



Máster Universitario en Formación del Profesorado de E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

2014/2015

**PROYECTO FIN DE MÁSTER
Análisis y evaluación de una propuesta de intervención para la mejora de la
empleabilidad de los Ciclos Formativos.**

Autor: José Luis Reyes Romero

Director: Francisco José Cuadrado Méndez

Junio 2015

Vº Bº Director

El/La Estudiante

Fdo.: Francisco José Cuadrado Méndez

Fdo.: José Luis Reyes Romero

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL	5
2.1.1. CONCEPTO	5
2.1.2. ORÍGENES Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA.....	6
2.1.3. LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	7
2.1.4. FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA EN ESPAÑA.....	9
2.1.5. ESTADÍSTICAS ACTUALES.....	10
2.2. EMPLEABILIDAD	15
2.3. COMPETENCIAS	16
2.4. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS.....	19
2.5. COMPETENCIAS DE LOS ALUMNOS Y NECESIDADES EMPRESARIALES.....	20
2.6. EL PRÁCTICUM	20
2.7. PROFESIOGRAMAS.....	21
2.8. MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO.....	23
3. ESTADO DEL ARTE.....	25
4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	27
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	28
5.1. PROYECTO.....	28
5.1.1. ÁMBITO DE APLICACIÓN	28
5.1.2. OBJETIVO GENERAL.....	28
5.1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	28
5.1.4. RECURSOS HUMANOS.....	28
5.1.5. DISEÑO DE APLICACIÓN	30
5.1.6. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES.....	33
5.1.7. EVALUACIÓN	35
5.1.8. FASE DE SEGUIMIENTO POST-INTERVENCIÓN	36
5.2. COMPETENCIAS LABORALES MÁS DEMANDADAS.....	37
5.3. CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS O TRANSVERSALES.	38
6. METODOLOGÍA	44
6.1. JUSTIFICACIÓN.....	44
6.2. OBJETIVO Y REALIZACIÓN DEL <i>FOCUS GROUP</i>	45
6.3. COMPOSICIÓN DEL GRUPO.....	47
6.4. CONVOCATORIA.....	49

6.5. LIMITACIONES	49
7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	51
7.1. PRINCIPALES DIFICULTADES DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO	51
7.2. IMPLICACIONES PARA EL PROFESORADO	52
7.3. IMPLICACIONES PARA EL ALUMNADO	53
7.4. IMPLICACIONES PARA EL CENTRO.....	54
7.5. SUGERENCIAS DE MEJORA A LA PROPUESTA	56
8. CONCLUSIONES	57
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
10. ANEXOS	67

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en un momento histórico caracterizado por una crisis económica globalizada que ha dañado gravemente el mercado laboral español, en general, y el andaluz, en particular. Según la Encuesta de Población Activa del primer trimestre 2015, la tasa de desempleo en España alcanza la cifra del 23.8 %, subiendo hasta 33.6 % en Andalucía. Si atendemos a las estadísticas de paro juvenil (menores de 25 años) las tasas se incrementan hasta el 51.4 % y el 57.1 %, respectivamente (según publica el Instituto Nacional de Estadística en su Encuesta de Población Activa del primer trimestre de 2015, publicada el 23 de abril de 2015¹).

Con unas cifras como las presentadas anteriormente, queda justificado cualquier estudio que tenga como finalidad reducir los niveles de desempleo de nuestros jóvenes. Algunos autores hablan de la generación perdida (Assusa y Brandán, 2014; Vallejo, 2014) o de la generación nini (Teruel y Aunión, 2012).

Con un escenario donde muchos jóvenes no encuentran empleo tras su Formación Profesional y unos centros educativos donde su labor con los estudiantes acaba con la graduación de los mismos, sería recomendable potenciar el vínculo escuela-empresa de forma que la escuela se preguntara: ¿cuáles son las competencias que exige el mercado laboral a mis alumnos?, ¿cómo podríamos potenciar esas competencias? La respuesta a estas preguntas se podría obtener a través de una relación más estrecha con los empleadores.

A mi juicio, nuestro actual sistema sigue primando los procesos formativos y de acreditación de titulaciones por encima de una formación en las competencias exigidas por el mercado laboral, que son las que otorgarán un mayor grado de empleabilidad, el fin último de la Formación Profesional.

Por tanto, el objeto de este trabajo consiste en elaborar una propuesta de intervención, para la etapa de Formación Profesional de un centro educativo, con la intención de mejorar la empleabilidad de sus alumnos a través de una colaboración más estrecha entre empresas y escuelas. La razón de centrar este trabajo principalmente en la empleabilidad vía contratación por cuenta ajena radica en la poca disposición de los jóvenes españoles a trabajar por cuenta propia. De hecho, según El informe Young business Talents 2014 (2015), el 65% de los jóvenes preuniversitarios de entre 15 y 21 años desean trabajar por cuenta ajena (sector público o privado), proporción que supera el 70% en el caso de los jóvenes andaluces.

Esta propuesta se ha sometido a la valoración de un comité de expertos para que la evalúen y sugieran mejoras. Esto se ha realizado mediante el uso de un método de carácter cualitativo para la recogida de información primaria, el *focus*

¹ <http://www.ine.es>

group. El grupo de discusión se ha compuesto con los nueve profesores que conforman el claustro de la etapa de Ciclos Formativos de un centro educativo.

De la experiencia del *focus group* destacamos las siguientes conclusiones: la empleabilidad es el fin último de los alumnos de Ciclos Formativos; a mayores expectativas de empleabilidad, mayor es la motivación del alumnado y mejor su rendimiento académico; no todos los docentes de esta etapa educativa poseen la formación necesaria para orientar laboralmente a su alumnos; y sería necesario acompañar el proyecto propuesto con una memoria económica que permitiera a los centros valorar el coste económico de su puesta en funcionamiento.

2. MARCO TEÓRICO

Vamos a comenzar este apartado con una descripción de la Formación Profesional, partiendo de su conceptualización, orígenes y evolución histórica, para llegar a definir el modelo actualmente existente en España y comentar sus estadísticas actuales.

Posteriormente definiremos los conceptos de empleabilidad y competencia, que nos ayudarán a entender el proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias y la importancia del prácticum, así como la necesidad de adecuar las competencias de nuestros alumnos a las necesidades de los empleadores. De entre las diferentes herramientas que existen para medir el nivel de adecuación de un trabajador a su puesto de trabajo, mostraremos los profesiogramas.

Por último, expondremos el papel que juega la motivación en los procesos formativos, haciendo especial hincapié en el alumnado de Ciclos Formativos.

2.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL

2.1.1. CONCEPTO

Para aproximarnos al concepto de Formación Profesional habría que hacer una primera distinción entre los conceptos de educación y formación. Siguiendo a Hallak (1991), citado por Casquero (2007: 62), podríamos definir los procesos educativos como aquellas “actividades orientadas a capacitar al individuo en la asimilación y desarrollo de conocimientos, actitudes y valores”; mientras que los procesos formativos se identificarían con el “esfuerzo sistemático para modificar conocimientos, aptitudes y técnicas”. Si a esta última definición le añadimos, además, el calificativo de “profesional”, nos estaríamos aproximando hacia una perspectiva enfocada en la práctica, es decir, la adquisición de conocimientos, aptitudes y técnicas para su aplicación en el puesto de trabajo.

AUTOR / REFERENCIA	DEFINICIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (1998)	Una atribución socialmente reconocida de competencias para la realización de tareas aplicadas a un proceso de trabajo.

Figura 1. Definiciones de Formación Profesional

AUTOR / REFERENCIA	DEFINICIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL
Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2000)	Todas las formas y niveles del proceso de educación que incluye además de los conocimientos generales, el estudio de las técnicas y de las disciplinas afines, la adquisición de habilidades prácticas de conocimientos prácticos y de actitudes, y la comprensión de los diferentes oficios en los diversos sectores de la vida económica y social.
Centro Europeo de Formación Profesional (CEDEFOP) (1998)	Todas las actividades que organizadas o estructuradas en mayor o menor grado, conduzcan o no a una cualificación reconocida, con las que se pretende proporcionar a las personas los conocimientos, las competencias aptitudes necesarios y suficientes para ejercer un trabajo o una serie de trabajos.

Figura 1 (Continuación). Definiciones de Formación Profesional
Fuente: Casquero (2007).

2.1.2. ORÍGENES Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA

Podríamos decir que siempre han existido procesos destinados a la capacitación de las personas para la actividad laboral, que primitivamente se transmitía de padres a hijos. No obstante, vamos a distinguir la formación para el trabajo en tres grandes etapas.

Con carácter previo a la Revolución Industrial la organización del trabajo era de estructura gremial, donde cada oficio se articulaba claramente en tres categorías: maestros, propietarios del taller y el utillaje; los oficiales, trabajadores cualificados que trabajaban por cuenta ajena para los maestros; y los aprendices, que ingresaban en los talleres siendo aún niños y sin remuneración alguna con el objetivos de aprender el oficio y convertirse en oficiales.

La necesidad de acreditación educativa previa ni siquiera era considerada. Era supuesto que los conocimientos necesarios para obtener la cualificación se obtenían directamente en el puesto de trabajo, es decir, en ese proceso guiado directo entre maestro y aprendiz.

En estos gremios de artesanos de la Edad Media es donde tiene sus orígenes el sistema de aprendizaje dual que veremos en el apartado siguiente (Morales, 2014) y que se basan en la idea de “aprender haciendo”.

Aunque este sistema era el de referencia durante la Edad Media, en España ha seguido utilizándose hasta finales del siglo XX, donde los adolescentes

ingresaban en talleres como aprendices tras finalizar su educación elemental y, a veces, incluso sin ella.

Con la llegada de la industrialización empiezan a surgir las primeras escuelas técnicas destinadas a formar a los trabajadores en las nuevas capacidades demandadas por la economía. Se trataban de escuelas independientes donde los alumnos aprendían el oficio fuera del lugar de trabajo. La *École Polytechnique* de París, creada en 1795, es considerada el punto de partida de la Formación Profesional adquirida mediante la formación académica (Greinert, 2004).

Mención especial en esta etapa merece la figura de San Juan Bosco (Italia, 1815-1888), patrón universal de las enseñanzas de Formación Profesional, una de las figuras mundiales de la educación y considerado por muchos como el creador de la Formación Profesional. En plena revolución industrial miles de jóvenes llegaban a Turín en busca de trabajo desde los pueblos de alrededor. Eran mano de obra barata y sin cualificar y eran explotados en obras y fábricas. Don Bosco los acogió y les enseñó un oficio. Creó talleres de imprenta, carpintería, zapatería, etc. Él mismo se encargó de mediar en los primeros contratos laborales entre aprendiz y artesano de manera que él se comprometía en la educación del joven y el empresario a darle trabajo (Prellezo, 2013).

A lo largo de los siglos XX y XXI se ha ido dando la integración paulatina de la formación de la mano de obra dentro del sistema educativo. De este modo, podríamos decir que en la actualidad prácticamente no existe Formación Profesional en los países desarrollados que no esté vinculada al sistema educativo, en mayor o menor grado (Formación Profesional reglada) (Pérez, 2001). Se estudiará este tema más profundamente en el apartado 2.1.4.

2.1.3. LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Podemos clasificar los diferentes sistemas de Formación Profesional siguiendo un doble criterio: en función del espacio donde se ha dado lugar esa formación (en la escuela, en el puesto de trabajo, otros); y en función del método por el que se han adquirido esas cualificaciones (modo formal o modo informal). Así, podemos establecer los siguientes seis sistemas:

		Espacio formativo		
		La escuela	El puesto de trabajo	Otros
Proceso de Adquisición de cualificaciones	Informal	Aprendizaje en el entorno de la comunidad educativa	Aprendizaje continuo en el puesto de trabajo, basado en la experiencia, las consultas, etc.	Aprendizaje en el ámbito familiar y social durante el tiempo de ocio
	Formal	F.P. REGLADA	F.P. CONTINUA	F.P. OCUPACIONAL

Figura 2. Sistemas de Formación Profesional

Fuente: Casquero (2007).

En función del grado de vinculación entre la escuela y el puesto de trabajo podemos distinguir dos principales modelos de Formación Profesional en Europa, que a continuación detallamos.

El **modelo dual**, donde hay una estrecha relación entre escuela y mercado de trabajo. En este modelo resulta esencial la formación recibida en los centros de trabajo, de modo que los alumnos siguen un programa formativo que desarrollan durante, aproximadamente, 1/3 de su jornada semanal en el centro educativo y 2/3 en la empresa. Países como Alemania, Austria, Holanda o Suiza, entre otros, aplican este modelo. Existen cuatro elementos curriculares que le dan importancia a este modelo (Araya, 2008: 47):

1. aprendizaje significativo del estudiante, quien no solo aprende contenidos teóricos, sino que adquiere competencias que a veces los libros no contemplan
2. el aprovechamiento y la aplicación de herramientas tecnológicas y procedimentales actualizadas que no dispone la institución educativa pública y que la empresa actual posee
3. insumo vital para la institución educativa en la actualización de los planes de estudio según las necesidades de formación, debido a los avances tecnológicos tan acelerados que exigen los estándares de eficiencia y competitividad en las empresas.

4. el aporte de conocimiento de la institución educativa a la empresa por medio de la interacción estudiantes, profesores acompañantes y tutores.

El **modelo escolar o francés** es un método donde la formación se adquiere casi exclusivamente en la escuela y en el que, a veces, se complementa con un periodo de prácticas en empresas. Este es el modelo que, junto a España, aplican países como Francia, Finlandia, Noruega, Grecia, Portugal, Suecia o Inglaterra.

Aunque no es el objeto de este estudio, podemos vislumbrar una serie de ventajas del modelo dual frente al modelo utilizado en España: íntima relación de la formación con las necesidades del mercado laboral, adquisición de competencias y especialización en el propio puesto de trabajo, pequeños sueldos para los alumnos y cotización a la seguridad social, etc. Aunque ya se está utilizando este sistema también en España, apenas se encuentra extendido, y podría ser objeto de estudio cómo afectaría al mercado laboral español la completa implantación del sistema dual, ya que recordemos que países como Alemania, Austria o Suiza tienen mayor proporción de alumnos que optan por esta etapa educativa y las menores tasas de paro juvenil de toda Europa (Morales, 2014).

2.1.4. FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA EN ESPAÑA

Si tomamos como punto de partida la finalización de la Guerra Civil Española podríamos decir que el primer punto de inflexión en la Formación Profesional lo encontramos a mediados de los años 50. En 1955 se promulga la Ley Orgánica Reguladora de la Formación Profesional Industrial para dar respuesta a la necesidad de mano de obra cualificada en una industria en expansión. Así, durante la década de los 60 se duplicó el número de alumno de Formación Profesional en España (Estadísticas de la Enseñanza en España, Ministerio de Educación Cultura y Deporte).

A pesar de toda esta mejora, la ley de 1955 tenía una gran limitación. Como su propio nombre indica, esta ley estaba principalmente enfocada a la Formación Profesional de carácter industrial, donde destacaban las ramas de “Metal”, “Electricidad” y “Electrónica”. Sin embargo, la economía española estaba empezando a terciarizarse y las necesidades de mano de obra cualificada ya no procedían exclusivamente de la industria.

En 1970 se aprueba la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) la cual estipulaba, a partir de los 14 años, una educación secundaria con dos alternativas: el bachillerato unificado polivalente (BUP), de tres años de duración más otro de curso de orientación universitaria (COU) en caso de que el alumno quisiera acceder a estudios universitarios; y la Formación Profesional (FP), que a su vez se dividía en dos niveles, FPI (de tres cursos de duración) y FPII (de 5 cursos).

Durante las dos décadas en que esta ley está en vigor el número de alumnos, que dentro de la educación secundaria optan por la Formación Profesional, crece considerablemente. Además, ya no sólo en las ramas industriales, sino que

empiezan a proliferar ramas como la “Administrativa y Comercial” o la “Sanitaria” más propias de una economía donde el peso del sector servicios empezaba a ser considerable. Otro dato importante de este periodo, y en cierto modo como consecuencia del surgimiento de estas nuevas ramas, es la incorporación de la mujer a la Formación Profesional, estudios que hasta entonces eran demandados principalmente por hombres (Casquero, 2007).

Con la crisis económica de la segunda mitad de los 80 surge la necesidad de una nueva reforma de la educación. Así, en 1990 se aprueba la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) que transforma por completo la educación secundaria. A partir de entonces se establece la obligatoriedad de la educación hasta los 16 años. Una vez finalizada la ESO se abren dos alternativas educativas: bachillerato, de dos años de duración; o Ciclo Formativo de Formación Profesional de Grado Medio. Las únicas vías para el acceso a los Grados Superiores de Formación Profesional son la etapa de Bachillerato y/o la etapa de Ciclo Formativo de Grado Medio.

Adicionalmente se crean programas destinados a la inserción laboral de los alumnos de entre 16 y 21 años que no posean titulación de ESO ni titulación alguna de Formación Profesional. Estos son los Programas de Garantía Social (PGS), que posteriormente pasarán a llamarse Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y que ahora se llaman Formación Profesional Básica (FPB).

2.1.5. ESTADÍSTICAS ACTUALES

Si tomamos el último curso escolar del que disponemos datos definitivos (2012-2013) y comparamos con los años anteriores podemos destacar el considerable aumento del número de alumnos que optan por la Formación Profesional. Las razones de este crecimiento, que desde comienzos de la crisis económica (curso 2007-2008) ha aumentado un 38,8% en los Ciclos Formativos de Grado Medio (CCFFGM) y un 47,4% en los Ciclos Formativos de Grado Superior (CCFFGS), se explican por el bajo coste de oportunidad de permanecer en el sistema educativo (para los jóvenes sin empleo), la necesidad de acreditar las cualificaciones (para los que tienen experiencia y se encuentran desempleados) y la necesidad de reciclaje profesional (de aquellos cuya anterior profesión tiene ahora poca demanda laboral).

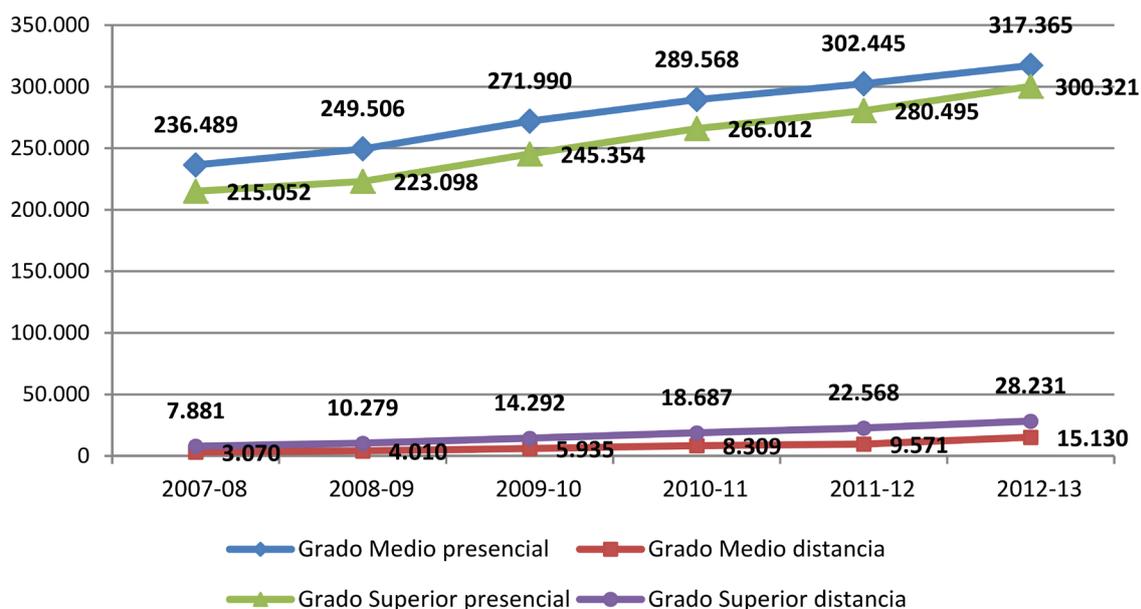


Figura 3. Evolución del alumnado matriculado en enseñanzas de Formación Profesional
Fuente: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015)

Tabla 1
Enseñanzas de Formación Profesional. Centros que imparten. Curso 2012-2013

	TOTAL	Centros públicos	Centros privados
C.F. FP Grado Medio Presencial	2.654	1.936	718
C.F. FP Grado Superior Presencial	2.195	1.605	590
C.F. FP Grado Medio a Distancia	114	106	8
C.F. FP Grado Superior a Distancia	161	130	31
TOTAL	3.015	2.106	909

Nota. Fuente: Estadísticas de la educación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

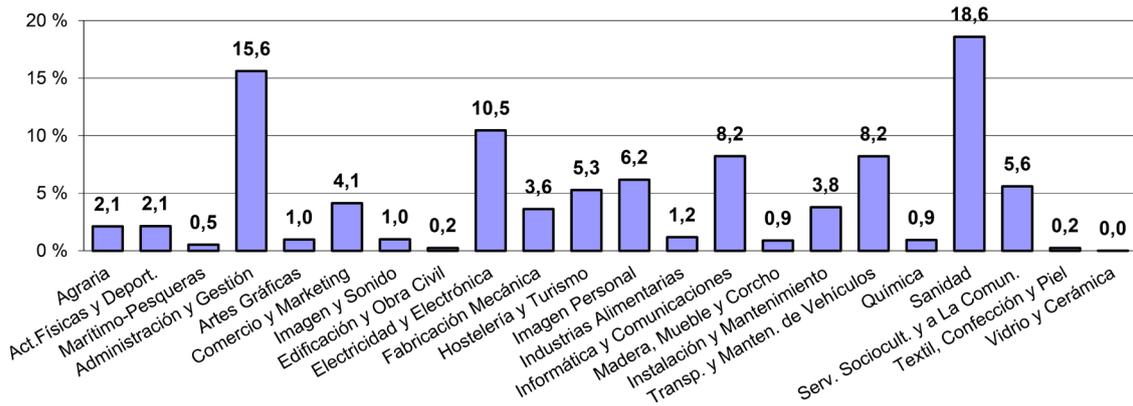
Tabla 2
Enseñanzas de Formación Profesional. Alumnado matriculado. Curso 2012-2013

	TOTAL	Centros públicos	Centros privados
C.F. FP Grado Medio Presencial	317.365	240.378	76.987
C.F. FP Grado Superior Presencial	300.321	232.815	67.506
C.F. FP Grado Medio a Distancia	15.130	14.827	303
C.F. FP Grado Superior a Distancia	28.231	26.388	1.843
TOTAL	661.047	514.408	146.639

Nota. Fuente: Estadísticas de la educación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En cuanto a la oferta formativa, los Ciclos Formativos que se ofrecen actualmente en España pueden agruparse en 26 familias profesionales. Entre ellas, las de mayor peso en función del número de alumnos matriculados son Sanidad y Administración y Gestión (Figura 4).

Ciclos Formativos de Grado Medio



Ciclos Formativos de Grado Superior

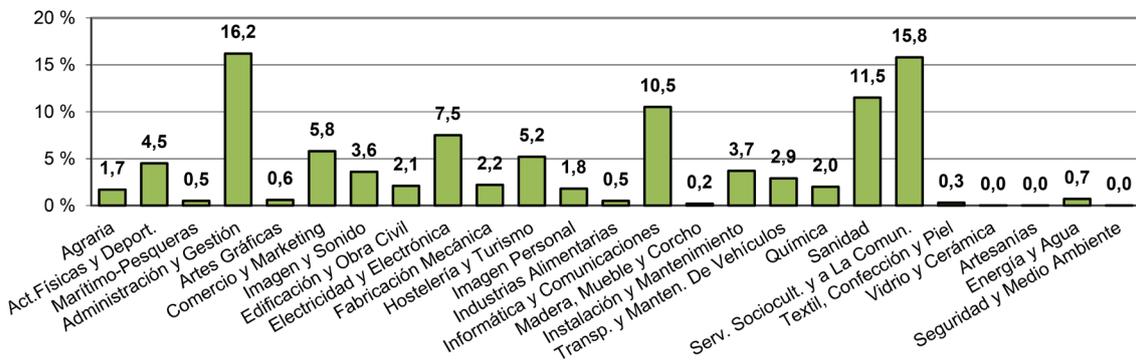


Figura 4. Distribución porcentual del alumnado matriculado en Formación Profesional según familia profesional. Curso 2012-2013

Fuente: Estadísticas de la educación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Otro dato a destacar es el acceso a esta formación de una población con una edad claramente superior a las teóricas. Así, durante el curso escolar 2012-2013, un 14,6% del alumnado en Grado Medio y un 17,2% en Grado Superior superaba la edad de 30 años; y un 6,5% y un 5,1%, respectivamente, la edad de 40 años (Figuras 5 y 6).

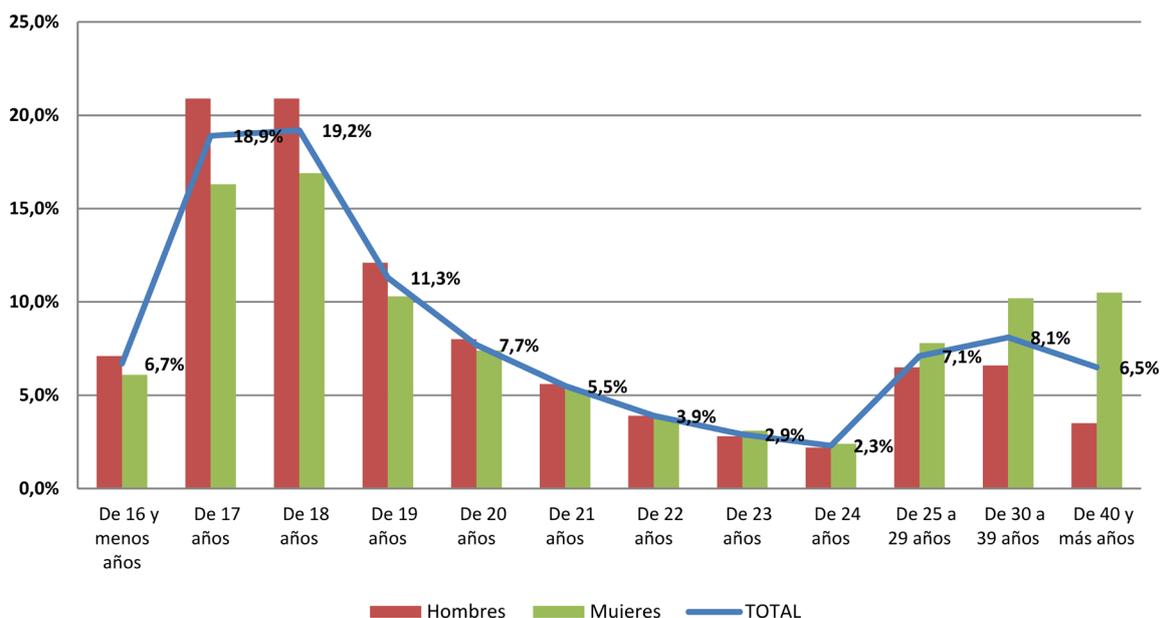


Figura 5. Distribución porcentual del alumnado de nuevo ingreso en Ciclos Formativos de Grado Medio, por sexo. Curso 2012-2013.

Fuente: Estadísticas de la educación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

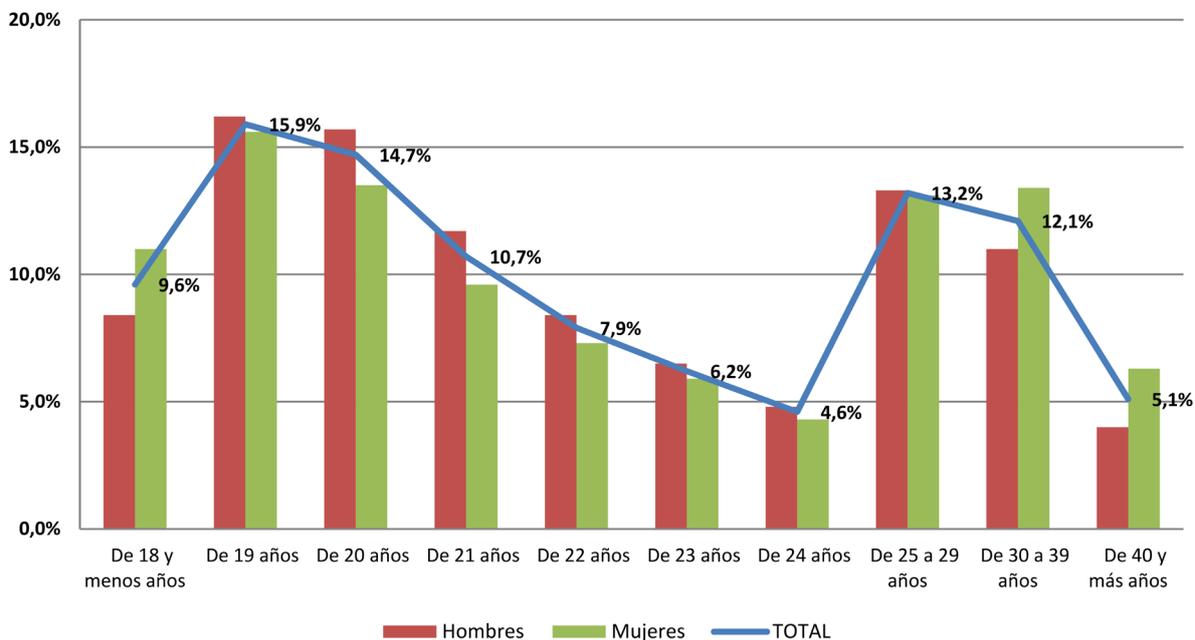


Figura 6. Distribución porcentual del alumnado de nuevo ingreso en Ciclos Formativos de Grado Superior, por sexo. Curso 2012-2013.

Fuente: Estadísticas de la educación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

2.2. EMPLEABILIDAD

Recordemos que la Formación Profesional surge a raíz de unas necesidades del mercado laboral (Cerrón, 2010), y por tanto esta etapa educativa debería tener entre sus objetivos la empleabilidad de sus alumnos.

Para entender qué es la empleabilidad vamos a partir de la Teoría del Capital Humano, donde destacan autores como Gary Becker y Jacob Mincer, quienes consideran que la educación es una inversión en los individuos, puesto que ese conocimiento -que mejorará su productividad- se quedará de forma permanente en ellos (Becker, 1983; Mincer, 1974). Sin embargo, aunque la educación sea la pieza clave en el desarrollo del capital humano, ésta no es la única fuente de conocimiento, sino que la práctica laboral y la experiencia profesional también juegan un papel importante en dicho desarrollo.

Hillage y Pollard (1998) definieron la empleabilidad como el conjunto de tres capacidades: la habilidad para conseguir un empleo inicial (el sistema educativo debería, por tanto, asesorar sobre el mercado de trabajo); la habilidad para mantener el empleo y moverse por distintos puestos dentro de la misma organización; y la habilidad para conseguir un nuevo empleo si fuese necesario (es decir, capacidad de autogestionar sus propias transiciones de empleo).

La empleabilidad, por tanto, podríamos definirla como la suma de los conocimientos, habilidades, experiencias, actitudes y valores que posee un individuo y que puede poner a disposición de una organización, que a su vez debe valorarlos y deseárselos. Además, podríamos cuantificar la empleabilidad en función de la capacidad de obtener un empleo, mantenerlo o conseguir un nuevo puesto de trabajo si fuese necesario. Así, “el concepto de empleabilidad no debe confundirse con el concepto de inserción profesional” (Pérez y García, 2008: 10) Mientras la inserción se refiere a una visión a corto plazo, la empleabilidad es más. una visión a largo plazo. Por tanto, es ésta última la que debe potenciarse por encima de la primera.

Sin embargo, la empleabilidad de una persona no sólo va a depender de factores endógenos, sino que también se verá afectada por factores exógenos. Entre ellos podríamos destacar la situación del mercado laboral, es decir la demanda de fuerza de trabajo. En una situación de crisis económica como la actual nos encontramos a personas que reúnen todos los requisitos para ser altamente empleables, pero la situación del mercado de trabajo español, con casi cinco millones y medio de desempleados (según publica el Instituto Nacional de Estadística en su Encuesta de Población Activa del primer trimestre de 2015, publicada el 23 de abril de 2015²), es decir, de ofertantes de empleo, limita su capacidad de emplearse.

² <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0115.pdf>

2.3. COMPETENCIAS

En el siglo XXI no es posible hablar de empleabilidad sin hacer alusión a las competencias. El término “competencia” -que procede del latín *competere* y que significa “aspirar”, “ir al encuentro de”, “buscar o pretender algo al mismo tiempo que otros”- parece estar de moda actualmente. Se alude frecuentemente a este término en el campo de la educación, la investigación, la empresa, la formación, la economía, el deporte, etc. ¿Pero qué entendemos por competencia? Siguiendo el trabajo de Arias, Portilla, y Florez (2007) y otras fuentes, elaboramos la Figura 7:

AUTOR/REFERENCIA	DEFINICIÓN DE COMPETENCIA
González (2002)	Capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una variedad de desempeños correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, profesional y social.
González (2002)	Compleja integración de atributos que imprimen énfasis a la capacidad humana para innovar, enfrentar el cambio y gestionarlo, anticipándose y preparándose para él. Es más que la suma de atributos. Es un sistema que resulta de la combinación, interacción y puesta en práctica de dichos atributos en un ambiente laboral real.
Perrenaud (2008)	Unión constante de saberes y su puesta en práctica en situaciones complejas.
Real Academia Española (2015)	Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.
Tejada y Sánchez (2010)	Cualidad humana que se configura como síntesis dialéctica en la integración funcional del saber (conocimientos diversos), saber hacer (habilidades, hábitos, destrezas y capacidades) y saber ser (valores y actitudes) que son movilizados en un desempeño idóneo a partir de los recursos personológicos del sujeto, que le permiten saber estar en un ambiente socioprofesional y humano en correspondencia con las características y exigencias complejas del entorno.

Figura 7. Definición de competencia.

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, el concepto de competencia es multidisciplinar y supone la integración de distintos niveles como saber (datos, conceptos, conocimientos), saber hacer (habilidades, destrezas, métodos de actuación), saber ser (actitudes y valores) y saber estar (capacidades relacionada con la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo) para un buen desempeño en contextos complejos y reales.

A partir de aquí podríamos conceptualizar más el término añadiéndole un “apellido”. Así encontramos el término “competencias básicas” en el campo de la

educación, que son los aprendizajes básicos o imprescindibles aplicables con eficacia en contextos relevantes y que integran conocimientos, actitudes y procedimientos. La LOMCE (Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa) distingue las siguientes Competencias Básicas (C.B.):

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
3. Competencia digital
4. Aprender a aprender
5. Competencias sociales y cívicas
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
7. Conciencia y expresiones culturales

Por otro lado tenemos las “competencias profesionales”, otro término que parece estar de actualidad, pero que se lleva utilizando desde hace más de 50 años. Mc Clelland (1973), psicólogo de la Universidad de Harvard, ya estableció en los años 70 la incapacidad de las calificaciones tradicionales para evaluar el desempeño de un individuo en un empleo, y, por tanto, la necesidad de evaluar sus “competencias”. Siguiendo el análisis de la literatura científica realizado por Pérez y García (2008), presentamos la Figura 8 con las definiciones más relevantes:

AUTOR / REFERENCIA	DEFINICIÓN DE COMPETENCIA PROFESIONAL
Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (1995) R.D. 797/1995	La capacidad de aplicar conocimientos, habilidades y actitudes, al desempeño de la ocupación de que se trate.
ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1998)	Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada.
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2002)	Las habilidades para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas.
Delgado et al. (2005)	Una combinación de atribuciones, habilidades y actitudes que se configuran como típicas del ejercicio de una profesión (jurídica, política, socióloga, técnica...), que permiten una formación integral (lifewide learning), y que deben ser desarrolladas a lo largo del proceso de formación de los estudiantes a través de la aplicación de diferentes dinámicas. El estudiante debe tener una capacidad determinada, pero, además, debe saber ejercerla. Y en conexión con el concepto de competencia, los resultados de aprendizaje son conjuntos de competencias que reflejan lo que el estudiante conocerá y será capaz de hacer al finalizar el proceso de aprendizaje

Figura 8. Definición de competencias profesionales.

AUTOR / REFERENCIA	DEFINICIÓN DE COMPETENCIA PROFESIONAL
Mertens (1996)	Capacidades de trabajo que están conformadas por una serie de conocimientos, actitudes y aptitudes, hábitos, valores y motivaciones dirigidas al desarrollo profesional.
Boyatzis, (1982)	Una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo.
Fernández (2005)	Cualquier característica individual que se pueda medir de un modo fiable, y que se pueda demostrar que diferencia de una manera significativa entre los trabajadores que mantienen un desempeño excelente de los adecuados o entre los trabajadores eficaces e ineficientes.
González y Wagenaar (2003)	Una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.
Martínez y Sauleda (2005)	Se refiere a capacidades internas, destrezas, habilidades, dominio, prácticas o expertidad alcanzada por el aprendiz, por lo que precisa de una enseñanza centrada en el estudiante y de una evaluación que no tenga en cuenta solo los conocimientos de los contenidos curriculares, sino del saber hacer procedimental. Es la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.
Hartog (1992)	Competencias de los graduados, entendidas como los talentos, perfiles y capacidades de los graduados que contribuyen a las ganancias de productividad, son percibidas como un elemento clave para el crecimiento económico sostenible y el desarrollo en una economía globalizada.

Figura 8 (continuación). Definición de competencias profesionales.

Fuente: Pérez y García (2008).

Siguiendo la definición anterior de competencia, podríamos definir ahora las competencias profesionales o laborales como el conjunto de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer), actitudes (saber ser) y experiencias y motivaciones (saber

estar) que un individuo puede aplicar para el buen desempeño de una actividad laboral.

Una vez conceptualizado el término de competencia profesional, y dentro de él, debemos distinguir entre:

- Competencias profesionales genéricas o transversales, que son aquellas competencias que pueden ser utilizadas en todas, o casi todas, las profesiones. Están muy relacionadas con la formación básica del individuo y su capacidad de aprender a aprender en el día a día.
- Competencias profesionales específicas, que son aquellas que el individuo puede aplicar sólo a determinadas ocupaciones. Estarán, por tanto, más relacionadas con la formación específica y la experiencia.

2.4. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS

Hay una gran diferencia entre poseer una serie de conocimientos o de habilidades y ser competentes. Ser competente implica algo más. Malpica (2013) establece que el individuo competente analiza la situación compleja y escoge “esquemas de actuación” (actitudes, habilidades, conocimientos) que él ya posee para resolverlos. Perrenaud (2008) habla de la dificultad para realizar ese “*transfer*” desde lo que uno conoce a la resolución de situaciones complejas.

Existen diferentes metodologías didácticas que promueven la adquisición de competencias (en contraposición con las metodologías de mera transmisión de los contenidos). Entre ellas podríamos destacar dos:

- Aprendizaje mediante proyectos, donde el profesor propone realizar un proyecto de cierta envergadura cuya resolución requiere no sólo el uso de los conocimientos previos, sino desarrollar destrezas y el espíritu crítico.
- Estudio de caso, donde se les propone a los alumnos una situación real (o ficticia) que deben resolver.

Son, por tanto, métodos docentes donde el protagonismo recae sobre los propios estudiantes, que construyen su propio aprendizaje, es decir, desarrollan habilidades de aplicación e integración del conocimiento. En ambos métodos se les plantean situaciones que podrían surgir en el devenir diario de su futura profesión. Además, estos métodos se pueden enriquecer si se les propone trabajar en grupos, ya que fomenta el desarrollo de habilidades sociales de vital importancia para el mundo laboral.

Malpica (2013) indica que la principal dificultad del trabajo por competencias radica en la dificultad para evaluarlas y en la necesidad de que los profesores de las distintas materias trabajen conjuntamente y de forma coordinada.

2.5. COMPETENCIAS DE LOS ALUMNOS Y NECESIDADES EMPRESARIALES

A veces resulta que los egresados de una etapa educativa no cumplen con las expectativas que tienen los potenciales empleadores respecto al desarrollo de competencias genéricas y específicas para un determinado puesto de trabajo. A este respecto se ha escrito bastante sobre, prácticamente, todas las ramas de actividad. Así, Cotton (2001) citado por Pérez y García (2008), observó cómo los empleadores están generalmente satisfechos con las competencias específicas, pero no tanto con las competencias genéricas de los graduados, siendo éstas últimas las más valoradas por los contratantes. Respecto a esta última afirmación, existen posturas que consideran justamente lo contrario, es decir, que los empresarios valoran más las competencias específicas (Boshuizen, 2004). En cualquier caso, ello no es objeto de estudio de este trabajo, y tan sólo nos quedamos con esa antítesis entre las necesidades empresariales y las competencias de los estudiantes al graduarse.

En la misma línea, Lucena, Álvarez, y Rodríguez (2011) destacan cómo en muchas ocasiones los valores de los estudiantes de Formación Profesional se contraponen a los valores que demandan los empleadores. Esto, por tanto, puede suponer una dificultad para la empleabilidad de estos estudiantes. Igualmente, “existe una confrontación entre las necesidades planteadas en la formación de los actores dentro del sistema educativo formal (en el nivel superior universitario) y las necesidades que postulan las organizaciones dentro del mercado laboral” (Villanueva, 2013: 45). Debido a esta confrontación “se requiere un análisis exhaustivo en cuanto al papel que juega la formación en competencias en ambos entornos” (Ibid).

Suárez (2014) expone la necesidad de ajustarse a la demanda de los empleadores. La Formación Profesional no puede vivir de modo independiente, sino que tiene que establecer una relación con la empresa, preparando “a los alumnos para acceder al mundo laboral y ejercer una profesión”, respondiendo a “exigencias del mundo empresarial ya que está explícita esta finalidad en su razón de ser” y desarrollando “una serie de capacidades que permitan al alumno adaptarse a las nuevas exigencias profesionales” (Lucena et al., 2011: 23).

Además, en España estamos inmersos en un sistema en el que “son más importantes los procesos formativo y acreditador de competencias profesionales que el desarrollo integral y global de las personas” (Cerrón, 2010: 54).

A partir de aquí se abriría el debate de si la escuela, en cualquiera de sus etapas, debería adecuar sus contenidos curriculares a las necesidades del mercado laboral o de si la empresa debería participar, junto con los centros educativos, en la elaboración de esos contenidos.

2.6. EL PRÁCTICUM

Denominamos prácticum a la parte de la formación de un alumno donde éste ejerce los conocimientos, habilidades y actitudes (aprendidas durante la etapa educativa) en un puesto de trabajo. En los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, este periodo de prácticas se inserta en un módulo profesional denominado Formación en Centros de Trabajo (FCT). La duración de esta FCT no es la misma

en todos los Ciclos, y para realizarla es requisito indispensable haber superado el resto de módulos del Ciclo Formativo (a excepción del módulo de Proyecto, si lo hubiere).

La formación académica es vital e imprescindible para la adquisición de las competencias laborales, pero son muchos los estudios que destacan el rol del prácticum para el desarrollo de las competencias. Un estudio de la Scottish Council Foundation, *Critical Thinking and Policyworks*, (2003: 32), por ejemplo, establece que “hay una gran evidencia de que la experiencia práctica en el lugar de trabajo es clave para la pronta y adecuada obtención de empleo por parte de los egresados”.

De hecho, autores como Villanueva (2013) destacan la importancia del periodo de prácticas para una buena formación en competencias, incidiendo en la necesidad de incrementar las sesiones prácticas en empresas y de combinar éstas junto con la formación académica para lograr “un tránsito adecuado” al mundo laboral. Otros, como Pereira y Solé (2013), van un poco más lejos y no sólo consideran al prácticum como ese “puente” entre la teoría y la práctica que favorece la transferencia de competencias, sino que conciben el prácticum: “como componente curricular”, es decir, debe diseñarse un adecuado y exitoso periodo de prácticas en función del currículo de la formación; el prácticum debe ser “una situación de aprendizaje”, y no sólo la fase de aplicación de los conocimientos previos; y “reconocer el prácticum como experiencia profesional” (Pereira y Solé, 2013: 253–254). Por tanto, se trata de un periodo indispensable en el proceso de profesionalización de los alumnos.

A lo largo de este trabajo no se va a estudiar la necesidad o no de ampliar el periodo de prácticas de los alumnos de Ciclos Formativos, ya que se trata de una cuestión legal a la que los centros tienen que adecuarse. Puesto que ese periodo tiene una duración determinada, la cuestión está en establecer una propuesta que ayude a los alumnos a aprovechar al máximo esa oportunidad laboral en forma de prácticas. Para ello, se va a recomendar la detección y desarrollo de esas competencias necesarias para el puesto de trabajo, con objeto de trabajarlas durante el periodo de formación académica, dentro y/o fuera de los contenidos curriculares.

2.7. PROFESIOGRAMAS

Las organizaciones necesitan valorar el nivel de adecuación de un trabajador a su puesto de trabajo. Esto es necesario durante el proceso de selección para cubrir una vacante, pero también lo es para trabajadores que ya están dentro de la organización, ya que debido al desarrollo tecnológico, y otros factores, a veces empieza a generarse un desfase entre las exigencias del puesto de trabajo y las cualidades del trabajador. Para medir ese nivel de adecuación de un trabajador al puesto de trabajo surgen los profesioogramas.

El profesioograma “consiste en un documento que organiza las conexiones técnico-organizativas por medio de una gráfica en que se resumen las aptitudes y capacidades para los puestos de trabajo que existen y que cumplen en sus tareas las trabajadoras y trabajadores” (web de SCAS, Sindicato Cántabro Asalariados de Servicios, p.1). Por tanto, se trata de un documento que indica qué factores, qué

competencias, y en qué grado, son importantes para un candidato a la hora de desempeñar adecuadamente las funciones y tareas propias de un determinado puesto de trabajo.

El profesiograma debe recoger la siguiente información (Carmenate y Parera, 2007: 33–34):

1. Denominación del Cargo: Nombre con que aparece el cargo en el organigrama de la entidad.
2. Tareas Principales: Se recogen las tareas principales que tienen una relación más directa con la misión del cargo.
3. Especialidades más afines con las funciones que se deben realizar en el puesto: Especialidades que resultan más adecuadas para un buen desempeño de las funciones asociadas al puesto.
4. Tipo de relación con otros puestos: Relaciones internas y externas que por razones de trabajo se ve obligado a mantener el ocupante del puesto.
5. Independencia: Grado de autonomía o libertad de acción que tiene el ocupante del cargo para tomar decisiones en cuanto a los objetivos, métodos o procedimientos a emplear para el desarrollo de las funciones inherentes al cargo.
6. Condiciones de trabajo: Condiciones en que el ocupante del puesto desarrolla habitualmente su trabajo. Incluye el ambiente físico y el horario de trabajo. Exigencias psíquicas y físicas del puesto: Riesgos y esfuerzos físicos y psicológicos a que está sometido el ocupante del puesto.
7. El estado actual de los medios de trabajo y la tecnología que se requiere en el puesto: Evaluación sobre el estado actual de los medios de trabajo y la tecnología.
8. Competencias asociadas al cargo.
 - Formación y experiencia: Nivel académico requerido, titulación y conocimientos necesarios para desempeñar adecuadamente las funciones y que por lo general no se adquieren mediante la formación académica.
 - Perfil de Competencia: Describe las características personales necesarias y el grado en que se requieren para el desempeño satisfactorio del cargo. Se puede utilizar una escala con los siguientes grados:
 - 0 No se requiere nunca
 - 1 Se requiere en muy pocas ocasiones
 - 2 Se requiere con frecuencia
 - 3 Es imprescindible y consustancial al desarrollo de este cargo.

Importante, es además, el hecho de que el profesiograma debe medir “características objetivas, reales y cuantificables, sin ambigüedades, con una descripción sencilla y sin equívocos, clara, concreta y completa” (SCAS, Sindicato Cántabro Asalariados de Servicios, p.1).

2.8. MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

El término motivación proviene del latín *motivus* (movimiento) y el sufijo *-ción* (acción y efecto) (García, 1996). Motivación es, por tanto, la causa de una acción.

Maquillón y Hernández (2011) establecen que motivación es la razón que mueve la conducta humana y que “la mayoría de los especialistas coinciden en la definición de motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” (Ibid:86).

La motivación ha sido uno de los conceptos más estudiados en el campo de la educación, y son muchos los autores que han encontrado una correlación positiva y directa entre ésta y el rendimiento académico (Fernandes y Silveira, 2012; García y Doménech, 1997; Lozano, García-Cueto y Gallo, 2000). Estos últimos autores comentan que las ideas de que el aprendizaje sólo depende del nivel intelectual de los alumnos o de la capacidad didáctica del profesor y sus metodologías están ya obsoletas. La motivación del propio alumno en su proceso de aprendizaje juega un papel fundamental en su rendimiento académico.

Podríamos distinguir tres tipos de motivación siguiendo la clasificación realizada por Guillén, Pérez-Luzardo y Arnaiz (2013):

- Motivación intrínseca: motivación que procede del propio sujeto que se compromete en una actividad por el propio placer y satisfacción que siente mientras la realiza.
Maslow, establecía que lo que motiva a las personas es una jerarquía de necesidades. Él dividió esas necesidades en cinco categorías y las ordenó en una pirámide, donde en la base estaban las necesidades más básicas (necesidades fisiológicas) que tienen que satisfacerse antes de tratar de lograr las necesidades del siguiente nivel en la pirámide (necesidades de seguridad), y así sucesivamente. El resto de necesidades son: sociales, de estimación y de autorrealización.
- Motivación extrínseca: motivación que procede del exterior del individuo y le conduce a la realización de una tarea. Por tanto, consecución de un determinado resultado, una titulación, etc. estarán dentro de la motivación extrínseca.
A este respecto, las teorías conductistas establecen una serie de refuerzos – positivos (recompensas) o negativos (castigos)- que condicionan la conducta. Según Skinner (1948), citado por Maquillón y Hernández (2011: 87) “el uso de las recompensas y refuerzos positivos de la conducta correcta era, pedagógicamente, más eficaz que utilizar el castigo para tratar de cambiar una conducta no deseada”.
- Desmotivación: falta de motivación, es decir, cuando el individuo no tiene justificación para realizar una tarea o cuando considera que el resultado de esa tarea no depende de él, sino de factores externos. Los alumnos que se encuentran en esta situación, difícilmente podrán aprender y querrán abandonar la formación, situación que ocurre con cierta frecuencia en la etapa de Formación Profesional.

El alumnado actual de Formación Profesional presenta unos altos niveles de desmotivación (Monescillo et al., 2013) y “el mundo del trabajo lo conciben como el ámbito del que obtener beneficios económicos para poder vivir cada vez mejor, generalmente están lejos de planteárselo como espacio de crecimiento y de desarrollo profesional, de manera que en muchas ocasiones no se identifican con el perfil profesional, pero les satisface el hecho de que puedan ganar dinero” (Ibid: 481). En cuanto al perfil académico, estos autores, concluyen que estos alumnos, por lo general, tienen un nivel bastante bajo y “algunos han adquirido los conocimientos propuestos, pero no han sido capaces de aprender otras cuestiones de fondo relacionadas con procedimientos o actitudes..., de generalizar los aprendizajes a otros ámbitos de su vida” (Ibid). Además, estos alumnos son poco reflexivos, no tienen suficientemente desarrolladas las competencias de toma de decisiones, sólo les preocupa el presente en detrimento del medio-largo plazo, no conocen los itinerarios formativos, a menudo desconocen las salidas profesionales de su formación, no conocen estrategias de búsqueda de empleo y, como consecuencia de todo ello, “no se marcan objetivos-metas claras, alcanzables ni estructuran el proceso con los medios necesarios para alcanzarlos” (Ibid) a pesar de tener capacidad para ello, pero les falta entrenamiento.

“Seis de cada diez estudiantes de los Ciclos Formativos emplean predominantemente un enfoque superficial, lo cual repercute muy negativamente en sus resultados académicos” concluyen en su trabajo (Maquillón y Hernández, 2011: 97). “A priori los estudiantes superficiales son catalogados como “malos” estudiantes, con inadecuadas motivaciones y estrategias para superar las demandas que se les pueda realizar a lo largo de sus estudios” (Ibid), pero los propios autores dudan de si la elección de esa superficialidad es intrínseca del alumno o, por el contrario, el alumno la emplea respondiendo a las demandas del proceso de enseñanza, es decir, del profesorado. En cualquier caso, “los resultados son alarmantes, ya que, tanto los estudiantes de Ciclos Formativos de Grado Medio, como de Grado Superior necesitan una supervisión y una formación especializada en todos los aspectos relacionados con las motivaciones y estrategias de aprendizaje” (Ibid).

3. ESTADO DEL ARTE

El presente trabajo de investigación, según la Nomenclatura Internacional de la UNESCO para los campos de Ciencia y Tecnología (Web de la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación), se encuentra dentro del campo de la “Pedagogía”, en la disciplina de “Organización y Planificación de la Educación” y en la subdisciplina de “Formación Profesional”.

Es muy amplia y variada la investigación que se ha realizado hasta el momento sobre la empleabilidad. Es por ello que se ha decidido centrar este trabajo en el estudio de la empleabilidad vinculada a la finalización de una etapa educativa, en concreto a la de Formación Profesional. Sin embargo, la mayoría de los estudios realizados en los últimos años han estado muy enfocados en la etapa universitaria.

La creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), así como la profunda reforma universitaria llevada a cabo a raíz del proceso de Bolonia, han generado multitud de estudios de investigación en el campo universitario. Así, Suárez (2014) describe, entre otros temas, estrategias realizadas por universidades españolas para favorecer la empleabilidad de sus egresados, y Calvo (2013) analiza también la empleabilidad, pero como factor indicativo de la calidad universitaria.

Sin embargo, la bibliografía acerca de la empleabilidad en la etapa de Formación Profesional no es tan extensa, a pesar de que la Formación Profesional consiste, precisamente, en formar a los alumnos para que se inserten en el mercado laboral (Mira, 2003). Lucena et al. (2011) estudian cómo de preparados están los alumnos de esta etapa educativa para incorporarse al mercado laboral, concluyendo que, en muchos casos, los valores de los alumnos se contraponen los valores de los empleadores, dificultando, por tanto, su empleabilidad. Proponen, además, una serie de aplicaciones educativas y pedagógicas interesantes para los centros de Formación Profesional.

Existen otros estudios sobre la formación dual -apenas desarrollada en el sistema educativo español pero que es el sistema de referencia en muchos países del norte de Europa como Alemania, Austria o Suiza- como el realizado por Morales (2014) quien concluye que se trata de un sistema muy atractivo por las bajas tasas de desempleo juvenil de los países que lo aplican, pero su implantación no es sencilla, conlleva un largo tiempo y no funciona en todos los contextos, por lo que no se puede recurrir a él para intentar resolver el problema del paro juvenil a corto y/o medio plazo. Otras investigaciones estudian la acreditación de cualificaciones profesionales (“conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo”, según reza la Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional) a través de los propios procesos formativos o a través de la experiencia. En esta última línea trabajaron Cabrera y Córdoba (2011) y Sobrado (2003) destacando el papel fundamental que juegan estos procesos de acreditación en la reinserción educativa y en la formación continua y permanente.

En cuanto a la motivación, se ha estudiado ampliamente su relación sobre el rendimiento escolar en función de los tipos de motivación (intrínseca y extrínseca). Tapia (2005) analiza la motivación por aprender respecto a la motivación por aprobar

exámenes y concluye con la necesidad de evaluar las competencias, con el objetivo de primar la motivación por el aprendizaje sobre la motivación por el aprobar exámenes. Se ha investigado sobre la motivación de los alumnos en determinadas materias concretas (matemáticas, educación física, idiomas, etc.) así como en alumnos concretos de un determinado centro, e incluso se ha distinguido en función del sexo (Conde y Almagro, 2013; Gasco y Villarroel, 2014). Guillén et al. (2013) analizan la relación directa existente entre la motivación intrínseca, el optimismo y las buenas calificaciones.

En cuanto a la Formación Profesional, podemos también encontrar bibliografía acerca de la motivación de los alumnos de esta etapa. Así, Maquillón y Hernández (2011) recomiendan una supervisión especial a los aspectos relacionados con la motivación de los alumnos de Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior. Sin embargo, existen pocos trabajos que relacionen la motivación de este alumnado con sus perspectivas de empleabilidad.

Este trabajo aporta valor a la etapa de Formación Profesional porque, a diferencia de la mayoría de investigaciones relacionadas con ésta, consiste en una propuesta específica y detallada para llevar a cabo en centros educativos que ofertan esta etapa, con el fin último de mejorar la empleabilidad de su alumnado.

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo principal de esta investigación es evaluar y validar una propuesta de intervención de mejora de la empleabilidad para los alumnos de la etapa educativa de Formación Profesional. Por otro lado, a partir de dicha evaluación, se pretende recoger sugerencias de mejora y/o perfeccionamiento de la propuesta a través de la participación de un conjunto de expertos sobre la materia.

A partir de estos objetivos, nos planteamos algunas hipótesis -en forma de preguntas- que motivan esta investigación. Éstas son las siguientes:

- ¿Es la empleabilidad el fin último que persiguen los alumnos de Ciclos Formativos?
- ¿Qué implicaciones tendría esta propuesta sobre la motivación y el rendimiento académico del alumnado?
- ¿Tienen los docentes de Ciclos Formativos una adecuada formación para el asesoramiento y orientación laboral de sus alumnos?
- ¿Qué interés puede tener un centro para invertir en una propuesta de intervención como la que se propone en el apartado 5 de este trabajo?
- ¿Cuál es el momento más adecuado para iniciar el trabajo de asesoramiento con el alumnado?

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. PROYECTO

5.1.1. ÁMBITO DE APLICACIÓN

El proyecto que se expone a continuación tiene su ámbito de aplicación en centros educativos, tanto públicos como privados y privados-concertados, que oferten las etapas de Ciclos Formativos de Grado Medio y/o Superior en cualquiera de sus diferentes familias.

5.1.2. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de esta propuesta es mejorar la empleabilidad del alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio y/o Superior, a través de la creación de una red de empresas que colaborarán con el centro en la formación del alumnado.

5.1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Sobre el alumnado:

- Conocer las principales competencias genéricas demandadas por el mercado de trabajo, tanto a nivel global como por sectores de actividad relacionados con la Formación Profesional impartida en el centro.
- Posibilitar al alumnado el contacto con el entorno laboral.
- Identificar las necesidades competenciales del alumnado.
- Potenciar las habilidades necesarias para desenvolverse en el mercado de trabajo.
- Facilitar información acerca de los itinerarios formativos tanto dentro como fuera del centro para potenciar esas competencias.
- Orientar y asesorar adecuadamente en la búsqueda de empleo.

Sobre las empresas colaboradoras:

- Formar alumnos en las competencias demandadas por la propia empresa y su sector de actividad.
- Reducir el periodo de adaptación del alumnado al puesto de trabajo que ejercerá en su periodo de prácticas.
- Incrementar la productividad del alumno durante su prácticum.

5.1.4. RECURSOS HUMANOS

El primer paso que debería realizar el centro sería designar al equipo que va a llevar a cabo dicho proyecto. Este equipo debería estar formado por las siguientes figuras o cargos:

- **Un director de proyecto.** Su función principal es la de designar al resto de componentes del proyecto y facilitar su coordinación. Una vez que el proyecto esté en funcionamiento, su labor prácticamente se limitará a ser la figura representativa y apoderada del centro ante terceros. Por tanto, se recomienda que este cargo sea ocupado por el propio director del centro o alguna otra figura de autoridad y autonomía suficientes para tomar decisiones y firmar los acuerdos de colaboración.
- **Un coordinador del proyecto.** Su principal función será coordinar todo el proyecto. Será el máximo responsable, tendrá un conocimiento experto de la normativa y los principios que lo rigen, y asesorará al resto del equipo.

El coordinador será además el nexo de unión entre las empresas colaboradoras y el centro educativo, por lo que será el encargado de contactar con ellas, presentarles el proyecto y resolver las dudas, sugerencias o reclamaciones que éstas presenten ante la institución (antes, durante o después de su acuerdo de colaboración). Es por tanto la figura comercial del proyecto.

La persona que ocupe este cargo debe cumplir una serie de requisitos:

- Formación en relaciones institucionales.
- Habilidades comunicativas.
- Capacidad de negociación.
- Contactos en empresas de los sectores relacionados con los Ciclos Formativos ofertados.
- Conocimientos sobre el funcionamiento de los centros educativos.

Por tanto, para ocupar este cargo se recomienda la contratación de un agente comercial siempre y cuando la situación presupuestaria del centro educativo lo permita. Cuando no sea posible esa contratación externa, habría que designar a algún miembro del cuerpo docente cuyo perfil profesional se asemeje al requerido por el cargo. Deberá, además, formarse en aquellos aspectos que menos desarrollados tenga y quedar parcialmente liberado de impartición docente para dedicarse a estas labores.

- **Un responsable por modalidad de Ciclo Formativo ofertado.** Éstos responsables trabajarán principalmente sobre el alumnado y reportarán informes directamente al coordinador. Asesorarán, formarán y evaluarán a los alumnos en el desarrollo de competencias.

Estos cargos serán ocupados por los propios miembros del claustro de profesores de la etapa de Ciclos Formativos, quienes deberían ser formados en asesoramiento y orientación laboral, así como en formación y evaluación en competencias profesionales.

No necesitarán de liberación alguna de impartición docente puesto que todas sus labores se enmarcarán dentro de su horario lectivo.

5.1.5. DISEÑO DE APLICACIÓN

Una vez designado el equipo encargado de la gestión del proyecto y, durante el curso escolar anterior a su puesta en funcionamiento, se deberá llevar a cabo toda la formación necesaria para todos los miembros del equipo.

Además, el coordinador debería estar en el ejercicio de sus funciones desde el mes de Enero, de ese curso escolar anterior, de forma que al inicio del curso escolar siguiente ya se cuente con una base de empresas colaboradoras.

La aplicación del siguiente modelo por parte de un centro educativo va a exigirle una labor en una doble vertiente: por un lado, un trabajo sobre el mercado laboral; y por otro, una labor sobre los alumnos de su centro (véase anexo III).

Sobre el mercado laboral

La labor sobre el mercado laboral, que se llevará a cabo por el coordinador del proyecto, va a consistir en las siguientes fases:

1. Realizar un estudio exhaustivo de las principales profesiones para las que capacitan cada uno de los Ciclos Formativos ofertados por su centro.
2. Llevar a cabo una indagación sobre las empresas del entorno que demandan profesionales de los sectores afines a los Ciclos Formativos ofertados. Por entorno entendemos la comarca o provincia donde está ubicado el centro formativo. Sin embargo, este criterio puede abarcar un espacio mucho más amplio en función de las necesidades de la profesión o el interés de los alumnos.
3. Contactar con las empresas y ofrecerles la presentación del proyecto.
4. Presentar el proyecto a las empresas interesadas. El director del proyecto debería acudir a esta presentación del proyecto como figura representativa de la institución educativa.

En esta presentación se les explicaría que el objetivo del proyecto es formar alumnos más competentes en función de las necesidades de la propia empresa, de modo que no tengan que recurrir a una costosa formación interna.

En este paso es necesario aclarar que el acuerdo de colaboración no vincula obligatoriamente a la contratación del alumno tras su periodo de prácticas, ya que este periodo será, precisamente, el que utilice la empresa para comprobar si el alumno ha adquirido o no las competencias que necesita. Sin embargo, sí que habría que recalcar que el acuerdo de colaboración perdería su razón de ser si las empresas no tienen previsión de necesidades reales de contratación de personal. Hay que ser conscientes de una limitación importante: desde que se acuerda la colaboración hasta que el alumno acude a sus prácticas puede transcurrir más de un año y, por tanto, no haberse cumplido la previsión. Este riesgo se asume, pero se pretende evitar que empresas sin ningún tipo de necesidades de personal, ni a corto ni a largo plazo, accedan a la colaboración por el simple hecho de cooperar con la institución.

5. Aquellas empresas interesadas firmarían el acuerdo de colaboración. Este acuerdo conllevaría los siguientes compromisos para la empresa (compromisos de buena fe, que en ningún caso serán vinculantes, ya que cualquiera de las dos partes podría romper el acuerdo unilateralmente):

- Aceptar al alumno en prácticas.
- Colaborar con el centro en la identificación de las competencias genéricas y específicas que los alumnos deben alcanzar. Para ello se elaborará un profesiograma (documento que indica qué factores, qué competencias, y en qué grado, son importantes para un candidato a la hora de desempeñar adecuadamente las funciones y tareas propias de un puesto de trabajo).
- Acudir, siempre que sea posible, a una presentación de la red de colaboradores ante los alumnos que se haría a principios de cada curso.

Para aquellos casos como el descrito en la fase número cuatro -donde una empresa quiera cooperar con el proyecto pero no tenga expectativas de empleabilidad y, por tanto, no se adhiera al acuerdo de colaboración- se les ofrecerá la posibilidad de participar en la identificación de las competencias del alumnado, así como otros eventos tales como conferencias, mesas redondas, etc. que se celebren. Igualmente, se les solicitará su colaboración para hacer visitas con el alumnado a sus instalaciones. Esta participación permitirá al centro mantener el contacto con una potencial empresa colaboradora en el futuro.

El objetivo de todo este proceso sería alcanzar una red de colaboradores (a los que a partir de ahora llamaremos *PARTNERS*) lo suficientemente amplia como para poder encajar adecuadamente todos los perfiles de alumnos. Por tanto, el trabajo será muy intensivo durante el curso previo a la puesta en funcionamiento del proyecto. Una vez que el centro cuente con una red suficiente, la labor del centro será seguir ampliando esa red, sobre todo para localizar empresas acordes a aquellos alumnos con unos perfiles no ordinarios (por ejemplo: alumnos que dominan varios idiomas, alumnos con mucha experiencia laboral, alumnos que quieren realizar las prácticas en otra provincia o, incluso, en otro país, etc.) e ir depurando esa red.

Sobre el alumnado

La otra gran vertiente sobre la que deberá trabajar el centro para llevar a cabo este proyecto será el alumnado. Será el responsable de cada ciclo quien lleve a cabo esta tarea, y aunque es una labor que se desarrollará a lo largo de toda la etapa educativa, tiene una serie de momentos clave:

1. Durante el primer mes de curso los alumnos autoevaluarán sus competencias mediante un cuestionario (véase apartado 5.3). Este cuestionario recogerá, además, información acerca de las principales motivaciones e intereses de los alumnos, así como otras posibles capacidades o dificultades que puedan presentar.

2. Este cuestionario será evaluado por los responsables de ciclos y será el punto de partida para el trabajo de desarrollo de competencias según las necesidades de cada alumno.

Los responsables de ciclo tendrán una sesión tutorial individual con cada alumno de una hora de duración. En esta sesión se valorarán los resultados del cuestionario y se elaborará un plan de actuación para lograr unos objetivos.

La mayoría de las competencias transversales se trabajarán dentro del currículo del Ciclo Formativo en cuestión. En cuanto a las competencias específicas, no siempre va a ser posible trabajarlas dentro del currículo, por lo que los alumnos tendrían que desarrollarlas en horario extraescolar. En esta fase el docente juega un papel fundamental en su función orientadora, ya que deberá orientar a los alumnos sobre los diversos itinerarios formativos para desarrollar esas competencias.

3. A principios del segundo trimestre habrá una segunda sesión tutorial individual. Ésta tendrá una duración de media hora, se valorará el grado de consecución de los objetivos marcados y, si es necesario, se revisará el plan de actuación para solventar las desviaciones sobre los objetivos.
4. A principios del tercer trimestre habrá una tercera sesión tutorial individual de la misma duración y con el mismo propósito que la sesión del segundo trimestre.
5. A principios del segundo curso los responsables de ciclo harán una evaluación de competencias de los alumnos, valorando el nivel de adecuación de cada uno de ellos a las características de los diferentes puestos de trabajo de cada uno de los *partners*, en función de los profesiogramas previamente elaborados.
6. Durante el primer mes del segundo curso habrá una nueva sesión individual donde se le comunicará a cada alumno el *partner* que se le ha asignado y las razones de tal decisión. En caso de inconformidad por parte del alumno, se le informará de otras alternativas afines.

En este paso es importante mencionar que ningún alumno tendrá la obligación de realizar sus prácticas o Formación en Centros de Trabajo (F.C.T.) en los *partners* ofrecidos. En caso de inconformidad con todas las alternativas propuestas habrá dos posibilidades:

- El alumno propone la empresa en la que querría hacer su F.C.T.
 - El centro le podría ofrecer otra empresa no perteneciente a la red de *partners* (con los que no hay ningún compromiso de que alumno haya trabajado ciertas habilidades).
7. Una vez todos los alumnos tengan asignado un *partner*, los responsables de ciclos emitirán un informe sobre el desarrollo de competencias de cada alumno al coordinador del proyecto.

En función de las preferencias o necesidades de cada centro, los momentos clave 5 y 6 podrían abordarse desde la perspectiva del *partner*. Esto quiere decir que con el informe del perfil de competencias de cada alumno, fuese el *partner* quien decidiera qué alumnos le interesarían y sobre esa información que decidan los alumnos.

Los momentos clave que se han enumerado anteriormente se han dispuesto en función de un ciclo formativo de dos cursos de duración cuyo periodo F.C.T. se realiza a partir del mes de marzo del segundo curso aproximadamente. Habrá que tener en cuenta que no todos los Ciclos Formativos tienen la misma estructura, es decir, no todos tienen la misma duración. Por tanto, alguno de estos momentos claves podría estar ubicado en otro periodo.

8. Una vez que el coordinador de proyecto obtiene el informe de cada alumno, éste se pondrá en contacto con cada uno de los *partners* para comunicarles la decisión que ha tomado el centro, e igualmente que se hizo con los alumnos, exponerles las razones de tal decisión. A partir de este momento, *partner* y alumno deberían tener una primera toma de contacto para conocerse mutuamente, para que el alumno pueda conocer las principales funciones que tendrá que desarrollar durante su F.C.T., para que el *partner* pueda asesorar de ciertas capacidades o habilidades que desearía que el alumno desarrollara antes o durante su F.C.T., etc. Tras esta primera toma de contacto, ambas partes son libres para decidir los límites de su relación hasta el inicio de ese periodo de prácticas.

5.1.6. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

Poner en práctica esta Propuesta de Mejora de la Empleabilidad conlleva el uso de unas determinadas metodologías y actividades que favorezcan el desarrollo de las competencias profesionales de los alumnos, en ese objetivo último de mejorar su empleabilidad con vistas a su inserción laboral.

Para definir esta metodología es necesario que concretemos el ámbito de actuación a un Ciclo Formativo en particular. Se va a trabajar sobre la titulación de **Técnico en Gestión Administrativa** por tratarse de uno de los Ciclos Formativos donde el investigador ha tenido más contacto durante su propio periodo de prácticum y por tratarse de uno de los perfiles más afines a su experiencia profesional previa.

Las principales actividades relacionadas con esta titulación son: auxiliar administrativo, ayudante de oficina, auxiliar de documentación y archivo, gestor de cobros y pagos, cajero, administrativo de banca e instituciones financieras, trabajador de medios de pago, trabajador de tesorería, de valores, de extranjero, auxiliar administrativo de la administración pública, de seguros de producción, siniestros y reaseguros, administrativo comercial, administrativo de gestión y de personal. El perfil profesional de un Técnico en Gestión Administrativa debe de contar con capacidades para la resolución de problemas, de organización del trabajo, polivalencia, capacidad para el trabajo en equipo, aptitudes numéricas y razonamiento lógico. Además, sería recomendable los siguientes aspectos de la personalidad: extroversión, obediencia, sociabilidad, responsabilidad, serenidad,

organización, iniciativa y autonomía³. Por tanto, son estas capacidades y aspectos de la personalidad los que este profesional debería desarrollar a lo largo de su formación (aunque cada sector o empresa en particular podría exigir unas competencias profesionales específicas de su actividad concreta).

Los módulos profesionales en que se organizan las enseñanzas correspondientes al título de Técnico en Gestión Administrativa en Andalucía son⁴:

a) Módulos profesionales asociados a unidades de competencia:

0437. Comunicación empresarial y atención al cliente.

0438. Operaciones administrativas de compra- venta.

0440. Tratamiento informático de la información.

0441. Técnica contable.

0442. Operaciones administrativas de recursos humanos.

0443. Tratamiento de la documentación contable.

0156. Inglés.

0448. Operaciones auxiliares de gestión de tesorería.

b) Otros módulos profesionales:

0439. Empresa y Administración.

0446. Empresa en el aula.

0449. Formación y orientación laboral.

0451. Formación en centros de trabajo.

Actividades de formación académica

Trabajar por competencias exige unas metodologías que no se limiten a la transmisión de contenidos, y por tanto, plantear actividades que exija a los alumnos la utilización conjunta de los conocimientos, actitudes y habilidades que posee. Estas actividades podrían ser:

- Aprendizaje mediante proyectos, donde el profesor propone realizar un proyecto de cierta envergadura cuya resolución requiere no sólo el uso de los conocimientos previos, sino desarrollar destrezas y el espíritu crítico.

³ <http://www.educaweb.com/estudio/titulacion-tecnico-gestion-administrativa/>

⁴ ORDEN de 21 de febrero de 2011, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico en Gestión Administrativa. BOJA núm. 55 de 18 de marzo de 2011.

- Estudio de caso, donde se les propone a los alumnos una situación real (o ficticia) que deben resolver.

Son, por tanto, métodos docentes donde el protagonismo recae sobre los propios estudiantes, que construyen su propio aprendizaje, es decir, desarrollan habilidades de aplicación e integración del conocimiento. En ambos métodos se les plantean situaciones que podrían surgir en el devenir diario de su futura profesión. Además, estos métodos se pueden enriquecer si se les propone trabajar en grupos, ya que fomenta el desarrollo de habilidades sociales de vital importancia para el mundo laboral.

Estas actividades se podrían integrar dentro del currículo de los módulos profesionales.

Actividades de formación no académica

Aunque se trabajen contenidos académicos, el objetivo de estas metodologías es mayoritariamente socializador. Planteamos métodos tales como:

- Role playing
- Debates
- Grupos de discusión
- Juegos

Estos métodos favorecen la reflexión, la autonomía, la motivación y el desarrollo de habilidades comunicativas (comunicación verbal, asertividad, etc) y afectivas.

Igualmente que en el caso anterior, estas actividades se podrían integrar dentro del currículo de los módulos profesionales.

Actividades de orientación laboral

- Tutorías individuales de exploración del perfil competencial de los alumnos.
- Ejercicios de reflexión sobre las alternativas laborales (prospección del mercado laboral).
- Talleres de técnicas de búsqueda de empleo. Elaboración de Currículum Vitae y Carta de Presentación.
- Simulaciones de entrevistas de trabajo.
- Visitas a empresas y profesionales del sector administrativo.

5.1.7. EVALUACIÓN

Se deberá realizar una evaluación tanto cualitativa como cuantitativa de diferentes aspectos relacionados con el grado de consecución de los objetivos de la propuesta.

La evaluación cuantitativa se realizará atendiendo a los distintos indicadores:

- Porcentaje de alumnos que finaliza el Ciclo de Formación Profesional.
- Porcentaje de absentismo de los alumnos.
- Porcentaje de alumnos que consigue un empleo en la misma empresa donde realiza su FCT.
- Porcentaje de alumnos que consigue empleo en los dos años siguientes a la finalización de la formación.

El análisis de los datos cualitativos no sólo es importante desde el punto de vista absoluto (porcentaje de alumnos del centro que cumplen un determinado criterio) sino también desde la perspectiva de datos relativos (porcentaje de alumnos que cumplen el criterio tras su formación en nuestro centro, en comparación con alumnos que se han formado en otros centros del entorno). Unos buenos datos convertirían al centro en referente y lograría desmarcarse frente a su competencia.

Para la evaluación cualitativa se hará uso de la técnica de la encuesta, y al finalizar la FCT, ambas partes, alumno y *partner*, deberán llevar a cabo un cuestionario de satisfacción. En estos cuestionarios se valorarán, además, las principales ventajas e inconvenientes acerca del proyecto, de modo que ayuden al centro a identificar deficiencias del modelo y así poder llevar a cabo mejoras para las siguientes promociones.

5.1.8. FASE DE SEGUIMIENTO POST-INTERVENCIÓN

El objetivo final de este proyecto es satisfacer las necesidades de ambas partes, de modo que al finalizar la FCT se formalice una relación laboral entre ambos. En caso de no haberse formalizado esa relación laboral habrá que estudiar las causas. Si el motivo está relacionado con la ausencia de vacantes laborales en la estructura de nuestro *partner* habrá que plantearse la continuidad o no de esta empresa como colaboradora. En cualquier caso, habrá que realizar un seguimiento sobre ese alumno que ha acabado su formación y se encuentra desempleado.

El trabajo de seguimiento sobre los alumnos que no han formalizado una relación laboral con el *partner* consistirá en las siguientes fases:

1. Se incluirá al alumno en una bolsa de empleo propia del centro educativo gestionada por el coordinador y los responsables de ciclos.
2. El alumno recibirá asesoramiento y orientación laboral por los responsables de ciclos.
3. Todos los *partners* serán informados de la existencia de esta bolsa de empleo para que puedan solicitar candidatos, bien porque no hayan quedado satisfechos con el alumno en prácticas, bien porque se hayan generado nuevas vacantes.
4. Se hará la mayor difusión posible de la existencia de esta bolsa de empleo (por ejemplo, se informará a todas aquellas empresas a las cuales se visite para hacer la presentación del acuerdo de colaboración).

5.2. COMPETENCIAS LABORALES MÁS DEMANDADAS

Los altos niveles de desempleo, descritos en el apartado 1 de este trabajo, han provocado que en los últimos años se haya endurecido mucho la competencia en el mercado laboral español. Los empleadores son cada vez más exigentes en las competencias exigidas a sus candidatos, llegando incluso a situaciones de sobreformación para las labores que se van a desarrollar. Dependiendo del tipo de sector y labores a desempeñar, las exigencias competenciales específicas son diferentes. Sin embargo, las que se presentan a continuación son las competencias profesionales transversales más valoradas por las empresas actualmente (Pricewaterhousecoopers, 2013):

- Creatividad e Innovación. Se requieren profesionales con capacidad para enfrentarse a situaciones laborales complejas con confianza y responsabilidad, de modo que sean proactivos en la aportación de ideas nuevas, creativas y con sentido crítico.
- Capacidad para trabajar en un entorno cambiante, es decir, para encontrar y aplicar respuestas ágiles y eficaces a situaciones, ambientes, personas, responsabilidades y tareas cambiantes, integrando los cambios positiva y constructivamente.
- Adaptabilidad. Se trata de una competencia imprescindible para el desarrollo y la mejora profesional que está estrechamente ligada con la predisposición del trabajador hacia el cambio, siendo capaz de identificar sus necesidades de mejora y sus propios intereses. Será necesario, por tanto, una actitud positiva hacia el aprendizaje que potencie su capacidad de reciclaje mediante la formación continua y el autoaprendizaje.
- Flexibilidad y polivalencia. Cuanto mayor sea la capacidad de un individuo para trabajar en distintos puestos dentro de una misma organización, de un mismo sector, o de diferentes sectores, mayor será su empleabilidad. A diferencia de generaciones anteriores, donde muchos trabajadores trabajaban en la misma empresa y realizando las mismas labores durante toda su vida laboral, un mundo globalizado y cambiante como el actual exige profesionales versátiles que trabajarán en diferentes empresas y realizarán funciones distintas a lo largo de su carrera profesional.
- Movilidad geográfica. Estrechamente ligada a las habilidades anteriores se encuentra la movilidad geográfica, como una capacidad para adaptarse y comprometerse con proyectos que exijan su movilidad dentro del entorno nacional e incluso su expatriación.
- Habilidades relacionales y comunicativas. Habilidad para relacionarse con los/as compañeros/as de trabajo y otros profesionales de forma satisfactoria, manteniendo una actitud asertiva y constructiva, a la vez que utiliza un lenguaje verbal, no verbal y escrito adecuado a las diferentes situaciones dentro del entorno laboral.

- Rica faceta cultural, es decir, capacidad de comprensión e interrelación con otras culturas. Una sociedad y economía cada vez más globalizada exige individuos que se relacionen eficazmente con personas de diferente cultura, religión o creencia. Por esta razón, los empleadores valoran cada vez más las experiencias de los candidatos en el extranjero: estancias laborales, actividades de voluntariado, experiencias educativas, etc. Relacionada con esta habilidad está la del dominio de otros idiomas, siendo aún el inglés el más requerido a nivel internacional.
- Experiencia. Con una gran cantidad de candidatos para cada vacante laboral, ya no es suficiente con tener la formación requerida, sino que la experiencia en un puesto o proyecto similar al demandado es altamente apreciado por los empleadores. Encontrar el perfil laboral demandado sin necesidad de realizar un periodo de formación previo es una enorme ventaja para cualquier empresa, y juega en contra de los intereses de los más jóvenes, que aún no tienen experiencia. De aquí, los altos niveles de desempleo juvenil del mercado laboral español.
- Dominio de las redes sociales. Los nuevos dispositivos móviles como tablets, ultrabooks y, especialmente, los teléfonos móviles de última generación han revolucionado las relaciones sociales. Esta “comunicación 2.0” supone nuevos canales de comunicación de la empresa con sus *stakeholders*, por lo que se requiere de profesionales que dominen dichas herramientas.
- Capacidad para fabricar su propia marca. Los individuos deben recurrir a nuevas soluciones y crear su propio trabajo, como de si se tratase de un proveedor de servicios más.

5.3. CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS O TRANSVERSALES.

A continuación, Figura 9, se expone un cuestionario que podría servir de referencia para que los alumnos autoevaluaran sus competencias profesionales genéricas y sirviera de guía para el trabajo que deben de realizar los profesores con ellos. Se abre aquí la puerta para una investigación posterior con el objeto de validar este cuestionario, que se ha elaborado a partir de un cuestionario competencial elaborado por la Federación Empresarial Andaluza Sociedad Anónima Laboral (FEANSAL) y de mi propia experiencia profesional docente y no docente.

	SIEMPRE	MUCHAS VECES	POCAS VECES	NUNCA
1. Puedo enumerar y definir cinco capacidades de las más apreciadas como clave para la empleabilidad en la mayoría de las ocupaciones.				
2. Conozco la terminología técnica propia de la ocupación a la que quiero acceder.				
3. Soy capaz de entender un texto relacionado con mi profesión sin tener que pedir ayuda.				
4. Conozco y sé utilizar herramientas informáticas básicas (sistemas operativos, exploradores de internet, correo electrónico, etc.).				
5. Puedo citar los cuatro programas básicos del paquete Office y explicar la finalidad práctica de cada uno.				
6. Muestro interés en aprender y formarme para actualizar o adaptar mis conocimientos.				
7. Ante situaciones de estrés pongo en marcha mecanismos que sé que me funcionan para controlar el estado de ansiedad.				
8. Cuando no soy capaz de realizar una tarea:				
<ul style="list-style-type: none"> • hago una lista con todo lo que me cuesta y las dificultades concretas e intento resolverlas por mi cuenta. • observo cómo lo resuelven otros compañeros y compañeras o le pido a algún compañero/a que me responda que me ayude. 				

Figura 9. Cuestionario de autoevaluación de competencias profesionales.

	SIEMPRE	MUCHAS VECES	POCAS VECES	NUNCA
9. Utilizo agenda u otras herramientas para controlar los plazos de ejecución y de entrega y para registrar los trabajos a hacer y pendientes. Me aseguro de actualizarla permanentemente.				
10. Tengo habilidades relaciones y comunicativas. Me siento capacitado para comunicarme en los términos adecuados, oralmente o por escrito, tanto con un responsable de la compañía para la que quiero trabajar como con uno de sus clientes.				
11. Conozco las normas ortográficas. Escribo sin cometer faltas de ortografía graves.				
12. Me puedo comunicar en inglés u otra segunda lengua.				
13. Cuando un superior (profesor, jefe, etc.) me da órdenes de manera reiterada y en tono imperativo:				
<ul style="list-style-type: none"> • mantengo la calma y no dejo que mis reacciones emocionales interfieran. 				
<ul style="list-style-type: none"> • le expongo mi desacuerdo o descontento, diciéndole lo que me molesta de manera asertiva. 				
<ul style="list-style-type: none"> • escucho sus razones y, si lo considero necesario, le pido que cambie la forma de dirigirse hacia mí. 				

Figura 9. Cuestionario de autoevaluación de competencias profesionales.

	SIEMPRE	MUCHAS VECES	POCAS VECES	NUNCA
14. Cuando alguien me habla lo escucho de manera activa para captar todo el mensaje y mostrar mi interés. Le envío señales de que lo estoy escuchando (asiento con la cabeza, el miro a los ojos,..), dejo que se exprese sin interrumpirle, no cambio de tema ni doy opiniones tajantes				
15. En el trabajo evito mostrar emociones intensas y temperamentales, ya sean positivas o negativas y por exceso o por defecto (por ejemplo: ira, euforia, abatimiento, falsa alegría, etc.).				
16. Acepto las indicaciones de mejora y las críticas constructivas que me expresa mi responsable y/o compañeros/as.				
<ul style="list-style-type: none"> Incluso en los casos que no me parecen justas o verdaderas, no personalizo ya que se trata de cuestiones de trabajo. 				
17. Normalmente realizo mi trabajo habitual sin ayuda y apoyo.				
18. Cuando realizo una actividad:				
<ul style="list-style-type: none"> compruebo que tengo clara la lista de tareas a realizar, seguidamente dedico unos minutos a programar el día. De vez en cuando, reviso que estoy siguiendo el programa e incorporo modificaciones en caso de que sea necesario. 				

Figura 9. Cuestionario de autoevaluación de competencias profesionales.

	SIEMPRE	MUCHAS VECES	POCAS VECES	NUNCA
19. Mantengo ordenado el espacio de trabajo propio para no tener que dedicar tiempo y esfuerzos buscando las cosas.				
20. Me tomo de forma positiva el cambio de jefes/as, compañeros/as y/o labores asignadas.				

Figura 9. Cuestionario de autoevaluación de competencias profesionales.
Fuente: Elaboración propia.

Además de autoevaluar sus competencias profesionales, todo alumno debería realizar una valoración de sus intereses y motivaciones, así como de sus especiales capacidades y limitaciones. Para ello, propongo una serie de actividades que ayudarían a identificarlas tanto al alumno como al profesor:

INTERESES Y MOTIVACIONES:

1. Enumera 3 empresas de tu sector en las que te gustaría trabajar y explica por qué.
2. Investiga las labores principales que tendrías que realizar en cada una de esas empresas.
3. Identifica todas esas labores en 3 categorías:
 - a) estoy ya capacitado para realizarlas.
 - b) el currículo de esta Formación Profesional incluye la adquisición de esa competencia.
 - c) necesitaré formación adicional para adquirir esa competencia.

OTRAS CAPACIDADES O DIFICULTADES.

1. Enumera todas aquellas habilidades o capacidades que posees y consideras que pueden añadir valor a una empresa. Este apartado puede abarcar circunstancias muy variadas (dominio de lenguaje de signos, rasgos físicos, experiencia con personas mayores, etc.)
2. Enumera aquellas circunstancias que pueden suponer (o tú crees que suponen) una limitación o hándicap a la hora de tu incorporación al mercado

laboral. Igualmente estas circunstancias pueden ser de muy diferente índole (identidad cultural, limitación física, etc.)

Con la información obtenida de todas estas cuestiones, el alumno –con la supervisión del profesor- podría elaborar su propia matriz D.A.F.O. (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) que podría ir retroalimentando a lo largo de su formación. Se adjunta la Figura 10 a modo de ejemplo de una matriz D.A.F.O.

	ORIGEN INTERNO	ORIGEN EXTERNO
PUNTOS DÉBILES	<p>DEBILIDADES</p> <p>Factores negativos internos que se deben eliminar o reducir.</p>	<p>AMENAZAS</p> <p>Aspectos negativos externos que podrían obstaculizar el logro de nuestros objetivos.</p>
PUNTOS FUERTES	<p>FORTALEZAS</p> <p>Factores positivos internos con los que se cuenta.</p>	<p>OPORTUNIDADES</p> <p>Aspectos positivos externos que podemos aprovechar para el logro de nuestros objetivos.</p>

Figura 10. Matriz D.A.F.O.
Fuente: Elaboración propia.

6. METODOLOGÍA

6.1. JUSTIFICACIÓN

Para la evaluación del proyecto propuesto se ha empleado una metodología de carácter cualitativo de recogida de información primaria, el *focus group*. El *focus group*, o grupo de discusión, es una técnica de investigación científica cuyo uso en el área académica se ha extendido en los últimos años, aunque su uso mayoritario ha sido siempre en estudios comerciales.

Esta técnica de investigación consiste en reunir a un grupo de personas para estudiar sus opiniones, actitudes y/o experiencias respecto al tema que se esté trabajando. Existirá la figura de un moderador, que puede ser o no el propio analista/investigador, que se encargará de hacer las preguntas y de dirigir la discusión para que ésta no se aleje del tema de estudio y, así, la sesión cumpla con los objetivos previamente marcados.

Tal y como concluye Cheng (2007) un factor clave en las entrevistas de los *focus groups* es que las preguntas sean respondidas en un ambiente en el que los participantes se sientan cómodos y libres para hablar y comentar sus opiniones. Además, no está limitado a ningún principio fundamental ni la composición del grupo, ni su tamaño ni el número de entrevistas totales que se lleven a cabo. Sin embargo sí existe cierto acuerdo en que el tamaño del grupo influye directamente en la calidad de los resultados, pero si el tamaño del grupo llega a ser demasiado grande puede llegar a ser muy complicada su moderación y se reducirían las opiniones de los participantes, y si es demasiado reducido nos encontramos con poca diversidad de opiniones. Por tanto, y aunque depende de los objetivos del estudio, la mayoría de los autores consideran apropiado un grupo de entre 6 y 10 participantes, aproximadamente.

Para aplicar esta técnica del *focus group* se han seguido los principales pasos (Cortés, 2008):

1. Concretar el propósito de la investigación.
2. Preparar un guion con preguntas abiertas y una secuencia lógica para alcanzar los objetivos (ver anexo II).
3. Seleccionar una audiencia adecuada y establecer el número de participantes.
4. Seleccionar al moderador y a un apuntador, en su caso.
5. Seleccionar un lugar con ausencia de ruidos que fomenten la distracción.
6. Llevar a cabo una introducción del tema a estudiar y los objetivos que se pretenden alcanzar con la sesión.
7. Escuchar los comentarios de los participantes y tomar notas o utilizar equipos de grabación sonora y/o filmadora para registrar la sesión.
8. Finalizar la sesión agradeciendo la participación.
9. Analizar los resultados y elaborar un informe final.
10. Informar a los participantes de los resultados obtenidos de la investigación.

Para este estudio ha sido el propio investigador quien ha tomado el rol de moderador y de dinamizador con la intención de encauzar las conversaciones en función de los objetivos de la sesión.

Previa autorización de todos los participantes se ha grabado en vídeo la sesión (ante la imposibilidad de disponer de una tercera persona que se dedique a tomar notas durante la misma).

La técnica del grupo de discusión se ha utilizado fundamentalmente en el campo de las ciencias sociales para recoger información cualitativa. Sin embargo esta técnica se está usando cada vez más en la investigación de todo tipo de disciplinas. Tomat (2012) examina la utilidad de esta técnica en el campo de la acústica urbana. González, Sedeño y Gozávez (2012) diseñan un *focus group para valorar la* competencia mediática en escenarios familiares. Y una de las disciplinas donde se está expandiendo el *focus group* es en las investigaciones relacionadas con la educación. Podemos citar, por ejemplo, el Estudio sobre jóvenes y fracaso escolar (2013) conducido por el Centro de Estudios en Políticas Públicas y con el apoyo de UNICEF que investiga e intenta identificar el origen del fracaso escolar en las escuelas secundarias argentinas.

Gil (2009) argumenta la utilización de los grupos de discusión en el campo de la investigación educativa por dos principales razones: la espontaneidad que surge en ambientes donde los participantes se sienten libres para expresar percepciones, opiniones o sentimientos, y la formación de opiniones de los sujetos que se enriquece en la interacción con otras personas. Se trata, por tanto, de ventajas que otras técnicas de investigación con mayor tradición (como la entrevista o el cuestionario) no podrían aportarnos. Gil añade el bajo coste y la amplitud de datos recogidos en relación al tiempo invertido como dos ventajas competitivas adicionales del uso de esta técnica, que podrían argumentar su utilización de forma creciente en el campo de la investigación en educación.

El *focus group* es una técnica que sirve para recopilar rápidamente información y puntos de vista. Por tanto, en un mismo método vamos a reunir tres características que para este estudio eran fundamentales: recopilación y análisis de la información; rapidez en la obtención de esa información, ya que debido a la ajetreada agenda de los participantes no era posible disponer de amplia dedicación; y, sobre todo, confrontación de información, ya que el estudio exigía esa comparación de opiniones que surgen durante una discusión y que no sería posible desde el punto de vista de la entrevista individual.

6.2. OBJETIVO Y REALIZACIÓN DEL FOCUS GROUP

El objetivo de aplicación del grupo de discusión es doble. Por un lado evaluar y validar el proyecto propuesto en el presente trabajo y descrito en el capítulo 3, y por otro lado, recoger propuestas de mejora y/o perfeccionamiento a través de los comentarios y sugerencias de los participantes.

La aplicación del grupo de discusión se ha realizado en una sola sesión de setenta minutos de duración, por falta de disponibilidad de los participantes. Dicha sesión tuvo lugar a las 16 horas del martes 14 de Abril de 2015 en la sala de

profesores de la etapa de Ciclos Formativos, en la primera planta de la Escuela Salesianas María Auxiliadora de Nervión⁵.

El *focus group* se realizó en el mismo centro educativo en el que he realizado mi periodo de prácticas asociado al Máster de Formación del Profesorado, ya que mi participación en el mismo hacía posible la recogida de información. Según información facilitada por el propio centro (del año 2013) éste se encuentra ubicado en el Distrito Nervión-San Pablo, cuya población general asciende a unos 125.000 habitantes, lo que supone cerca de un 18 % de la población de la ciudad de Sevilla, distribuido en 19 barrios. Su superficie total es aproximadamente de 8,83 km², siendo el segundo distrito con mayor densidad demográfica, tras el Casco Antiguo. El centro es propiedad de la congregación de Hijas de María Auxiliadora, Salesianas de Sevilla, y tiene actividad desde el año 1955.

“Las Escuelas Salesianas” se autodefinen como una Comunidad Educativo-Pastoral. Comunidad porque implica, en clima de familia, a destinatarios, padres y educadores, para tener una vivencia de Iglesia. Educativa porque ayuda a que maduren las posibilidades de cada uno de sus miembros en todos los aspectos: culturales, profesionales y sociales. Y Pastoral porque acompaña hacia el encuentro con Cristo en la construcción de la Iglesia y del reino de Dios.

El total de docentes en el Centro, en el año 2015, es de 67, y el número de alumnos es 970. Su oferta educativa abarca la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Ciclos Formativos con 2 líneas concertadas en cada una de ellas (excepto en los Ciclos Formativos, donde sólo hay una línea) y la etapa de Bachillerato bajo la modalidad de educación privada. La etapa de Formación Profesional oferta cuatro Ciclos Formativos de modalidad diurna y financiación concertada, como se ha mencionado anteriormente:

TITULACIÓN	GRADO	FAMILIA	Nº DE CURSOS
Técnico en Gestión Administrativa.	Medio	Administración y Finanzas	2
Técnico en Farmacia y Parafarmacia.	Medio	Farmacia	2

Figura 11. Oferta de Formación Profesional de las Escuelas Salesianas María Auxiliadora de Nervión.

⁵ <http://www.salesianas.com/>

TITULACIÓN	GRADO	FAMILIA	Nº DE CURSOS
Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería.	Medio	Enfermería	1
Técnico Superior en Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma.	Superior	Informática y Comunicaciones	2

Figura 11 (Continuación). Oferta de Formación Profesional de las Escuelas Salesianas María Auxiliadora de Nervión.

Fuente: Elaboración propia a partir de la web del centro.

6.3 COMPOSICIÓN DEL GRUPO

El grupo de discusión se ha compuesto con los nueve profesores que conforman el claustro de la etapa de Formación Profesional de las Escuelas Salesianas María Auxiliadora de Nervión.

La Figura 12, que sigue a continuación, expone el perfil pero mantiene el anonimato de los participantes tal y como se acordó con los mismos en la invitación para participar en la discusión (ver anexo I).

	Edad	Sexo	Formación	Años en la docencia	CC.FF. en los que imparte
Participante 1	37	V	Licenciado en Física	9	- Técnico Superior en Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma.
Participante 2	49	V	Licenciado en Farmacia	21	- Técnico en Farmacia y Parafarmacia. - Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería.
Participante 3	41	V	Ingeniero Informático	5	- Técnico Superior en Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma.

Figura 12. Características de los participantes del *Focus Group*.

	Edad	Sexo	Formación	Años en la docencia	CC.FF. en los que imparte
Participante 4	38	M	Licenciado en Farmacia	12	- Técnico en Farmacia y Parafarmacia. - Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería.
Participante 5	44	M	Licenciado en Investigación y Técnicas de Mercado	18	-Técnico en Gestión Administrativa. - Técnico en Farmacia y Parafarmacia.
Participante 6	35	V	Licenciado en Economía	8	-Técnico en Gestión Administrativa. - Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería. - Técnico Superior en Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma.
Participante 7	37	M	Licenciado en Farmacia	10	- Técnico en Farmacia y Parafarmacia. - Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería.
Participante 8	47	V	Diplomado en Empresariales	13	-Técnico en Gestión Administrativa. - Técnico en Farmacia y Parafarmacia.
Participante 9	No ha querido facilitar información.				

Figura 12 (Continuación). Características de los participantes del Focus Group.
Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los participantes.

Se ha elegido este grupo por tratarse de un claustro completo de la etapa de Formación Profesional conocido por el investigador (lugar de realización del Prácticum del Máster en Formación del Profesorado) y que mostraban predisposición a la discusión. A pesar de ser un grupo homogéneo en cuanto a profesión (ya que en este proyecto, junto a profesores, están involucrados también alumnos y empresas) el grupo es bastante heterogéneo respecto a formación, edad

y antigüedad docente. Tenemos desde docentes con apenas cinco años de ejercicio hasta docentes que superan los veinte años. Tres de los participantes coinciden en su formación académica superior, Licenciado en Farmacia, sin embargo el resto de participantes poseen formación diferente. El rango de edad se mueve desde los treinta y cinco años del más joven a los cuarenta y nueve años de mayor.

6.4 CONVOCATORIA

Todos los participantes fueron invitados e informados previamente acerca del funcionamiento del *focus group*, del resto de participantes y de su duración.

Además, con el fin de que fueran informados de los objetivos perseguidos por el investigador, así como de otros requisitos formales, cada uno de los asistentes recibió una invitación de asistencia (ver Anexo I) y el guion de preguntas que se iban a exponer durante la sesión (ver Anexo II), que a continuación expongo:

1. ¿Cuáles son las principales dificultades de implementación del proyecto?
2. ¿Cómo beneficiaría o perjudicaría este proyecto al alumnado?
3. ¿Cómo beneficiaría o perjudicaría este proyecto al profesorado?
4. ¿Qué ventajas tendría la implantación del proyecto para tu centro?
5. ¿Cómo mejorarías el proyecto?

6.5. LIMITACIONES

El propio carácter cualitativo de este método de investigación así como el tiempo disponible para la realización y entrega de este trabajo suponen una primera limitación. La información recogida es de carácter subjetivo y la validación de la propuesta recae en opiniones y sensaciones.

La falta de disponibilidad por parte de los participantes ha imposibilitado la realización de varias sesiones. Por ello, se ha limitado a una sola sesión que, además, se tuvo que delimitar en una duración de setenta minutos. Al mismo tiempo, el conocimiento de los participantes sobre el proyecto era limitado.

Dos de los participantes tuvieron que abandonar la sesión a los veinte minutos de su inicio porque el propio centro demandaba su presencia en otro lugar en ese mismo momento.

La información recopilada emana de sólo una de las tres principales partes implicadas en este proyecto (docentes). Se podría haber elegido un grupo más heterogéneo (incluyendo las otras dos partes: alumnos y empresas) pero las restricciones temporales y del propio centro educativo lo han impedido. Igualmente, y de la propia experiencia de realización del *focus group*, considero que se podría haberse enriquecido el grupo de discusión si hubiesen participado miembros del equipo directivo del centro que hubiesen añadido información respecto a las consecuencias económicas de la aplicación del proyecto y del incremento del alumnado.

Se podría haber complementado el estudio con sesiones de entrevistas individuales a los participantes. Sin embargo, el factor disponibilidad que apuntamos anteriormente no lo ha permitido.

A pesar de las limitaciones, considero que la información recogida a través de este grupo de discusión ha sido efectiva para validar y mejorar mi propuesta dado su conocimiento de la problemática concreta y del propio centro educativo.

El análisis de la información recogida se explica en detalle en el capítulo 7.

7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos en el *focus group*, descrito en el apartado 6 de este trabajo, se exponen a continuación siguiendo la lógica de las preguntas que se han formulado a los participantes.

7.1. PRINCIPALES DIFICULTADES DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

La primera dificultad que surge para poder llevar a cabo la puesta en funcionamiento de este proyecto está relacionado en las **horas de dedicación** que se le exige a los docentes. En este sentido, el participante 6 comenta:

“...tener y disponer del tiempo suficiente como para ir a un ‘x’ número de empresas y que nos informen y nos digan realmente lo que quieren de sus trabajadores, o de esas personas que tengan en práctica.... es que, realmente, tiempo, ni tenemos ni nos dan, evidentemente.”

Personalizando el proyecto en su propio centro, y relacionado con la escasez de tiempo de los docentes, el participante 4 añade:

“...otro problema de difícil solución sería que, como he visto, antes de comenzar el periodo de prácticas cada alumno tendría que tener una entrevista de una hora con el tutor, vale, antes de comenzar las prácticas. Entonces, creo que también es algo, que cuando vienen las prácticas, digamos, es algo que no se va a poder contar con esa hora para cada alumno, para hacerle la entrevista.”

Tras este comentario, el moderador realiza un pequeño comentario de corrección para aclarar la duración real y el momento exacto en el que tienen lugar cada uno de los momentos clave con el alumnado. Ante este comentario, surgen nuevos aportes por parte de los asistentes en relación al **momento en que se debería iniciar el trabajo con los alumnos** (autoevaluación de competencias y principales motivaciones e intereses). Así, el participante 5 dice:

“Eso, es que yo creo que, primero cuando llegan, yo creo que no es el momento, quizás al principio del segundo curso que ya han tenido la experiencia del primero, pero en primero que aún no tienen ni idea...”

El participante 3 continúa:

“Como muy pronto, a mediados o final del primer curso.”

El participante 2 añade:

“...y yo creo que también sería conveniente, a lo mejor, ya que las prácticas están... y como se ven más enmarcadas en un curso de dos años y demás, yo veo que sí haya un conocimiento previo del alumno por parte del equipo educativo que puede durar cuatro o cinco meses....., a la mitad

del primer año o lo que sea. Creo que también dejarlo para el segundo año... me parece tarde.”

Con estas aportaciones y alguna más, parece quedar claro que el equipo docente considera muy temprano el principio del primer curso para empezar con esa labor. La mayoría se decanta, como instante idóneo, hacia la mitad del primer curso, momento en el que ya se conocer mejor al alumnado. El participante 6 añade:

“De todas maneras también hay muchos chavales, sobre todo de determinados ciclos, como el de Administrativo, que causan baja... hay muchos alumnos que se meten sin ninguna motivación, entonces...es que el número definitivo del curso...del grupo, hasta mediados del primer curso no se sabe.”

El tercer inconveniente a la aplicación del modelo expuesto parte desde la perspectiva económica. La mayoría de asistentes considera que **el modelo requiere de una inversión elevada** (contratación de la figura representativa, es decir, del coordinador del proyecto, o en su defecto, de la liberación de horas a algún docente que realice tales funciones). Así, por ejemplo, el participante 8 afirma:

“...contratar a alguien para eso, son horas y evidentemente es dinero”.

En la misma línea, el participante 6 añade:

“...al final es una inversión de dinero, y en un colegio...digo como éste, cualquier concertado, si la enseñanza es concertada no tiene motivación económica para hacerlo. Es decir, el coste que le va a ocasionar el poner a una persona, liberarle de horas etcétera, etcétera... los costes que le va a ocasionar eso, con los ingresos que le conllevaría un incremento de la matrícula, no le compensa, pienso yo. Si fuese un privado, no te digo yo que no. Un privado sí. Si resulta que yo soy un privado y cada alumno que se matricula paga quinientos euros, pues quizás sí me convenga, porque bueno, es una inversión que yo voy a recuperar.”

Según los participantes, la mayoría de centros concertados no se van a poder permitir la contratación de una persona que haga las funciones del “Coordinador de proyecto”. Por tanto, las funciones de esta figura deberán recaer sobre algún miembro del propio centro, y a veces puede que ninguno de ellos reúna los requisitos. En este sentido, el participante 1 comenta lo siguiente:

“Sí, lo que pasa es que hay formación que, por mucho que te la den, por ejemplo un comercial, por mucha formación que te den de comercial, si tú no tienes una serie... de competencias y de habilidades, pues tú no vas a ser un comercial en la vida.”

7.2. IMPLICACIONES PARA EL PROFESORADO

Tal y como se ha descrito en el punto anterior, el principal inconveniente que genera este proyecto sobre el profesorado deriva de una **mayor dedicación** que, a su vez, requiere de unas **horas de libre disposición** que normalmente no poseen. El participante número 2 comenta en este sentido:

“... esto no es un voluntariado, esto es un contrato de trabajo con una empresa en la que nosotros trabajamos por cuenta ajena...nos gustaría tener, a lo mejor, una disposición para realizar o llevar a cabo un proyecto de este tipo y trasladar las necesidades de las empresas a las necesidades de los alumnos pero, tenemos que...., eso tiene que estar congeniado con la dirección del centro...”

En cuanto a las ventajas, la primera que se ha puesto de manifiesto durante esta sesión ha sido la de tener la **oportunidad de formarse**. Los participantes consideran que no tienen la formación que les gustaría para asesorar adecuadamente a los alumnos. El participante número 4 expresa lo siguiente:

“...ahora lo hacemos, pero quizás no está institucionalizado, o no está, digamos, diseñado un protocolo...”

Los participantes también consideran que un mayor acercamiento a la realidad laboral les **enriquece profesionalmente y les hace más hábiles** en su profesión actual. Consideran que a pesar de que realizaron una formación que conducía más al mercado laboral que hacia al ejercicio de la docencia, una vez que entraron en el mundo de la educación, su formación continua se ha encaminado hacia nuevas metodologías o habilidades docentes en detrimento del estudio de la realidad laboral a la que conducen los programas en los que ellos forman. Por tanto, la oportunidad de formarse, de mejorar profesionalmente y ser de mayor utilidad a su alumnado, repercute directamente, y de forma positiva, sobre la motivación propia del docente. El participante 6 argumenta:

“...todo lo que sea una similitud con la realidad, evidentemente, a nosotros nos viene siempre de forma positiva.... Por la motivación propia, es decir, el hecho de saber tú que lo que tú estás aportándole al alumno es precisamente lo que le van a exigir, eso ya te motiva a ti mismo.”

7.3. IMPLICACIONES PARA EL ALUMNADO

Respecto al alumnado, los participantes consideran que no existe ningún tipo inconveniente, es decir, que todo son ventajas.

Los comentarios de los participantes validan la primera premisa de todo este trabajo: el alumnado de Ciclos considera la empleabilidad como el objetivo principal de su formación. En esta línea, el participante 2 afirma:

“...querrán estar a gusto, querrán recibir una buena formación, querrán complementar lo que han hecho en el centro, querrán desarrollar las habilidades que en el centro se les han impartido, todo lo que tú quieras, pero al alumno, normalmente, lo que le interesa de verdad es que, una vez que finalizado su periodo de prácticas, ojalá se quede. Tú hablas con los que se han quedado y ese era su motivo principal.”

En el mismo sentido, el participante 9 afirma lo siguiente:

“...porque el objetivo, ahora mismo, que prima en nuestros alumnos es el de siempre, pero ahora mismo, el que urge más, es el de la empleabilidad...”

Por tanto, siendo la empleabilidad la principal meta de todo alumno de Formación Profesional, cualquier proyecto que incida de manera directa o indirecta sobre ésta, lo hará, por consiguiente, sobre la **motivación** del alumnado. El participante 6 explica lo siguiente:

“...que te venga alguien de fuera de una empresa relacionada con el sector y que te diga que lo que yo quiero de un trabajador, o unas prácticas, es esto, esto y esto, y que ellos vean que esto, esto y esto es lo que se da, yo lo veo muy motivantes para ellos.”

El participante número 9 argumenta cómo esa motivación influiría positivamente sobre el rendimiento del alumno y reduciría los niveles de absentismo:

“Yo creo que el rendimiento, yo creo que mejoraría, porque estaría más incentivado. Y el absentismo, yo creo que también, porque si la motivación es más grande, pues da lugar a menor absentismo. Yo creo que tendría esas ventajas.”

De hecho, los participantes 5 y 6 comentan cómo los alumnos frecuentemente, y por falta de motivación, se muestran reacios a ciertos contenidos, exclamando frases como:

“¡Esto para qué sirve!”

Sin embargo, todos los participantes coinciden en que el ambiente en clase es bastante bueno y que no tendría por qué mejorar por esa mayor motivación de los alumnos.

Otra ventaja para el alumnado, que se desprende de esta sesión, proviene de esa **orientación laboral más profesionalizada** de la que se beneficiaría. La participante 4 enuncia, por ejemplo, lo siguiente:

“...esto sí que marcaría unas pautas más claras de cómo, de cómo hacer esa orientación, incluso individual, para que ellos, realmente, esa profesión a qué les va a llevar...”

7.4. IMPLICACIONES PARA EL CENTRO

Como hemos visto al principio de este capítulo, según el criterio de los asistentes, la inversión que debería hacer un centro concertado para poner en funcionamiento un proyecto de este tipo no compensaría económicamente con el retorno vía ingresos de matriculación de los alumnos. La asignación que la Administración hace al centro por cada uno de los cursos de Ciclos Formativos es independiente del número de alumnos matriculados en él. Además, estadísticamente, los alumnos de Formación Profesional de este centro apenas contribuyen con las aportaciones voluntarias propias de los centros concertados. Sin embargo, un proyecto fuertemente enfocado hacia la empleabilidad sí que atraería

más alumnos y **reduciría el riesgo de que se cerraran determinados conciertos por falta de alumnado**. El participante 2 comenta:

“El Ciclo, el Ciclo, cobra lo mismo por un alumno matriculado que por treinta, pero si nosotros todos los años tenemos a treinta, evidentemente, el futuro del concierto en relación a que nos concedan ese Ciclo de manera continua, evidentemente tiene mucho más futuro...”

A pesar de la falta de rendimientos puramente económicos que se podría presuponer en un escenario de centro privado-concertado, los participantes convergen en que el centro que aplique este proyecto obtendría una serie de **beneficios, no cuantificables económicamente**, pero igualmente importantes para la institución. En este sentido, el participante 9 expresa lo siguiente:

“A mí la idea me parece genial, y yo creo que esto también está en nuestras motivaciones, verás, si...se puede hacer lo que se puede, estamos de acuerdo, hasta ahí, pero si nosotros nos movemos también sólo a través de incentivos económicos...”

En esta misma línea, todos los participantes coinciden que toda acción de mejora que beneficie a los alumnos, beneficia también al centro. A veces la recompensa puede ser del tipo: alumnos mejor formados, alumnos que encuentran más fácilmente trabajo, alumnos más felices que se vinculan más intensa y prolongadamente con la institución, etc. El participante 9 expresa:

“No hay mejor propaganda que la del cliente satisfecho.”

Todo centro subsiste gracias a sus alumnos y como comenta el participante 4, las principales razones para elegir un centro de Formación Profesional son las referencias que se tienen sobre él y la empleabilidad que consigue generar:

“... las principales motivaciones para elegir un centro son: que hayan escuchado algo de él y que ese algo sea bueno; y que tengan a alguien que conozcan que ha estado aquí y que se haya empleado. O sea, lo que yo creo que buscan es alta empleabilidad y un buen conocimiento, trato, en general.”

Los asistentes coinciden en que mejores datos de empleabilidad mejoran el **prestigio del colegio**. El participante número 2 expresa la necesidad de aplicar algún tipo de mejora con los mismos objetivos que los que se marca el proyecto que se les ha presentado:

“... un proyecto de este tipo es necesario para la estabilidad, a lo mejor, de los Ciclos Formativos...y la estabilidad de los ciclos depende de lo contento que estén los alumnos en su formación y en su futuro.”

Además, el mismo participante argumenta que aplicar este proyecto sería **fiel al ideario de su centro**:

“Y además es, un equipo educativo con ese objetivo...es fiel al ideario del centro. ¿Por qué? Porque la F.P., la Formación Profesional, el empleo, el trabajo y su relación con los jóvenes es fundamental en los salesianos... Es incluso dar continuidad a la obra.”

7.5. SUGERENCIAS DE MEJORA A LA PROPUESTA

Como hemos visto en apartados anteriores, una de las recomendaciones que se hace por parte del claustro de Formación Profesional es la de empezar a trabajar con los alumnos, no desde principios de curso, sino a partir del segundo trimestre (mitad de curso, aproximadamente). Antes sería muy precipitado porque los alumnos realmente no saben aun lo que quieren, muchos alumnos se dan de baja durante el primer trimestre, los profesores necesitan cierto bagaje con los alumnos para empezar a trabajar individualmente sus competencias, etc.

Con respecto al aspecto económico, durante la sesión se plantea la posibilidad de aplicar un **proyecto menos ambicioso** que supusiese menor inversión, o incluso ninguna inversión económica por parte de un centro concertado. Este modelo, con menor coste para el centro educativo, sería muy similar al planteado en cuanto al objetivo de empleabilidad, formación para el cuerpo docente, trabajo de competencias con los alumnos, etc., pero diferiría, principalmente, respecto a la contratación del Coordinador de Proyecto y a la dedicación del profesorado. Los propios participantes plantean que las labores de ese Coordinador podrían desarrollarlas los propios profesores (*“evidentemente a menor escala”*, comente el participante 6) en sus horas de libre disposición, horarios de martes por la tarde, en los primeros y últimos días de curso cuando hay mucho menos trabajo, etc., siempre y cuando sea el propio centro quien priorice este proyecto sobre otros que ya poseen actualmente y les ocupan esas horas. A este respecto, el participante número 4 comenta una experiencia en un centro público donde los profesores sí disponen de asignación horaria para estas labores:

“...en los centros públicos, al menos cuando he estado yo, hará un par de años o tres, no lo recuerdo, en Punta del Verde, el departamento de F.O.L. contaba con horas de F.C.T. durante todo el año para realizar precisamente esto, pero eso es en lo público...”

Siguiendo con la cuestión económica, el participante número 2 sugiere la necesidad de aportar un **plan de negocio** al proyecto, de modo que el centro al que le sea propuesto pueda decidir, sobre cifras concretas, si le compensa o no el esfuerzo económico que tenga que realizar. Textualmente, este participante expresa:

“...en una cosa como esta yo creo que es fundamental una especie de, yo no sé si llamarlo así,...de memoria económica, anexo económico, lo que sea. Por ejemplo, quince horas de un comercial contratado externamente por un centro, una empresa, tal, eso vale tanto al mes, tanto por nueve meses, o por diez, son esto,..., de materiales serían aproximadamente esto,... esto cuesta diez mil euros al año, por ejemplo.”

8. CONCLUSIONES

Las conclusiones que presentamos a continuación han sido elaboradas a partir de la información recogida durante la sesión de *focus group* y del análisis del marco teórico estudiado.

El objetivo general que ha guiado esta investigación ha sido el diseño de una propuesta de intervención que consiga mejorar la empleabilidad de los alumnos de Formación Profesional.

En relación a este objetivo, observamos las siguientes conclusiones:

En base al resultado último que persiguen los alumnos de Ciclos Formativos.

Conseguir un empleo a la finalización de su formación es el objetivo de cualquier alumno de enseñanzas superiores. Aunque ciertos alumnos se encuentran en esta etapa educativa como escalón intermedio para una formación superior, la mayoría de alumnos tienen la empleabilidad como fin último de su formación, sobre todo ese alumnado con una edad claramente superior a la teórica (mayor de 25 años) que en los últimos cursos ha aumentado considerablemente.

En la consecución de este objetivo juega un papel muy importante el prácticum, no sólo como herramienta fundamental para el desarrollo de competencias profesionales, sino como escaparate para que el alumno pueda demostrar sus destrezas ante un potencial empleador.

Puesto que los centros de formación tienen establecido un currículum y un periodo de prácticas que no pueden alterar, consideramos que deberían establecerse una vinculación y una corresponsabilidad compartida - entre alumnos, instituciones educativas y empresas- en el desarrollo de las competencias de los alumnos, de modo que puedan posicionarse en una mejor situación para emplearse.

En base a las implicaciones de esta propuesta sobre la motivación y rendimiento académico del alumnado.

Un contacto más directo con el mundo laboral, como el planteado en esta propuesta, generaría unas mayores expectativas en el alumnado, lo cual ayudaría a mejorar sus niveles de motivación. Un alumnado más motivado no sólo rinde mejor académicamente, sino que reduciría los niveles de absentismo y dejaría de cuestionar los contenidos que se imparten, mejorando por tanto la relación alumno-profesor.

Para lograr ese mayor contacto del alumno con el mundo laboral existen distintas posibilidades, entre ellas se proponen las siguientes, a modo de mejorar la propuesta del apartado 5 de este trabajo:

- El acercamiento de las empresas a los centros educativos, mediante la organización de eventos tales como conferencias, mesas redondas, etc. sobre el mercado laboral.

- La aproximación del alumno a los empleadores, mediante visitas a empresas de sectores relacionados a sus estudios, que les permita conocer las labores desarrolladas por los trabajadores de esas empresas; asistencia a eventos relacionados con sus sectores de actividad, etc.

En base a la formación de los docentes de Ciclos Formativos.

Los docentes de esta etapa educativa son expertos en su especialidad (sanidad, administración, mecánica, electricidad, etc.) y, además, se han formado adecuadamente en docencia (metodología, didáctica, atención a la diversidad, etc.). Sin embargo, en los claustros de Ciclos Formativos apenas dos o tres profesores – los que gestionan el periodo de prácticas de los alumnos- tienen contacto directo con las empresas del sector.

Por tanto, sería necesario que los profesores de esta etapa realizaran formación específica sobre la situación de los mercados laborales de sus sectores, así como en orientación laboral (redes sociales profesionales, búsqueda de empleo 2.0, utilización del *networking*, marca personal, etc.), lo cual no sólo beneficiaría a su alumnado, sino que les enaltecería profesionalmente a ellos mismos.

En base a las razones que tendría un centro para invertir en un proyecto de este tipo:

La primera conclusión al respecto, y relacionado con las sugerencias de mejora realizadas por los participantes del grupo de discusión, es la necesidad de acompañar la propuesta con un plan de negocio personalizado al centro, de modo que este pueda valorar el coste económico de su puesta en funcionamiento.

En cualquier caso, e independientemente de su viabilidad económica, el proyecto tendría una serie de implicaciones para el centro que lo aplique, que lo hacen muy atractivo: prestigio para la institución, profesorado mejor formado, alumnos más satisfechos y más competentes ante el mercado laboral, lo cual se correspondería, además, con el ideario o carácter propio de alguna de estas instituciones.

Cada institución educativa tiene su propia situación económica-presupuestaria que le permitirá, o no, poder poner en práctica el proyecto. Los centros privados podrían cubrir la inversión realizada si el proyecto es capaz de atraer a un mayor número de alumnos. Sin embargo, los centros concertados reciben la misma asignación económica desde la Administración independientemente del número de alumnos que posean, por lo que, desde el punto de vista económico, este proyecto sólo sería viable con la intención de aumentar el alumnado cuando este sea tan pequeño como para que corriese el riesgo de que la Administración decidiese suspender el concierto.

Tras lo expuesto anteriormente, cabría la posibilidad de reelaborar la propuesta de modo que exista una “opción B”, mucho menos ambiciosa en cuanto a los objetivos, pero a su vez menos costosa en cuanto a su implantación. Así, todas

las instituciones podrían optar por una u otra opción en función de sus posibilidades o prioridades presupuestarias.

En base al momento idóneo para empezar a trabajar el asesoramiento de los alumnos:

No todos los alumnos de esta etapa educativa poseen una motivación intrínseca por la formación que van a recibir. En ocasiones, algunos de estos estudiantes acceden a la Formación Profesional como alternativa a un fracaso escolar anterior, y existen ciertos Ciclos Formativos que actúan como comodín cuando no hay una vocación previa. Esta situación genera un elevado abandono durante los primeros meses del curso.

En un escenario como el definido anteriormente no resulta adecuado iniciar un proceso de asesoramiento con los alumnos durante los primeros meses de formación, ya que algunos ni siquiera continuarán. Además, los profesores necesitan un cierto recorrido con los alumnos para conocer sus potencialidades, inquietudes, etc. y poder llevar a cabo el asesoramiento adecuado.

Por todo ello, concluyo que sería necesario realizar una revisión de los momentos claves sobre los alumnos (de la propuesta realizada en el apartado 5.1 de este trabajo) de modo que estos comiencen su autoevaluación de competencias e identificación de principales motivaciones, potencialidades y limitaciones (apartado 5.3.), aproximadamente, a mediados del primer curso, y no a principios como estaba inicialmente establecido. Del mismo modo, habría que reducir el número de sesiones individuales que se realizará con cada alumno durante el primer curso, de tres a dos sesiones.

Por otro lado, de la experiencia de realización del *focus group*, podríamos extraer las siguientes conclusiones

- Algunos participantes, erróneamente, consideraron el proyecto como una propuesta de mejora cuya implantación sería decidida por el claustro de profesores, y en varias ocasiones hicieron alusión a que era la Dirección del centro, e incluso de la Congregación o Institución, quien debería tomar la decisión de aplicar o no este proyecto. Quizás habría que modificar la propuesta dejando más claro que se trata de un proyecto de mejora para un centro de Formación Profesional y, por tanto, una decisión de la Dirección del centro. No es, por tanto, una acción de mejora para los docentes, que ellos libremente pueden decidir si aplicarlo o no.
- De igual forma, algunos participantes malinterpretaron la forma en la que el proyecto plantea que se deberían trabajar las competencias demandadas por las empresas. Tras la aportación de algún participante al respecto de que el currículo de los módulos de los Ciclos

Formativos era impuesto y, por lo tanto, no podía diseñarse para adaptarlo a las necesidades de las empresas, hubo que hacer hincapié en que la intención del proyecto es la integración de esas competencias dentro del currículo, cuando sea posible; y, cuando no sea posible, asesorar a los alumnos de cómo poder adquirir o desarrollar esas competencias fuera del horario lectivo.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araya, I. (2008). La Formación Dual y su fundamentación curricular. *Revista de Educacion*, 32(1), 45–61.
- Arias, L., Portilla, L. y Florez, M. (2007). Competencias y Empleabilidad. *Scientia et Technica*, Año XIII(37), 379–382.
- Assusa, G. y Brandán, M. G. (2014). “Salvar a la generación perdida”: gubernamentalidad, empleabilidad y cultura del trabajo. El caso de un programa de empleo para jóvenes en Argentina. *Revista de Sociología y Política*, 22(49), 157–174.
- Becker, G. (1983). *El capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza editorial.
- Boshuizen, H. P. A. (2004). *Does Practice Make Perfect? A Slow and Discontinuous Process*. Boston: Kluwer.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: Riley.
- Cabrera, L. y Córdoba, M. (2011). Evaluación de un procedimiento de validación y acreditación de competencias profesionales. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 51–75.
- Calvo, E. (2013). *Análisis de la empleabilidad como indicador de la calidad universitaria ¿qué nos enseñan las experiencias anglosajonas?* En *Desafíos y oportunidades de la empleabilidad de los egresados universitarios en el contexto internacional*, 123–140.
- Carmenate, C. G. y Parera, I. (2007). Organización del trabajo. Análisis de una experiencia. *Revista Transporte, Desarrollo y Medio Ambiente*, 27(58), 31–35.
- Casquero, A. (2007). *Transición del sistema educativo al mercado laboral en España: especial referencia a la formación profesional*. Málaga: Analistas Económicos de Andalucía.
- AA.VV. (2013). *Estudio sobre jóvenes y fracaso escolar*. Centro de Estudios en Políticas Públicas.
- Centro Europeo de Formación Profesional (CEDEFOP) (1998). *Vocational education and training, the European research field*. Luxembourg: Background Report.
- Cerrón, L. A. (2010). El papel del mercado en la construcción de los modelos de Formación Profesional: la mercantilización del sistema. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado (REIFOP)*, 13(2), 54–63.

- Cheng, K.-W. (2007). A study on applying focus group interview on education. *Reading Improvement*, 44(4), 194–198.
- Conde, C. y Almagro, B. J. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de Educación Física. *E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 212–220.
- Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2000). *Informe mundial sobre educación. El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida*. Madrid: Ed. Santillana.
- Cortés, C. F. (2008). La técnica del Focus Group para determinar el diseño de experiencias de formación de usuarios. *Cuadernos de Investigación 5. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas*, 33–60.
- Cotton, K. (2001). *Developing Employability Skills*. Portland.
- Delgado, A. M., Borges, R., García, J., Oliver, R. y Salomón, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de estudios y análisis*. Consultado el 20 de mayo de 2015 en http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf
- El informe Young business Talents 2014. Actitud de los jóvenes preuniversitarios. (2015). Consultado el 10 de Marzo de 2015 en <http://ifuturo.org/documentacion/YBT%202014%20ES.pdf>
- Fernandes, D. y Silveira, M. (2012). Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. *Psico-USF*, 17(3), 447–455.
- Fernández, G. (2005). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- García, F. J. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(0).
- García, V. (1996). *Diccionario Etimológico*. 6ª Edición. Madrid: Editorial Magisterio.
- Gasco, J. y Villarroel, J. D. (2014). La motivación para las matemáticas en la ESO . Un estudio sobre las diferencias en función del curso y del sexo. *Números, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 86, 39–50.
- Gil, J. (2009). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching*, 10, 199-212
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Repport. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- González, N., Sedeño, A. y Gozávez, V. (2012). Diseño de un Focus Group para valorar la competencia mediática en escenarios familiares. *Revista de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 10(3), 116–133.
- González, V. (2002). *La orientación profesional en la educación superior. Una alternativa teórico-metodológica para la formación de profesionales competentes*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Greinert, W-D. (2004). Los sistemas europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica. *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, 18–26.
- Guillén, F., Pérez-Luzardo, J. y Arnaiz, P. (2013). Relación entre motivación y optimismo disposicional en aprendices de inglés como lengua extranjera en un contexto universitario. *Revista de Educacion, Extraordin*, 104–128.
- Hallak, J. (1991). *Invertir en el futuro: definir las prioridades educacionales en el mundo en desarrollo*. Programa de Las Naciones Unidas Para El Desarrollo. Instituto Internacional de Planeamiento de La Educación. Madrid: Tecnos.
- Hartog, J. (1992). *Capabilities, Allocation and Earnings*. Boston: Kluwer.
- Hillage, J. y Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. Department for Education and Employment (DfEE), (Research report No RR85).
- Lozano, L. M., García-Cueto, E., y Gallo, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), 344–347.
- Lucena, M., Álvarez, J. y Rodríguez, C. (2011). Estudio de los valores para la empleabilidad en formación profesional. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2, 21–27.
- Malpica, F. (2013). Entrevista con Federico Malpica en el marco de la RIEB, realizada por la Dirección de Formación Docente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México. Consultado el 26 de Marzo de 2015 en <https://www.youtube.com/watch?v=zawgxMLBsv4>
- Maquillón, J. J. y Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14, 81–100.
- Martínez, M. y Sauleda, N. (2005). La investigación basada en el diseño y el diseño del crédito Europeo. En: *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el EEE*, vol. I. Alicante: Editorial Marfil.
- Mc Clelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1–14.

- Mertens, L. (1996). *Labour Competence: Emergence, Analytical Frameworks and Institutional Models*. Montevideo: Cinterfor/ILO
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience, and Earnings*. Nber
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2015). Estadística del alumnado de Formación Profesional - Estadística de las enseñanzas no universitarias. Consultado el 10 de abril de 2015 en <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria.html>
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. (1995). R.D. 797/1995, de 19 de mayo. (BOE, núm. 138, 10 de junio de 1995).
- Mira, J. L. (2003). El reto de la formación profesional. *Revista de Pedagogía*, 55(3), 335–342.
- Monescillo, M., Méndez, J. M., Boza, Á., Toscano, M. y Delgado, M. (2013). Proyecto orient@cual: análisis de las necesidades de información y orientación profesional del alumnado de formación profesional de la provincia de huelva. *Investigación E Innovación Educativa*, 477–485.
- Morales, M. A. (2014). Sistema de aprendizaje dual: ¿una respuesta a la empleabilidad de los jóvenes? *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 19, 87–110.
- Organización internacional del trabajo (1998). *Informe sobre el empleo en el mundo 1998-1999. Empleabilidad y mundialización. Papel fundamental de la información*. Ginebra.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (1998). *Perspectiva de empleo 1998. Colección Informes de la OCDE nº 52*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2002). *Definition and Selection of Competences*. DESECO. Theoretical and conceptual foundation, strategy paper.
- Pereira, C. y Solé, J. (2013). La cualificación profesional en educación social. El papel del prácticum. *SIPS - Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 237–258.
- Pérez, C. (2001). La Formación Profesional y el Sistema Nacional de Cualificaciones: una clave de futuro. *Revista Del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 31, 91–113.
- Pérez, M. C. y García, J. V. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior , competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1–12.

- Perrenaud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, (Número monográfico I. Formación basada en competencias (II)), 1–8.
- Prellezo, J. M. (2013). Relación «escuela-trabajo» en la experiencia educativa de don Bosco. *Educación Y Futuro, Revista de Investigación Aplicada Y Experiencias Educativas*, 28, 101–114.
- Pricewaterhousecoopers (2013). *Trabajar en 2033*. Consultado el 20 de marzo de 2015 en http://www.pwc.es/es_ES/es/publicaciones/espana-2033/assets/trabajar-en-2033.pdf
- Real Academia Española. (2015). *Diccionario de la lengua española, Edición 23*.
- SCAS Sindicato Cántabro Asalariados de Servicios. (n.d.). f. Retrieved April 8, 2015, from <http://www.scatsindicato.com/scas/comunicados/2013/profesiograma.pdf>
- Scottish Council Foundation, Critical Thinking & Policyworks. (2003). *Higher Education : Higher Ambitions? Graduate employability in Scotland*. Edimburgo.
- Skinner, B. F. (1948). *Walden Two*. New York: Macmillan.
- Sobrado, L. M. (2003). Evaluación y acreditación de las cualificaciones profesionales. *Revista de Pedagogía*, 55(3), 365–378.
- Suárez, B. (2014). La universidad española ante la empleabilidad de sus graduados : estrategias para su mejora. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 25, 90–110.
- Tapia, J. A. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. *La Orientación Escolar En Los Centros Educativos. Ministerio de Educación Y Ciencia*, 209–242.
- Tejada, R. y Sánchez, P. (2010). Estrategias de intervención para la formación de competencias profesionales en la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, XV(5), 39–54.
- Teruel, A. y Aunión, J. A. (2012). *España es el país de Europa con más jóvenes que ni estudian ni trabajan*. Elpais.com. Consultado el 28 abril de 2015 en http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/09/11/actualidad/1347351489_459628.html
- Tomat, C. (2012). El “ focus group ”: nuevo potencial de aplicación en el estudio de la acústica urbana. *Athenea Digital*, 12(2), 129–152.
- Vallejo, F. A. (2014). Formación y empleo en la juventud española actual. ¿Podemos hablar de generación perdida? Comunicación del XXVI Seminario Internacional AISOC. Consultado el 18 de Mayo de 2015 en <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/6872/comunicaci%C3%B3n%20vallejo%20%20CONGRESO%20AISO%20MADRID.pdf?sequence=1>

Villanueva, S. D. (2013). Las competencias dentro del Rol Profesional: diferencias entre la Educación Superior (universitaria) y las demandas del mercado laboral. *Revista Debate Universitario*, 1, 44–65.

10. ANEXOS

ANEXO I: CARTA DE INVITACIÓN

Muy señor/a mío/a,

Me pongo en contacto con usted para, formalmente, mostrarle mi interés en que participe en el *focus group* que tendrá lugar a las 16 horas del próximo martes 14 de Abril de 2015 en la sala de profesores de la etapa de ciclos formativos, en la primera planta del colegio.

Junto a usted, están también invitados a la sesión el resto de profesores que conforman el claustro de la etapa de Ciclos Formativos. La duración de ésta no excederá de 90 minutos.

El objetivo de este grupo de discusión será la evaluación del proyecto que a continuación adjunto, así como recopilar propuestas de mejora.

Con el objeto de una mejor recolección de la información le solicito permiso para que la sesión pueda grabarse en video. Tanto la grabación, como el resto de información surgida durante la sesión, no será en ningún caso difundida y tan sólo se utilizará, con carácter anónimo, para la elaboración de este Trabajo Fin de Máster.

Sin más, quedo a su entera disposición para resolver cualquier duda que le surja.

Reciba un cordial saludo.

José Luis Reyes Romero.

ANEXO II: PREGUNTAS DEL FOCUS GROUP

1. ¿Cuáles son las principales dificultades de implementación del proyecto?
2. ¿Cómo beneficiaría o perjudicaría este proyecto al alumnado?
3. ¿Cómo beneficiaría o perjudicaría este proyecto al profesorado?
4. ¿Qué ventajas tendría la implantación del proyecto para tu centro?
5. ¿Cómo mejorarías el proyecto?

Con carácter previo a las preguntas el moderador realizará una introducción, de unos 15 minutos de duración, donde se expondrá un resumen del modelo propuesto, así como sus principales características.

ANEXO III: DIAGRAMA DE FLUJOS: FUNCIONAMIENTO DE LA PROPUESTA.

