en los planes de estudios básicos nacionales. Asimismo, se anima a los proveedores de educación a desarrollar la calidad de la oferta de forma voluntaria. Las autoridades nacionales respaldan esta iniciativa proporcionando herramientas y apoyo, como los premios a la calidad en la FP y las recomendaciones en materia de calidad.

El sistema también se ampara en la competencia de los maestros y demás personal. Se anima a todo el personal a desarrollar su trabajo y a participar en la mejora de la calidad de sus instituciones.

La garantía de la calidad es una de las principales prioridades políticas. Desde 2015, los proveedores de FP están obligados a crear sistemas para garantizar y mejorar la calidad de manera eficaz.<sup>83</sup>

**FP - Feedback para estudiantes que han obtenido una cualificación profesional.**

<sup>83</sup> [https://www.oph.fi/english/education\\_development/quality\\_assurance\\_and\\_evaluation](https://www.oph.fi/english/education_development/quality_assurance_and_evaluation)



El *feedback* en la FP es una de las principales herramientas que se utilizan para evaluar la calidad de la educación profesional del segundo ciclo de la educación secundaria en Finlandia. El propósito de la encuesta de *feedback* es obtener la opinión del alumnado sobre la forma en que se implementan los estudios. Las respuestas se utilizarán para mejorar las actividades. Se supone que los estudiantes deben responder a las preguntas basándose en su experiencia personal. El *feedback* es anónimo y no se registrarán las respuestas a nivel individual. Todas las respuestas se registrarán en grupos de por lo menos cinco encuestados. Se le pedirá al estudiante que dé su opinión sobre la FP dos veces durante sus estudios: cuando empiece y cuando esté a punto de terminarlos. Durante la fase final de los estudios, se les pide que estimen lo que harán después de graduarse, por ejemplo, si van a ser o ya han sido contratados.<sup>84</sup>

### **Evaluación de la calidad de la Formación Profesional para la inserción laboral con la herramienta de feedback OPAL**

La Formación Profesional para la inserción laboral está destinada principalmente a adultos desempleados o en riesgo de perder su empleo que hayan terminado la educación obligatoria. Se utiliza la herramienta OPAL a la hora de evaluar la calidad de la formación para la inserción laboral. El objetivo de OPAL es recoger información sobre el éxito de la formación desde el punto de vista de los estudiantes. El *feedback* se utilizará para seguir desarrollando el programa de capacitación. Toda la información es confidencial. Durante el curso hay dos oportunidades para dar *feedback*: una durante el curso y una al final.<sup>85</sup>

En el futuro, los procesos deberían estar cada vez más relacionados con el empleo o la inserción en estudios superiores. El *feedback* del mundo laboral también debe tomarse en consideración.

## **Irlanda**

### **Procedimientos Internos de Calidad**

Los 16 ETB de la República de Irlanda son órganos estatutarios, establecidos en virtud de la Ley de Consejos de Educación y Formación (2013)<sup>86</sup> con la responsabilidad de proporcionar, entre otros servicios, la educación y formación continua en todo el país. En virtud de la Ley de Cualificaciones y Aseguramiento de la Calidad (Educación y Formación) de 2012<sup>87</sup>(revisada en 2014), los ETB se reconocen como proveedores de programas de educación y formación continua y, como tales, según lo que exige la ley, deben disponer de políticas y procedimientos de aseguramiento de calidad acordados.

Tras la fusión de los entonces Comités de Formación Profesional (VEC) de las ciudades y los condados y los antiguos servicios regionales de formación de SOLAS (Centros de Formación), los ETB han estado operando bajo tres acuerdos de Aseguramiento de Calidad (AC) con QQI (*Quality and Qualifications Ireland*). Sin embargo, los ETB están ahora en el proceso de desarrollar sus propias políticas y procedimientos integrados de Garantía de Calidad.

En la Carta Circular No. 0018/2015<sup>88</sup> del Departamento de Educación y Habilidades se establecen unas directrices claras sobre las obligaciones de los ETB relativas a la garantía de calidad y en el Apéndice X de este documento se citan las siguientes áreas clave:

- Normas de Calidad del Servicio
- Igualdad / Diversidad
- Acceso Físico
- Información
- Puntualidad y Cortesía

<sup>84</sup>[https://wiki.eduuni.fi/pages/viewpage.action?pageId=68258693&preview=/68258693/70202919/Amispalaut\\_e\\_kysymykset%2001-07%202018%20alkaen%20EN.docx](https://wiki.eduuni.fi/pages/viewpage.action?pageId=68258693&preview=/68258693/70202919/Amispalaut_e_kysymykset%2001-07%202018%20alkaen%20EN.docx)

<sup>85</sup> [www.te-palvelut.fi](http://www.te-palvelut.fi)

<sup>86</sup> <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2013/act/11/enacted/en/html>

<sup>87</sup> <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2012/act/28/enacted/en/html>

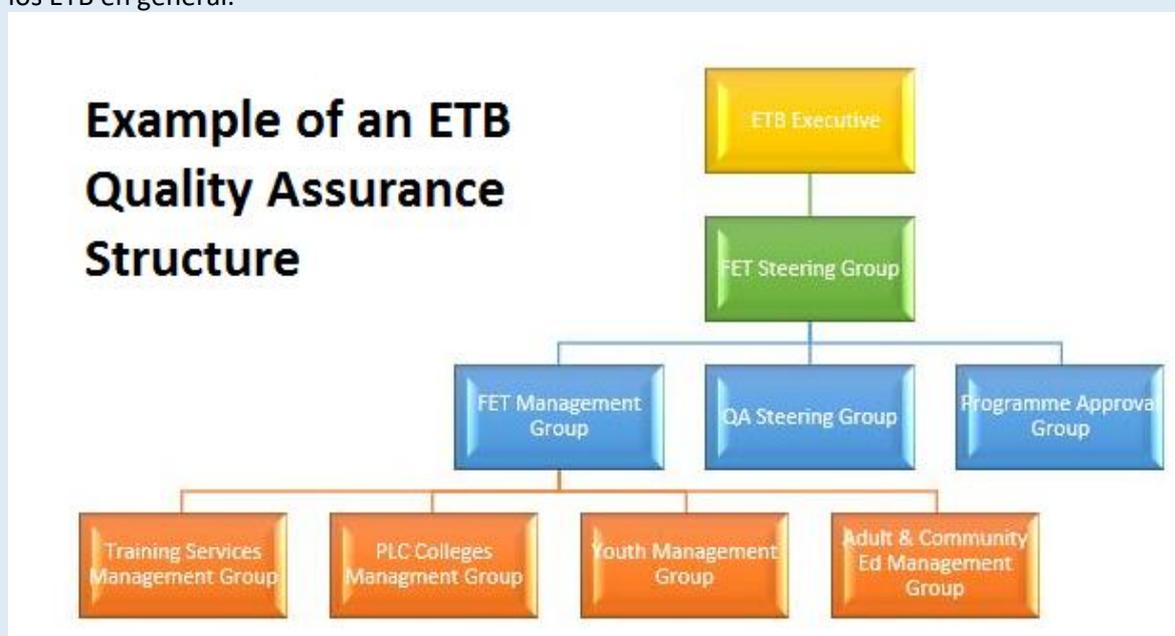
<sup>88</sup> [www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Archived-Circulars/?q=0018/2015&t=id&f=&l=en](http://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Archived-Circulars/?q=0018/2015&t=id&f=&l=en)

- Reclamaciones
- Apelaciones
- Consulta y Evaluación
- Igualdad entre Lenguas Oficiales
- Mejor Coordinación
- Cliente Interno

El texto explicativo relativo a las Normas de Calidad del Servicio describe el requisito de «*publicar una declaración que describa la naturaleza y la calidad del servicio que los alumnos/clientes pueden esperar y exhibirla de manera visible en el punto de prestación del servicio*». Uno de los objetivos de esta circular era establecer una comprensión común y compartida de las políticas y prácticas de garantía de calidad en los 16 ETB.

#### **Estructura de Gobernanza para la Garantía de Calidad de los ETB:**

Aunque la siguiente información se refiera específicamente al Consejo de Educación y Formación de Cork, es la información habitual sobre la organización del proceso de garantía de calidad en todos los ETB en general:



Ejemplo de la estructura de aseguramiento de calidad de un ETB

- El **Grupo Ejecutivo** del ETB gobierna y toma decisiones sobre la implementación de los Planes Estratégicos del ETB y los Planes Anuales de Servicio. Por lo general, los miembros del grupo ejecutivo del ETB son el Director Ejecutivo y los Directores de Educación y Formación Continua (FP), los Directores de Apoyo y Desarrollo Organizativo, y el Director de Escuelas.
- El Grupo Director de FP supervisa y gobierna la implementación de la oferta de educación y formación continua en todo el ETB, incluida la aprobación y el seguimiento del plan estratégico de la FP y el plan de negocio anual del ETB. Este grupo también aprovecha los conocimientos de los miembros para apoyar, orientar y asesorar el trabajo del sector de la FP en el contexto de los principios, directrices, políticas, procedimientos y garantía de la calidad desarrollados por el ETB. También pretende maximizar el impacto sostenible de los recursos disponibles.
- El Grupo Directivo sobre la Garantía de Calidad supervisa y gobierna el Sistema de Garantía de Calidad del ETB. La labor de este grupo consiste en supervisar y gobernar la función de garantizar la calidad del ETB. Proporcionará su opinión y análisis informados al grupo directivo de FET para apoyarle en la toma de decisiones. El desarrollo y la gestión de un Sistema de Garantía de Calidad avanzado es fundamental para la buena gobernanza y el



cumplimiento de los requisitos de los ETB bajo sus responsabilidades legislativas y las responsabilidades de QQI<sup>89</sup> y otros organismos de certificación (por ejemplo, City & Guilds, ITEC, SIPTAC, Microsoft, Sun, Pearson Vue, etc.).

- El Grupo de Aprobación de Programas se encarga de la aprobación, el desarrollo y la presentación de los programas para su evaluación y validación. La función de este grupo es gestionar el desarrollo, revisión y aprobación de programas para el ETB de acuerdo con las directrices de QQI y otras entidades adjudicadoras. El objetivo de este grupo en concreto es supervisar la validación de los programas del ETB de Cork.
- Garantizar la implementación justa y precisa del proceso de evaluación de los programas.
- Hacer recomendaciones en nombre del ETB a QQI u otras entidades adjudicadoras para validar los programas.
- Evaluar y aprobar las propuestas de los centros para desarrollar nuevos programas.
- Evaluar y aprobar las propuestas de los centros para revisar los programas existentes, incluyendo la integración de componentes adicionales a un programa o la mejora de los descriptores.
- Responsable de supervisar la revisión de los programas para garantizar su relevancia y eficacia de acuerdo con los calendarios de revisión de QQI y de otras entidades adjudicadoras.
- Informar al grupo directivo de FP sobre la evaluación y aprobación de programas.
- Garantizar la implementación justa y precisa del proceso de evaluación de los programas.

## Italia

En Italia, los cursos de formación deben respetar los contenidos y proveer los conocimientos / las competencias y habilidades que requiera la autoridad competente regional. Esta información se detalla en el Marco Regional de Perfiles Profesionales (en el caso de la Toscana) o en documentos similares.

En la Toscana, los proveedores acreditados de formación (como FCN) deben involucrar a las empresas en el proceso de evaluación de cada alumno durante un curso de formación. El tutor de la empresa recibe un cuestionario que debe rellenar al final del periodo de prácticas previsto. El cuestionario sirve para entender las principales tareas llevadas a cabo por el alumno, las competencias adquiridas, así como posibles carencias de competencias en relación con la profesión en cuestión.

A lo largo de todo el curso de FP, se pueden utilizar unas tablas de evaluación para evaluar los niveles de competencia de los alumnos al inicio y de manera continua. Estas evaluaciones podrían llevar al alumno hacia otra ruta formativa (donde no se haya alcanzado el nivel previsto de una competencia concreta). No obstante, el uso de estas tablas de evaluación no es obligatorio.

### Procesos para poner en práctica en el futuro

Para una implementación eficaz de la estrategia de seguimiento de los titulados de FP en las instituciones de FP, un modelo muy conocido al que la UE hace referencia y que se puede utilizar es el EQAVET (Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales) porque:

- Mejora los sistemas de FP de la UE para aumentar los niveles de competencia y la pertinencia de estas competencias.

<sup>89</sup> <http://www.qqi-qaguidelines.com/sector-spec-etb.html#sector-etb-issuu>



- Fomenta la confianza entre los distintos sistemas y dentro de ellos con vistas a reforzar la movilidad, la permeabilidad y la flexibilidad de los itinerarios de aprendizaje.
- Mejora el reconocimiento de las cualificaciones en el mercado laboral.

Por lo tanto, responde a nuestra necesidad de contar con un sistema de FP más eficiente y adaptado al mercado laboral.

A continuación, presentamos los elementos clave del modelo EQAVET que los proveedores de FP pueden utilizar para garantizar la implementación de la estrategia de seguimiento de los titulados de FP. Este modelo y sus elementos clave garantizan la calidad interna y externa del proceso:

- **PLANIFICACIÓN:** establecer metas y objetivos claros, apropiados y medibles. Este paso puede incluir la promoción de la estrategia de seguimiento de los titulados de FP dentro de la organización (haciendo uso de los «momentos de marketing»), la activación de diferentes tipos de recompensas para motivar al alumnado y al profesorado y comprometerse con ellos, la definición de objetivos e indicadores que cada organización de FP quiere alcanzar, por ejemplo, la identificación de los cursos de FP que necesitan una evaluación, el número de alumnos que deben participar en la encuesta, etc.
- **IMPLEMENTACIÓN:** establece procedimientos para garantizar el logro de metas y objetivos. Este paso puede incluir el uso de la aplicación de seguimiento de los titulados de FP en diferentes momentos: durante el último año del curso, al final del curso, y 3, 6 o 12 meses después del final del curso.
- **EVALUACIÓN:** diseña mecanismos para la evaluación de los logros mediante la recopilación y el procesamiento de datos a evaluar. Este paso puede implicar el uso de un software para analizar los datos recogidos a través de la aplicación de seguimiento de los titulados de FP. Ayuda a comprender la utilización de las competencias adquiridas en el lugar de trabajo.
- **FEEDBACK y PROCEDIMIENTOS para el CAMBIO:** desarrollar operaciones para alcanzar los objetivos después de dialogar con las partes interesadas clave. Este paso implica cooperación entre las diferentes partes interesadas.

### **España**

En este ámbito estamos centrándonos en clarificar conceptos, en generar sinergias y colaboraciones entre organismos y en crear herramientas comunes y más eficientes para el seguimiento de personas tituladas como nuestra bolsa de empleo que trasciende a los centros y agrupa a las personas del País Vasco con un único criterio por lo que se podrá extraer datos reales en un futuro.

## **5.6. Desarrollo de programas de capacitación**

### **5.6.1. Explicación**

Lo que tienen en común todos los centros de FP y las instituciones de formación (no solamente los colaboradores del proyecto, sino en general) es que siempre intentan seguir desarrollando sus programas de formación. Esto es necesario para reaccionar ante las necesidades de los diferentes grupos objetivo y satisfacerlas, por un lado, y, por otro, también para reaccionar ante las posibles



nuevas demandas del mundo empresarial. Esta sección no solo debería ofrecer a los lectores una visión general de cómo se llevan a cabo los cursos de formación en las diferentes organizaciones colaboradoras del proyecto, sino que también debería proporcionar a otros centros de FP y organizaciones de formación ideas sobre cómo podrían ajustar y mejorar sus cursos de formación.

## 5.6.2. La perspectiva europea

### Austria

El colaborador austriaco ha desarrollado un plan de módulos que seguirán todos los capacitadores. Este plan cumple con las competencias clave en el sector de la FP definidas por el CEDEFOP. Consta de módulos diseñados para fomentar el aprendizaje interactivo y también para el desarrollo independiente de contenidos con la ayuda de diferentes métodos. Por un lado, se trata de la formación en el aula y, por otro, se hace hincapié en el éxito sostenible del aprendizaje. Los módulos se han diseñado de tal manera que sean constructivos, pero también se pueden cambiar rápidamente si surge la necesidad. Por esta razón, también se tienen en cuenta los participantes que no hayan asistido a cursos de formación anteriormente.

Además de este plan de módulos, siempre existe la posibilidad de traer a la institución de formación a profesores invitados sobre diferentes temas, que también elaborarán contenidos con los jóvenes. Todos los demás contenidos prácticos se desarrollan y se prueban en forma de cursos prácticos obligatorios, que son indispensables para la formación directamente en las empresas.

La orientación profesional en el ámbito de la Formación de Prácticas Supraempresariales (UEBA TQ/VL) desempeña un papel especial: se trata de una orientación de varios meses de duración en la que los jóvenes con una mayor necesidad de apoyo pasan por diferentes fases, como los talleres, con el fin de prepararse para un periodo de prácticas a largo plazo. De este modo, los jóvenes siempre tienen a su lado durante su formación a un asistente de Formación Profesional que también está en contacto con la empresa. Las necesidades pedagógicas sociales están cubiertas por los pedagogos sociales.

Aparte del hecho de que, como ya se ha mencionado, el Servicio Austríaco del Mercado Laboral (AMS) ha establecido unas directrices estrictas, los propios profesionales de FP desarrollan los contenidos del programa de formación con el fin de obtener el máximo rendimiento del grupo objetivo.

### Bélgica

El colaborador del proyecto no ha proporcionado datos.

### Finlandia

Por ejemplo, WinNova, el colaborador finlandés del proyecto, tiene dos herramientas de enseñanza/formación/capacitación, que ayudan a mejorar las habilidades laborales de los estudiantes.

1.



En la formación práctica de enfermería se han desarrollado métodos digitales interactivos de aprendizaje en un entorno doméstico real con personas mayores. De esta manera, se satisfacen dos necesidades al mismo tiempo: por un lado, la necesidad pedagógica de utilizar métodos que se ajusten al mundo de los estudiantes y, por otro, la necesidad de nuevas competencias profesionales en los servicios modernos de asistencia domiciliaria.

A los jóvenes estudiantes de hoy en día les resulta natural usar la tecnología móvil de manera muy rápida. Sus habilidades en el entorno digital pueden realzar sus procesos de aprendizaje individual y personal. Pueden aprender a recopilar y compartir in Formación Profesional en un entorno real de asistencia domiciliaria con personas mayores, y a reflexionar sobre ella. El hogar se ha convertido en el principal entorno para proporcionar una amplia y exigente variedad de asistencia sanitaria a las personas mayores y discapacitadas. Esto conlleva desafiar y superar las viejas fronteras y habilidades profesionales. Los nuevos asistentes domiciliarios deben estar preparados para tomar decisiones de forma independiente y actuar con arreglo a su propio criterio profesional y ético, incluso en situaciones imprevistas. Todo esto significa que los profesionales de la atención domiciliaria deben aprender a hacer un uso más eficaz de la tecnología moderna.

Esta forma de aprendizaje les da a los estudiantes de enfermería práctica la experiencia de estar en situaciones reales de forma segura bajo la tutela del profesorado. Conocerán más de cerca la vida de las personas mayores y aprenderán a apreciar la gran responsabilidad que la atención domiciliaria exige. Esto, a su vez, elevará su autoestima y fortalecerá su compromiso con los altos estándares profesionales. Por lo tanto, hará que la asistencia domiciliaria sea una posibilidad de trabajo más atractiva en el futuro.

## 2.

El otro proyecto se llama Winkkari. Su objetivo es facilitar la transición rápida y fácil de los estudiantes a la vida laboral. El proyecto se centra especialmente en la transición de la educación al mercado laboral. El grupo objetivo está compuesto principalmente los adolescentes y los adultos jóvenes, incluidos los inmigrantes. Un grupo objetivo especial para el proyecto son los estudiantes con necesidades especiales. El proyecto está dirigido por West Coast Training Ltd., WinNova y la ciudad de Rauma como colaboradora del proyecto.

Los objetivos del proyecto son los siguientes: crear un modelo de orientación individual para apoyar la transición de los estudiantes a la vida laboral después de la graduación, aunando a los empleadores y a los solicitantes de empleo, y crear un modelo de formación para instituciones de formación, que hará que la oferta de una institución de educación superior sea más concreta para los solicitantes, desarrollando el apoyo posterior al empleo y la formación para el estudiante y/o el personal del lugar de trabajo. En el proyecto, los estudiantes pueden mejorar sus competencias para la vida laboral, sus habilidades escritas, orales y digitales para cuando soliciten trabajo. También adquieren un espíritu empresarial interno cuando planifican sus propias carreras.

## **Irlanda**

A continuación, se exponen los principales avances en la oferta de educación y formación continua dentro de los ETB:

- Con la adopción de la versión 4 del plan de estudios nacional de prácticas de SOLAS en 2016, se introdujeron formalmente los módulos de trabajo en equipo y comunicaciones como partes integrales de la impartición del plan de estudios de prácticas. Durante estos módulos, los aprendices utilizan Moodle<sup>90</sup> para subir comunicaciones y portafolios de trabajo en equipo, así como para entregar portafolios técnicos/artesanales. Posteriormente, se corrigen y se les pone nota en línea a través de Moodle.

<sup>90</sup> <https://moodle.com/>

- Hacia finales de 2015, SOLAS elaboró su estrategia para el aprendizaje potenciado por la tecnología en la educación y la formación continua (2016-2019)<sup>91</sup>. El objetivo de esta estrategia es el siguiente:

*«Esta estrategia tiene por objeto establecer el aprendizaje potenciado por la tecnología como elemento intrínseco de la educación y la formación continua en Irlanda. La estrategia se ha desarrollado a través de un proceso de consulta con los alumnos, con compañeros de los Consejos de Educación y Formación (ETB), con la comunidad empresarial y con compañeros de otras partes del sistema de educación y formación»:*

Esta estrategia ha animado a los ETB a experimentar con nuevas formas de impartir educación y formación, aprovechando las tecnologías existentes y emergentes.

- En septiembre de 2018 SOLAS lanzó una nueva iniciativa, *«Supporting Working Lives and Enterprise Growth in Ireland»*<sup>92</sup> (Apoyo a la vida laboral y al crecimiento de las empresas en Irlanda), con el objetivo de centrar los recursos de los ETB en la formación de las personas en el lugar de trabajo. Si bien los ETB ya impartían esta formación de manera *ad hoc* y a menudo solo reactiva, esta política tiene por objeto desarrollar un enfoque más estructurado y sistemático de la formación de los empleados. Esta estrategia se refiere específicamente a la formación en *«soft skills* o habilidades no técnicas» como una prioridad muy clara para el futuro:

*«La importancia de las soft skills o habilidades no técnicas y sociales en el lugar de trabajo es cada vez más evidente. Una serie de informes de investigación, entre los que se incluye un estudio sobre Europa realizado en 2018 por el Banco Mundial, sostiene que unas fuertes habilidades cognitivas y socioemocionales hacen que los trabajadores sean más resistentes a los posibles efectos adversos del cambio tecnológico, al dotarles de una mayor capacidad para aprender, adaptarse y realizar tareas cognitivas e interpersonales no rutinarias. Apoyar a la mano de obra actual y futura para que mejore sus cualificaciones en este ámbito es bueno para la inclusión, pero también para el crecimiento económico. En una línea similar, encuestas sucesivas realizadas a empleadores, inclusive las de la plataforma global LinkedIn, identifican las soft skills o habilidades no técnicas como una máxima prioridad ellos para la captación y el desarrollo del talento».*

- Las prácticas son un modelo de formación que depende en gran medida de la participación de los empleadores, tanto en la concepción como en el diseño y la realización del curso y, como tal, puede dar lugar a tasas muy elevadas de inserción laboral de alumnos. Por lo general, el periodo de prácticas tiene una duración de entre seis meses y dos años, y el 30 % de la formación se imparte en una empresa de acogida. Las cinco etapas del desarrollo de un periodo de prácticas son las siguientes:

Paso 1 - Contacto con los colaboradores industriales para identificar las necesidades en materia de competencias

Paso 2 - Desarrollo colaborativo del programa

Paso 3 - Promoción del programa y reclutamiento de alumnos

Paso 4 - Ejecución del programa

Paso 5 - Resultado Empleo y progresión

La reciente publicación del Departamento de Educación y Habilidades titulada *«Action Plan to expand Apprenticeship and Traineeship in Ireland (2016-2020)»* (Plan de acción para ampliar las prácticas en Irlanda [2016-2020]) establece objetivos claros para la participación de los estudiantes en prácticas año tras año, y cada uno de los 16 ETB ha acordado estos objetivos con SOLAS:

*«Como parte de la implementación de la estrategia de formación continua y en respuesta a un marco de calidad para los periodos de prácticas<sup>93</sup> a escala europea, introducido por la Comisión Europea, en 2014 se puso en marcha una iniciativa para seguir desarrollando el itinerario de los periodos de*

<sup>91</sup> [http://www.solas.ie/SolasPdfLibrary/TEL\\_Strategy.pdf](http://www.solas.ie/SolasPdfLibrary/TEL_Strategy.pdf)

<sup>92</sup> [http://www.solas.ie/SkillsToAdvance/Documents/SupportingWorkingLives\\_EnterpriseGrowth\\_PolicyFramework\\_Sept2018.pdf](http://www.solas.ie/SkillsToAdvance/Documents/SupportingWorkingLives_EnterpriseGrowth_PolicyFramework_Sept2018.pdf)

<sup>93</sup> <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=1045&>



*prácticas, coordinada por SOLAS y en colaboración con los Consejos de Educación y Formación. Bajo el título «career traineeships» (prácticas profesionales), se desarrollaron dos programas piloto con la industria hostelera. Las «career traineeships» se basan en el modelo de prácticas existente, con colaboración entre los empleadores y los proveedores de educación y formación. Como parte del proyecto se han elaborado materiales de desarrollo, que incluyen un enfoque sistemático para desarrollar perfiles de habilidades profesionales en diferentes industrias y un programa de capacitación para supervisores en el lugar de trabajo que les permite apoyar el aprendizaje del alumnado allí mismo».*

## Italia

En Italia, todos los capacitadores de FP deben adherirse al programa de formación acreditado para una cualificación específica (por ejemplo, trabajador de cuidados básicos), por lo que no pueden cambiarlo. Sin embargo, pueden elegir los recursos, herramientas y métodos de enseñanza que desean adoptar. Por supuesto, mientras lo hacen, pueden tener en cuenta las actitudes y los perfiles de sus estudiantes, por ejemplo, si son estudiantes desfavorecidos, utilizarán imágenes o más ayudas visuales.

Los cursos de Formación Profesional en Italia se imparten principalmente en el aula; sin embargo, las prácticas realizadas en las empresas se consideran muy importantes. Las prácticas también están previstas en el plan de formación y desempeñan un papel importante en el proceso de cualificación, ya que permiten a los estudiantes adquirir habilidades prácticas y competencias transversales (por ejemplo, interacción con compañeros y clientes/usuarios).

Tanto la parte presencial de la Formación Profesional como las prácticas son obligatorias para obtener el diploma de cualificación: solo se permite un cierto número de ausencias (normalmente no más del 30 % del número total de horas previstas para toda la duración de la cualificación).

## España

Los programas más interesantes del momento proceden del País Vasco:

### El modelo Ethazi:

La FP vasca está considerada como una de las mejores del mundo y es utilizada como modelo por muchos países. En 2017, la UE eligió la FP vasca como referencia para la educación en Europa. El Gobierno Vasco se dio cuenta de que para apoyar la adquisición de las *soft skills* o habilidades no técnicas por parte de los estudiantes tenía que transformar completamente las metodologías de enseñanza. Por lo tanto, además del lanzamiento de la FP Dual en el País Vasco y las relaciones cercanas con las empresas, lo que hace que este modelo sea único es la transformación de sus ciclos de capacitación en «Ciclos de alto rendimiento» utilizando la metodología Ethazi.

Esta metodología ya se encuentra en su fase de despliegue e implementación. El elemento central alrededor del cual evoluciona todo el modelo de aprendizaje es el aprendizaje colaborativo, basado en objetivos.

Las principales características del modelo Ethazi son las siguientes:

#### Intermodularidad

Para que el diseño de los retos se acerque lo máximo posible a las situaciones de la realidad laboral de cada ciclo formativo. Esto exige un análisis profundo de las competencias profesionales y los resultados del aprendizaje del ciclo de cara a mejorar la eficiencia en los tiempos de aprendizaje.

#### Equipos docentes de ciclo autogestionados

Comenzar a potenciar el trabajo en equipo y la responsabilidad desde el propio equipo docente compuesto por un número reducido de miembros que se encargue del ciclo formativo completo, que mediante un alto grado de autogestión pueda ajustar sus horarios, la utilización de espacios, las

guardias y sustituciones, etc. a las necesidades que el desarrollo del aprendizaje del alumnado plantea en cada momento.

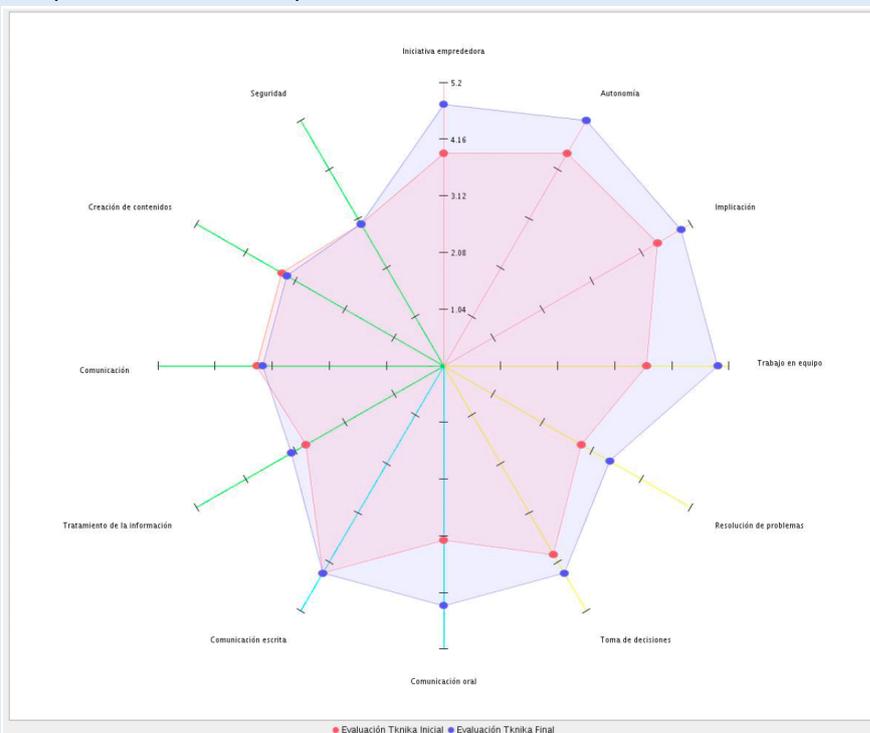


Modelo metodológico

### Evaluar para evolucionar en el desarrollo competencial:

La evaluación se integra como elemento clave dentro del propio proceso de aprendizaje del alumnado, proporcionándole *feedback* frecuente sobre su evolución en el grado de adquisición de las competencias profesionales previstas.

Para potenciar este enfoque de evaluación y favorecer la participación en el mismo tanto al profesorado como al alumnado (de manera personal y como parte integrante de equipos) y a otros agentes que puedan aportar al proceso de evaluación se ha desarrollado la herramienta específica SET (*Skills Evolution Tool*).

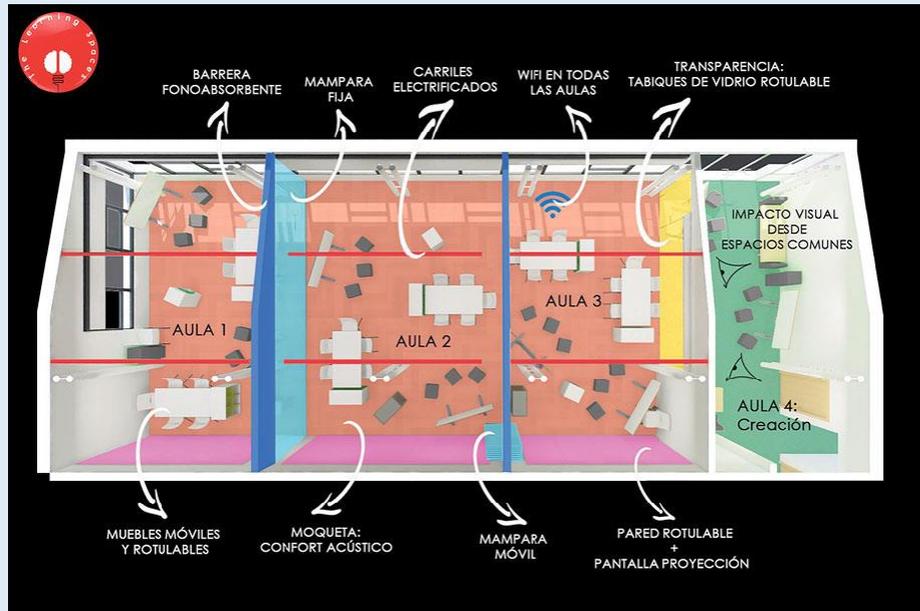


Herramienta de Evaluación de Competencias

### Adecuación de espacios de aprendizaje:

La implementación de estas nuevas metodologías requiere de aulas, equipamientos, mobiliario y espacios específicos diferentes a los que habitualmente existen en los centros de formación. El

diseño de estos atiende principalmente a las características de espacios flexibles, abiertos, interconectados y que propicien situaciones ambientales que favorezcan el trabajo activo-colaborativo.



Plan espacial



Sala amueblada

El objetivo principal es «Diseñar y experimentar, con planteamientos y actividades docentes innovadoras, novedades en la implantación de ciclos ETHAZI en grado medio, teniendo en cuenta las experiencias de ETHAZI y LEAN en grados medios». Se trata de integrar ambos conceptos (Ethazi y LEAN) en el aula para mejorar tanto el desempeño del alumnado como del profesorado y mejorar con ello los resultados de los ciclos de grado medio. En el equipo participan además de dos áreas de Tknika (área de Investigación de Métodos y Procesos de Aprendizaje y área de Mejora Continua) seis centros de FP: Easo, Maristak, LSB, Miguel Altuna, Otxarkoaga y Usurbil. Estos centros cuentan

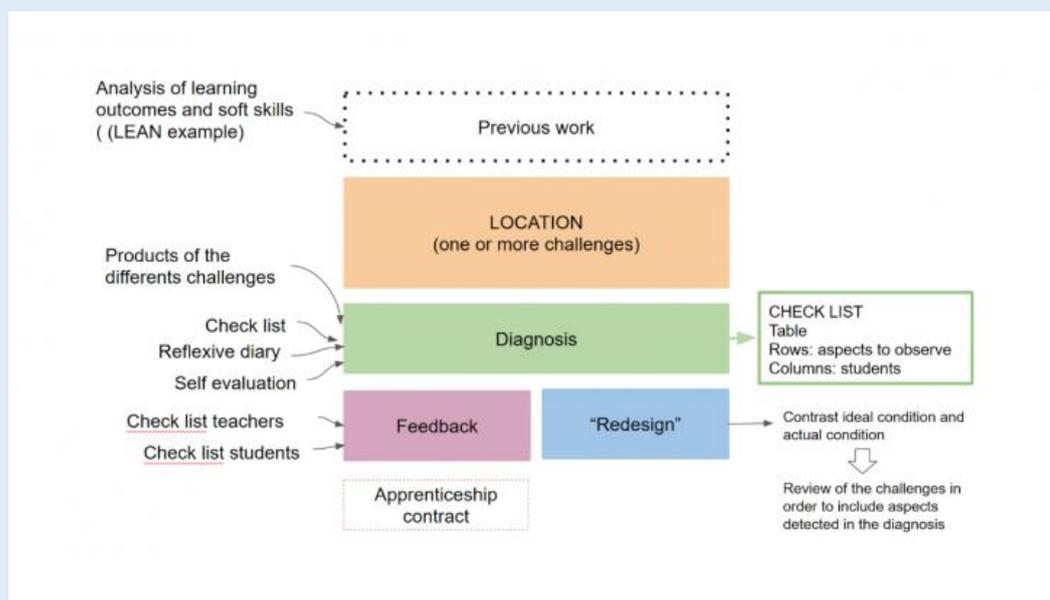
con experiencia tanto en ETHAZI como en LEAN en los ciclos de grado medio, lo cual nos permite ir ajustando los modelos a las necesidades concretas de estos ciclos. Esperamos obtener un diseño ajustado a las características específicas de estos grupos.



LEAN en la metodología ETHAZI

Los pasos dados hasta la fecha han sido:

1. Identificar las necesidades del alumnado de ciclos medios (competencias instrumentales, transversales y técnicas)
2. Diseño de retos de la fase de ubicación con el que además de incluir resultados del aprendizaje técnicos, nos permita detectar/analizar/diagnosticar las características del alumnado con el fin de diseñar y planificar el aprendizaje individualizado de cada alumno/a en los siguientes retos.



Retos

- Validación de los criterios y características para tener en cuenta en el reto de ubicación.
- Validación de los retos de la fase de ubicación propuestos por los centros.
- Plantear las pautas de diseño del reto de ubicación, formato profesor.



- Compartir en Biltegi Digitala tanto los retos diseñados como las herramientas metodológicas propuestas.
- Diseño de los siguientes retos partiendo del diagnóstico realizado.
- Jornada de transferencia del trabajo realizado a los centros.

### Proyecto Gizalider

Recientemente hemos puesto en marcha el programa Gizalider con la colaboración de nuestros centros y el Banco Bilbao Bizkaia (BBK).

El programa se enmarca en el compromiso de los centros públicos de la FP de Bizkaia de contribuir al establecimiento de un entorno y una cultura propicios a la innovación económica y social, en concreto en el ámbito de la transformación de la educación.

El Programa tiene como objetivos generales: Reforzar la implementación y certificación de las competencias transversales por niveles y proporcionar a todo el alumnado y a los egresados, en colaboración con las empresas del entorno, herramientas para un liderazgo más efectivo de su desarrollo profesional.

Como objetivos específicos busca (en un plazo de 3 años):

- Avanzar en la definición de las competencias transversales y en qué nivel son esperables dentro de cada titulación. Acción ZeharGait I
- Promover y diseñar de forma colaborativa herramientas para la adquisición de competencias transversales, que serán publicadas con ISBN. Acción ZeharGait II
- Contribuir a la introducción de sistemas de evaluación de las competencias transversales con el doble objetivo de: 1) su certificación formal en los expedientes y la recolección de evidencias que permitan a los Centros de la FP pública, junto con las empresas e instituciones, recoger evidencias reales que sirvan de base para el diseño optimizado de futuras acciones. Acción ZeharGait III
- Fomentar que las personas jóvenes y adultas formadas en la FP adopten una actitud proactiva y de liderazgo respecto de su desarrollo profesional. Acción BizILEADER.
- OE 5. Habilitar un sistema de asistencia que permita a cada persona en formación de grado o en procesos de aprendizaje permanente (Lanerantz LB): 1) conocer de forma proactiva y motivadora su situación respecto a las competencias demandadas por el tejido empresarial y sus confederaciones. 2) obtener de forma personalizada información sobre el modo de avanzar en dicha situación. Posibilitar el acceso de IkaSlan a indicadores de impacto social evidenciados en el funcionamiento del asistente virtual (Acción HobeLEADER).

### **Bolsa de empleo IkaSlanplegu<sup>94</sup>**

Esta bolsa de empleo que hemos puesto en marcha es un paso adelante ya que:

- Centraliza todas las bolsas de empleo de cada Centro en una bolsa única para perfiles de FP.
- Usa un tipo de currículum único para todos los profesionales que incluye las competencias transversales.
- Aporta una motivación a los egresados para que aporten datos sobre su empleabilidad y adquisición de competencias ya que les ayuda en la búsqueda de empleo y el crecimiento profesional.
- Aúna criterios en torno a las competencias transversales entre educación y empleo ya que se utilizan las mismas para completar currículos y para que las empresas hagan sus ofertas de empleo. El proyecto Gizalider ayudará a avanzar mucho en esta línea.

<sup>94</sup> <https://enplegu.ikaslanbizkaia.eus/>



- Pone en valor las competencias transversales ya que los egresados pueden ver cómo sus competencias transversales les ayudan a encontrar un empleo y qué competencias están solicitando las empresas (En el futuro se avanzará hacia el modelo que utiliza LinkedIn a este fin).

## 6. Consejos prácticos y generales

### Austria

Una observación que podría haberse hecho en los últimos años es que el grupo objetivo ha cambiado significativamente. Esto significa que hay nuevos retos en los que nadie había pensado antes y, por lo tanto, los profesionales de FP se enfrentan a una disparidad de los perfiles de los participantes del grupo objetivo. Los problemas van desde la falta de perspectivas y motivación hasta problemas mentales a veces graves que no son visibles al principio. Por otro lado, las empresas buscan nuevos empleados/aprendices.

Un posible enfoque para compensar dicha carencia es estar en contacto constante con el grupo objetivo y las empresas que proporcionan la formación práctica. Es necesario centrarse en el participante a nivel individual y ser conscientes de que cada uno es diferente y también actúa de una manera distinta. Por eso, se requiere una gestión de casos sofisticada, junto con una formación y un desarrollo constantes de las *soft skills* o habilidades no técnicas. Además, en muchos casos es necesario hacer un seguimiento intenso de los individuos.

Al mismo tiempo, es necesario que los profesionales de FP trabajen en equipo de forma cercana y abierta y que se eviten las lagunas de información para garantizar que todos los formadores están informados, al menos en líneas generales, sobre todos los participantes. Esto garantiza que los formadores trabajen juntos en la misma dirección.

Es importante que los participantes sean conscientes de que, aunque tengan un apoyo permanente en el fondo, el mismo curso de formación depende únicamente de ellos y de que solo ellos pueden influir en él, ya sea positiva o negativamente.

### Bélgica

El colaborador del proyecto no ha proporcionado datos.

### Finlandia

El colaborador finlandés del proyecto ha proporcionado citas de profesionales de FP y representantes de empresas que nos dan algunos consejos prácticos:

«Las diferencias individuales son grandes. Los aprendices varían mucho: algunos tienen suficientes habilidades, otros son muy buenos y a otros les faltan habilidades. Sin embargo, la mayoría de los aprendices/nuevos trabajadores quieren desarrollarse en su trabajo y profesión y la estrategia de seguimiento de los titulados de FP y sus herramientas pueden ayudarles a hacerlo».

«Los aprendices muestran sus conocimientos y habilidades a los empleadores durante la Formación Profesional en períodos de aprendizaje práctico que se llevan a cabo en las empresas. Esta es su oportunidad para demostrar su capacidad, y normalmente entienden también que es una oportunidad para conseguir un empleo. También se dan cuenta de que incluso si consiguen un trabajo, el aprendizaje continuará y necesitarán practicar cosas nuevas».



«Hay áreas que dependen mucho del individuo en cuestión. Algunos jóvenes/recién graduados analizan muy bien sus propios puntos fuertes y débiles; a otros les cuesta más. Esto tiene que ver con la fase de desarrollo de la persona en cuestión. Normalmente, a las chicas se les dan mejor estas habilidades que a los chicos, porque su fase de desarrollo (mental) avanza más rápidamente que la de los chicos. Esto debe tenerse en cuenta al utilizar la aplicación o al implementar la estrategia de seguimiento de titulados. Algún campo en particular siempre puede recibir un *feedback* bueno o no tan bueno, dependiendo de la capacidad que tengan los graduados para analizar sus habilidades y competencias. Si no se te da bien analizar aspectos como estos, no siempre significa que no seas un trabajador hábil en tu ámbito».

«La situación del empleo también afecta a la implementación de este modelo. Si hay muchos trabajos disponibles, los estudiantes encontrarán trabajo fácilmente, y probablemente estén más dispuestos a usar la aplicación y a dar su opinión sobre la vida laboral. Si no hay trabajo en un ámbito determinado, será difícil obtener *feedback* y poner en práctica el modelo».

## **Irlanda**

- Tanto en el diseño como en la ejecución de los programas de educación y formación continua, el compromiso y la colaboración con los empleadores y los grupos sectoriales de empleadores ha aumentado la pertinencia del programa para el mercado laboral local o regional. La capacidad de diseñar cursos rápidamente y responder a las necesidades del mercado laboral local a medida que surgen parece ser un factor clave en términos de rapidez de respuesta. Esta capacidad también facilita la participación en el proceso de diseño, lo que puede dar lugar a un curso de formación más pertinente para los empleadores, con un enfoque más claro.
- El uso de la tecnología en la ejecución de los programas puede fortalecer el aprendizaje en línea, que, si se apoya en la asistencia a clase a tiempo parcial durante un día, puede crear un modelo de ejecución muy flexible. Este modelo de «modalidad combinada» de talleres de un día es muy adecuado para los estudiantes que tengan empleo o que estén dispersos geográficamente. El documento de SOLAS sobre el Aprendizaje Potenciado por la Tecnología en la Educación y Formación Continua (2016-2019) hace esta aclaración:

*«Esta primera estrategia para el aprendizaje potenciado por la tecnología contribuye al proyecto de desarrollo en curso. La estrategia abarca el sistema de educación y formación continua en su conjunto y se basa en la excelente práctica que ya existe. Apoya la estrategia global para la educación y formación continua 2014-2019 y los objetivos de proporcionar cualificaciones para la economía, la inclusión activa, la prestación de servicios de calidad, la progresión hacia la planificación y la financiación integradas y la mejora de la situación general de la educación y la formación continua en Irlanda. También alinea a Irlanda con la práctica líder en el aprendizaje potenciado por la tecnología en Europa y más allá».*

- La promoción de la oferta de formación continua por parte de los proveedores es esencial para concienciar a los posibles empleadores sobre los detalles de los cursos de formación, así como para ayudar a mejorar los resultados potenciales a los alumnos. La llegada del servicio web del Sistema de Apoyo a Programas y Estudiantes (PLSS) en 2016 permitió a los 16 Consejos de Educación y Formación (ETB) promocionar automáticamente sus cursos programados en el sitio web público<sup>95</sup>, lo que permite a los empleadores ver y examinar los cursos de formación en todo el país, y a los posibles estudiantes presentar su solicitud en línea.
- Por otra parte, el uso de un entorno de aprendizaje virtual (VLE), a veces denominado «aula invertida», puede mejorar mucho la experiencia del alumno, especialmente para aquellos que tengan obstáculos físicos o geográficos para acudir a clase. Moodle<sup>96</sup> está disponible como opción en todos los cursos programados por los ETB y puede mejorar significativamente el aprendizaje tanto en programas de tiempo completo como en los de tiempo parcial y también en los de modalidad combinada.

<sup>95</sup> [www.fetchcourses.ie/courses/about](http://www.fetchcourses.ie/courses/about)

<sup>96</sup> [www.moodle.com](http://www.moodle.com)



## Italia

- Las competencias que deben adquirir los estudiantes a través de los cursos de FP deben acordarse entre las autoridades competentes, y, a su vez, estas mesas redondas deben incluir a los sindicatos y a los representantes de los empleadores, de modo que se facilite una correspondencia efectiva entre las formaciones profesionales ofrecidas y las necesidades reales del mercado laboral.
- A menudo, los empleadores no son conscientes de las habilidades que los estudiantes de FP adquieren a lo largo de los cursos de Formación Profesional. La promoción de las oportunidades educativas entre los empleadores podría ser un factor clave, ya que ellos estarían al tanto de la oferta educativa.
- Hay una falta de información sobre los estudiantes. Los formadores deben disponer de información sobre los estudiantes (por ejemplo, necesidades y situaciones específicas). El trabajo en equipo entre los profesores y el personal de FP sería beneficioso para facilitar el intercambio de información.
- Hay una falta de motivación y de compromiso por parte de los estudiantes de FP. Tecniquest sería de gran ayuda para los profesores de FP para aumentar la motivación del alumnado. Necesitarían más formación en este respecto. A veces, también deberíamos estimular la motivación y la participación de los estudiantes: el programa de seguimiento de titulados de FP podría apoyar esta recomendación.
- Por último, existe un nuevo reto en la enseñanza, ya que el contexto cultural y social de los estudiantes de FP ha cambiado (por ejemplo, en Italia la presencia de estudiantes de procedencia migrante ha aumentado en los últimos años). Este reto exige competencias diferentes y nuevas por parte del profesorado de FP, que a veces necesita utilizar diferentes métodos/instrumentos de enseñanza como, por ejemplo, más ayudas o métodos visuales. Por lo tanto, en ciertas situaciones, tienen que desarrollar sus competencias tecnológicas. Asimismo, para apoyar a estos estudiantes, podría ser útil un programa de tutoría más intenso, así como una mayor capacitación del profesorado sobre las competencias interculturales.

## España

### Consenso en torno a competencias clave para cada titulación:

- En primer lugar, desde las instituciones educativas, deberían escogerse las competencias clave para cada familia formativa y módulo; definir a fondo dichas competencias y dividir cada una en varios niveles de exigencia para cada titulación y tipo de FP (Básica, media y superior). Debería definirse a nivel práctico y específico qué debería ser capaz de hacer una persona con un título concreto.
- Las instituciones de empleo deberán validar las definiciones realizadas por educación según las necesidades reales en la empresa y deberán completar los niveles de cada competencia según consideren que las personas tituladas deberían aumentar su nivel de maestría en prácticas y puesto de trabajo con el paso del tiempo.
- Entre instituciones educativas y de empleo deberán acordar métodos para que el alumnado pueda no solo adquirir sino certificar la adquisición de dichas competencias ya que actualmente el profesorado no se ve capaz para valorar el nivel de competencias transversales del alumnado y por supuesto el propio alumnado es totalmente incapaz de hacerlo. No obstante, es lo que se les pide en encuestas y currículos.

Por nuestra parte y con intención de ayudar con una buena práctica hemos puesto en marcha el proyecto Gizalider.



**Trabajo en equipo:**

Uno de los problemas detectados en España para el seguimiento de la empleabilidad de las personas tituladas en FP y el impacto que las competencias transversales en el proceso es la existencia de múltiples instituciones implicadas que trabajan de forma independiente.

Nuestro consejo, por tanto, sería trabajar conjuntamente para definir los datos clave a seguir y qué estudios se deben realizar, por quién, cuándo y cómo. Las instituciones deberían firmar convenios para poder llevar esto adelante con la ayuda de los centros de estadística y para compartir la información obtenida para extraer conclusiones de mayor valor.

**Trabajo en la homologación del contenido de todas las bolsas de empleo (Principalmente las de instituciones de empleo)**

Para poner en valor práctico las competencias transversales y que se vea su impacto real en la empleabilidad, es necesario que las instituciones las pidan a la hora de rellenar un currículum en sus bolsas de empleo oficiales, que existan certificaciones oficiales reconocidas por todos y que las empresas las incluyan en sus ofertas de empleo y definiciones de puestos. Como primer paso las instituciones podrían cambiar los formularios de sus bolsas de empleo.

Por su parte, España ha comenzado por la bolsa de empleo común IkaSenplegu.

**Campañas de información y concienciación** para profesorado, alumnado y empresas sobre la importancia de la adquisición de competencias técnicas y transversales a lo largo de toda la vida laboral para mantenerse empleable. Además, las instituciones deberían dar ejemplo y mostrar que valoran de forma práctica, real y profunda las competencias transversales (con la formación que se promueve, con la exigencia en currículos, etc.).



## 7. Anexo

El siguiente material debería proporcionar a otros centros e instituciones de FP herramientas adicionales que pueden utilizarse y adaptarse a los contenidos de la formación.

Todos los materiales proporcionados por los colaboradores del proyecto son de libre uso.

### 7.1. *Soft skills* o habilidades no técnicas y transversales (AT)

El colaborador austriaco ofrece una lista de competencias no técnicas y transversales<sup>9798</sup> para la planificación de los contenidos de formación:

#### Competencias comunicativas

habilidades de moderación | creación de buenas relaciones laborales | empatía | habilidades de negociación | competencia retórica | conocimientos de *networking* | habilidades de presentación | capacidad persuasiva | gestión de conflictos

<sup>97</sup> <https://www.soft-skills.com/soft-skills-wuerfel/>

<sup>98</sup> <https://unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&id=577>



#### Competencias sociales

empatía | competencia intra-/intercultural | conocimiento de la naturaleza humana | conocimiento de *networking* |  
capacidad de trabajar en equipo | sensibilidad no verbal | gestión de conflictos | competencia crítica  
|  
capacidad motivadora

#### Competencias personales

empatía | creación de buenas relaciones laborales | habilidades de moderación | competencia intra-/intercultural | autoconfianza | autopromoción | conocimiento de la naturaleza humana | actitud constructiva ante la vida | habilidades de lectura y aprendizaje

#### Competencias de gestión

capacidad motivadora | pensamiento sistémico | decisión | competencia crítica | competencia de delegación | gestión del tiempo | gestión de conflictos | persuasión | habilidades para presentar

#### Competencias mentales

conocimiento de la naturaleza humana | actitud constructiva ante la vida | habilidades de lectura y aprendizaje | sensibilidad no verbal | capacidad para manejar el estrés | creatividad | capacidad motivadora | pensamiento sistémico | decisión

#### Competencias para la implementación

capacidad de lectura y aprendizaje | autopromoción | capacidad de moderación | creatividad | iniciativa y perseverancia | capacidad de negociación | decisión | gestión del tiempo | habilidades de presentación

## **7.2. *Ausbildungsdokumentation*- documentos de formación (AT)**

Esta muestra de documentación formativa<sup>99</sup> la proporciona el colaborador austriaco (exclusivamente en alemán):



<sup>99</sup> [https://www.wko.at/service/bildung-lehre/Einzelhandel\\_Lebensmittelhandel\\_111228\\_v1\\_3.pdf](https://www.wko.at/service/bildung-lehre/Einzelhandel_Lebensmittelhandel_111228_v1_3.pdf)



# AUSBILDUNGSDOKUMENTATION

## EINZELHANDEL

SCHWERPUNKT:

### Lebensmittelhandel

für Herrn/Frau

© Wirtschaftskammer Österreich  
Bildungspolitischer Ausschuss  
der Bundessparte Handel



**AUSBILDUNGSDOKUMENTATION**  
Ausbildungsnachweis für den Lehrberuf Einzelhandel Schwerpunkt

**Lebensmittelhandel**

<b>Lehrbetrieb:</b>		<b>Lehrzeit:</b>	3 Jahre
<b>Ausbilder:</b>		<b>Beginn:</b>	
<b>Lehrling:</b>		<b>Ende:</b>	

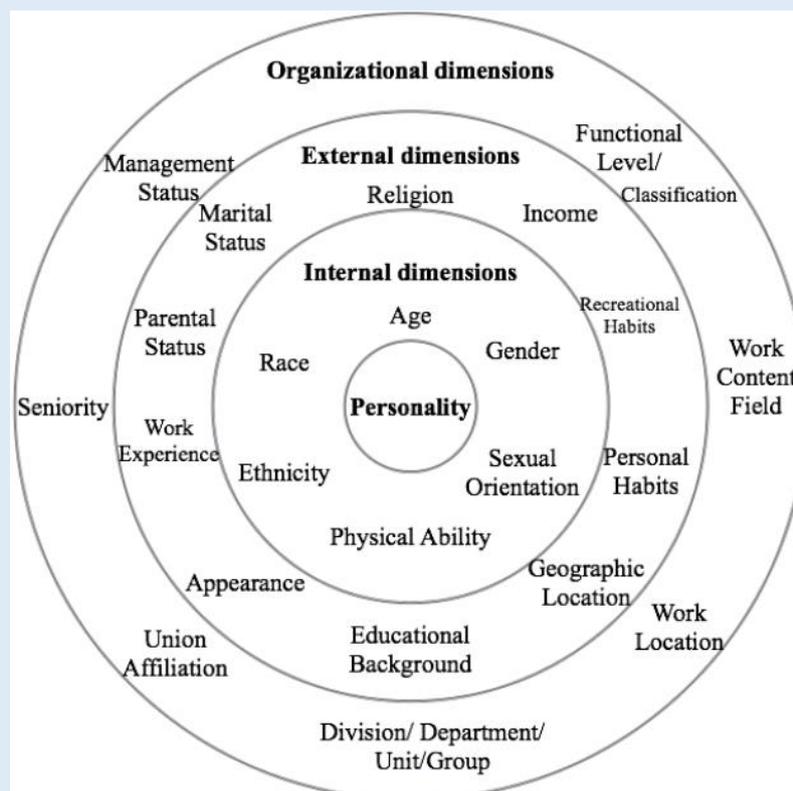
Pos	Fertigkeiten und Kenntnisse laut Ausbildungsordnung	½	1.	1 ½	2.	2 ½	3.
-----	---	---	----	-----	----	-----	----

1.	DER LEHRBETRIEB						
1.1	<b>Kenntnis über den Lehrbetrieb</b>						
	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Erster Lehrtag im Lehrbetrieb</li> <li>* Führung durch den Lehrbetrieb</li> <li>* Kennenlernen der betrieblichen Räumlichkeiten und Einrichtungen</li> <li>* Kennen möglicher Unfallgefahren im Betrieb</li> <li>* Vorschriftenmäßiges Verhalten bei Unfällen und im Brandfall</li> <li>* Bekanntmachen mit anderen Mitarbeitern und Erklärung ihrer Tätigkeits-, Verantwortungsbereiche und Aufgaben</li> </ul>						
1.1.1	<b>Kenntnis der Betriebs- und Rechtsform des Lehrbetriebes</b>						
	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Kennen der Betriebsform des Lehrbetriebes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- nach der Sortimentsgestaltung:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>Fachgeschäft, Spezialgeschäft oder Vollsortimenter, Verbrauchermärkte</li> </ul> </li> <li>- nach der Verkaufsmethode:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>Selbstbedienung, Vorwahl, Bedienung, Versandhandel</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>* Kennen der Rechtsform des Lehrbetriebes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Einzelunternehmen, Personien-, Kapitalgesellschaft.</li> </ul> </li> </ul>						
1.1.2	<b>Kenntnis der Ziele und der Marktposition des Lehrbetriebes sowie der Standorteinflüsse</b>						
	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Information über die Branche (Fachbereich) des Lehrbetriebes.</li> <li>* Stellung des Lehrbetriebes auf dem Markt bzw. in der Branche:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- auf Grund des Warensortiments</li> <li>- der Verkaufsform</li> <li>- der Angebots- und Preisgestaltung</li> <li>- der Serviceleistungen</li> <li>- der Anzahl der Qualifikation der MitarbeiterInnen</li> </ul> </li> <li>* Standort des Lehrbetriebes:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Infrastruktur und Kundenkreis im Einzugsgebiet</li> <li>- Einfluss auf die Marktstellung und den Kundenkreis</li> </ul> </li> <li>* Ziele des Lehrbetriebes</li> </ul>						
1.2	<b>Einrichtungen, Arbeitssicherheit und Unfallverhütung</b>						
1.2.1	<b>Funktionsgerechte Verwendung der betrieblichen Einrichtungen und Geräte des Verkaufes</b>						
	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Kennen der betrieblichen Einrichtungen und deren funktionsgerechte Verwendung (z. B. Türen, Fenster, Aufzüge, Regale ...)</li> <li>* Kennen der technischen Geräte des Verkaufes und deren funktionsgerechte Handhabung (Maschinen, Waagen, Kassen, Printer...)</li> <li>* Kontrolle der Funktionsfähigkeit</li> <li>* Erkennen von Störungen (z.B. Kühlung)</li> <li>* fachgerechtes Verwenden (Beleuchtung, Beheizung, Belüftung, Maschinen, Waagen, Kassen, Printer)</li> <li>* sowie der Hilfsmittel (Reinigungsmaschinen und Reinigungsmittel)</li> </ul>						

### 7.3. Las capas de la diversidad (AT)

El colaborador austriaco proporciona el modelo de «Capas de diversidad»<sup>100</sup> el cual puede utilizarse en el contexto de la gestión de casos individuales:

En *The Four Layers of Diversity* de Lee Gardenswartz y Anita Rowe (1995), se citan cuatro niveles de dimensiones. Son diversidades que pueden inducir procesos sociales y estructurales de inclusión y exclusión en los más diversos ámbitos de la vida. Las dimensiones fundamentales descritas anteriormente se representan en el gráfico como dimensiones interiores. Leído de adentro hacia afuera, la posibilidad de influir en la dimensión de la diversidad aumenta en cada uno de estos cuatro niveles. En consecuencia, difícilmente podemos influir en las dimensiones internas, mientras que podemos determinar las afiliaciones externas y organizacionales con mayor firmeza.<sup>101</sup>



Las capas de la diversidad

adaptado de Gardenswartz & Rowe (2003)<sup>102</sup>

<sup>100</sup> [https://www.researchgate.net/figure/Four-layers-of-diversity-Source-adapted-from-Gardenswartz-Rowe-2003\\_fig3\\_282848702](https://www.researchgate.net/figure/Four-layers-of-diversity-Source-adapted-from-Gardenswartz-Rowe-2003_fig3_282848702)

<sup>101</sup> <https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/dimensionen.php>

<sup>102</sup> <https://www.gardenswartzrowe.com/why-g-r>



## 7.4. La rueda del equilibrio entre vida privada y vida laboral (AT)

Esta herramienta se puede utilizar para la gestión de casos individuales e implica profundamente al cliente correspondiente:

### Introducción

El equilibrio entre la vida privada y la vida laboral (según Cabaugh/N. Peseschkian) se refiere a un entrelazamiento entre el trabajo y la vida privada en el contexto de un mundo laboral y de vida personal que ha cambiado mucho, y que todavía se encuentra en un proceso de cambio dinámico. Dado que el desempleo puede tener un impacto negativo en diferentes ámbitos de la vida, estos ámbitos se examinan y se analizan más detenidamente. Igual de importante es la consideración de los recursos disponibles en cada ámbito, que contribuyen a la satisfacción y sirven como fuentes de fortaleza.

### Objetivos:

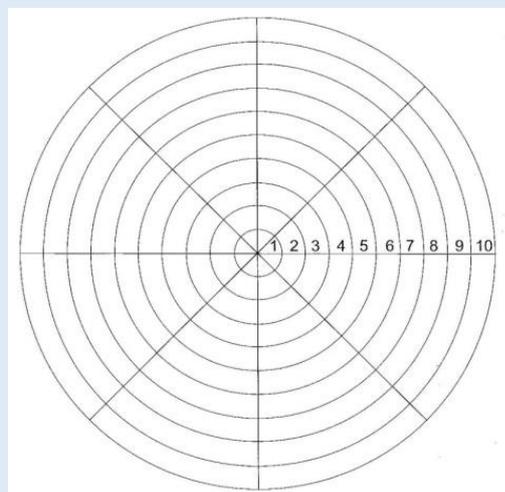
Reconocer en qué ámbitos hay una falta de atención y energía para estar en equilibrio personal. Reconocer los recursos existentes. Evaluar la satisfacción en una escala. Desarrollar los primeros pasos para mejorar la calidad de vida en estos ámbitos.

### Tipo de ejercicio

Trabajo individual, grupos de tres, grupos grandes.

### Materiales

Hoja de ejercicios: «Rueda de la vida» en la que se dibujan 8 segmentos con una escala de entre 0 y 10; 2 lápices de distintos colores





### Instrucciones

- Cada segmento corresponde a un ámbito de la vida
- Se etiquetan los segmentos
- El centro del círculo corresponde al valor 0  
centro = poco, la línea exterior del círculo = mucho
- Dibuja ahora de acuerdo con tu situación actual con un solo color de lápiz para cada ámbito de la vida, cuánta atención (tiempo, energía, entusiasmo) fluye hacia este ámbito o cómo de satisfecho estás con este ámbito (escala 0 - 10)
- Reflexión (personal, entre tres, o en grupo)
- ¿Cómo que no lo sabes? ¿Estoy satisfecho? ¿Me falta algo? ¿Algún ámbito está demasiado lleno para mí? ¿Cuánta energía extraigo de este ámbito?
- ¿Cuáles son los recursos existentes?
- ¿Adónde quieres ir? Determina el tiempo y dibuja el objetivo con un segundo color
- ¿Cuál es el primer paso que puedes dar para pasar a la acción por segmento?

### Comentarios

Los ámbitos de la vida son:

- Trabajo - significado, realización personal
- Seguridad/riqueza material
- Familia (padres/abuelos, hermanos/hermanas/parientes)
- Colaboración (convivencia, cónyuge)
- Amigos (contactos sociales)
- Salud (dieta, ejercicio, relajación, calidad del sueño, predisposición a enfermedades, visitas periódicas al médico, sustancias adictivas)
- Tiempo para mí (aficiones; cosas que me hacen sentir realizado)
- Significado de la vida/espiritualidad (interés en el desarrollo personal, preguntas sobre de dónde viene el hombre y por qué, religión...)

### Preguntas de reflexión al terminar los ejercicios

- ¿Qué encuentras particularmente útil y de apoyo en los ámbitos individuales, incluso si actualmente no tienes trabajo?
- ¿Con qué estás satisfecho y feliz, cuáles son tus fuentes de fortaleza?

### ***Preguntas para guiar el trabajo posterior y para trabajar hacia los objetivos***

(¡Presta especial atención a las áreas con un valor  $\leq 6$ !)

- ¿Qué cambia si subes un punto en la escala?
- ¿Cómo sabrías esto?
- ¿Cómo lo notarían los demás?
- ¿Qué es posible? ¿Qué más?
- Tu primer paso es... (Orientación de soluciones)

Fuente:

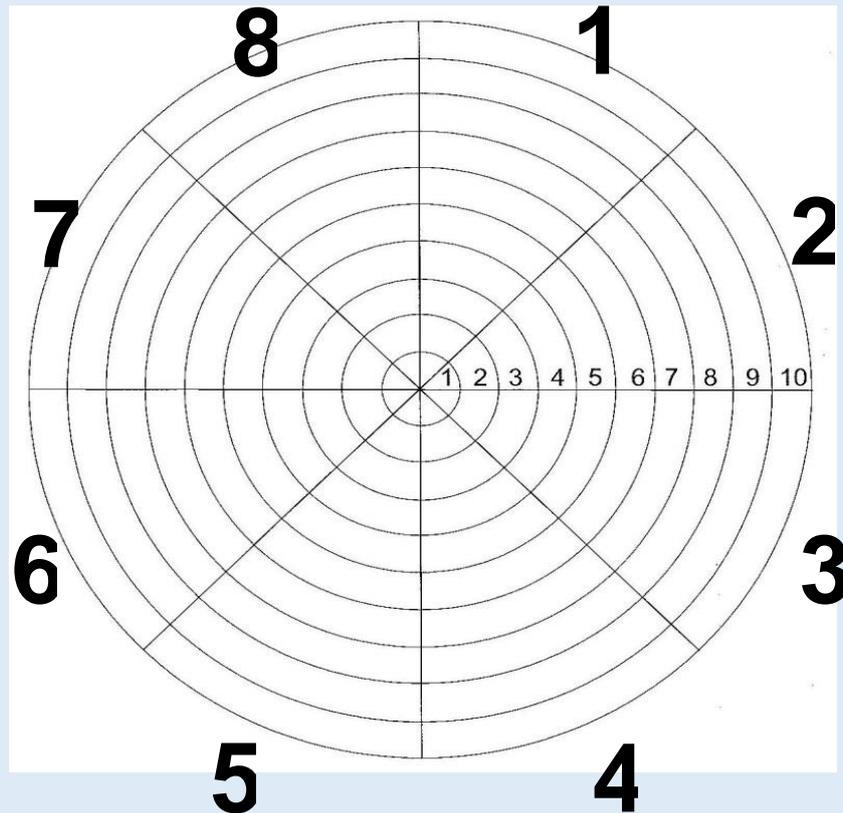
FREIDORFER, Birgit: Change - Werkzeugkasten für Veränderungen, Scriptum der WIFI Steiermark, 2011, p. 6.

Los ámbitos de la vida en la «rueda de la vida» son:

1. Trabajo - significado, realización personal
2. Prosperidad material



3. Familia (padres/abuelos, hermanos/hermanas/parientes)
4. Colaboración (convivencia, cónyuge)
5. Amigos (contactos sociales)
6. Salud (dieta, ejercicio, relajación, calidad del sueño, predisposición a enfermedades, visitas periódicas al médico, sustancias adictivas)
7. Tiempo para mí (aficiones; cosas que me hacen sentir realizado)
8. Significado de la vida/espiritualidad (interés en el desarrollo personal, preguntas sobre de dónde viene el hombre y por qué, religión...)





## 7.5. Ejemplo de una evaluación por terceros (BE)

Esta muestra de una evaluación por terceros la proporciona el colaborador belga:

The screenshot shows a document titled 'COMET' with a scale of 1, 2, 3. The name 'XXXX XXXX' and 'VDO Accountmanager' are redacted. The text describes the components of competencies and provides a list of criteria. A 'RAPPORT' section lists the sources of the evaluation: self-assessment, teacher assessment, and supervisor assessment.

**COMET**

XXXX XXXX  
VDO Accountmanager

**Competenties**  
Bestaan uit gedrag, vaardigheden en kennis.  
Als je de juiste competenties hebt ...

- voer je je takenpakket met **zelfvertrouwen** uit,
- beschik je over de juiste tools om jouw geplande **resultaten** te bereiken,
- is jouw werkgedrag **succesvol**, en jouw klant of werkgever **tevreden**.

**Competenties**  
Tijdens je opleiding krijg je de kans om op verschillende tijdstippen jouw persoonlijke en professionele competenties in kaart te brengen met de COMET-tool. Je docenten helpen je daarbij.

**RAPPORT**

In dit rapport vind je het resultaat van jouw meting(en):

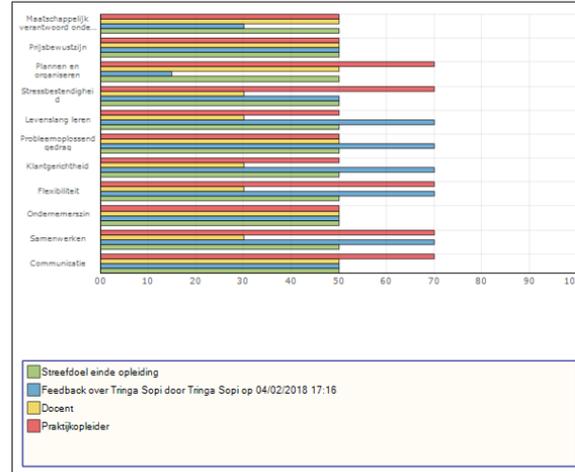
- Jouw eigen beoordeling;
- De beoordeling van de docent (of een gemiddelde van de docenten samen);
- De beoordeling van je stagementor (indien je stage liep).



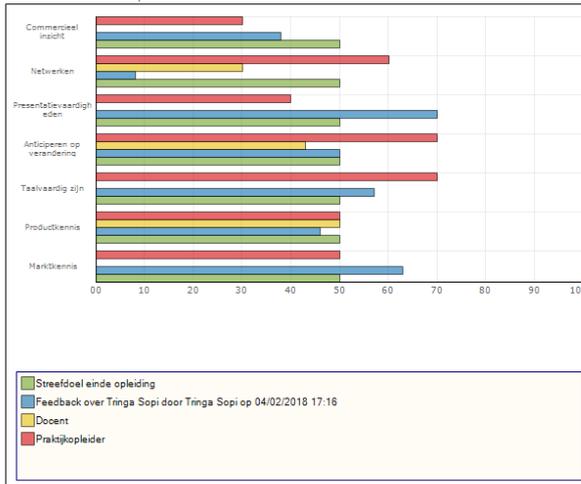
## STAAFDIAGRAMMEN

De resultaten worden weergegeven in twee aparte staafdiagrammen. Enerzijds krijg je zicht op jouw ondernemerscompetenties (zoals samenwerken, communiceren, etc.) en anderzijds op je vaktechnische competenties. In één oogopslag kan je **jouw beoordeling** (en die van de docent en/of stagementor) **vergelijken met de norm** (= het streefdoel op het einde van de opleiding).

### Ondernemerscompetenties



### Vaktechnische competenties



### FEEDBACK

De docenten hebben, waar ze dat nodig vonden, wat extra feedback gegeven per competentie. Deze kan je hieronder terugvinden en is zeker het lezen waard!  
Check ook geregeld jouw digitale competentiedossier op bijkomende feedback van je docent en/of mentor.

- **Ondernemerscompetenties**
  - Hoewel Tringa zeer zeker over de intellectuele capaciteiten beschikt om het te maken als account manager, mist ze een beetje de "drive" om te presteren. Ze geeft zelf aan dat ze een praktijkgerichte opleiding zocht en toch heeft ze geen stageplaats gezocht.
- **Marktkennis**
  - onzeker en het werk was verre van volledig
- **Productkennis**
  - Eens Tringa de branche heeft gevonden waarin ze actief wil zijn, zal ze zich zeker in de producten en hun technische eigenschappen verdiepen. Ze ziet er het belang van in om de voor- en nadelen van haar product/assortiment duidelijk in kaart te brengen.
- **Anticiperen op verandering**
  - Tringa ziet kansen als ze zich aanbiedt en zal haar aanpak daarop afstemmen. Toch heb ik niet altijd het gevoel dat ze haar aanpak aanpast aan de behoeften van het ogenblik of de situatie.
- **Netwerken**
  - Zowel op sociaal vlak als op professioneel vlak is netwerken nog een werkpunt.

### UPSILLEN?

Het inschalen van competenties heeft weinig zin als je er daarna niets méér mee doet. Met het resultaat moet je ook echt aan de slag! Daarom wordt gevraagd om hier even bij stil te staan (Reflectie) en te noteren welke punten je voor jezelf wil verbeteren of nog meer in de verf wil zetten (Actieplan onder elke Meetmoment in het Digitale Competentiedossier). Daarnaast kan je een individueel gesprek aanvragen met je docent of cursusbegeleider om te bekijken hoe je jouw werkpunten in en naast de les kunt verbeteren.

Hoe je het stuk Reflectie en het Actieplan invult, vind je terug in je digitale competentiedossier.

Indien je aan het einde van je opleiding nog niet helemaal tevreden bent, kan je je competenties verder verbeteren. Je docenten en cursusbegeleider helpen je hier graag mee verder!

**SYNTRA WEST  
EEN  
PROFESSIONELE**



**WENST JE  
SUCCESVOLLE,  
CARRIÈRE!**



## 7.6. Cuestionario (IE)

El colaborador irlandés del proyecto ha proporcionado un cuestionario sobre los atributos que debe tener un nuevo trabajador, que se suma al cuestionario desarrollado por el proyecto en su conjunto:

How important is it?	Very Important	Important	Neither important nor unimportant	Less Important	Not at All Important
1. At work, a new worker needs to take the initiative.					
2. At work, a new worker needs to be open-minded and willing to improve.					
3. At work, a new worker needs to be punctual and adhere to break times.					
4. At work, a new worker needs to be able to cope with feedback and criticism.					
5. At work, it is important that a new worker asks questions when they are unsure of something.					
6. At work, it is important that a new worker is not afraid to admit uncertainty.					
7. It is important that a new worker knows their own strengths and weaknesses.					
8. It is important that a new worker can identify what they like or dislike about the work.					
9. At an interview, the candidate must demonstrate that they can adapt to the requirements of the job.					
10. At work, a new worker should not over-estimate their own ability.					
11. At work, a new worker must understand the importance of personal protective equipment.					
12. A new worker needs to be able to deal with physical demands of the work (e.g. noise, heights, heat, cold etc.).					



How important is it?	Very Important	Important	Neither important nor unimportant	Less Important	Not at All Important																														
13. A new worker should have realistic understanding of the demands of the workplace.																																			
14. A new worker must recognise and adapt to the values of the workplace.																																			
15. A new worker needs to interact professionally with customers and co-workers.																																			
16. A new worker must have sufficient spoken and written language skills to meet the demands of the job.																																			
17. At an interview, the candidate should be able to identify unique selling points about themselves.																																			
18. A new worker must have the essential digital skills (data entry, updating systems or spread-sheets)																																			
19. At work, a new worker needs to identify any skill gaps they may have which could hinder performance.																																			
20. At work, a new worker needs to understand quality systems and processes.																																			
21. At an interview, the candidate needs to have a clear understanding of job related tasks, skill and knowledge.																																			
22. At work, a new worker must complete required documentation in accordance with quality practices.																																			
23. At work, a new worker should be a clear communicator and should contribute at meetings.																																			
24. At work, a new worker must understand the repetitive nature of some work.																																			
25. At an interview, the candidate needs to be able to portray themselves professionally to the employer.																																			
26. At work, a new worker must display flexibility and "help out" when required.																																			
27. At work, a new worker needs to understand the key performance indicators associated with the job.																																			
28. At work, it is important that a new worker admits when they have made a mistake.																																			
29. Can you identify <b>any other attributes or attitudes</b> that a new worker should be able to demonstrate at work?																																			
A.	At work, it is important that the new worker .....																																		
B.	At work, it is important that the new worker .....																																		
C.	At work, it is important that the new worker .....																																		
D.	At work, it is important that the new worker .....																																		
E.	At work, it is important that the new worker .....																																		
30. Of the attributes 1 to 28 and including A to E, can you now indicate <b>the top three most important attributes</b> that a new worker must demonstrate in the workplace?																																			
Please circle one on each line:																																			
Top 1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	A	B	C	D	E
Top 2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	A	B	C	D	E
Top 3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	A	B	C	D	E
Finally, do you have any other comments observations which might be important when introducing new workers into the workplace?																																			
Thank you for taking the time to complete this questionnaire.																																			