



**dualiza**  
Bankia

ESTUDIOS

≡ La Orientación en la  
Formación Profesional  
Andaluza: Diagnóstico,  
retos y propuestas



La orientación en la Formación  
Profesional andaluza:  
Diagnóstico, retos y propuestas

La colección Estudios es la publicación de referencia de la Fundación Bankia por la Formación Dual para los trabajos e investigaciones en el ámbito del análisis, desarrollo y conocimiento más relevantes de la Formación Profesional y de la Formación Dual.

Las opiniones, análisis, interpretaciones y comentarios recogidos en este documento reflejan la opinión de sus autores, a quienes corresponde la responsabilidad de los mismos, y no de la institución que publica.

**Agradecimientos:**

Agradecemos a la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, y a los agentes educativos, económicos y sociales su contribución a la realización de este estudio.

© Primera edición, agosto 2020

© Los autores, 2020

Fundación Bankia por la Formación Dual, 2020  
Paseo Castellana, 189  
28046 Madrid

ISBN: 978-84-09-21064-0  
Depósito Legal: M-16690-2020

Existe una versión digital de esta publicación con el ISBN digital: 978-84-09-21065-7

# La orientación en la Formación Profesional andaluza: Diagnóstico, retos y propuestas

## **Coordinación**

Mónica Moso Díez (Fundación Bankia por la Formación Dual)  
Eva Aguado Carrión (Fundación Bankia por la Formación Dual)

## **Equipo de Investigación**

Soledad Romero Rodríguez (Directora) (Universidad de Sevilla)  
Eduardo García Jiménez (Universidad de Sevilla)  
Virginia Guichot Reina (Universidad de Sevilla)  
Tania Mateos Blanco (Universidad de Sevilla)  
Celia Moreno Morilla (Universidad de Sevilla)

## **Copartícipes en el desarrollo del proceso (equipo técnico y grupo motor)**

*Por la Consejería de Educación y Deporte*

Olaia Abadía García de Vicuña  
Francisco Javier Álvarez Arcos  
Carmen Angulo Domínguez  
Ana María Giménez Ciruela  
Antonio Gutiérrez Rodríguez  
José Manuel Huertas Fernández  
Natalia Jiménez Capitán  
M<sup>a</sup> Victoria Oliver Vargas

## **Participantes en el Grupo Motor (Consejería de Educación y Deporte)**

Marta Aguilar Camacho  
Ricardo Ballano Sancho  
Juan María Sánchez Gil  
Cristina Medinilla Durán  
Antonio Parrado Racero  
José María Vargas Peña

## **Panel de personas expertas**

Francisca Aguilera Sánchez

(Dpto. Orientación, Centro Integrado de Formación Profesional Hurtado De Mendoza, Granada)

Ana Cobos Cedillo

(Presidencia Confederación de Organizaciones de Profesionales de Orientación Educativa y Profesional-COPOE)

Rafael García Ávila

(Coordinación Provincial Educación Permanente, Delegación Territorial de Educación, Granada)

Sabina Gata Coronilla

(IES Profesor Tierno Galván de Alcalá de Guadaira, Sevilla)

Carlos Infante Rejano

(Servicio de Intermediación e Inserción Laboral de la Dirección Provincial del Servicio Andaluz de Empleo, Sevilla)

José Antonio Mata Iglesias

(Asesoría de Formación Profesional, Centro del Profesorado, Málaga)

Ester Muñoz Muñoz

(Coordinación General de Inserción Sociolaboral de Andalucía, Canarias y Extremadura-Fundación Don Bosco)

Adriana Paredes Escobedo

(Gerencia y Proyecto FP Dual en Empresa, Cámara de Comercio de Motril, Granada)

Antonio Rodríguez Lepe

(Dirección Provincial del Servicio Andaluz de Empleo (Huelva)/Formación para el Empleo Cruz Roja Española)

Carlos Ruano Bellido

(Gestión de Proyectos, Fundación Bankia por la Formación Dual)

Elsa Sánchez Pellón

(Dpto. Orientación y Formación Profesional, Escuelas Profesionales Sagrada Familia de Écija, Sevilla)

Margarita Seco Fernández

(IES Pablo Picasso, Sevilla)

## **Participantes en la jornada de contraste**

José Abril Cid

(IES Hermenegildo Lanz, Granada)

Samuel Alfonso López-Cepero

(Facultad de Ciencias de Educación-Máster En Psicopedagogía,  
Universidad de Sevilla)

Ángel Alonso Rodríguez

(Facultad de Ciencias de Educación-Máster Formación y Orientación  
para el Trabajo-Universidad de Sevilla)

Manuel Alonso Rosa

(IES La Fuensanta, Córdoba)

Paulina Samantha Álvarez Benítez

(Estudiantes. IES San José (San José de la Rinconada, Sevilla)

M<sup>a</sup> José Álvarez Guardia

(Dpto. Orientación IES Jiménez de Quesada de Santa Fe, Granada)

M<sup>a</sup> Carmen Bernabé Ortuño

(Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional,  
Córdoba)

Inmaculada Bohórquez Pérez

(Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional,  
Sevilla)

Miguel Bueno Cobos

(Dirección IES Juan de la Cierva de Vélez Málaga, Málaga)

Lucía Cádiz Martín

(Estudiantes. IES Albert Einstein, Sevilla)

Samuel Cárdenas Fera

(Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional,  
Huelva)

Juan Pablo Castro Huertas

(Asesoría de Formación Profesional-Centro de Profesorado, Sevilla)

Juan Cirera Ortega

(Novembal-Tetra Pack, Sevilla)

Lucía Conde Ruiz

(Secretariado de Prácticas en Empresas y Empleo-Universidad de Sevilla)

Elisa Contreras Serrano

(Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional,  
Granada)

Juliana M. Correa Manfredi  
(Dirección Secretariado de Prácticas en Empresas y Empleo, Universidad de Sevilla)

María Armanda Daguerre Azcárate  
(Familia-IES San Isidoro, Sevilla)

Antonia de la Cerda Romero  
(Jefatura de Estudios-IES Albert Einstein, Sevilla)

J. Fernando de la Oliva Carmona  
(Asesoría de Formación Profesional-Centro de Profesorado de Castilleja de la Cuesta, Sevilla)

Ana María de la Torre Sierra  
(Facultad de Ciencias de Educación. Programa de Doctorado en Educación-Universidad, Sevilla)

José Gabriel Díaz García  
(Asesoría de Educación Permanente. Centro de Profesorado de Alcalá Guadaira, Sevilla)

Elisa Fernández Delgado  
(Programa Infórmate Empleo-Liga por la Educación, Sevilla)

Francisco Manuel Fernández Merino  
(Asesoría de Educación Permanente. Centro de Profesorado, Sevilla)

María Encarnación Fernández Mota  
(Asesoría de Necesidades Educativas Especiales-Centro de Profesorado de Castilleja de la Cuesta, Sevilla)

Rafael Flores Díaz  
(Escuelas Profesionales SAFA de Écija, Sevilla)

Elisa Galván Muñoz  
(Programa Andalucía Orienta. Acción Laboral, Sevilla)

Francisco Gálvez Hidalgo  
(Galpagro, Córdoba)

Eulogio García Martínez  
(Vicedirección-IES San José de S.J. de la Rinconada, Sevilla)

Josefa García Martínez  
(Confederación Andaluza de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y Alumnas, CONFEDAMPA)

Beatriz García Soriano  
(CIPFP Profesor José Luis Graíño, Huelva)

Paula González Tamayo  
(Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional, Sevilla)



Leticia Hernández Regidor  
(Área de Orientación-Universidad de Sevilla)

Rafael Ibáñez Molinero  
(Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional, Córdoba)

Francisco David Izquierdo Jurado  
(IES Álvarez Cubero de Priego, Córdoba)

M<sup>a</sup> Eugenia Jiménez Gallego  
(Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional, Cádiz)

Esperanza Jiménez García  
(Estudiantes. IES José Caballero, Huelva)

Mercedes Juárez Hernández  
(Confederación Andaluza de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y Alumnas, CONFEDAMPA)

Juan Francisco Lima Ramos  
(Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional, Málaga)

Juan López Cañero  
(IES Inca Garcilaso de Montilla, Córdoba)

María Victoria López Jiménez  
(Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional, Almería)

Laura López Moreno  
(Asociación Arrabal, Málaga)

Ana María López Peñas  
(Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional, Jaén)

Ángel Lozano Martínez  
(Estudiantes. IES La Fuensanta, Córdoba)

Almudena Marín Ayala  
(Estudiantes. IES Álvarez Cubero de Priego, Córdoba)

Eva Márquez Roldán  
(Egola-Orientación Laboral, Sevilla)

Ana Martín Motila  
(Facultad de Ciencias de Educación-Máster Formación y Orientación para el Trabajo Universidad de Sevilla)

Alberto Martínez Gómez  
(Centro de Educación Permanente)

Valerio Mata Silva  
(Inspección. Delegación Territorial de Educación de Sevilla)

Clara Montero Lemus  
(Estudiantes. IES La Janda de Vejer de la Frontera, Cádiz)

María Rosa Montero Tornay  
(Ayuntamiento de San Roque, Cádiz)

Elisa M<sup>a</sup> Moreno Gavira  
(Facultad de Ciencias de Educación Alumnado interno de  
Orientación-Universidad de Sevilla)

José María Moreno Rodríguez  
(C.P. Salesianos Santísima Trinidad, Sevilla)

Sergio Munuera Montero  
(Coordinación Educación Permanente, Córdoba)

Ángel Muñoz Muñoz  
(Coordinación Educación Permanente, Sevilla)

Nieves Navas Aguilar  
(Estudiantes-IES Universidad Laboral, Málaga)

José Antonio Naveros Arrabal  
(Dirección Asociación Arrabal, Málaga)

Manuel Núñez Guerrero  
(Escuelas Profesionales SAFA, Sevilla)

Antonia Ojeda  
(Coordinación Educación Permanente, Huelva)

Amparo Ortega Becerra  
(Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional, Jaén)

Jesús Pérez Martínez  
(Estudiantes. IES Profesor Tierno Galván de Alcalá Guadaira, Sevilla)

María Trinidad Pérez Pinto  
(Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional,  
Málaga)

M<sup>a</sup> Ángeles Pérez Simón  
(Dirección. IES V Centenario, Sevilla)

Susana Pineda Morales  
(FEDEME-Federación de Empresarios del Metal)

Francisco Racero Montes  
(Inspección Educativa, Delegación Territorial, Sevilla)

José Manuel Ramírez Jiménez  
(Jefatura de Estudios-IES La Janda de Vejer de la Frontera, Cádiz)

Manuel Real García  
(Asesoría de Formación Profesional-Centro de Profesorado de  
Osuna-Écija, Sevilla)

Antonio Reja Sánchez  
(Equipo Técnico de Orientación de FP. Delegación Territorial de Córdoba)

Gladys Rivodó Muñoz  
(Facultad de Ciencias de Educación-Máster Formación y Orientación para el Trabajo-Universidad de Sevilla)

Laura Rodríguez Gil  
(Programa Sevilla Integra)

Belén Rodríguez Amores  
(Dpto. Orientación-IES Pintor Pedro Gómez, Huelva)

Elena Isabel Rodríguez García  
(Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional, Almería)

Evaristo Antonio Roldán Martín  
(Estudiantes. IES Hermenegildo Lanz, Granada)

Francisco Manuel Romero Algarrada  
(Coordinación Equipo de Orientación Organización de Escuelas Maristas)

Antonio Luis Romero Guzmán  
(Estudiantes. CPIFP Profesor José Luis Graño, Huelva)

Rosalía Romero Tena  
(Coordinación Máster en Formación y Orientación para el Trabajo Universidad de Sevilla)

Manuel Rubia Mateo  
(Coordinación de Formación del Profesorado, Almería)

Juan Luis Rubio Mayoral  
(Coordinación Máster en Psicopedagogía Universidad de Sevilla)

María Ruíz-Peña Sánchez de Iburgüen  
(Asesoría de Necesidades Educativas Especiales-Centro de Profesorado, Sevilla)

Francisco Miguel Sabaleta Domínguez  
(C.P. Salesianos Santísima Trinidad, Sevilla)

Cristina Sánchez Bonelo  
(Confederación Andaluza de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado por la Educación Pública, CODAPA)

M<sup>a</sup> Luisa Sánchez Miranda  
(Programa Integra Ayuntamiento de Sevilla y Cruz Roja)

Patricia Santos Campos  
(IES Universidad Laboral, Málaga)

María Dolores Santos Román  
(Estudiantes. IES Juan de la Cierva, Vélez Málaga)

Alberto Serrano Hermosín  
(EPYME-Asociación Provincial de Empresas Instaladoras, Sevilla)

Anabel Serrano Trujillo  
(Estudiantes. IES Álvarez Cubero de Priego, Córdoba)

M<sup>a</sup> Luz Simón del Pino  
(Coordinación Educación Permanente, Cádiz)

Juan Jesús Torres Gordillo  
(Equipo de Investigación Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Fac. CC. Educación-Universidad de Sevilla)

María de la O Toscano Cruz  
(Grupo de Investigación en Orientación Educativa-Dpto. de Educación Universidad de Huelva)

Marta Trigo Moreno  
(Recursos Humanos-Cruz Roja)

Guadalupe Trigueros Gordillo  
(Coordinación Máster Formación de Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuelas de Idiomas (MAES) Universidad de Sevilla)

Leticia Vázquez Ferreira  
(Confederación Andaluza de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado por la Educación Pública, CODAPA)

María Isabel Vázquez Sousa  
(Dirección Centro de Educación Permanente Lazareto, Huelva)

Rosario Villa-Zevallos Romero  
(Asesoría de Formación Profesional-Centro de Profesorado, Sevilla)

**Secretaría técnica**

Ana Magaña Jiménez

# ÍNDICE

Carta de José Ignacio Goirigolzarri, Presidente de Bankia y de Fundación Bankia por la Formación Dual	15
Prólogo. Javier Imbroda Ortiz, Consejero de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía	17
Resumen ejecutivo	19
Executive summary	29
<b>Capítulo 1. Presentación</b>	<b>37</b>
<b>Capítulo 2. Metodología</b>	<b>39</b>
2.1. Participantes	39
2.2. Procedimientos de recogida de información y fuentes documentales analizadas	41
2.3. Análisis de los datos	43
<b>Capítulo 3. Hacia una orientación integral y a lo largo de la vida</b>	<b>45</b>
3.1. ¿Qué se entiende por orientación profesional integral y a lo largo de la vida?	45
3.2. Orientación profesional y desarrollo de competencias de gestión de la carrera	47
3.3. La orientación para la construcción de la carrera en la Formación Profesional	48
3.4. Elementos clave para desarrollar la orientación integral en la Formación Profesional	51
3.5. Buenas prácticas de orientación integral en Formación Profesional en el contexto europeo	55

<b>Capítulo 4. Situación de partida de la Orientación en Andalucía</b>	<b>57</b>
4.1. Contexto socioeconómico	57
4.1.1. Nivel educativo de la población	57
4.1.2. Inserción laboral de las personas jóvenes	60
4.2 El sistema de la Formación Profesional Andaluza	64
4.2.1. Oferta y demanda de Formación Profesional en Andalucía	65
4.2.1.1. Oferta formativa	65
4.2.1.2. Relación entre oferta de plazas y solicitudes de acceso	69
4.2.1.3. Vías de acceso y atención a la prioridad en la demanda de plazas	76
4.2.2. Matrícula en la Formación Profesional Andaluza	79
4.2.3. Rendimiento académico en la Formación Profesional Andaluza	86
4.2.3.1. Formación Profesional Básica	88
4.2.3.2. Formación Profesional de Grado Medio	91
4.2.3.3. Formación Profesional de Grado Superior	98
4.2.4. Movilidad dentro de la Formación Profesional	105
4.2.4.1. Movilidad en la Formación Profesional Básica	105
4.2.4.2. Movilidad en los Ciclos Formativos de Grado Medio	107
4.2.4.3. Movilidad en los Ciclos Formativos de Grado Superior	111
4.2.5. Una mirada con perspectiva de género	120
4.2.5.1. Elección de estudios de Formación Profesional en función del sexo	120
4.2.5.2. Análisis del rendimiento en función del sexo	131
4.2.6. Buenas prácticas en la Formación Profesional Andaluza	132
4.2.7. La colaboración con las empresas en la Formación Profesional Andaluza	139
4.2.7.1. La Formación en Centros de Trabajo (FCT)	139
4.2.7.2. FP Dual	142
4.3. La Orientación en la Formación Profesional Andaluza	145
4.3.1. Finalidad y estructura de la orientación profesional en Andalucía	146
4.3.2. Sistema integrado versus fragmentación de los servicios de orientación profesional	148
4.3.3. Orientación y desarrollo de competencias de gestión de la carrera en la Formación Profesional Andaluza	150

4.3.4.	<i>Agentes de orientación profesional: pieza clave para el desarrollo de una orientación integral</i>	153
4.3.5.	<i>Recursos didácticos de orientación profesional en la Formación Profesional Andaluza</i>	158
4.3.6.	<i>Recursos TIC para la orientación profesional</i>	161
4.3.7.	<i>Acciones promovidas por la Consejería de Educación y Deporte</i>	162
4.3.7.1.	Acciones para potenciar el conocimiento de la Formación Profesional	162
4.3.7.2.	Acciones de orientación profesional	163
<b>Capítulo 5. Propuestas de actuación</b>		169
5.1.	Necesidades y posibilidades de actuación para desarrollar la orientación integral en la Formación Profesional de Andalucía	169
5.1.1.	<i>Reto 1: Planificación de la orientación profesional integrada en el currículo a lo largo de toda la escolaridad</i>	169
5.1.2.	<i>Reto 2: Desarrollo del sistema integrado de información y orientación profesional</i>	171
5.1.3.	<i>Reto 3: Atención al éxito y el retorno del alumnado de Formación Profesional</i>	172
5.1.4.	<i>Reto 4: Mejora del conocimiento y sensibilización hacia la Formación Profesional</i>	173
5.1.5.	<i>Reto 5: Adecuación de la planificación y la ordenación académica de la Formación Profesional</i>	173
5.1.6.	<i>Reto 6: Adecuación de la formación y selección de agentes de orientación profesional</i>	174
5.1.7.	<i>Reto 7: Desarrollo de metodologías y recursos innovadores de formación y orientación profesional</i>	175
5.1.8.	<i>Reto 8: Desarrollo de sistemas específicos de garantía de calidad de la orientación profesional</i>	176
5.1.9.	<i>Reto 9: Potenciación de la implicación de las empresas</i>	176
5.2.	Objetivos y propuestas de actuación	177
<b>Capítulo 6. Conclusiones</b>		185
<b>Referencias bibliográficas</b>		189
<b>Anexo: Relación de documentos públicos analizados</b>		193





## Bienvenida

La crisis del COVID amenaza con transformar la sociedad tal y como hoy la conocemos. Según un estudio de la Organización Mundial del Trabajo, su impacto podría destruir hasta un máximo de 24 millones de empleos, por encima incluso de la recesión de 2008. Entre los colectivos más afectados destaca uno, el de los jóvenes, cuya generación se ve amenazada con quedar bloqueada. Son quienes peores condiciones laborales tienen y quienes primero están sufriendo las consecuencias del parón económico.

De modo paralelo, la crisis ha abierto una serie de oportunidades nuevas. Algunas inimaginables, otras inabarcables hasta ahora. Convivíamos con la digitalización mientras seguíamos haciendo nuestras vidas diarias hasta darnos cuenta de que la digitalización marca ahora nuestra vida.

Afrontamos un cambio de escenario que hemos abordado de la noche a la mañana, pero para el que tenemos que seguir preparándonos, no sólo quienes se incorporan al mercado laboral ahora sino también quienes ya estamos plenamente integrados en él.

Un cambio que debe venir acompañado por un impulso de la educación y una promoción de la FP, capaz de adaptarse a las nuevas circunstancias de un mejor modo que ninguna otra formación.

En ese cambio la orientación laboral emerge como pilar fundamental. Desgraciadamente seguimos fallando a la hora de guiar a los futuros estudiantes por los distintos itinerarios existentes a través de los que pueden construir su futuro y ese es un problema acentuado por la todavía abultada existencia de prejuicios.

En Fundación Bankia, hemos querido reflexionar estudiando la realidad de la orientación profesional de Andalucía. Para ello hemos reunido a los protagonistas del mundo de la orientación para escucharlos y pensar juntos. Queríamos saber qué piensan los orientadores educativos y laborales, el profesorado de FP y FOL, los asesores, estudiantes, familias, sector empresarial, tercer sector, o responsables

de formación. Y lo queríamos averiguar de la mano del Gobierno de la Junta de Andalucía, en concreto de la Consejería de Educación, con quien hemos lanzado esta investigación junto a la Universidad de Sevilla. Todo ello para obtener un diagnóstico compartido a partir del cual mirar al futuro de la orientación profesional.

“La orientación en la Formación Profesional andaluza: retos, estrategias y propuestas” aspira a ser una hoja de ruta que permita sostener decisiones futuras, basadas en un conocimiento práctico colectivo, pero también una advertencia a cada uno de los lectores para dejar claro que la mejor orientación es la orientación integral que nos acompaña a lo largo de nuestra vida laboral, teniendo como aliada a la formación. Desde el Centro de Conocimiento e Innovación de la Fundación Bankia fomentamos investigaciones con los agentes clave para mejorar y avanzar tanto en la formación como en la orientación profesional, desde la participación colectiva y las evidencias científicas.

Es relevante recordar que la educación no es un punto final alcanzado con el fin de la etapa escolar, sino un valor que debe acompañarnos a diario en un aprendizaje continuo que marcará nuestro bienestar y el de toda la sociedad.

Ese es el fin principal de Fundación Bankia, el impulso de la formación, conscientes de que una sociedad más formada es una sociedad más cohesionada.

**José Ignacio Goirigolzarri**

*Presidente de Bankia y de Fundación Bankia por la Formación Dual*

## Prólogo

Ser Consejero de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía es para mí un honor, además de una gran responsabilidad, que nace de la ilusión y el compromiso de trabajar para mejorar Andalucía y la vida de quienes viven en ella.

Desde este ideal, me mueve el deseo de impulsar, de manera fehaciente, una formación profesional del sistema educativo de calidad; una formación profesional que permita a nuestros jóvenes aprender y desarrollar un oficio de forma rigurosa, y que los capacite para contribuir, con su trabajo y esfuerzo, al desarrollo económico de nuestra Comunidad Autónoma y de nuestro país. Una formación profesional que, además, les proporcione las habilidades suficientes para facilitar su adaptación a los cambios sociales y a las nuevas exigencias que puedan producirse a lo largo de su vida profesional y, cómo no, que contribuya a su crecimiento personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática.

Llegados a este punto, quiero resaltar que para que la formación profesional cumpla los objetivos anteriormente expuestos, tiene que garantizarse una primera condición: debe de ser una opción educativa posible, digna, elegida de forma vocacional y no impuesta por un sistema educativo que, de alguna manera, pueda forzar a nuestro alumnado a cursarla cuando no obtiene resultados académicos satisfactorios. Estudiar formación profesional tiene que ser una opción personal, no una imposición de ningún tipo. De ahí que sea constante el empeño de la Consejería de Educación y Deporte por prestigiar la idoneidad y relevancia de la formación profesional, de modo que se constituya como opción, atractiva y valiosa, para la continuidad formativa del alumnado en el marco de la formación permanente y del desarrollo y el desenvolvimiento personal y social.

Convencido de ello, trabajar la orientación vocacional desde edades tempranas se convierte en una pieza angular imprescindible para que nuestros niños y niñas descubran y decidan quiénes quieren ser de mayores, y a qué les gustaría dedicarse en un futuro para ganarse la vida: sin presiones de ningún tipo, sólo con ilusión y certeza, con decisión y talento.

Este libro, que tiene entre sus manos, es uno de nuestros primeros pasos en ese sentido; es una investigación que centra el foco en la orientación, lo que nos permitirá detectar vocaciones tempranas. Supone el comienzo de un camino que contribuirá a mejorar la formación profesional y a situarnos en nuestro punto de partida, en el lugar donde realmente nos encontramos.

En Andalucía queremos que nuestro alumnado —y sus familias— se sientan orgullosos de estudiar mecánica, jardinería, electricidad, informática, comercio..., porque solo así serán excelentes profesionales, impulsarán nuestra economía y Andalucía podrá alcanzar las altas tasas de inserción laboral que necesitamos.

Como ven, los objetivos que nos hemos marcado son determinantes y, en absoluto, son asunto baladí. Tanto mi experiencia profesional, centrada en dirigir equipos, como mi experiencia personal, me habilitan para afirmar que el trabajo conjunto es el que realmente permite conseguir grandes triunfos. Por ello, nos hemos rodeado de los mejores. Por un lado, de la Fundación Bankia, a la que le agradezco desde aquí su apuesta por la formación profesional, además de la financiación y el impulso de este estudio. Por el otro, del profesorado de la Universidad de Sevilla que ha realizado este excelente trabajo de investigación, ofreciendo una radiografía de la situación actual de la formación profesional y del proceso de orientación, tan incipiente y tan necesario para estas enseñanzas y para Andalucía.

Por último, me gustaría dar las gracias a la Dirección General de Formación Profesional, por su colaboración constante y permanente en este proyecto que, sin duda, marcará nuestro plan de trabajo en los próximos años. Tenemos en nuestras manos una herramienta estratégica para identificar y gestionar con calidad la carrera de nuestro alumnado como futuros profesionales competentes que buscan, a través de su formación, su bienestar personal y el bienestar social de Andalucía.

Espero, querido lector, que también se sienta arrastrado por esta pasión leyéndolo, y que le resulte útil.

Gracias de todo corazón a quienes habéis hecho posible la publicación de este libro.

**Javier Imbroda Ortiz**

*Consejero de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía*

## Resumen ejecutivo

Las políticas desarrolladas a nivel europeo en torno a la orientación profesional, dentro del contexto de la Formación Profesional (*Vocational Education and Training-VET*), han derivado en numerosas propuestas que inciden en la necesidad de desarrollar acciones y servicios de orientación dirigidos a todas las personas y a lo largo de su trayectoria vital (*lifelong guidance*). En este trabajo se aborda un diagnóstico de la situación de la orientación en la Formación Profesional Andaluza y se formulan propuestas de actuación, tomando como referencia el concepto de orientación profesional integral planteado en las recomendaciones de la Comisión Europea:

Un proceso continuo que permite a los ciudadanos, a cualquier edad y a lo largo de su vida, determinar sus capacidades, sus competencias y sus intereses, tomar decisiones en materia de educación, formación y empleo y gestionar el recorrido de su vida personal en lo que respecta a la educación y la formación, en el trabajo y en otros marcos en los que es posible adquirir o utilizar estas capacidades y competencias. La orientación incluye actividades individuales o colectivas de información, de consultas, de evaluación de competencias, de apoyo y de enseñanza de las competencias necesarias para la toma de decisiones y para la gestión de la carrera. (Comisión Europea, 2008, p. C319/4)

El proyecto objeto de este informe es el fruto del establecimiento de sinergias entre los ámbitos de la investigación y la práctica de la Formación Profesional y la orientación. De esta forma, se han buscado nuevas formas de hacer, de acuerdo con un enfoque de aprendizaje a lo largo (desde la primera infancia hasta el envejecimiento activo) y ancho de la vida (en los diferentes roles vitales que se desempeñan simultáneamente).

La finalidad del proyecto ha sido analizar la situación de la orientación profesional en el contexto de la Formación Profesional Andaluza, así como identificar posibles

actuaciones e iniciativas que, en el marco de un sistema integrado, favorezcan que las personas destinatarias de esta formación profesional puedan construir su propio proyecto profesional y de vida. Específicamente, desde un enfoque colaborativo y participativo, se pretendía:

- realizar un diagnóstico de la situación de la orientación profesional en el marco de la Formación Profesional;
- desarrollar un proceso colaborativo de elaboración de propuestas de actuaciones y mejoras de la orientación profesional en Andalucía, y
- realizar un proceso participativo de testeo y contraste de las propuestas con diferentes grupos de interés: profesionales de la orientación educativa y laboral, profesorado de FP, profesorado FOL, personal asesor de FP, estudiantes, familias, sector empresarial, tercer sector, responsables de formación de orientadores/as y profesorado de FP.

El proyecto ha sido promovido por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía y por la Fundación Bankia por la Formación Dual. Sin esta iniciativa no habría sido posible este trabajo.

El proceso de investigación se ha desarrollado a través de una metodología mixta que ha combinado procedimientos cuantitativos y cualitativos de recogida y análisis de información. Además, se ha adoptado un enfoque colaborativo y participativo que ha permitido alcanzar una mirada holística del problema; no solo por escuchar diferentes voces, sino por hacerlo en interacción. El planteamiento inicial era la consideración de que, para generar transformación y cambio, es necesario implicar desde el principio a quienes son sus principales agentes y protagonistas.

Los datos de naturaleza cuantitativa se han obtenido de diversas fuentes de información, entre las que ha destacado el Sistema de Información Séneca de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía. De dicha fuente se han extraído datos relativos a los registros individualizados de todo el alumnado matriculado en las enseñanzas de Formación Profesional de Andalucía en el periodo comprendido entre los cursos escolares 2011-2012 y 2018-2019. Asimismo, se han considerado los datos del Servicio de Estadísticas y Cartografía dependientes de la misma Consejería, y las Estadísticas de enseñanza no universitaria del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por lo que respecta a la información de carácter cualitativo, ha sido generada esencialmente a través de sesiones de generación de ideas creativas inspiradas en la metodología de *Design Thinking* (Brown, 2008), realizadas en dos grupos: el primero, constituido por personal técnico de la Consejería de Educación y Deporte y la Consejería de Empleo, Formación y Trabajo Autónomo de la Junta de Andalucía (grupo motor); el segundo, compuesto por un panel de profesionales expertos procedentes de diferentes ámbitos de actuación (profesionales de la orientación educativa y laboral, profesorado de Formación Profesional, sector

empresarial). Finalmente, se realizó una jornada de contraste de propuestas de orientación en la Formación Profesional de Andalucía en la que participaron más de 100 representantes de distintos grupos de interés, tales como estudiantes, familias, profesorado, orientadores y orientadoras educativos y laborales, empresas y personal formador de profesionales de la orientación, entre otros. El proceso seguido fue el siguiente:

- a) Sesión 1 del grupo motor: identificación de focos de interés.
- b) Sesión 2 del grupo motor: elaboración de un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades) sobre la situación de la orientación en la Formación Profesional Andaluza.
- c) Sesión de panel de personas expertas: proceso de *Design Thinking*, completión del DAFO y elaboración de propuestas de actuación.
- d) Jornadas de contraste de las propuestas con grupos de interés.
- e) Sesión conjunta del grupo motor y el panel de personas expertas para contrastar las propuestas de actuación.

Además de los debates, ideas e interrogantes planteados por las personas participantes en este proceso de investigación, se han considerado fuentes documentales procedentes del contexto europeo, nacional y autonómico. En este sentido, hemos tenido en cuenta que el análisis de la situación de la orientación profesional en Andalucía había que realizarlo desde una perspectiva sistémica y contextualizada en las políticas planteadas a nivel nacional, europeo e internacional.

El diagnóstico inicial de la situación se centró en el análisis de:

- a) La situación del contexto socioeconómico;
- b) la situación de la Formación Profesional Andaluza, y
- c) las características de la intervención en orientación profesional desarrollada en torno a la Formación Profesional Andaluza (FPA).

A partir de la información generada y recogida, se han detectado necesidades y posibilidades de actuación. Además, se han identificado los elementos esenciales que deben caracterizar el desarrollo de la orientación integral y a lo largo de la vida en el contexto de la Formación Profesional. Así, estos **elementos esenciales** de la intervención orientadora en la Formación Profesional son los siguientes:

- a) Desarrollo de un **sistema integrado de orientación**, en el que trabajen de manera colaborativa todos los agentes implicados, a partir de un plan común que acerque la orientación a las personas a lo largo de su ciclo vital.
- b) Un proceso de orientación centrado en el **desarrollo de competencias para la gestión de la carrera y las transiciones** que se dan **a lo largo y ancho de la**

**vida.** Estas competencias deben quedar **integradas en el currículo** de forma explícita, desde la Educación Infantil hasta las enseñanzas posobligatorias. Esta oferta debe implicar a **todos los alumnos y las alumnas** para que tengan la oportunidad de tomar decisiones académicas, profesionales y personales sobre una **base no sesgada por el género**, su procedencia o nivel socioeconómico y cultural, sus resultados académicos o por presentar alguna **necesidad específica** de apoyo educativo.

- c) Un **personal adecuadamente cualificado**, teniendo en cuenta las funciones que debe desempeñar, según el lugar que ocupe. La formación inicial y continua de todos los agentes de orientación (profesorado, profesionales de la orientación educativa y laboral, tutores y tutoras profesionales de las prácticas en empresas) debe incluir el desarrollo de **sus propias competencias de gestión de la carrera y herramientas para potenciar su aprendizaje**. Se deben desarrollar propuestas de **formación conjunta** en las que participen de manera colaborativa todos los perfiles de agentes implicados en los procesos de orientación.
- d) La utilización de **metodologías experienciales** en las que se pongan en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes para el autoconocimiento, las habilidades sociales, la planificación, el compromiso con el aprendizaje, la búsqueda y selección de información sobre oportunidades formativas y laborales, la exploración del mundo del trabajo, la toma de decisiones y la construcción de itinerarios de transición.
- e) La generación de **recursos didácticos basados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)** que faciliten la labor de los diferentes agentes de orientación (formales e informales) y la **accesibilidad** de la información y orientación profesional de calidad a toda la población.
- f) El desarrollo de **sistemas y procesos de garantía de calidad** de las acciones orientadoras, que impliquen a todos los agentes y grupos de interés, incluyendo la **recogida sistemática y rigurosa de evidencias** para **elaborar planes de mejora** y realizar el adecuado **seguimiento**. Para ello, se deben establecer **sinergias con instituciones y equipos de investigación** que puedan apoyar la garantía de calidad de la intervención orientadora.
- g) Adoptar una **perspectiva de equidad y justicia social**, desde la que se atienda a los factores que puedan obstaculizar la construcción de carreras con sentido, libres y motivadas. En este sentido, habrá que considerar situaciones de especial **vulnerabilidad social**.
- h) Adoptar una **perspectiva de género** de manera transversal a todas las actuaciones, al objeto de **reducir la brecha de género** existente en el acceso a determinados perfiles profesionales. Este enfoque debe empezar desde Educación Infantil, donde ya se han de realizar aproximaciones al mundo del



trabajo, superando los estereotipos de género que pueden condicionar la futura elección de estudios y profesiones por parte de niños y niñas (Consejería de Educación, 2008).

Las **principales necesidades** de actuación detectadas hacen referencia a los siguientes aspectos:

1. En relación con la **planificación de la orientación profesional integrada en el currículo a lo largo de toda la escolaridad:**

- La inexistencia de un currículo planificado e integrado para el desarrollo de las competencias de gestión de la carrera, como parte del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida (desde Educación Infantil hasta el envejecimiento activo).
- Las actuaciones desarrolladas en los centros educativos se centran más en aspectos de orientación educativa que en la orientación vocacional y profesional. Estas actuaciones se desarrollan esencialmente en momentos puntuales y críticos. La elección de enseñanzas de Formación Profesional se realiza con una información escasa e incompleta, con las consecuencias que ello implica en cuanto a éxito académico y movilidad del alumnado.
- La regulación de la orientación dirigida al alumnado de Formación Profesional, así como la consideración de esta en los Planes de Orientación y Acción Tutorial (POAT) de los centros contempla las actuaciones de orientación profesional de una forma reducida y limitada. De igual modo, no existen planes institucionales para prestar una atención específica al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en materia de orientación profesional.

2. Respecto al **desarrollo de un sistema integrado de información y orientación profesional:**

- La escasa cultura de colaboración institucional entre los servicios y agentes de orientación profesional (empleo, educación...). Se desarrollan algunas acciones que dependen de la voluntariedad de los y las profesionales.
- Un débil desarrollo normativo (a nivel nacional y autonómico) que no permite implantar el sistema integrado de información y orientación profesional que establece la Ley de Cualificaciones y Formación Profesional (Ley 5/2002).

3. En relación con la **atención al éxito y el retorno del alumnado de Formación Profesional:**

- El alto porcentaje de alumnado que no se titula después de dos o más años de haber iniciado los estudios: 51,79 % en Formación Profesional Básica; 45,91 % en los Ciclos Formativos de Grado Medio, y el 27,94 % en los de Grado Superior.

- En los primeros cursos se encuentra un alto porcentaje de estudiantes que no promocionan a segundo curso: 43 % en la Formación Profesional Básica; 36 % en los Ciclos Formativos de Grado Medio. En los Ciclos Formativos de Grado Superior este porcentaje es algo inferior (21 %), aunque también es importante.
- Las diferencias de género se hacen patentes ya en la matrícula: más hombres que mujeres en todos los niveles, más amplia en los niveles inferiores de Formación Profesional; sesgo en la elección de familias profesionales, entre otros aspectos. Sin embargo, las mujeres destacan en los resultados académicos.
- Un alto grado de movilidad entre ciclos formativos, dentro y fuera de la misma familia profesional (15 % en algunas familias profesionales). Se observa que hay alumnado que abandona temporalmente los estudios y se reincorpora en niveles superiores a través de diferentes vías (pruebas de acceso, etc.), por lo que se hace patente la diversidad de itinerarios formativos.
- La prevalencia de las medidas de compensación frente a las preventivas y de desarrollo.
- La carencia de una atención específica al alumnado de NEAE en materia de orientación en el contexto de la Formación Profesional.

#### 4. Sobre la **mejora del conocimiento y sensibilización hacia la Formación Profesional:**

- A pesar de que la Formación Profesional es cada vez mejor valorada, las familias aún no la contemplan como opción prioritaria para sus hijos e hijas. La tasa de matrícula en los Grados Medio y Superior es algo superior a 1/3 de la población.
- Entre las causas que provocan una tasa de matrícula inferior al de otras enseñanzas, destacamos:
  - la inexistencia de planes de orientación vocacional/profesional a lo largo de la vida;
  - el hecho de que muchas de las actuaciones para potenciar la Formación Profesional se realizan fuera de los centros educativos de los posibles futuros estudiantes, y
  - que, en muchas ocasiones, la Formación Profesional se presente como una medida de prevención del abandono en lugar de una enseñanza con valor en sí misma.

#### 5. En relación con **la adecuación de la planificación y la ordenación académica de la Formación Profesional:**

- La necesidad de desarrollar normativas específicas de Formación Profesional Andaluza y en materia de orientación educativa y profesional.

- Las ratios de profesionales de orientación/estudiantes es excesiva (en torno a 800 estudiantes/profesional, cuando la recomendación de la OCDE es de 250).
  - La inexistencia de planes integrales de orientación educativa y profesional, integrados en el currículo y a lo largo de la vida.
  - La oferta de Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) es muy escasa y desigual en función de las diferentes provincias. Algo similar ocurre con la modalidad dual de la Formación Profesional, que también es desigual en función de las familias profesionales.
6. En cuanto a la **adecuación de la formación y selección de agentes de orientación profesional:**
- En la formación inicial del profesorado (maestros/as, profesorado de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional) se incluyen escasos o nulos contenidos sobre orientación profesional. En la formación dirigida a profesionales de la orientación educativa prevalece este tipo de formación y la atención a la diversidad respecto a la orientación profesional.
  - Las funciones desarrolladas por los departamentos de orientación se centran más en la orientación educativa que en la profesional. Por otra parte, en los CIFP, según normativa, no es necesario contar con un profesional especialista en orientación profesional. Tampoco se exige una formación especializada en la materia para el acceso de profesionales de la orientación laboral.
  - Inexistencia de un mapa competencial claro de los diferentes agentes de orientación y el lugar que podrían ocupar en un sistema integrado de orientación profesional.
7. Respecto al desarrollo de **metodologías y recursos innovadores de formación y orientación profesional:**
- En el desarrollo de las actuaciones de orientación prevalecen las intervenciones puntuales (de carácter eminentemente informativo) frente a las de corte más procesual y educativo. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se utilizan más como un repositorio de consulta que como un espacio interactivo.
  - Existen buenas prácticas de Formación Profesional que utilizan metodologías innovadoras centradas en el desarrollo de competencias personales y sociales, si bien existe poca información sobre su impacto.
8. En relación con el **desarrollo de sistemas específicos de garantía de calidad de la orientación profesional:**
- La cultura de evaluación es aún muy precaria. Se desarrollan prácticas educativas de interés que no son evaluadas con rigor y no parecen existir sistemas de calidad específicos para las acciones de orientación. La presión

del trabajo docente y orientador no facilita la recopilación y el análisis de datos evaluativos de la intervención orientadora.

- La información profesional (itinerarios formativos, empleabilidad, inserción laboral, demandas del mercado de trabajo, etc.) está dispersa y no siempre actualizada y/o accesible para realizar una labor orientadora de calidad.

## 9. Potenciación de la **implicación de las empresas**

- La participación de las empresas en los programas formativos es escasa, a pesar de su necesaria presencia en el módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) y en la modalidad dual de la Formación Profesional. Esta participación se hace más difícil ante la inexistencia de planes y programas integrados de orientación.
- La Formación Dual aún es muy escasa y está en vías de desarrollo.

En relación con todos estos elementos, este estudio ha identificado una serie de factores favorecedores para el desarrollo de la orientación profesional. Teniendo en cuenta las necesidades y estos factores facilitadores se propusieron diferentes retos y los objetivos para el desarrollo de la orientación profesional en el contexto de la Formación Profesional Andaluza:

Retos	Objetivos
<b>Reto 1: Planificación de la orientación profesional integrada en el currículo a lo largo de toda la escolaridad.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo 1.</b> Diseñar una propuesta curricular para el desarrollo de competencias de gestión de la carrera a lo largo de toda la escolaridad, con indicaciones de los contenidos a incluir en las materias, y los que se deberán desarrollar como parte de la tutoría y de la intervención especializada de orientadores/as.</li> <li>• <b>Objetivo 2.</b> Incentivar acciones de orientación profesional en los niveles previos y durante la Formación Profesional, con un enfoque de aprendizaje de competencias de gestión de la carrera.</li> <li>• <b>Objetivo 3.</b> Asegurar el desarrollo de competencias personales, sociales y de gestión de la carrera en la FP con un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida.</li> </ul>
<b>Reto 2: Desarrollo del sistema integrado de información y orientación profesional.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo 4.</b> Diseñar y desarrollar un marco de procedimientos de coordinación y gestión de acciones integradas de orientación entre administraciones, servicios y agentes de orientación, favoreciendo la participación de los diferentes grupos de interés.</li> <li>• <b>Objetivo 5.</b> Realizar el desarrollo normativo del sistema integrado de información y orientación profesional establecido en la legislación vigente.</li> </ul>
<b>Reto 3: Atención al éxito y el retorno del alumnado de Formación Profesional.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo 6.</b> Diseñar y desarrollar planes de orientación para la prevención del abandono temprano y la mejora del rendimiento del alumnado de Formación Profesional en todos sus niveles.</li> <li>• <b>Objetivo 7.</b> Atender a la brecha de género en el acceso, la titulación y la promoción en la Formación Profesional.</li> <li>• <b>Objetivo 8.</b> Atender a las brechas geográficas, sociales, culturales, económicas y de familias profesionales que afectan al rendimiento y la promoción.</li> <li>• <b>Objetivo 9.</b> Establecer mecanismos para la detección y potenciación del talento, dando protagonismo al alumnado.</li> </ul>

Retos	Objetivos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo 10.</b> Favorecer el desarrollo de itinerarios formativos personalizados, favoreciendo la permeabilidad educación formal-no formal a lo largo de la vida.</li> <li>• <b>Objetivo 11.</b> Divulgar entre la sociedad la importancia y el valor añadido de la Formación Profesional.</li> <li>• <b>Objetivo 12.</b> Ofrecer información de calidad sobre la Formación Profesional en el contexto de actuaciones de orientación profesional y gestión de la carrera.</li> <li>• <b>Objetivo 13.</b> Concienciar a las empresas sobre las competencias profesionales de las que disponen las personas tituladas en Formación Profesional.</li> </ul>
<p><b>Reto 4: Adecuación de la planificación y la ordenación académica de la Formación Profesional.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo 14.</b> Realizar el desarrollo normativo de la Formación Profesional y de la orientación.</li> <li>• <b>Objetivo 15.</b> Actualizar y ampliar la oferta formativa de Formación Profesional (familias y modalidades).</li> <li>• <b>Objetivo 16.</b> Flexibilizar la ordenación académica para hacer más permeable el sistema a los itinerarios formativos personales.</li> <li>• <b>Objetivo 17.</b> Incluir la atención al alumnado con discapacidad en la normativa y ordenación de las enseñanzas de Formación Profesional y los procesos de orientación.</li> <li>• <b>Objetivo 18.</b> Contemplar de forma específica la acción tutorial y la orientación profesional en la ordenación de la Formación Profesional.</li> </ul>
<p><b>Reto 5: Adecuación de la formación y selección de agentes de orientación profesional.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo 19.</b> Adecuar las plantillas de orientadores en los centros ajustándolas a las funciones y ratios, contemplando la inclusión de la figura del profesional de la orientación en los IES y en los CIFP (Centros Públicos Integrados de Formación Profesional).</li> <li>• <b>Objetivo 20.</b> Delimitar y concretar las funciones de los diferentes agentes de orientación y los requisitos de acceso, atendiendo a un enfoque de orientación integral.</li> <li>• <b>Objetivo 21.</b> Incluir en la formación inicial docente (Primaria, Secundaria y Formación Profesional) contenidos relacionados con la acción tutorial y la orientación vocacional-profesional.</li> <li>• <b>Objetivo 22.</b> Diseñar planes de formación continua dirigidos a los diferentes agentes de orientación, potenciando desde esta su trabajo integrado y colaborativo.</li> </ul>
<p><b>Reto 6: Desarrollo de metodologías y recursos innovadores de formación y orientación profesional.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo 23.</b> Potenciar la utilización de metodologías experienciales y centradas en el trabajo que favorezcan la adquisición de competencias de gestión de la carrera.</li> <li>• <b>Objetivo 24.</b> Desarrollar plataformas con recursos virtuales de orientación profesional con un enfoque de desarrollo de la carrera.</li> </ul>
<p><b>Reto 7: Desarrollo de sistemas específicos de garantía de calidad de la orientación profesional.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo 25.</b> Desarrollar un sistema de garantía de calidad específico para las actuaciones de orientación profesional.</li> <li>• <b>Objetivo 26.</b> Diseñar y habilitar procedimientos para el registro fiable y accesible de información profesional y de datos útiles para el desarrollo de la orientación profesional.</li> <li>• <b>Objetivo 27.</b> Potenciar el desarrollo de investigaciones en materia de orientación y Formación Profesional.</li> </ul>
<p><b>Reto 8: Potenciación de la implicación de las empresas.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo 28.</b> Involucrar a las empresas en el diseño, desarrollo y evaluación de la Formación Profesional, especialmente, en los módulos en los que tienen una implicación directa (por ejemplo, Formación en Centros de Trabajo).</li> </ul>



## Executive summary

Policies implemented at European level addressing vocational guidance in the context of vocational education and training (VET) have led to numerous proposals that emphasise the need to develop services and actions designed to provide lifelong guidance for all. This paper conducts a diagnosis of the current state of guidance in VET in Andalusia and formulates a series of action proposals based on the concept of comprehensive vocational guidance set out in the European Commission's recommendations, which define it as: *a continuous process that enables citizens at any age and at any point in their lives to identify their capacities, competences and interests, to make educational, training and occupational decisions and to manage their individual life paths in learning, work and other settings in which those capacities and competences are learned and/or used. Guidance covers a range of individual and collective activities relating to information-giving, counselling, competence assessment, support, and the teaching of decision-making and career management skills.* (European Commission, 2008, C 319/4).

The project examined in this report is the outcome of the synergies established between various fields — research into VET, the practice of VET and vocational guidance — in the quest to find new approaches and in alignment with a focus on lifelong learning, from early childhood through to active ageing, spanning all the different life roles that individuals simultaneously play.

The purpose of the project was to analyse the current situation as regards vocational guidance in the context of VET in Andalusia and to identify possible actions and initiatives that, within the framework of an integrated system, could encourage the individuals targeted by this VET to construct their own career and life paths. Specifically, and adopting a collaborative and participatory approach, it aimed: 1) to perform a diagnosis of the current situation as regards vocational guidance in the context of VET; 2) to develop a collaborative process via which to draw up proposals for action and improvement in vocational guidance in Andalusia; and 3) to implement a participatory process to test and review those proposals

with various stakeholder groups: educational and vocational counsellors, VET instructors, vocational training and guidance instructors, VET student advisers, families, business, the third sector, and VET instructor and counsellor training managers.

The project was jointly sponsored by Andalusia's regional ministry of education and sport and Fundación Bankia por la Formación Dual. Without this initiative, this paper would not have been possible.

The research process followed a mixed methodology that combined quantitative and qualitative data-collection and -analysis procedures. In addition, a collaborative and participative approach was adopted that enabled the authors to gain a holistic view of the issue, achieved not only by listening to different voices, but also by doing so interactively. The initial approach derived from the consideration that in order to generate transformation and change the main stakeholders and protagonists must be involved in the process from the start.

The quantitative data were obtained from various information sources, in particular the Séneca information system operated by Andalusia's regional ministry of education and sport, from which data were retrieved from the individual records of all the students enrolled in VET in Andalusia in the 2011/12 and 2018/19 academic years. Other data included those provided by the statistics and cartography service reporting to the same regional ministry, and the statistics on non-university education provided by Spain's ministry of education and vocational education and training.

As regards the qualitative information, this essentially derived from creative idea-generating sessions inspired by Design Thinking (Brown, 2008) and conducted in two groups: the first comprising technical staff from Andalusia's regional ministries of education and sport, and of employment, training and self-employment (lead group), and the second comprising a panel of experts drawn from a variety of fields (educational and vocational counsellors, VET instructors, and business representatives). Finally, a session was held to review the proposals on vocational guidance in VET in Andalusia. It was attended by over 100 representatives of various stakeholder groups, among them students, families, instructors, educational and vocational counsellors, companies, and guidance counsellor trainers. The process was as follows:

- a) Lead group session 1: identification of areas of interest.
- b) Lead group session 2: production of a SWOT analysis of the current situation regarding vocational guidance in VET in Andalusia.
- c) Expert panel session: Design Thinking process, completion of the SWOT analysis and drafting of action proposals.
- d) Sessions reviewing the proposals with stakeholder groups.



e) Joint session between the lead group and the expert panel to review the action proposals.

In addition to the debates, ideas and questions raised by the people participating in this research process, documentary sources available in the European, national and regional contexts were used. In this regard, we took into account that the analysis of the current situation regarding vocational guidance in Andalusia had to be approached from a systemic perspective contextualised by the policies adopted at national, European and international level.

The initial diagnosis of the situation analysed the following: a) the socioeconomic context; b) the situation regarding VET in Andalusia; and c) the characteristics of the vocational guidance provided in the context of VET in Andalusia.

Based on the information generated and gathered, needs and opportunities for action were detected and the essential elements that should characterise the provision of comprehensive lifelong vocational guidance in the context of VET were identified. Thus, **the essential elements** that should characterise the provision of vocational guidance in VET are as follows:

- a) Development of an **integrated guidance system** in which all of the stakeholders involved work collaboratively under a common plan that makes guidance available to individuals throughout their entire lives.
- b) A guidance process focused on **developing the competences needed to manage both careers and the transitions that occur during a lifetime**. These competences should be explicitly **integrated into the curriculum** from early childhood education through to post-compulsory education. This offering must be available to **all pupils and students** so that they all have the opportunity to make academic, vocational and personal decisions based on information that is **free of bias on the grounds of gender**, origin, socioeconomic or cultural background, academic results or **specific needs** for educational support.
- c) **Personnel appropriately qualified** for the functions they need to perform and the post they hold. The initial and ongoing training provided to all staff offering guidance (instructors, educational and vocational counsellors, and company internship tutors) should include development of **their own career-management competences** and **tools to strength learning**. **Joint training proposals** should be developed in which all stakeholders involved in guidance processes should participate collaboratively.
- d) Use of **experiential methodologies** that put into practice acquired knowledge, self-knowledge skills and attitudes, social skills, planning, commitment to learning, search for and selection of information about training and vocational opportunities, exploration of the world of work, decision-making and construction of transitional pathways.

- e) Generation of **teaching resources based on information and communication technologies** that facilitate the work of the various formal and informal guidance counsellors, as well as ensuring **accessibility** to high-quality vocational guidance and information for the entire population.
- f) Development of **systems and processes to assure the quality of the guidance provided**, involving all stakeholders and stakeholder groups and including **rigorous systematic gathering of evidence** with which to **draw up improvement plans** and perform appropriate **follow-up**. To this end, **synergies with institutions and research teams** able to help assure the quality of the counselling provided must be generated.
- g) Adoption of a **perspective of fairness and social justice** from which to address factors that may obstruct the development of meaningful, free and motivated careers. In this regard, situations involving particular **social vulnerability** should be considered.
- h) Adoption of a cross-cutting **gender perspective** applicable to all actions with the objective of **narrowing the gender gap** in access to certain vocational profiles. This approach should start from early childhood education — in which initial acknowledgement of the world of work should begin — and should overcome gender stereotypes that can condition future academic and vocational choices for boys and girls (Regional Ministry of Education, 2008).

The **main needs** for action were detected in relation to the following aspects:

1. As regards the **planning of vocational guidance integrated into the curriculum throughout schooling**:
  - The lack of a planned and integrated curriculum to develop career-management competences as part of the lifelong learning process from early childhood education through to active ageing.
  - The actions carried out in educational institutions focus more on educational guidance than on vocational and professional guidance. These actions essentially only take place at specific key times. Students' choice of VET subjects is based on insufficient and incomplete information, which then has consequences in terms of students' academic success and mobility.
  - Regulation of the guidance provided to VET students, as well as consideration of it in VET centres' tutorial guidance and action plans, devotes very little attention to vocational guidance. Similarly, there are no institutional plans to provide specific support to students with specific needs for educational support with vocational guidance.
2. With regard to **development of an integrated vocational guidance and information system**:

- The minimal culture of institutional collaboration between vocational guidance services and counsellors (employment, education, etc.). Some of the actions implemented depend on the willingness of the corresponding staff.
  - Weak regulatory implementation at regional and national level that does not allow for deployment of the integrated vocational guidance and information system set out in Law 5/2002 on vocational education and qualifications.
3. In relation to **support of successful completion and return by VET students:**
- The high percentage of students who do not earn any qualifications after two or more years of study: 51.79% in basic VET; 45.91% in intermediate VET; and 27.94% in higher VET.
  - The high percentage of Year 1 students who do not progress to Year 2: 43% in basic VET and 36% in intermediate VET; in higher VET this percentage is lower (21%), though still significant.
  - Gender differences are evident in the enrolment figures: there are more men than women at every level, and this inequality is even greater in the lower ones. There is also bias in the selection of occupational groups, among other aspects. However, women stand out as achieving better academic results.
  - A high degree of mobility between VET programmes, both within and outside occupational groups (reaching 15% in some occupational groups). A proportion of students temporarily drop out of their studies and then, via a variety of routes (admission exams, etc.) re-enrol at higher levels, making patent the diversity of training pathways.
  - The prevalence of compensation measures as compared with preventive and development measures.
  - The lack of specific support for students with specific needs for educational support with vocational guidance in the context of VET.
4. As regards **improving knowledge and awareness of VET:**
- Although VET is viewed increasingly positively, parents still do not consider it a primary option for their children. The rate of enrolment in intermediate and higher VET stands at just over one third of the population.
  - The lack of lifelong vocational/professional guidance plans; the fact that many of the actions to promote VET take place outside the educational institutions attended by potential VET students; and the fact that VET is frequently presented as a means of preventing early school-leaving rather than as a series of studies with their own intrinsic value may be some of the reasons why the enrolment rate is lower than it is for other forms of learning.
5. In relation to **appropriate academic organisation and planning of VET:**

- The need to implement specific regulations on VET in Andalusia and on educational and vocational guidance.
  - The ratio of guidance counsellors to students is too high (around 800 students per counsellor when the OECD recommends 250).
  - The lack of comprehensive educational and vocational guidance plans integrated into the curriculum and provided over individuals' entire lives.
  - The number of integrated VET centres is very low and they are distributed unequally between provinces. The case is similar with dual VET programmes, which are distributed unequally between occupational groups.
6. As regards **appropriate training and selection of vocational guidance counsellors:**
- Initial training of teaching staff (primary, lower and upper secondary, and VET staff) includes little or no content on vocational guidance. Training for educational guidance counsellors gives priority to this type of content and to acknowledging diversity in vocational guidance.
  - The functions performed by guidance departments focus more on educational guidance than on vocational guidance. In addition, according to the legislation, it is not necessary for integrated VET centres to employ a specialist vocational guidance counsellor. There is also no need for vocational guidance counsellors recruited to these positions to have specialist training in the area.
  - The lack of a clear competence map setting out the roles of the various guidance counsellors and the position that they could occupy in an integrated vocational guidance system.
7. With regard to development of **innovative vocational guidance and training methodologies and resources:**
- In provision of guidance, priority is given to one-off and eminently informative actions at the expense of more process-based and educational ones. Information and communication technologies are used more as an information repository than as an interactive space.
  - There are good VET practices that use innovative methodologies based on the development of personal and social competences, although there is little information about their impact.
8. In relation to **development of specific systems to assure the quality of vocational guidance:**
- The sector's evaluation culture is still nascent. Some educational practices of interest are not rigorously evaluated and there do not appear to be any specific quality systems applicable to guidance. The pressure of the

teaching and counselling workload does not facilitate the gathering and analysis of data with which to evaluate the guidance provided.

- The vocational information necessary to provide high-quality vocational guidance (training pathways, employability, employment rates and market demand, etc.) is fragmented and is not always up-to-date or easily attainable.

9. As regards strengthening **company involvement**:

- Despite the necessity of their contribution to on-the-job training and the dual VET model, the level of company involvement in training programmes is very low. Moreover, participation is made more difficult by the lack of integrated guidance plans and programmes.
- Dual VET is still extremely scarce and under development.

For each of these elements, this study identified factors favouring the development of vocational guidance. Taking into account both the needs and these facilitating factors, the authors identified the following challenges and objectives in relation to the development of vocational guidance in the context of VET in Andalusia:

Challenges	Objectives
<p><b>Challenge 1: Planning of vocational guidance integrated into the curriculum throughout schooling</b></p>	<p><b>Objective 1.</b> Design a curriculum intended to develop career-management competences throughout schooling, indicating the content to include in the subjects and those that should be developed as part of tutoring and expert counselling.</p> <p><b>Objective 2.</b> Incentivise vocational guidance both before and during VET, focusing on learning career-management competences.</p> <p><b>Objective 3.</b> Ensure the development of personal, social and career-management competences during VET, emphasising lifelong learning.</p>
<p><b>Challenge 2: Development of an integrated vocational guidance and information system</b></p>	<p><b>Objective 4.</b> Design and develop a framework of procedures for coordinating and managing integrated guidance actions between administrations, services and guidance counsellors, encouraging participation by the various stakeholder groups.</p> <p><b>Objective 5.</b> Achieve regulatory implementation of the integrated vocational guidance and information system set out in the current legislation.</p>
<p><b>Challenge 3: Support of successful completion and return by VET students</b></p>	<p><b>Objective 6.</b> Design and develop guidance plans to prevent early school-leaving and improve VET student performance at all levels.</p> <p><b>Objective 7.</b> Address the gender gap in access, qualifications and pass rates in VET.</p> <p><b>Objective 8.</b> Address the geographic, social, cultural, economic and occupational group-based gaps affecting performance and pass rates.</p> <p><b>Objective 9.</b> Establish mechanisms to detect and develop talent, placing students centre-stage.</p> <p><b>Objective 10.</b> Encourage the development of personalised training pathways, favouring the permeability of lifelong formal and non-formal education.</p> <p><b>Objective 11.</b> Raise society's awareness of the importance and added value of VET.</p> <p><b>Objective 12.</b> Provide high-quality information on VET in the context of vocational guidance and career management.</p> <p><b>Objective 13.</b> Raise awareness among companies about the vocational skills of holders of VET qualifications.</p>

Challenges	Objectives
<p><b>Challenge 4: Appropriate academic organisation and planning of VET</b></p>	<p><b>Objective 14.</b> Achieve regulatory implementation of VET and guidance.</p> <p><b>Objective 15.</b> Update and extend the VET offering (occupational groups and models).</p> <p><b>Objective 16.</b> Increase the flexibility of academic organisation to make the system more permeable to personal training pathways.</p> <p><b>Objective 17.</b> Include consideration for students with disabilities in the regulation and organisation of VET training and the related guidance processes.</p> <p><b>Objective 18.</b> Specifically consider tutoring and vocational guidance in the organisation of VET.</p>
<p><b>Challenge 5: Appropriate training and selection of vocational guidance counsellors</b></p>	<p><b>Objective 19.</b> Adapt counselling staff at educational institutions to the appropriate functions and ratios, considering the inclusion of vocational guidance counsellors in secondary schools and integrated VET centres.</p> <p><b>Objective 20.</b> Delimit and specify the functions of the various guidance counsellors and the requirements for access to the position, adopting an approach based on providing comprehensive guidance.</p> <p><b>Objective 21.</b> Include content on tutoring and vocational guidance in initial instructor training (primary, secondary and VET).</p> <p><b>Objective 22.</b> Design continuing professional development plans targeting the various guidance counsellors, strengthening the focus on integration and collaboration.</p>
<p><b>Challenge 6: Development of innovative vocational guidance and training methodologies and resources</b></p>	<p><b>Objective 23.</b> Strengthen the use of experiential and work-focused methodologies that favour the acquisition of career-management competences.</p> <p><b>Objective 24.</b> Develop platforms containing virtual vocational guidance resources with a focus on career development.</p>
<p><b>Challenge 7: Development of specific systems to assure the quality of vocational guidance</b></p>	<p><b>Objective 25.</b> Develop a specific quality assurance system for vocational guidance.</p> <p><b>Objective 26.</b> Design and enable procedures to ensure reliable and accessible capture of vocational information and data useful in the provision of vocational guidance.</p> <p><b>Objective 27.</b> Promote research into vocational guidance and VET.</p>
<p><b>Challenge 8: Strengthening company involvement</b></p>	<p><b>Objective 28.</b> Involve companies in the design, development and evaluation of VET, especially in the modules to which they contribute directly (e.g. on-the-job training).</p>

# Capítulo 1.

## Presentación

La investigación cobra pleno sentido cuando se desarrolla al servicio de la sociedad y favorece la generación de mejoras para la vida de las personas y transformaciones que ayudan al crecimiento social.

La realización de este proyecto nos ha brindado la posibilidad de establecer sinergias entre los ámbitos de la investigación, la práctica de la Formación Profesional y la orientación. Dichas sinergias se han orientado hacia la búsqueda de nuevas formas de hacer de acuerdo con un enfoque de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.

Una sociedad en la que las personas cuenten con las herramientas y las competencias para gestionar sus proyectos vitales y profesionales, como seres particulares y globales, participará de procesos de desarrollo más equitativos y sostenibles.

Este es el “caldo” en el que se ha cocinado este proyecto. La investigación educativa en materia de orientación profesional es un elemento clave para sacar a la luz las actuaciones que se están realizando, sus limitaciones y potencialidades; también para desarrollar programas y recursos que faciliten la labor del profesorado, profesionales de la formación y la orientación a la hora de ofrecerla en el marco de la Formación Profesional en toda su extensión. Sin embargo, como indica el reciente informe dirigido por Echeverría y Martínez-Clares (2019) sobre la investigación en Formación Profesional, aún son muy escasos los estudios que abordan esta problemática. La meta principal de este proyecto es analizar la situación de la orientación profesional en el contexto de la Formación Profesional en Andalucía, así como identificar posibles actuaciones e iniciativas que, en el marco de un sistema integrado, favorezcan que las personas destinatarias de esta formación profesional puedan construir su propio proyecto profesional y de vida.

El proyecto ha sido promovido por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía y por la Fundación Bankia por la Formación Dual. Sin esta iniciativa no habría sido posible este trabajo.

Analizar la realidad educativa y social y formular propuestas de mejora son dos ejercicios que requieren de una atención colaborativa y participativa. Un enfoque colaborativo podría permitirnos tener una mirada más holística del problema, no solo por escuchar diferentes voces, sino también por hacerlo en interacción. Por otra parte, para generar transformación, era necesario implicar desde el principio a quienes son sus principales agentes y protagonistas.

Este informe está basado en datos y evidencias facilitadas por todas las personas que han participado, desde diferentes lugares y a través de diversas formas. A todas ellas queremos agradecer su inestimable disponibilidad

para participar desde el compromiso, la confianza, la esperanza, la ilusión, la responsabilidad, la escucha, la paciencia, la crítica, la creatividad, etc.

El panel de personas expertas ha hecho posible que todo haya fluido con la facilidad propia del trabajo realizado desde la búsqueda de sentido y la asunción de un compromiso ciudadano.

En esta introducción al informe es necesario realizar un reconocimiento al equipo técnico de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía que ha participado en esta investigación más allá de donde exigen sus responsabilidades como personal funcionario. Construyen una competencia colectiva marcada por el saber, el saber-hacer y el saber-ser-y-estar, poniéndola al servicio de lo que acontece y lo que se requiere para construir Formación y Orientación Profesional de calidad.

Todas las propuestas, debates, ideas e interrogantes planteados por las personas participantes han sido objeto de este informe. Además, se han considerado fuentes documentales procedentes del contexto europeo, nacional y autonómico. En este sentido, hemos tenido en cuenta que el análisis de la situación de la orientación profesional en Andalucía había que realizarlo desde una perspectiva sistémica y contextualizada en las políticas planteadas a nivel nacional, europeo e internacional.

En un intento de ordenar la información y el proceso seguido, este informe ha quedado estructurado en seis apartados. En el primero de ellos se presenta la metodología y el proceso de investigación seguido. El segundo está dedicado a presentar la justificación y principios básicos de los que partimos en cuanto a concepto de la orientación profesional y elementos clave para desarrollar la orientación en Formación Profesional. En el tercero se presentan los resultados del proceso de diagnóstico de la situación, atendiendo al contexto socioeconómico y formativo de Andalucía, la situación de la Formación Profesional Andaluza (relación oferta-solicitantes, matrícula, rendimiento, movilidad y perspectiva de género), para finalizar con un análisis de la situación de la orientación en la Formación Profesional tomando como referencia los elementos clave descritos en el capítulo dos. Una vez presentado el diagnóstico, en el apartado cuarto se procede a realizar una síntesis de las necesidades y posibilidades de actuación detectadas, incorporando las aportaciones realizadas por todas las personas participantes (grupo motor, panel de profesionales expertos, grupos de interés). En último lugar (apartado 5), se realiza una propuesta de objetivos y líneas de actuación derivadas del proceso de creación colaborativa.

La finalidad y objetivos de este proyecto son los que se recogen en la Figura 1, en coherencia con los planteamientos anteriormente descritos.

**Figura 1. Finalidad y Objetivos del proyecto**

Finalidad		
Identificar las necesidades y elaborar propuestas de mejora de la orientación profesional en Andalucía desde una visión integral		
Objetivos		
Realizar un diagnóstico colaborativo de la situación de la orientación profesional en el marco de la Formación Profesional.	Desarrollar un proceso colaborativo de elaboración de propuestas de actuaciones y mejoras (proceso creativo-participativo) de la orientación profesional en Andalucía.	Realizar un proceso participativo de testeo y contraste de las propuestas con diferentes grupos de interés (profesionales de la orientación educativa y laborales, profesorado de FP, profesorado FOL, personal asesor de FP, estudiantes, familias, sector empresarial, tercer sector, responsables de formación de orientadores/as y profesorado de FP).



# Capítulo 2.

## Metodología

El presente informe recoge los resultados del diagnóstico realizado sobre la situación de la orientación en la Formación Profesional Andaluza. Los resultados se han obtenido mediante un diseño mixto secuencial de investigación (Creswell y Plano Clark, 2017), en el que se ha tenido en cuenta información de carácter cualitativo y cuantitativo.

### 2.1. Participantes

Al objeto de desarrollar el proceso de diagnóstico y diseño de propuestas en colaboración, se consideró la creación de equipos de trabajo que asumieran diferentes responsabilidades (Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores, Martínez Clares, Romero Rodríguez y Rodríguez Santero, 2002). De una parte, se organizó un grupo motor (Figura 2) formado por 21 personas con responsabilidad política (Consejería de Educación y Deporte, promotora del proyecto), personal técnico de la Junta de Andalucía (de las áreas de Educación y Empleo), entidad facilitadora (Fundación Bankia por la Formación Dual) y personal investigador implicado en el proyecto de investigación (Universidad de Sevilla).

Figura 2. Composición del grupo motor

Consejería de Educación y Deporte (Junta de Andalucía)
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Dirección General de Formación Profesional
Servicio de Ordenación y Formación en Empresas
Servicio de Diseño de Oferta y Admisión
Servicio de Educación Permanente
Servicio de Ordenación Educativa
Servicio de Orientación y Atención a la Diversidad
Servicio de Formación del profesorado e Innovación Educativa
Servicio de Planes y Programas
Instituto Andaluz de Cualificaciones profesionales

<b>Consejería de Empleo, Formación y Trabajo Autónomo (Junta de Andalucía)</b>
Servicio Andaluz de Empleo
<b>Fundación Bankia por la Formación Dual</b>
Centro Conocimiento e Innovación Coordinación territorial de Zona Sur
<b>Equipo de Investigación</b>
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla)

Por otra parte, participaron 12 personas expertas, agentes directos o indirectos de la orientación en Formación Profesional, cuya función era colaborar en la validación del diagnóstico inicial, la delimitación de retos, objetivos estratégicos y propuestas (Figura 3).

**Figura 3. Perfiles de las personas expertas que participaron en el proyecto**

<b>Perfiles de personas expertas</b>
<b>Experta 1</b> Profesora de Formación Profesional (Sevilla).
<b>Experta 2</b> Profesora de Formación y Orientación Laboral (Sevilla).
<b>Experto 3</b> Asesor de Formación Permanente. Ámbito Formación Profesional (Málaga).
<b>Experto 4</b> Coordinador provincial de Educación Permanente. Delegación Territorial de Educación (Granada).
<b>Experta 5</b> Orientadora de Centro Integrado Formación Profesional (Granada).
<b>Experta 6</b> Orientadora Departamento Orientación IES (Málaga). Presidencia COPOE.
<b>Experta 7</b> Orientadora de Formación Profesional en SAFA (Sevilla).
<b>Experto 8</b> Técnico en Orientación Profesional y Laboral. Servicio de Intermediación e Inserción Laboral de la Dirección Provincial del SAE de Sevilla.
<b>Experto 9</b> Técnico del Centro de Referencia para la Orientación (CRO). Voluntariado como formador y orientador en Cruz Roja (Huelva).
<b>Experta 10</b> Coordinadora de inserción laboral de la Fundación Don Bosco (Sevilla).
<b>Experta 11</b> Gerente y responsable del proyecto FP Dual en Empresas Cámara de Comercio de Motril (Granada).
<b>Experto 12</b> Gestor de Proyectos en la Fundación Bankia por la Formación Dual.

Por último, se organizó una *Jornada de contraste de propuestas de orientación en la Formación Profesional de Andalucía*<sup>1</sup> en la que participaron un total de 106 personas, con diferentes roles: alumnado de Formación Profesional, empresas, familias, profesionales de la orientación laboral, profesorado, orientadores y miembros de equipos directivos de centros de Formación Profesional, profesorado universitario especialistas en orientación, coordinadores y estudiantes de másteres universitarios oficiales en el ámbito de la Formación Profesional y tercer sector. Participaron, además, como ponentes, las 12 personas componentes del panel de personas expertas y el grupo motor.

Las personas participantes han tenido diferentes responsabilidades en el desarrollo del proyecto.

- *Equipo técnico*: se ha encargado de realizar el seguimiento del desarrollo del proyecto.
- *Equipo de investigación*: se ha encargado de coordinar el desarrollo del proyecto, dinamización de las sesiones de trabajo, la recogida y generación de información, el análisis cuantitativo y cualitativo de la información recogida, el diseño de instrumentos y procedimientos de recogida de información y la redacción de informes.
- *Equipo motor*: ha facilitado información extraída de bases de datos institucionales (Sistema de Información Séneca), información y documentación necesarios para el desarrollo del proyecto. Ha participado en la elaboración del análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades) de la situación de la orientación en la Formación Profesional. Se ha contrastado con él los resultados preliminares (informes parciales, informe borrador), así como los del panel de personas expertas.
- *Panel de personas expertas*: principales participantes en la elaboración del DAFO de la situación, delimitación de retos, objetivos estratégicos y propuestas.
- *Participantes en Jornada de Contraste*: grupos de interés con los que se han testeado las propuestas durante una jornada completa de trabajo, a través de talleres en los que han actuado como ponentes las personas expertas. Ha participado también en la validación del DAFO elaborado por el grupo motor y el panel de personas expertas a través de un cuestionario *online*.

## **2.2. Procedimientos de recogida de información y fuentes documentales analizadas**

La información recogida comprende documentos de diferente naturaleza y contenido, obtenidos a partir de varias fuentes (organismos oficiales, bases de datos, publicaciones, informes, etc.). Las fuentes de documentación utilizadas para el diagnóstico de la situación de la orientación en Formación Profesional en Andalucía se han clasificado y distribuido como sigue:

- a) Normativa, circulares, recomendaciones (26 documentos).
- b) Informes técnicos (63 documentos): estudios técnicos que recojan datos e indicadores sobre la relación empleo-formación, informes técnicos de evaluación de planes, proyectos, programas y experiencias de orientación profesional.
- c) Acciones y actuaciones llevadas a cabo en Andalucía (55 documentos).
- d) Planes y programas de intervención orientadora.

---

1/ Cofinanciada por el contrato suscrito entre la Fundación de Investigación de la Universidad de Sevilla (FIUS) y la Fundación Bankia por la Formación Dual, la Consejería de Educación y Deporte, el Ministerio de Educación y Formación Profesional y Fondo Social Europeo.

- e) Planes y cursos de Formación de profesorado, formadores/as y profesionales de la orientación (86 documentos).
- f) Webs y documentos divulgativos (31 documentos) tales como enlaces de webs y blogs institucionales y no institucionales que se utilizan en los procesos de orientación profesional en el contexto de la Formación Profesional, enlaces a documentos divulgativos institucionales o que son utilizados en los procesos de orientación profesional, enlaces de webs y/o materiales dirigidos a estudiantes, personas usuarias. En el anexo I se recoge la relación de documentos que están publicados.

También se han celebrado sesiones de generación de ideas creativas inspiradas en la metodología de *Design Thinking* (Brown, 2008): dos sesiones con el grupo motor, una sesión con el panel de expertos y una conjunta de panel de expertos y grupo motor (Figura 4). Todas ellas han generado producciones escritas y gráficas que han servido de base para el análisis de resultados. Asimismo, se registraron en audio la totalidad de las sesiones y en vídeo algunas de ellas. Igualmente, se tomaron fotografías que también han sido utilizadas para el análisis.

Por último, durante la *Jornada de contraste de propuestas de orientación en la Formación Profesional de Andalucía* se recogieron las valoraciones de los participantes, distribuidos en talleres, sobre los prototipos realizados por las personas expertas, y se aplicó un cuestionario a través de internet a los asistentes a la misma.

**Figura 4. Sesiones de generación de ideas creativas-Grupo motor y Panel de personas expertas**



Junto a los datos de naturaleza cualitativa, el equipo de investigación ha tenido acceso a otros de carácter cuantitativo en forma de registros individualizados sobre el alumnado de Formación Profesional, extraídos por el personal técnico de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía a partir del Sistema de Información Séneca. Los registros recogían información sobre la solicitud de acceso (prioridad, requisitos de acceso, puntuaciones académicas, ciclo formativo solicitado y cursado, etc.), la formación demandada y la matrícula realizada por el alumnado, así como sobre el rendimiento escolar (superación o repetición de curso, finalización de estudios, año de titulación en los estudios en los que se matriculó o en otros). También se ha contado con otros datos relativos a la edad, el sexo, el centro, localidad y provincia en la que los estudiantes realizaron su proceso formativo. Los datos abarcan con carácter general el período comprendido entre los cursos escolares 2011-2012 y 2018-2019. Algunos de estos datos, sin embargo, están referidos a un intervalo más limitado, debido a que se debía contar con un espacio de tiempo que permitiera valorar el itinerario seguido por el alumnado.

### **2.3. Análisis de los datos**

El análisis de la información recogida se ha realizado de forma diferenciada considerando la naturaleza de los datos. Por una parte, el estudio de los datos cualitativos se ha llevado a cabo mediante un análisis de contenido utilizando el programa NVivo, a partir de un sistema de categorías creado por el equipo de investigación. Por otra parte, el análisis de los datos cuantitativos ha permitido calcular estadísticos descriptivos, estudiar las relaciones entre ellos y determinar posibles diferencias en función de variables como el sexo o la provincia.

La integración de ambos tipos de análisis se ha concretado en la elaboración de diferentes técnicas. Así, se ha realizado un análisis DAFO a partir de la información recogida. La construcción de este DAFO se ha realizado de manera colaborativa entre el equipo de investigación, el grupo motor y el panel de personas expertas. Posteriormente, sus principales resultados fueron validados en la Jornada de contraste. Esta herramienta ha permitido efectuar un análisis interno (Debilidades y Fortalezas) y otro externo (Amenazas y Oportunidades) de la situación de la Formación Profesional en Andalucía. A partir de ella se pudieron priorizar y seleccionar necesidades y posibilidades de actuación.



# Capítulo 3. Hacia una orientación integral y a lo largo de la vida

## 3.1. ¿Qué se entiende por orientación profesional integral y a lo largo de la vida?

La orientación profesional es un proceso socio-educativo que atiende al desarrollo integral de todas las personas a lo largo de su vida, con la finalidad de ayudarles a construir proyectos profesionales y vitales individuales y colectivos que permitan la adaptabilidad crítica y transformadora al contexto sociolaboral, así como el desarrollo socio-comunitario. (Romero Rodríguez, 2000, p. 177)

Dichas actuaciones deben responder, a varios principios de intervención:

- a. Encuadrarse en un enfoque de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.
- b. Proceso centrado en la persona, que construye sus propias identidades **múltiples y su propia vida**.
- c. No es lineal, sino dinámico y sistémico.
- d. Preventivo.
- e. Tendente a que la persona aprenda a encontrar sentido a su propia trayectoria vital y comprometerse con actividades que sean significativas para ella, contribuyendo así al desarrollo sociocomunitario y la justicia social.
- f. Se encuadra en principios de equidad y en una perspectiva de género.
- g. Implica el desarrollo de sistemas integrados que atiendan a todas las dimensiones de la persona a lo largo de la vida.
- h. Debe ser objeto de evaluación e investigación permanentes.

La orientación profesional, por tanto, se identifica con los procesos educativos y formativos a partir de los planteamientos de aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) y la configuración de marcos comunes de cualificaciones profesionales. En torno a ello, las políticas desarrolladas a nivel europeo han derivado en numerosas propuestas, que inciden en la necesidad de desarrollar acciones y servicios de orientación dirigidos a todas las personas a lo largo de su trayectoria vital (*lifelong guidance*).

Desde CEDEFOP (2014) se justifican las aportaciones que realiza la orientación profesional al aprendizaje a lo largo de la vida y la justicia social:

- En relación con el aprendizaje a lo largo de la vida:
  - Aporta el desarrollo de competencias de gestión de la carrera<sup>2</sup> que favorecerán, a su vez, la adquisición y puesta en práctica de competencias clave<sup>3</sup> que benefician a la propia persona (itinerarios personales y profesionales) y a las empresas (mejora de los resultados).
  - Favorece la transferencia de los conocimientos de las personas trabajadoras sénior a las jóvenes, actuando las primeras como mentoras, a la vez que se actualizan en nuevas competencias.
  - Facilita la integración de las personas trabajadoras inmigrantes que ingresan en las empresas.
  - Permite desarrollar competencias desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida en la que se pueden compaginar necesidades de las personas y de las empresas.
- Como factor de justicia social:
  - Previene el abandono y fracaso académico.
  - Acompaña los procesos de transición a la vida activa y favorece la reinserción académica y laboral.
  - Fomenta el trabajo en colaboración con familias, agentes educativos, de empleo y sociales.
  - Ayuda a configurar itinerarios flexibles en los que se contemple la validación y acreditación de aprendizajes no formales, lo que es esencial en personas que abandonaron el sistema educativo.
  - Actúa como factor de desarrollo no solo personal sino también sociocomunitario.

En la Cumbre de Lisboa (2000) arranca la consideración de la importancia de los procesos de orientación profesional a lo largo de la vida, como un elemento esencial para que las personas puedan gestionar su propia carrera en el contexto de la sociedad del conocimiento. La Resolución conjunta del Consejo Europeo y los Representantes de los Gobiernos de los Estados para *El fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente* (Comisión Europea, 2004) insta a los estados miembros de la Unión Europea a revisar los actuales

---

2/ Entendemos por competencias de gestión de la carrera “una parte de las competencias personales, sociales y de aprender a aprender, que incluye el conocimiento de las propias capacidades e intereses, la auto-evaluación, destrezas sociales, planificación, compromiso con el aprendizaje, capacidad para analizar información sobre las oportunidades de aprendizaje y de empleo en relación con el propio conocimiento de sí mismo y la capacidad para tomar decisiones y realizar transiciones con éxito” Proyecto Resolución Consejo de Europa 2008/C 319/02. p.54). Por otra parte, en este texto se utilizará el término “carrera” como lo define la *European Lifelong Guidance Policy Development Network* (ELPGN, 2014, p.11) en su glosario: “La interacción de los roles profesionales y otros roles vitales desempeñados a lo largo de la vida, incluyendo cómo concilian el trabajo remunerado y el que no lo es y su implicación en el aprendizaje y la educación”.

3/ Utilizamos el concepto de “competencias clave” siguiendo la *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*, p. 189/7: “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, su empleabilidad, integración social, estilo de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa. Estas se desarrollan con una perspectiva de aprendizaje permanente, desde la primera infancia hasta la vida adulta, y mediante el aprendizaje formal, el no formal y el informal en todos los contextos, incluidos la familia, el centro educativo, el lugar de trabajo, el entorno y otras comunidades... Entre las competencias clave se integran capacidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, las capacidades de comunicación y negociación, las capacidades analíticas, la creatividad y las capacidades interculturales”. Según esta recomendación, estas competencias deben ser desarrolladas en todos los niveles de educación formal (incluida la Formación Profesional) y no formal (de ahí que se hable de aprendizaje permanente o a lo largo de la vida).



servicios nacionales de orientación y a reforzarlos en todos los campos. Unos años después, desde la propia Comisión Europea (2008), en la Resolución titulada *Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente* ofrece la definición de orientación que se recoge en la Figura 5.

**Figura 5. Concepto de orientación integral (Comisión Europea, 2008, p. C319/4)**

Concepto de orientación integral
Un proceso continuo que permite a los ciudadanos, a cualquier edad y a lo largo de su vida, determinar sus capacidades, sus competencias y sus intereses, tomar decisiones en materia de educación, formación y empleo y gestionar el recorrido de su vida personal en lo que respecta a la educación y la formación, en el trabajo y en otros marcos en los que es posible adquirir o utilizar estas capacidades y competencias. La orientación incluye actividades individuales o colectivas de información, de consultas, de evaluación de competencias, de apoyo y de enseñanza de las competencias necesarias para la toma de decisiones y para la gestión de la carrera.

En este contexto en el que el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida se ha convertido en una meta prioritaria de los estados más avanzados, imbuidos en una sociedad del conocimiento, la orientación profesional se convierte en una pieza clave para que las personas puedan gestionar y ser autoras y actoras de sus trayectorias profesionales, académicas y vitales. Organismos como la OCDE (2001) subrayan la importancia de que las personas aprendan a gestionar, de forma autónoma, consciente y motivada, su proceso de formación permanente, en definitiva, a gestionar su propia carrera.

### **3.2. Orientación profesional y desarrollo de competencias de gestión de la carrera**

La *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* reconoce la importancia que han adquirido las competencias de gestión de la carrera como parte de la competencia personal, social y de aprendizaje. En esta misma recomendación se considera que dichas competencias incluyen conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con:

- Conocimiento de las propias capacidades e intereses.
- Autoevaluación.
- Destrezas sociales.
- Planificación.
- Compromiso con el aprendizaje.
- Capacidad para analizar información sobre las oportunidades de aprendizaje y de empleo en relación con el propio conocimiento de sí mismo.
- Capacidad para tomar decisiones y realizar transiciones con éxito.

Esta misma Recomendación indica que deben desarrollarse desde el inicio de la escolaridad y prolongarse más allá de la edad adulta.

Para abordar el desarrollo de las competencias clave con una perspectiva de aprendizaje permanente, debe garantizarse el apoyo a todos los niveles de los itinerarios de educación, formación y aprendizaje a fin de: impulsar la educación infantil y la atención a la infancia de calidad, perfeccionar la educación escolar y garantizar una enseñanza excelente, proporcionar itinerarios de mejora de las capacidades dirigidos a

adultos con un nivel bajo de capacidades, así como seguir mejorando la educación y la formación profesional inicial y continua y modernizar la educación superior. (Consejo de Europa, 2018, p. 189/3)

La *European Lifelong Policy Guidelines Network* (ELPGN, 2015)<sup>4</sup> define las competencias de gestión de la carrera como un “conjunto de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que capacitan a la ciudadanía de cualquier edad o contexto para gestionar su aprendizaje y trayectoria vital” (p. 13). Estas competencias incluyen:

- Gestión personal (autoconocimiento de las propias capacidades e intereses, autoevaluación, habilidades sociales y planificación).
- Gestión del aprendizaje (compromiso con el aprendizaje, comprensión de la relación entre la persona, el aprendizaje y el trabajo).
- Gestión de la carrera (búsqueda, evaluación y análisis de información sobre oportunidades y requisitos de aprendizaje y trabajo, relacionar esta información con el conocimiento de sí mismo, tomar decisiones profesionales y realizar transiciones con éxito).

Los diferentes comités y grupos de trabajo de la Comisión Europea en materia de Formación Profesional (Comisión Europea, 2018c) destacan algunos elementos a considerar para potenciar el desarrollo de las competencias de gestión de la carrera y asegurar una formación profesional de calidad:

- Deben ser desarrolladas con el mismo nivel de importancia que el resto de competencias clave (lingüística, matemática, digital, emprendimiento, pensamiento crítico).
- Deben potenciarse a través del aprendizaje interdisciplinar en el que participen diferentes agentes de formación y aprendizaje, incluidos los del mercado de trabajo, lo que permite establecer la conexión entre las diferentes materias del currículo y enlazar lo que se está aprendiendo con los cambios sociales.
- Deben quedar integradas de manera explícita en las materias del currículo.
- La propuesta se refiere a todos los niveles y ámbitos (formal, no formal e informal) de la formación y la educación a lo largo de la vida.

### **3.3. La orientación para la construcción de la carrera en la Formación Profesional**

La *European Lifelong Guidance Policy Network* (ELGPN, 2015), basándose en las recomendaciones y decisiones adoptadas por la Comisión Europea, considera la orientación a lo largo de la vida en el marco de la Formación Profesional<sup>5</sup> como se describe a continuación (Figuras 6 y 7):

---

4/ La ELPGN es una red de personas expertas que asesoran a los estados miembros de la Unión Europea y los países asociados a través de Erasmus+ en relación con la orientación a lo largo de la vida, tanto en el sector educativo como en el de empleo.

5/ Se incluye la definición en el marco del aprendizaje adulto debido a la participación de personas adultas en la Formación Profesional y a que en este trabajo se prestará atención a la Formación Profesional desarrollada en el marco de la Educación Permanente (denominación que tiene en Andalucía la Educación de Personas Adultas).

**Figura 6. Concepto de orientación en la Formación Profesional**

**Concepto de orientación a lo largo de la vida en la Formación Profesional**

La orientación a lo largo de la vida en la Formación Profesional (*Vocational Education and Training*) se refiere al conjunto de actividades y productos que asisten a las personas jóvenes para conocer y comprender los itinerarios de aprendizaje y las elecciones profesionales antes y durante el acceso a la Formación Profesional, para conectar estos con el futuro aprendizaje profesional y las oportunidades de empleo. Incluye el apoyo a las familias, el profesorado y los equipos de dirección de los centros educativos para comprender dichos itinerarios en el contexto de una orientación a lo largo de la vida. También incluye el apoyo a la tarea orientadora del profesorado en programas de formación especial dirigidos a jóvenes en situación de riesgo y para los mentores profesionales donde el aprendizaje en el lugar de trabajo es un elemento clave de los programas de Formación Profesional.

Fuente: EPLGN, 2015, p. 33

**Figura 7. Concepto de orientación en el aprendizaje adulto**

**Concepto de orientación a lo largo de la vida en el aprendizaje adulto**

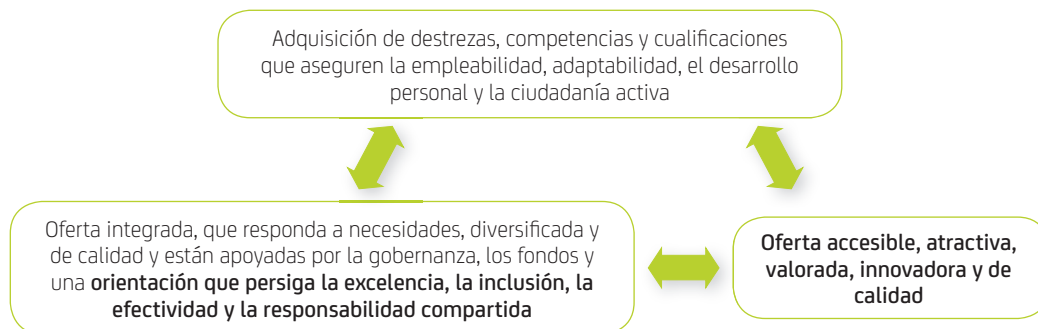
La orientación a lo largo de la vida en el aprendizaje adulto se refiere a un conjunto de actividades y productos que capacitan a las personas adultas para participar y comprometerse con el aprendizaje y, cuando corresponda, para progresar en la cualificación y el aprendizaje permanente, así como en las transiciones laborales.

Fuente: EPLGN, 2015, p. 39

La relación de la orientación con la Formación Profesional debe contemplarse como un factor esencial para la consecución de una formación excelente, inclusiva y de calidad, según los parámetros propuestos recientemente por el Comité Asesor de Formación Profesional de la Comisión Europea (2018b)<sup>6</sup>, con el horizonte 2030.

Para lograr este planteamiento, se requieren tres elementos esenciales (Figura 8):

**Figura 8. Elementos Formación y Orientación Profesional**



Fuente: Elaboración propia adaptada de Comisión Europea, 2018b

La orientación en la Formación Profesional, como recoge CEDEFOP (2010b)<sup>7</sup>, debe realizar una atención individualizada, con una actuación adaptada a personas en situación de vulnerabilidad: personas jóvenes en riesgo de exclusión, desempleadas de larga duración, trabajadoras mayores de 50 años, estudiantes que

6/ *Opinion on the Future of Vocational Education and Training Post 2020*. Advisory Committee on Vocational Training.

7/ CEDEFOP (2010b). *Acceder al éxito. La orientación permanente, la clave para una mejor formación y mejores oportunidades en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

abandonan prematuramente los estudios, personas con discapacidad o desfavorecidas, trabajadoras de sectores en reestructuración, y las minorías étnicas o culturales.

La orientación profesional adquiere una relevancia especial como elemento de acompañamiento a las personas en las rutas que pueden realizar, dentro de unos sistemas educativos y formativos que se deben caracterizar por la permeabilidad y el reconocimiento de aprendizajes previos desarrollados en contextos formales, no formales o informales. Así, los grupos de personas expertas que se constituyen al amparo de la Comisión Europea (VET4EU2, 2015, 2018) reclaman una estrecha relación entre la Educación y la Formación Profesional (EFP)<sup>8</sup> y los servicios efectivos de orientación.

A pesar del papel que se otorga a la orientación profesional, su desarrollo real vinculado a la Formación Profesional (orientación previa, durante y posterior), ha sido muy poco significativa. Se ha venido considerando que quienes realizan una Formación Profesional ya tienen una decisión adoptada en relación a su profesión y, por tanto, no requieren de orientación. Esta suposición responde a una concepción obsoleta y limitada de la orientación y nada coherente con los planteamientos que se vienen describiendo (Sanz López, 2010; Sanz López y Manzanares Moya, 2018).

Desde la perspectiva de CEDEFOP (2008, 2010a), se considera que la adopción de una perspectiva de orientación a lo largo de la vida en la Educación y la Formación Profesional implica no solo ofrecer recursos y apoyos puntuales en diferentes momentos de la vida, sino que requiere desarrollar estructuras que ayuden a configurar las transiciones a lo largo de todo el ciclo vital para diferentes grupos de personas. Desde esta perspectiva, por tanto, es necesario atender a las diferentes necesidades de las personas, ofreciendo servicios y acciones flexibles. Estos deben ser experimentados de una forma holística y no como la suma de acciones fragmentadas en las que la información ofrecida no sirve para los procesos de búsqueda personal a lo largo de la vida. Este planteamiento requiere de un cuestionamiento en profundidad y una reinterpretación de las estructuras, los modelos de acción y el concepto de orientación existentes.

Recientemente se ha presentado por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional el *Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo-2019-2022* (MEFP, 2019), enmarcado en la *Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, la *Nueva Agenda de Capacidades para Europa* (Comisión Europea, 2016) y las diferentes Recomendaciones de la Comisión y el Consejo europeos en materia de Formación Profesional. Este plan considera que:

La orientación a lo largo de la vida, valorada en su conjunto, es una de las inversiones más rentables que pueden hacer los responsables públicos. Una persona que tiene acceso a recursos de orientación de calidad tiene todos los elementos necesarios para una adecuada toma de decisiones, y esta, a su vez, reduce notablemente el fracaso en los proyectos personales, el abandono educativo –en sentido amplio–, el desequilibrio social y las inequidades. (p.23).

---

8/ Las referencias a la Formación Profesional en el contexto europeo están ligadas a la Educación integral, de ahí que se refiera como *Vocational Education and Training* (VET), que en las traducciones oficiales de documentos europeos aparece frecuentemente como Educación y Formación Profesional (EFP). Esta referencia refuerza el sentido de educación integral, además de formativo, que tiene la Formación Profesional.

### 3.4. Elementos clave para desarrollar la orientación integral en la Formación Profesional

Como se ha podido vislumbrar a partir de los apartados anteriores, hablar de una orientación integral en la Formación Profesional implica ir más allá de los espacios y los tiempos en los que se desarrolla lo que se conoce como la Formación Profesional del sistema educativo.

Los factores que, desde la perspectiva de la OCDE (2004) y CEDEFOP (2008), pueden contribuir al éxito del proceso orientador son los que se recogen, respectivamente, en la Figura 9 y la Figura 10.

**Figura 9. Características de los sistemas de orientación a lo largo de la vida**

Características de los sistemas de orientación a lo largo de la vida
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ser transparentes y de fácil acceso durante toda la vida y responder a las necesidades de una gran diversidad de usuarios.</li><li>• Dar prioridad a las etapas esenciales de transición en la vida.</li><li>• Permitir modalidades de prestación de servicios más flexibles e innovadores, para responder a la diversidad de las necesidades y las situaciones.</li><li>• Poner en práctica procesos que favorezcan el estudio y planificación periódicos de los servicios.</li><li>• Permitir el acceso a una orientación individual, con un personal titulado.</li><li>• Garantizar el acceso a la orientación, a los que lo necesiten y en el momento en que lo necesiten.</li><li>• Favorecer el desarrollo de la capacidad para gestionar la trayectoria profesional propia.</li><li>• Permitir el estudio y el conocimiento práctico de diferentes profesiones antes de elegir.</li><li>• Garantizar el acceso a servicios que son independientes de los intereses de una institución particular de formación o de una empresa.</li><li>• Difundir una información completa e integrada sobre la formación disponible, las profesiones y el mercado de trabajo.</li><li>• Implicar a todos los actores interesados.</li><li>• Evaluar la medida en que los sistemas de orientación responden a estas características.</li></ul>

*Fuente: OCDE, 2004, p. 27*

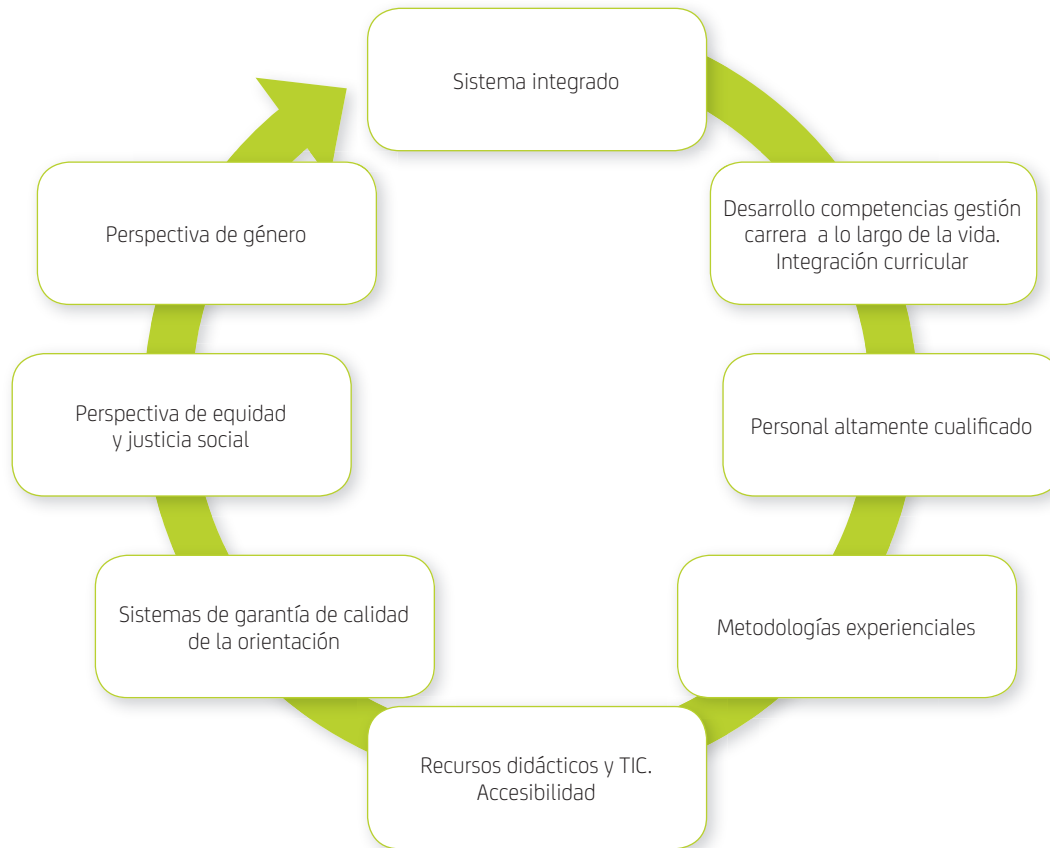
**Figura 10. Factores de éxito de la orientación a lo largo de la vida**

Factores de éxito de la orientación a lo largo de la vida
<ul style="list-style-type: none"><li>• Comprensión compartida de la importancia de los servicios de orientación y asesoramiento.</li><li>• Comprensión común de la orientación y el asesoramiento, así como la conciencia compartida de la importancia de tener un foro y de los objetivos que deben alcanzarse.</li><li>• Enfoque holístico de la orientación profesional, integrando cuestiones derivadas de diferentes sectores y a diferentes niveles.</li><li>• Perspectiva a lo largo y ancho de la vida, para garantizar que, a nivel nacional, los servicios respondan a las necesidades y demandas de las personas en diferentes fases de sus vidas.</li><li>• Fuerte apoyo político y administrativo para la orientación profesional, y para la cooperación entre los diferentes actores.</li><li>• Evidencia clara de que la orientación y el asesoramiento profesional son beneficiosos para las personas y el Estado.</li><li>• Equilibrio adecuado entre liderazgo y cooperación en la gestión de una red que pueda tener muchas partes interesadas y actores.</li><li>• Estrategias apropiadas para coordinar las actividades a nivel nacional, regional y local.</li><li>• Coordinación de las actuaciones para tener una visión política clara que ayude a dirigir las actividades de todos los actores pertinentes a todos los niveles y a todos los sectores de orientación y asesoramiento profesional.</li></ul>

*Fuente: CEDEFOP, 2008, p. 30-31*

A partir de estas aportaciones se derivan varios elementos clave para desarrollar una orientación profesional integral y de calidad (Figura 11):

**Figura 11. Elementos clave de un sistema de orientación profesional integral.**



Fuente: Elaboración propia

1. Desarrollo de un sistema integrado de orientación, en el que trabajen de manera colaborativa todos los agentes implicados, a partir de un plan común que acerque la orientación a las personas a lo largo del ciclo vital. La concepción de la orientación como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida y que afecta a todas las personas llama a una necesaria integración de actuaciones en un sistema de calidad, en el que participen de forma colaborativa y coordinada los diferentes profesionales de la orientación (educativos y laborales), profesorado, personal formador, familias, empresas, sindicatos, asociaciones y organizaciones no gubernamentales que actúen en las comunidades de referencia. Se deben retomar las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea (Comisión Europea, 2008), y atender al desarrollo de un sistema de coordinación y cooperación que actúe con una cultura común de orientación, que responda a principios de calidad y cuente con profesionales adecuadamente cualificados. Las actuaciones deben estar integradas en un continuo y no funcionar como una suma de actividades inconexas. Como señalan Sanz López y Manzanares Moya (2018), la orientación se desarrolla en nuestro contexto en tres segmentos cerrados que coexisten y se diferencian por las personas a las que se dirigen (escolares, desempleados y empleados) y las administraciones o agentes de los que dependen (Administración educativa, laboral o agentes sociales). Esto es algo que se debe cambiar

de manera drástica. Sancha y Gutiérrez (2019) han realizado recientemente un análisis de la situación de la orientación profesional en España en el marco de *ReferNet VET in Europe*. En este estudio destacan los aspectos en los que se debería hacer hincapié, tomando como referencia el marco que ya ofrecen normativas vigentes como la *Ley 5/2002 de Cualificaciones y Formación Profesional*:

- a) la propuesta de desarrollo de un sistema integrado de orientación;
  - b) el establecimiento de una red que asegure el acceso a la información y la orientación profesional para toda la ciudadanía;
  - c) el desarrollo de una plataforma virtual enlazada con Euroguidance, y
  - d) la coordinación de los servicios de orientación de manera coherente con las políticas educativas, de empleo y de inclusión social.
2. Un proceso de orientación centrado en el **desarrollo de competencias para la gestión de la carrera y las transiciones** que se dan **a lo largo** (desde la primera infancia hasta el envejecimiento activo) **y ancho de la vida** (en los diferentes roles vitales que se desempeñan simultáneamente). Esto implica que, a lo largo de la escolaridad (antes, durante y después de la Formación Profesional), se debe elaborar un plan cuya finalidad sea que el alumnado realice un aprendizaje permanente para la construcción de su proyecto vital y profesional. Este plan debe estar diseñado de manera que:
- a) Las competencias de gestión de la carrera queden integradas en el desarrollo del currículo, además de ser apoyadas mediante actuaciones especializadas a desarrollar individualmente o en grupo.
  - b) Sirva al profesorado de apoyo en su labor orientadora contemplando herramientas y actividades que ayuden a adquirir habilidades y actitudes para el autoconocimiento y la construcción de identidades personales, exploración de los propios intereses, conocimiento del sistema educativo y acercamiento al mundo de las profesiones, toma de decisiones y elección de estudios y profesiones.
  - c) Prepare al alumnado para que aprenda tomar decisiones autónomas y conscientes y construya su proyecto profesional y vital de forma coherente con dichas decisiones.
  - d) Contemple actuaciones relacionadas con la construcción del proyecto profesional y vital desde las etapas iniciales de sistema educativo hasta las enseñanzas posobligatorias.
  - f) Mejore la confianza en sí mismo permitiendo una toma de decisiones ajustadas a los propios talentos, intereses y contexto.
  - g) Ofrezca a todo el alumnado la oportunidad de desarrollar sus decisiones ocupacionales sobre una base no sesgada por el género, su procedencia o nivel socioeconómico y cultural, sus resultados académicos o por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo.
3. Un **personal adecuadamente cualificado**, teniendo en cuenta las funciones que debe desempeñar, según el lugar que ocupe. En este sentido, es esencial incluir en la formación inicial y continua de profesionales de la orientación, profesorado y profesionales que tutorizan las prácticas en las empresas, el desarrollo de sus propias competencias de gestión de la carrera y herramientas para potenciar su aprendizaje. Asimismo, se requiere el desarrollo de competencias que favorezcan el trabajo en colaboración, la resolución de conflictos, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la gestión de la incertidumbre, la planificación, la recopilación y generación de información de calidad, la evaluación de la acción orientadora y de su propio trabajo, la utilización

de metodologías experienciales e innovadoras, el compromiso con la equidad, entre otras. Deben habilitarse oportunidades para el desarrollo de acciones de formación conjunta entre los diferentes agentes de orientación, preferentemente centradas en su propia experiencia. De esta forma, se estará potenciando la creación de redes y el desarrollo de un sistema integrado de orientación, más allá de la cooperación o la colaboración.

4. La utilización de **metodologías experienciales** en las que se pongan en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes para el autoconocimiento, las habilidades sociales, la planificación, el compromiso con el aprendizaje, la búsqueda y selección de información sobre oportunidades formativas y laborales, la exploración del mundo del trabajo, la toma de decisiones y la construcción de itinerarios de transición.
5. La generación de **recursos didácticos y basados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)** que faciliten la labor de los diferentes agentes de orientación (formales e informales) y la **accesibilidad** de la información y orientación profesionales de calidad a toda la población.
6. El desarrollo de **sistemas y procesos de garantía de calidad** de las acciones orientadoras, que impliquen a todos los agentes y grupos de interés. Estos sistemas deben incluir la recogida sistemática y rigurosa de evidencias que permitan comprender los procesos, determinar fortalezas y debilidades y elaborar planes de mejora, cuya ejecución deberá ir acompañada del adecuado seguimiento. Es importante, en este sentido, establecer sinergias con las instituciones y equipos de investigación que puedan apoyar el desarrollo de una orientación integral de calidad.
7. Adoptar una **perspectiva de equidad y justicia social**. Esta perspectiva debe implicar no solo que todas las personas, independientemente de su condición, tengan acceso a la orientación profesional, sino que se atienda a los factores que puedan obstaculizar la construcción de carreras con sentido, libres y motivadas. A este respecto, habrá que considerar situaciones de especial vulnerabilidad social.
8. Integrar como parte inherente a todo el proceso una **perspectiva de género**. Una responsabilidad compartida por toda la ciudadanía, pero que afecta especialmente a las administraciones y a los agentes sociales, es la reducción de la brecha de género existente en el acceso a determinados perfiles profesionales. Todavía en el siglo XXI, y sin ningún obstáculo legal, hay profesiones ocupadas mayoritariamente por hombres y otras por mujeres, consecuencia de una socialización diferencial que empieza desde el nacimiento. Ante esta situación, una orientación profesional de calidad, que aborde el desarrollo de las competencias de gestión de la carrera desde la igualdad de género, es una de las herramientas esenciales a las que tenemos que acudir. Estas herramientas se deben utilizar desde Educación Infantil, donde ya se han de realizar aproximaciones al mundo del trabajo para superar los estereotipos de género que pueden condicionar la futura elección de estudios y profesiones por parte de niños y niñas (Consejería de Educación, 2008). Este enfoque debe atender a:
  - la igualdad de acceso a servicios de orientación profesional por mujeres y hombres;
  - la reducción de los estereotipos masculinos y femeninos en el campo de las profesiones;
  - la eliminación de la segregación ocupacional;
  - la promoción de la compatibilidad entre trabajo y vida familiar, y
  - la promoción del emprendimiento siendo conscientes de la variable género.



### 3.5. Buenas prácticas de orientación integral en Formación Profesional en el contexto europeo

CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional)<sup>9</sup> ha publicado recientemente un inventario de los sistemas de orientación de 14 países europeos. Entre ellos, podemos destacar como ejemplos de buenas prácticas de orientación integral y a lo largo de la vida los sistemas de Finlandia (Figura 12) y Alemania (Figura 13). En ellos se puede observar la aplicación de algunos de los elementos clave que se han planteado anteriormente.

**Figura 12. Orientación en la Formación Profesional en Finlandia.**<sup>10</sup>

Orientación en la Formación Profesional en Finlandia
<ul style="list-style-type: none"><li>• Existe un currículum de orientación a nivel nacional que se desarrolla a lo largo de toda la escolaridad obligatoria y se prolonga en la Formación Profesional.</li><li>• Este currículum de base ofrece líneas para el desarrollo de las competencias de gestión de la carrera en todos los niveles educativos.</li><li>• Incluye los siguientes contenidos: técnicas de aprendizaje, autoexploración, competencias de gestión de la carrera y para la transición al mercado laboral.</li><li>• Se desarrolla en colaboración entre profesionales de la orientación y profesorado tutor de cada grupo. Se espera que todo el profesorado sea responsable del desarrollo de los contenidos y las competencias de orientación, al quedar estos integrados en las asignaturas.</li><li>• Las actuaciones están dirigidas a estudiantes, familias, centros educativos y el conjunto de la sociedad.</li><li>• Cada centro tiene que diseñar un plan de orientación con la estructura, funciones, personal implicado y redes profesionales.</li><li>• Se incluyen competencias de gestión de la carrera en todos los módulos de Formación Profesional.</li><li>• Se potencia el desarrollo de competencias para la transición al mundo laboral en colaboración entre centros educativos, oficinas locales de empleo, empresas y servicios de juventud.</li><li>• El estudiantado cuenta con acompañamiento y seguimiento individualizado en el desarrollo de su plan de carrera durante los estudios.</li><li>• Se realiza una atención especial con el alumnado con dificultades de aprendizaje o problemas sociales.</li></ul>

Fuente: CEDEFOP, 2020a

**Figura 13. Orientación en la Formación Profesional en Alemania.**<sup>11</sup>

Orientación en la Formación Profesional de Alemania
<ul style="list-style-type: none"><li>• En 2017 se aprueba la Estrategia de Orientación a Lo Largo de la Vida (<i>Lifelong Guidance Strategy</i>).</li><li>• El sistema contempla el desarrollo de competencias de gestión de la carrera a lo largo de la Educación Secundaria y se prolonga a la Formación Profesional, la Formación de Personas Adultas y la Universidad.</li><li>• Cada Estado desarrolla estándares y requisitos de adquisición de competencias de gestión de la carrera. Desde los municipios se coordina a todos los agentes implicados. Desde el curso equivalente a 1º de Educación Secundaria Obligatoria (e incluso desde 5º de Primaria en algún estado), el alumnado desarrolla competencias de gestión de la transición hacia la Formación Profesional o a la Universidad (análisis del potencial personal, exploración de campos ocupacionales, estancias en empresas y reflexión sobre los propios intereses y toma de decisiones...).</li><li>• Algunos Estados incluyen alguna materia específica de orientación (34 horas por año).</li></ul>

9/ <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/inventory-lifelong-guidance-systems-and-practices>

10/ Cedefop (2020a). *Inventory of lifelong guidance systems and practices - Finland*. CareersNet national records. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/inventory-lifelong-guidance-systems-and-practices-finland>

11/ Cedefop (2020b). *Inventory of lifelong guidance systems and practices - Germany*. CareersNet national records. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/inventory-lifelong-guidance-systems-and-practices-germany>

## Orientación en la Formación Profesional de Alemania

- Los centros educativos utilizan portafolios para documentar las competencias adquiridas.
- La Agencia Federal de Empleo ofrece actuaciones de orientación profesional en los centros educativos en un marco de colaboración entre ellos. El objetivo de estas actuaciones es dotar al alumnado de competencias para gestionar la transición de la escuela a la Formación Profesional o a la Universidad.
- La orientación profesional comienza en los primeros años de escolaridad, se integra en el currículo e incluye actuaciones de información, reuniones con familias, experiencias prácticas, estancias en empresas y orientación personalizada y grupal.
- Existe una oferta de actuaciones específicas para el alumnado con dificultades de aprendizaje.
- El programa *Education Chains* ofrece medidas de orientación desde la Educación Secundaria hasta la finalización de la Formación Profesional para prevenir el abandono y asegurar la inserción laboral. Este programa se desarrolla desde el curso equivalente a 1º de Educación Secundaria Obligatoria. Incluye: análisis comprensivo del potencial personal (intereses, debilidades...), identificación de ocupaciones de interés.
- La estrategia incluye un proceso de apoyo personalizado (*Transition coaching*) dirigido a estudiantes en riesgo de abandonar tras la finalización de la Educación Secundaria. El apoyo lo realizan educadores sociales en colaboración con orientadores laborales y empresas. La finalidad es acompañar al alumnado en la preparación de un plan de transición.
- Se han desarrollado diferentes tipos de recursos en colaboración con universidades:
  - *Vocational Choice Passport* (Portafolio que documenta los pasos de toma de decisiones).
  - Manuales para el desarrollo del sentido de la responsabilidad, autoexploración, búsqueda de información, toma de decisiones, desarrollo de competencias transversales...
  - Portal Internet para orientación profesional: incluye cuestiones clave para el proceso de orientación:
    - a) ¿Qué me queda mejor? Autoexploración
    - b) Quiero ir a Formación Profesional
    - c) Quiero estudiar
    - d) Cómo preparar solicitudes
    - e) Orientación profesional personalizada
    - f) Medidas de apoyo
    - g) Cómo beneficiarme de una educación de segunda oportunidad
    - h) Información para las familias
    - i) Información para el profesorado.

Fuente: CEDEFOP, 2020b

# Capítulo 4.

## Situación de partida de la Orientación en Andalucía

### 4.1. Contexto socioeconómico

#### 4.1.1. Nivel educativo de la población

Andalucía registró en el último trimestre del año 2019 un total cercano a los siete millones personas de 16 o más años (Tabla 1), correspondiente al 17,7 % del total de la población de España. La distribución de la población por sexos es similar tanto a nivel nacional como autonómico, conformando las mujeres un 51 % y los hombres un 49 %.

**Tabla 1. Población de 16 y más años. 2019 (en miles)**

Población de 16 y más años (2019)		
	Nacional	Andalucía
<b>Total</b>	39 427,20	6992,20
Mujeres	20 257,10	3572,30
Hombres	19 170,20	3419,80

Fuente: Instituto Nacional de Estadística

En relación con el perfil que presenta la población de Andalucía de 16 o más años por niveles educativos, se encuentran importantes diferencias con los datos relativos al conjunto de España. Tal y como se muestra en la Tabla 2, y a pesar de que el nivel educativo de la población en Andalucía ha aumentado en el intervalo entre 2014-2018, aún se observan en 2018 en dicha comunidad niveles educativos inferiores a los resultados nacionales: mayor número de personas sin estudios (2,8 % frente al 1,6 %), con estudios primarios incompletos (9 % frente al 5,7 %) y un menor número de población con estudios superiores (24,4 % frente al 29,9 %). Andalucía y España presentan porcentajes similares en el caso del conjunto de la población con un nivel educativo de segunda etapa de educación secundaria que recibe orientación profesional. Cabe destacar que la población de mujeres posee un

nivel educativo superior que la de los hombres, aunque siguen presentando un porcentaje mayor en los niveles formativos sin titulación (3,8 % en el nivel de analfabetos y 9,7 % en el de estudios primarios incompletos).

**Tabla 2. Nivel educativo de la población de 16 y más años (2014-2018)**

Nivel formativo		2014		2018		
		España	Andalucía	España	Andalucía	
Analfabetos	<b>Total</b>	<b>1,9</b>	<b>3,8</b>	<b>1,6</b>	<b>2,8</b>	
	Mujeres	2,5	4,9	2	3,8	
	Hombres	1,3	2,6	1,1	1,8	
Estudios primarios incompletos	<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>9,9</b>	<b>5,7</b>	<b>9</b>	
	Mujeres	8	10,9	6,5	9,7	
	Hombres	6	8,8	5	8,2	
Educación primaria	<b>Total</b>	<b>15,5</b>	<b>14,6</b>	<b>13,2</b>	<b>13,2</b>	
	Mujeres	16,4	14,3	14,1	12,8	
	Hombres	14,6	14,9	12,3	12,9	
Primera etapa de educación secundaria y similar	<b>Total</b>	<b>28,2</b>	<b>31,1</b>	<b>28,8</b>	<b>31,1</b>	
	Mujeres	<b>25,9</b>	28,7	26,2	28,9	
	Hombres	<b>30,6</b>	33,7	31,5	33,4	
Segunda etapa de educación secundaria y educación postsecundaria no superior	Segunda etapa de educación secundaria, con orientación general <sup>12</sup>	<b>Total</b>	<b>13,1</b>	<b>11,6</b>	<b>13,7</b>	<b>12,4</b>
		Mujeres	12,7	11,4	13,5	12
		Hombres	13,5	11,9	13,8	13,8
	Segunda etapa de educación secundaria con orientación profesional <sup>13</sup>	<b>Total</b>	<b>7,1</b>	<b>7,2</b>	<b>7,8</b>	<b>7,8</b>
		Mujeres	7,1	7,5	7,8	8,1
		Hombres	7,1	6,9	7,8	7,5
Educación superior <sup>14</sup>	<b>Total</b>	<b>27,2</b>	<b>21,8</b>	<b>29,2</b>	<b>24,2</b>	
	Mujeres	<b>27,4</b>	22,4	29,8	24,8	
	Hombres	<b>27</b>	21,1	28,6	23,5	

Fuente: Instituto Nacional de Estadística

12/ Segunda etapa de educación secundaria con orientación general: se incluyen los estudios de Bachillerato.

13/ Segunda etapa de educación secundaria con orientación profesional: se incluyen las enseñanzas de Formación Profesional de grado medio.

14/ Educación superior: se incluyen las enseñanzas de formación profesional, artes plásticas y diseño y deportivas de grado superior, grados universitarios, másteres y doctorado universitario.

La población activa joven en Andalucía (16-34 años) revela un cambio importante en la distribución por niveles educativos. Este sector poblacional se caracteriza por concentrar en el año 2019, aproximadamente, el 66 % de la población entre dos niveles de formación: primera etapa de educación secundaria o similar y educación superior, con un 33,7 % y 31,1 % respectivamente (Tabla 3). A pesar de que el porcentaje total entre ambos grupos poblacionales en estos niveles de formación se ha mantenido a lo largo de los últimos seis años, si se analiza la evolución, se observa que el grupo de población joven con un nivel formativo de educación superior ha aumentado un 4,7 % y el de primera etapa de educación secundaria y similar ha descendido un 4,1 %. Estos datos son consistentes con lo que ocurre en el contexto español, tal y como se recoge en el reciente estudio realizado por CEDEFOP (2020). Este estudio sitúa a España, junto con Grecia, Chipre y Portugal, entre los considerados “países no-profesionales” por su bajo índice de escolarización en la Formación Profesional, con una estructura de cualificaciones en la que predominan las cualificaciones bajas (primera etapa de educación secundaria) y altas (educación superior) y una proporción relativamente baja de cualificaciones intermedias.

**Tabla 3. Nivel educativo de la población activa joven en Andalucía 16-34 años (2014-2019)**

Sexo	Nivel de formación (CNED 2014)	Período		
		2014	2019	Evolución 2014-2019
<b>Hombres</b>	Analfabetos	0,2%	0,0%	-0,2%
	Educación primaria	11,5%	9,0%	-2,6%
	Primera etapa de educación secundaria y similar	42,6%	<b>39,3%</b>	-3,3%
	Segunda etapa de educación secundaria y educación postsecundaria no superior <sup>15</sup>	23,5%	24,8%	1,3%
	Educación superior	22,1%	<b>26,9%</b>	4,7%
<b>Mujeres</b>	Analfabetos	0,3%	0,1%	-0,2%
	Educación primaria	6,3%	4,0%	-2,3%
	Primera etapa de educación secundaria y similar	32,5%	<b>27,3%</b>	-5,2%
	Segunda etapa de educación secundaria y educación postsecundaria no superior	25,3%	28,3%	3,0%
	Educación superior	35,6%	<b>40,3%</b>	4,6%
<b>Ambos sexos</b>	Analfabetos	0,2%	0,0%	-0,2%
	Educación primaria	9,1%	6,7%	-2,4%
	Primera etapa de educación secundaria y similar	37,8%	<b>33,7%</b>	-4,1%
	Segunda etapa de educación secundaria y educación postsecundaria no superior	24,4%	<b>26,5%</b>	2,1%
	Educación superior	28,5%	33,1%	4,7%

Fuente: Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. Explotación de la Encuesta de Población Activa del INE

15/ Incluyen las siguientes enseñanzas: Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional Básica, Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio.

De acuerdo con los datos expuestos, el nivel educativo de la población joven en Andalucía ha ido mejorando, con especial protagonismo de las mujeres, que son quienes presentan un mayor nivel educativo frente al grupo de hombres. Llama especialmente la atención que, del total de la población joven de mujeres en 2019, el 40,3 % se sitúa en el nivel de educación superior frente al 26,9 % de los hombres en este mismo nivel educativo.

#### 4.1.2. Inserción laboral de las personas jóvenes

La situación de la población activa joven frente al mercado laboral ha mejorado en los últimos seis años, al advertirse una disminución importante en la tasa de jóvenes que ni estudian ni trabajan –los denominados “ninis”–. Se destaca especialmente esta reducción en Andalucía, con un -8,5 % frente al -6,6 % de España (Tabla 4). No obstante, Andalucía sigue registrando un número mayor de “ninis” en 2019 si se compara con España (21,6 % frente al 16,8 %, respectivamente).

Tabla 4. Tasa de jóvenes que ni estudian ni trabajan 16-34 años (2014-2019)

Territorio	Sexo	Periodo						Evolución 2014-2019
		2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Andalucía	Hombres	28,3%	26,5%	24,1%	23,4%	21,8%	19,6%	-8,7%
	Mujeres	32,0%	29,3%	28,7%	26,4%	25,9%	23,7%	-8,3%
	Ambos sexos	30,1%	27,9%	26,3%	24,9%	23,8%	<b>21,6%</b>	-8,5%
España	Hombres	22,3%	20,6%	18,6%	17,0%	15,7%	15,1%	-7,2%
	Mujeres	24,5%	23,3%	22,4%	20,8%	19,6%	18,6%	-5,9%
	Ambos sexos	23,4%	21,9%	20,5%	18,9%	17,6%	<b>16,8%</b>	-6,6%

Fuente: Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. Explotación de la Encuesta de Población Activa del INE

En el ámbito nacional, es importante destacar que la tasa de jóvenes que trabajan y estudian simultáneamente es baja en 2019 (9 %), y se ha visto reducida en los últimos seis años con un -2,2 % (Tabla 5).

Tabla 5. Tasa de jóvenes trabajan y estudian 16-34 años. Nacional (2014-2019)

Territorio	Sexo	Periodo						Evolución 2014-2019
		2014	2015	2016	2017	2018	2019	
España	Hombres	10,3%	10,1%	9,2%	8,5%	8,6%	8,3%	-2,0%
	Mujeres	9,4%	9,0%	8,4%	7,8%	7,9%	7,7%	-1,8%
	Ambos sexos	11,2%	11,2%	10,0%	9,3%	9,2%	9,0%	-2,2%

Fuente: Encuesta de Población Activa-Resultados trimestrales. Instituto Nacional de Estadística

La población ocupada joven en Andalucía está polarizada principalmente en dos niveles educativos: educación superior y primera etapa de educación secundaria o similar. Según se muestra en la Tabla 6, el mayor porcentaje de personas jóvenes ocupadas en 2019 se concentra en el nivel de educación superior (37,2 %), siendo este

sector de población joven el que más ha aumentado en los últimos años. Al igual que se advirtió en la distribución de la población activa joven, un 45,3 % de la población joven femenina ocupada tiene estudios de educación superior frente al 30,4 % de los jóvenes ocupados.

**Tabla 6. Nivel educativo de la población ocupada joven 16-34 años (2014-2019)**

Sexo	Nivel de formación (CNED 2014)	Periodo		
		2014	2019	Evolución 2014-2019 (%)
<b>Hombres</b>	Analfabetos	0,1%	0,0%	-0,1%
	Educación primaria	8,6%	7,8%	-0,8%
	Primera etapa de educación secundaria y similar	38,4%	37,2%	-1,3%
	Segunda etapa de educación secundaria y educación postsecundaria no superior	26,3%	24,7%	-1,6%
	Educación superior	26,6%	<b>30,4%</b>	3,8%
<b>Mujeres</b>	Analfabetos	0,2%	0,1%	-0,1%
	Educación primaria	4,6%	2,6%	-1,9%
	Primera etapa de educación secundaria y similar	26,3%	23,8%	-2,5%
	Segunda etapa de educación secundaria y educación postsecundaria no superior	25,8%	28,1%	2,4%
	Educación superior	43,2%	<b>45,3%</b>	2,1%
<b>Ambos sexos</b>	Analfabetos	0,1%	0,0%	-0,1%
	Educación primaria	6,7%	5,4%	-1,3%
	Primera etapa de educación secundaria y similar	32,9%	31,1%	-1,8%
	Segunda etapa de educación secundaria y educación postsecundaria no superior	26,1%	26,3%	0,2%
	Educación superior	34,2%	<b>37,2%</b>	3,0%

Fuente: Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. Explotación de la Encuesta de Población Activa del INE

La Tabla 7 muestra que la educación superior (68,2 %) y la segunda etapa de educación secundaria y educación postsecundaria no superior (50,1 %) fueron los niveles educativos de la población joven en Andalucía donde se registraron más contrataciones en el año 2019. En este caso, si se comparan los datos por sexo, se advierte una mayor la tasa de inserción laboral de los hombres en todos niveles de formación frente a las mujeres.

**Tabla 7. Tasa de inserción laboral por nivel educativo (2014-2019)**

Sexo	Nivel de formación (CNED 2014)	Periodo 2019
<b>Hombres</b>	Analfabetos	6,5%
	Educación primaria	25,0%
	Primera etapa de educación secundaria y similar	54,2%
	Segunda etapa de educación secundaria y educación postsecundaria no superior	56,5%
	Educación superior	71,4%
<b>Mujeres</b>	Analfabetos	3,8%
	Educación primaria	10,4%
	Primera etapa de educación secundaria y similar	33,7%
	Segunda etapa de educación secundaria y educación postsecundaria no superior	43,8%
	Educación superior	65,3%
<b>Ambos sexos</b>	Analfabetos	4,6%
	Educación primaria	17,2%
	Primera etapa de educación secundaria y similar	44,5%
	Segunda etapa de educación secundaria y educación postsecundaria no superior	<b>50,1%</b>
	Educación superior	<b>68,2%</b>

Fuente: Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. Explotación de la Encuesta de Población Activa del INE

Centrando el análisis de inserción laboral en las personas graduadas en Ciclos Formativos de Formación Profesional en Andalucía, se presentan datos por familias profesionales recogidos en el último informe publicado por el Observatorio Argos (Sistema de Prospección Permanente del Mercado de Trabajo de Andalucía)<sup>16</sup> en el año académico 2016-2017<sup>17</sup>.

En la Tabla 8 se observa que las familias profesionales con más graduados (2000 o más) y con más del 70 % del alumnado identificado tienen tasas de inserción entre el 31,86 % y el 55,16 %. Se destaca el caso de la familia de Sanidad que, con el máximo número de personas egresadas, tiene un 55,16% de inserción.

16/ Servicio Andaluz de Empleo. Consejería de Empleo, Formación y Trabajo Autónomo. (2019). *Estudio de la situación laboral de las personas egresadas en Formación Profesional reglada en Andalucía*. Promoción 2016-2017. Disponible en: [http://web.sae.junta-andalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/argos/web/es/ARGOS/Publicaciones/pdf/20190626\\_Insercion\\_CF\\_2018.pdf](http://web.sae.junta-andalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/argos/web/es/ARGOS/Publicaciones/pdf/20190626_Insercion_CF_2018.pdf)

17/ Nota: La situación laboral que se describe en este informe es la que tenía el alumnado egresado a 30 de septiembre de 2018. Se trata, por tanto, de la situación de las personas graduadas en una fecha concreta, al año de la finalización del curso académico en el que se graduaron, y como tal ha de ser interpretada.



Asimismo, cabría destacar aquellas familias profesionales en las que se registra la mayor tasa de inserción entre sus egresados —sin tener en cuenta el número de alumnado—, como es el caso de «Industrias Extractivas» (92,31 %), «Instalación y Mantenimiento» (64,15 %), «Fabricación mecánica» (63,23 %) o «Energía y Aguas» (62,30 %).

**Tabla 8. Tasa de inserción laboral a 30/09/2018 de las personas graduadas en Formación Profesional en Andalucía en la promoción 2016-2017**

Familia profesional	Personas trabajando a 30/09/2018	Personas identificadas	Tasa de inserción hombres	Tasa de inserción mujeres	Tasa de inserción ambos sexos
Actividades físicas y deportivas	678	2128	32,74%	28,95%	31,86%
Administración y gestión	2875	6264	43,61%	47,12%	45,90%
Agraria	404	919	45,06%	38,26%	43,96%
Artes gráficas	69	199	33,06%	37,33%	34,67%
Comercio y marketing	810	1775	47,25%	44,52%	45,63%
Edificación y obra civil	139	285	51,85%	42,71%	48,77%
Electricidad y electrónica	1265	2353	53,80%	51,92%	53,76%
Energías y Agua	38	61	63,64%	50,00%	62,30%
Fabricación mecánica	478	756	63,12%	65,63%	63,23%
Fabricación mecánica e Instalación y Mantenimiento	11	30	36,67%	-	36,67%
Hostelería y turismo	1195	2167	56,17%	54,38%	55,15%
Imagen personal	678	1435	53,27%	46,76%	47,25%
Imagen y sonido	268	790	34,07%	33,60%	33,92%
Industrias alimentarias	80	187	40,96%	44,23%	42,78%
Industrias extractivas	12	13	92,31%	-	92,31%
Informática y Comunicaciones	1366	2806	48,95%	45,90%	48,68%
Instalación y Mantenimiento	553	862	65,71%	51,09%	64,15%
Madera, mueble y corcho	64	158	41,78%	25,00%	40,51%
Marítimo-pesquera	92	182	51,52%	41,18%	50,55%
Química	168	332	51,03%	50,27%	50,60%
Sanidad	4358	7900	57,22%	54,43%	55,16%
Servicios socioculturales y a la comunidad	1838	4294	41,91%	42,91%	42,80%
Textil, Confección y Piel	26	62	28,57%	43,64%	41,94%
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	998	1627	61,59%	51,28%	61,34%
<b>Total</b>	<b>18 753</b>	<b>38 415</b>	<b>49,97%</b>	<b>47,73%</b>	<b>48,82%</b>

Fuente: Observatorio Argos (Sistema de Prospección Permanente del Mercado de Trabajo de Andalucía)

En síntesis, se advierte que el perfil educativo de la población de Andalucía en función del nivel formativo, sexo, edad y situación laboral se caracteriza por lo siguiente:

- a) Por una parte, la población joven en Andalucía se identifica por un predominio de niveles educativos de primera etapa de educación secundaria (Educación Secundaria Obligatoria) y de educación superior (donde se incluyen los Ciclos Formativos de Grado Superior y las enseñanzas universitarias), advirtiéndose asimismo un aumento considerable de estos niveles educativos en los últimos años. Se destaca una especial presencia de las mujeres, que presentan un mayor nivel educativo frente al grupo de hombres.
- b) Por su parte, la población joven que promociona en la segunda etapa de educación secundaria con orientación profesional (incluye los Ciclos Formativos de Grado Medio y la Formación Profesional Básica) es aún escasa si se compara con el resto de niveles educativos. Este perfil educativo de la juventud andaluza nos indica la necesidad de considerar con mayor firmeza la Formación Profesional en las actuaciones de orientación profesional. Debe tenerse en cuenta como un itinerario formativo más dentro de la segunda etapa de la educación secundaria, que puede conducirles igualmente al acceso de estudios superiores si así lo desean.
- c) En relación con la situación que presenta el colectivo de personas jóvenes con relación al mercado de trabajo, aunque se ha advertido cierta mejoría en los últimos años, sigue siendo difícil en Andalucía: la tasa de jóvenes que ni estudian ni trabajan supera el 20 %. No obstante, existe un segmento de la población joven que es contratada: el sector donde se registran más contrataciones es el de educación superior, segunda etapa de educación secundaria y educación postsecundaria no superior. Dado que existen familias profesionales con una alta demanda en el mercado de trabajo y, por tanto, con una alta tasa de inserción laboral, esta situación reclama una atención particular. Desde la intervención orientadora —previa y durante—, habría que promover actuaciones dirigidas a ofrecer información específica sobre el estado del mercado de trabajo y las posibilidades de inserción laboral en cuanto a oferta-demanda del tejido empresarial en los diferentes territorios —nacional e internacional—.

## 4.2. El sistema de la Formación Profesional Andaluza

En este apartado se presentarán los resultados del proceso de análisis de aquellos elementos de la Formación Profesional Andaluza (en adelante, FPA) que pueden ser de interés para el desarrollo de la orientación profesional. En primer lugar, se ofrecerán datos sobre la oferta de FPA, para pasar a analizar los datos de matrícula, rendimiento y movilidad del alumnado. Los resultados de investigación se presentarán atendiendo a diferentes variables de clasificación: nivel de enseñanza —Formación Profesional Básica (FPB); Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM), Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS)—, familia profesional, ciclo formativo, sexo, curso académico y provincia. Asimismo, se tendrá en consideración la normativa reguladora de los ciclos formativos, según los cursos y años de implantación: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y Ley Orgánica de Educación (LOE). Se prestará atención, también, a la Formación Profesional en los Centros de Educación Permanente y la destinada específicamente a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)<sup>18</sup> (Programas específicos de Formación Profesional Básica). Se procederá a continuación a realizar una mirada a los resultados obtenidos

---

18/ La Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) en su art. 73, considera alumnado con necesidades educativas especiales a aquél que “requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta”.

desde una perspectiva de género. Por último, se presentarán buenas prácticas de Formación Profesional que muestren el potencial de los centros para desarrollar actuaciones que pueden facilitar el desarrollo de la orientación profesional.

## **4.2.1. Oferta y demanda de Formación Profesional en Andalucía**

### **4.2.1.1. Oferta formativa**

En Andalucía es posible cursar los tres niveles de Formación Profesional Inicial: Formación Profesional Básica (en adelante, FPB), Ciclos Formativos de Grado Medio (en adelante, CFGM) y Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS).

La Formación Profesional en cualquiera de dichos niveles está estructurada en ciclos formativos. Un ciclo formativo comprende 2000 horas de formación<sup>19</sup>, organizadas en dos cursos escolares. El alumnado puede recibir dicha formación según la modalidad presencial, semipresencial, a distancia y Formación Profesional Dual (FP Dual), y puede matricularse a tiempo completo o a tiempo parcial.

La Formación Profesional se está impartiendo en Andalucía, en el curso 2019-2020, en un total de 939 centros docentes, según el Registro Estatal de Centros Educativos del Ministerio de Educación y Formación Profesional. La mayoría de los centros son de titularidad pública (61,23 %) o de titularidad privada con concierto educativo (16,19 %). Los 212 centros docentes privados sin concierto educativo en los que se imparten estudios de Formación profesional representan el 22,58 % restante (Tabla 9). Las provincias que en términos relativos tienen un mayor número de centros públicos son Huelva (44 centros, que representan un 75 %) y Jaén (52 centros, que suponen el 70,3 %). Por el contrario, la provincia de Granada es la que tiene un menor número de ellos (un total de 64, que significan el 49,6 %). En el caso de los centros públicos, las enseñanzas se realizan sobre todo en Institutos de Enseñanza Secundaria (98,43 %).

Respecto a los centros de titularidad privada y con concierto educativo, Córdoba (24 centros; 21 %) y Sevilla (41 centros; 20 %) son las provincias que en términos relativos cuentan con un mayor número de centros de este tipo. Por su parte, Jaén, con 7 centros (9 %), es la que cuenta con una cantidad menor. La provincia de Granada es la que tiene más centros docentes privados sin concierto educativo (un total de 47, que suponen un 36 %), mientras que la provincia de Huelva, con solo 7, es la que tiene menos centros de este tipo (12 %).

El análisis comparativo de los centros de titularidad privada, con y sin concierto educativo, nos muestra que las provincias occidentales (Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla) tienen al menos un 50% de sus centros privados con concierto educativo. Sin embargo, en las provincias orientales (Almería, Granada, Jaén y Málaga) dicho porcentaje se sitúa en un promedio del 30 %.

Algunos de los centros docentes en los que se imparte la Formación Profesional son bilingües. En ellos las enseñanzas se ofertan en inglés o en francés. En el curso 2018-2019, se ofrecieron enseñanzas bilingües en 75 centros, en los que se impartieron 97 ciclos formativos pertenecientes a 12 familias profesionales.

---

19/ No obstante, existen aún algunos títulos regulados por la antigua LOGSE, que comprenden 1400 horas de formación (Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería; Técnico Superior en Química ambiental).

**Tabla 9. Centros que imparten Formación Profesional en Andalucía (curso 2019-2020)**

Provincia	Centros públicos					Centros privados				Totales/ Provincia
	IES	CIFP	Convenio	Distancia	Total público y % total centros	No concierto	Concierto educativo	% Concierto educativo sobre total privados	Total privado y % total centros	
Almería	48				48 62,3%	21	8	27,6%	29 37,6%	77
Cádiz	85	1	1		87 62,58%	25	27	51,9%	52 37,4%	139
Córdoba	65				65 57,5%	24	24	50%	48 42,5%	113
Granada	62	2			64 49,6%	47	18	27,7%	65 50,4%	129
Huelva	44	1			45 75,0%	7	8	53,3%	15 25,0%	60
Jaén	52				52 70,3%	15	7	31,8%	22 29,7%	74
Málaga	85				85 60,7%	36	19	34,5%	55 39,3%	140
Sevilla	125	1	2	1	129 62,3%	37	41	52,5%	78 37,7%	207
Totales/ titularidad	566	5	3	1	575 61,23%	212	152	41,7%	364 38,76%	939

Fuente: Registro Estatal de Centros Educativos del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Como se puede observar, la mayor parte de la oferta de Formación Profesional en Andalucía se realiza desde los centros de titularidad pública (61,23 %). Esta proporcionalidad, sin embargo, presenta diferencias entre las provincias, siendo inferior a este porcentaje en Córdoba (57,5 %) y Málaga (60,7 %). En el caso de Granada, la proporcionalidad se ve bastante reducida (49,6 %). Se observan también importantes diferencias en la presencia de CIFP (Centros Públicos Integrados de Formación Profesional). Hay varias provincias andaluzas que no cuentan con estos centros (Almería, Córdoba, Jaén y Málaga), mientras que en otras existen dos centros (Granada).

La Comunidad Autónoma de Andalucía ha ofertado, para el curso escolar 2019-2020, un catálogo de 157 títulos LOGSE y LOE organizados en 25 familias profesionales<sup>20</sup>. En los programas de FPB se ofertan 26 títulos, correspondientes a otros tantos ciclos formativos agrupados en 18 familias profesionales. En la Formación Profesional de Grado Medio la oferta formativa está organizada en 51 ciclos formativos que corresponden a 23 familias profesionales. Por su

20/ Se ofertan todos los títulos excepto los correspondientes a la Familia profesional "Arte y Artesanía".

parte, en la Formación Profesional de Grado Superior se ofrecen 80 ciclos formativos agrupados en 22 familias profesionales. Las familias profesionales son similares en las dos últimas enseñanzas, con la excepción de la familia profesional «Energía y Aguas», que no se oferta en el Grado Medio, y de las familias «Industrias extractivas» y «Seguridad y medio ambiente» que se ofertan en el Grado Medio y no en el Grado Superior.

En dicha oferta formativa deben diferenciarse tres tipos: en primer lugar, una oferta completa de ciclos formativos de los grados medio y superior que incluye la totalidad de los módulos profesionales; en segundo lugar, una oferta parcial complementaria de ciclos formativos, constituida por los módulos profesionales de primer curso, individuales o agrupados, resultantes de las plazas que quedan vacantes como consecuencia de la repetición de curso del alumnado o por la incorporación de personas que tengan superados o convalidados módulos profesionales por otras vías; y por último, una oferta parcial diferenciada de ciclos formativos de módulos profesionales que autorice la Consejería competente en materia de educación, cuyo itinerario es diseñado por cada persona según sus propias circunstancias. En consecuencia, hay plazas que incluyen todos los módulos que componen un curso de un ciclo formativo, plazas que incluyen un número determinado de módulos profesionales de primer curso de un ciclo formativo, y plazas de oferta diferenciada que incluyen un único módulo profesional de un ciclo formativo. En el período comprendido entre los cursos 2014-2015 y 2017-2018, la mayoría de las matrículas (98,34 %) correspondieron a plazas que incluían todos los módulos profesionales.

En el curso 2019-2020 se ofertaron un total 81 320 plazas. Por niveles educativos, la mayoría de ellas (49 %) corresponde a los CFGM (39 652). La oferta de plazas en los CFGS fue 30 413 (37 %) y de FPB de 11 255 (14 %). Por provincias, las plazas ofertadas se corresponden en esencia con el tamaño de la población que podría cursar las diferentes enseñanzas (Tabla 10).

**Tabla 10. Oferta de plazas de Formación Profesional Andaluza por niveles y provincias (Curso 2019-2020)**

Provincia/ Nivel	FP Básica	FP Grado Medio	FP Grado Superior	Total oferta	% total oferta
Almería	860	3087	2290	6237	7,67
Cádiz	1749	6709	4818	13 276	16,33
Córdoba	1425	4031	2890	8346	10,26
Granada	1480	4355	3910	9745	11,98
Huelva	855	2845	1945	5645	6,94
Jaén	960	3325	2466	6751	8,30
Málaga	1754	5856	4610	12220	15,03
Sevilla	2172	9444	7484	19100	23,49
TOTAL	11 255	39 652	30 413	81 320	100

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

Esta oferta se distribuye entre los ciclos formativos que se recogen en la Tabla 11 y la Figura 14, en la que se presentan distribuidos por niveles y provincias. En el curso 2017-2018 se ofertaron en Andalucía 560 ciclos formativos de FPB, 1365 de CFGM y 1228 de CFGS. En la Figura 14 se puede observar cómo la mayor oferta de ciclos se encuentra en Sevilla, seguida, en este orden, por Cádiz y Málaga (coincidiendo con la relación de plazas

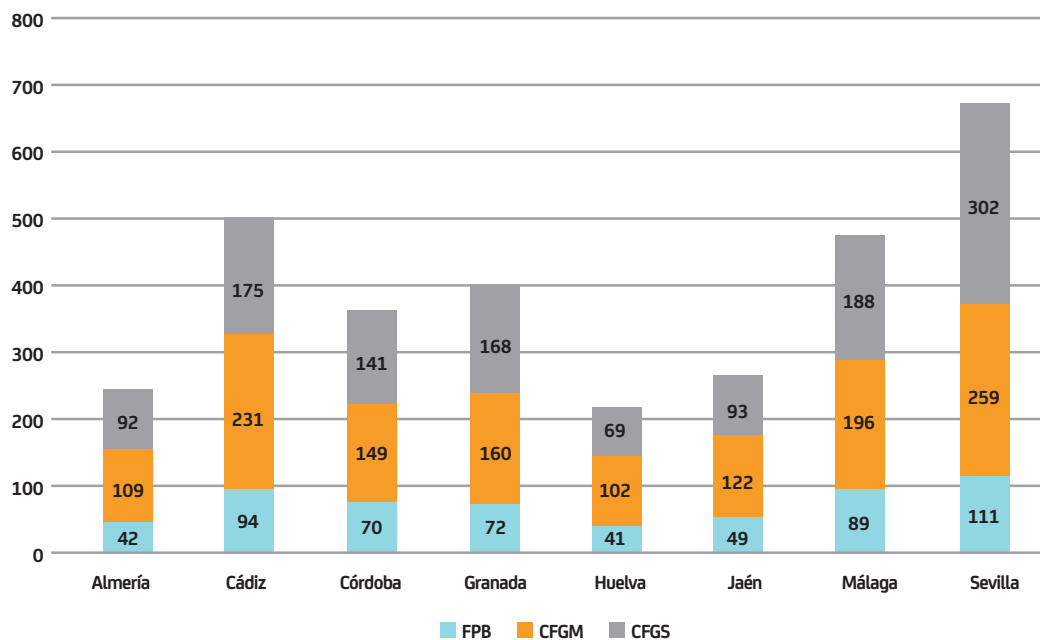
ofertadas, según se observó anteriormente). En el conjunto de Andalucía, existe una mayor cantidad de CFGM frente a los de Grado Superior. Esta tendencia es común a todas las provincias, salvo en Sevilla y Granada, donde prevalecen los CFGS sobre los CFGM. La distribución de FPB, CFGM y CFGS en cada provincia es proporcional al total de ciclos formativos que se oferta en relación con el resto de Andalucía.

**Tabla 11. Ciclos formativos impartidos por niveles y provincias (curso 2017-18)**

	FPB	CFGM LOGSE	CFGM LOE	Total CFGM	CFGS LOGSE	CFGS LOE	Total CFGS
Almería	42	9	100	109	11	81	92
Cádiz	94	24	207	231	17	158	175
Córdoba	70	20	129	149	17	124	141
Granada	72	22	138	160	21	147	168
Huelva	41	11	91	102	12	57	69
Jaén	49	15	107	122	8	85	93
Málaga	89	22	174	196	21	167	188
Sevilla	111	37	259	259	36	266	302
TOTAL	568	160	1205	1365	143	1085	1228

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

**Figura 14. Distribución de ciclos formativos por niveles y provincias (Curso 2017-18)**



Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

#### 4.2.1.2. Relación entre oferta de plazas y solicitudes de acceso

Las solicitudes de admisión para cursar ciclos formativos en los centros docentes sostenidos con fondos públicos fueron un total de 96 105 en el curso 2019-2020. Por niveles, se registró una demanda similar y en los CFGM (43 320, un 45 %), y CFGS (42 824, un 45 %), mientras que la demanda en la FPB fue tan solo de 9961 (10%). La comparación entre la oferta de plazas y las solicitudes realizadas por el estudiantado (ver Tablas 12 a 14), puede resultar controvertida por varias razones. Así, hay ciclos formativos en los que no se cubren todas las plazas ofertadas y, por tanto, quedan plazas vacantes, mientras que en otros ciclos formativos la oferta es superior a la demanda. También hay que tomar en consideración la distribución de las plazas ofertadas. Por una parte, las reservas que se realizan en el proceso de admisión para diferentes colectivos: un 5 % del total de las plazas ofertadas para deportistas de alto nivel y alto rendimiento y un 5 % para alumnado con discapacidad reconocida igual o superior al 33 %. Por otra parte, la adjudicación de las plazas según las diferentes vías de acceso a cada una de las etapas. En la Formación Profesional de Grado Medio, el 65 % de las plazas se adjudica al alumnado que está en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, el 20 % al alumnado con el título de FPB o que ha superado los módulos profesionales obligatorios de un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), y el 15 % al alumnado que cumpla los restantes requisitos de acceso. En la Formación Profesional de Grado Superior, el 60 % de las plazas se adjudica a aquellos solicitantes que estén en posesión del título de Bachiller, el 20 % al alumnado que esté en posesión de un título de Técnico de Formación Profesional (grado medio) o que disponga de un certificado acreditativo de haber superado todas las materias de Bachillerato, y otro 20% a los que satisfagan otros requisitos de acceso.

Tabla 12. Solicitudes por niveles y provincias (Curso 2019-2020)

Provincia/ Nivel	FPB	CFGM	CFGS	Total demanda	Total oferta
Almería	785	2962	2601	6348	6237
Cádiz	1760	7673	6625	16058	13276
Córdoba	1079	4320	4093	9492	8346
Granada	1124	4923	6232	12279	9745
Huelva	706	2871	2650	6227	5645
Jaén	653	3121	2495	6269	6751
Málaga	1734	7039	6655	15428	12220
Sevilla	2120	10411	11473	24004	19100
Total	9961	43320	42824	96105	81320

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

Estos datos globales deben ser analizados pormenorizadamente en función de los ciclos formativos. Este análisis permitirá comprender el grado de coherencia entre la oferta realizada y las solicitudes de plazas. Este es un elemento importante a considerar desde la perspectiva de la orientación, dado que permite conocer las posibilidades reales que permitan realizar el ciclo formativo de interés para el estudiantado.

En la Tabla 13 se recoge una relación detallada de todos los CFGM ofertados en el curso 2019-2020, así como el número de plazas solicitadas.

**Tabla 13. Relación oferta de plazas-solicitudes en CFGM (Curso 2019-20)**

Familia profesional	Ciclo formativo	Solicitudes	Oferta plazas	Diferencia	Diferencia (%)
Actividades físicas y deportivas	Técnico en Actividades Ecuéstras	97	40	-57	-0,38
	Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural	2364	1150	-1214	-8,12
Administración y gestión	Técnico en Gestión Administrativa	4933	7832	2899	19,40
Agraria	Técnico en Aprovechamiento y Conservación del Medio Natural	345	395	50	0,33
	Técnico en Jardinería y Floristería	193	340	147	0,98
	Técnico en Producción Agroecológica	82	180	98	0,66
	Técnico en Producción Agropecuaria	222	250	28	0,19
Artes gráficas	Técnico en Impresión Gráfica	30	70	40	0,27
	Técnico en Preimpresión Digital	301	200	-101	-0,68
Comercio y marketing	Técnico en Actividades Comerciales	2574	2650	76	0,51
Edificación y obra civil	Técnico en Construcción	15	20	5	0,03
	Técnico en Obras de Interior, Decoración Rehabilitación	52	150	98	0,66
Electricidad y electrónica	Técnico en Instalaciones de Telecomunicaciones	657	1380	723	4,84
	Técnico en Instalaciones Eléctricas y Automáticas	1380	2615	1235	8,26
Fabricación mecánica	Técnico en Conformado por Moldeo de Metales y Polímeros	17	20	3	0,02
	Técnico en Mecanizado	435	525	90	0,60
	Técnico en Soldadura y calderería	656	755	99	0,66
Hostelería y turismo	Técnico en Cocina y Gastronomía	1766	1380	-386	-2,58
	Técnico en Servicios en restauración	369	567	198	1,33
Imagen personal	Técnico en Estética y Belleza	1084	855	-229	-1,53
	Técnico en Peluquería y Cosmética Capilar	773	1085	312	2,09
Imagen y sonido	Técnico en Video, Disc-Jockey y Sonido	736	230	-506	-3,39
Industrias alimentarias	Técnico en Aceite de Oliva y Vinos	44	140	96	0,64
	Técnico en Elaboración de productos alimenticios	59	115	56	0,37
	Técnico en Panadería, repostería y confitería	264	225	-39	-0,26



Familia profesional	Ciclo formativo	Solicitudes	Oferta plazas	Diferencia	Diferencia (%)
Industrias extractivas	Técnico en Excavaciones y Sondeos	26	30	4	0,03
Informática y Comunicaciones	Técnico en Sistemas microinformáticos y redes	4521	3690	-831	-5,56
Instalación y Mantenimiento	Técnico en Instalaciones de producción de calor	49	100	51	0,34
	Técnico en Instalaciones frigoríficas y de climatización	481	848	367	2,46
	Técnico en Mantenimiento Electromecánico	213	320	107	0,72
Madera, mueble y corcho	Técnico en Carpintería y mueble	36	70	34	0,23
	Técnico en Instalación y Amueblamiento	95	200	105	0,70
Marítimo-pesquera	Técnico en Cultivos acuícolas	17	30	13	0,09
	Técnico en Mantenimiento y Control de la Maquinaria de Buques y Embarcaciones	50	60	10	0,07
	Técnico en Navegación y Pesca de Litoral	39	75	36	0,24
	Técnico en Operaciones Subacuáticas e Hiperbáricas	67	24	-43	-0,29
Química	Técnico en Operaciones de Laboratorio	239	300	61	0,41
	Técnico en Planta Química	76	50	-26	-0,17
Sanidad	Técnico en Cuidados auxiliares de enfermería	7246	4094	-3152	-21,09
	Técnico en Emergencias sanitarias	937	345	-592	-3,96
	Técnico en Farmacia y parafarmacia	3251	1368	-1883	-12,60
Seguridad y medio ambiente	Técnico en Emergencias y Protección Civil	72	15	-57	-0,38
Servicios socioculturales y a la comunidad	Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia	2478	1868	-610	-4,08
Textil, Confección y Piel	Técnico en Calzado y Complementos de Moda	3	15	12	0,08
	Técnico en Confección y Moda	162	95	-67	-0,45
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	Técnico en Carrocería	422	685	263	1,76
	Técnico en Electromecánica de Maquinaria	29	30	1	0,01
	Técnico en Electromecánica de vehículos automóviles	2424	2115	-309	-2,07
	Técnico en Mantenimiento de Material Rodante Ferroviario	49	16	-33	-0,22
	Técnico en Montaje de Estructuras e Instalación de Sistemas Aeronáuticos.	204	40	-164	-1,10

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

En la Tabla 14 se recoge el detalle relativo a cada uno de los CFGS ofertados en el curso 2019-2020, indicando las plazas ofertadas y las solicitudes recibidas.

**Tabla 14. Relación oferta-solicitudes en CFGS**

Familia profesional	Ciclo formativo	Solicitudes	Oferta plazas	Diferencia	Diferencia (%)
Actividades físicas y deportivas	Técnico Superior en Acondicionamiento Físico	624	310	-314	-2,10
	Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva	2084	1010	-1074	-7,19
Administración y gestión	Técnico Superior en Administración y Finanzas	4965	4996	31	0,21
	Técnico Superior en Asistencia a la Dirección	470	765	295	1,97
Agraria	Técnico Superior en Ganadería y Asistencia en Sanidad Animal	335	85	-250	-1,67
	Técnico Superior en Gestión Forestal y del Medio Natural	409	380	-29	-0,19
	Técnico Superior en Paisajismo y Medio Rural	159	215	56	0,37
Artes gráficas	Técnico Superior en Diseño y Edición de Publicaciones Impresas y Multimedia	261	145	-116	-0,78
	Técnico Superior en Diseño y Gestión de la Producción Gráfica	31	20	-11	-0,07
Comercio y marketing	Técnico Superior en Comercio Internacional	647	525	-122	-0,82
	Técnico Superior en Gestión de Ventas y Espacios Comerciales	455	506	51	0,34
	Técnico Superior en Marketing y Publicidad	729	270	-459	-3,07
	Técnico Superior en Transporte y Logística	283	230	-53	-0,35
Edificación y obra civil	Técnico Superior en Organización y Control de Obras de Construcción	27	90	63	0,42
	Técnico Superior en Proyectos de Edificación	202	460	258	1,73
	Técnico Superior en Proyectos de Obra Civil	89	250	161	1,08
Electricidad y electrónica	Técnico Superior en Automatización y Robótica Industrial	461	310	-151	-1,01
	Técnico Superior en Electromedicina Clínica	23	15	-8	-0,05
	Técnico Superior en Mantenimiento Electrónico	202	299	97	0,65
	Técnico Superior en Sistemas de Telecomunicaciones e Informáticos	445	654	209	1,40
	Técnico Superior en Sistemas electrotécnicos y automatizados	582	720	138	0,92
Energías y Agua	Técnico Superior en Eficiencia Energética y Energía Solar Térmica	61	160	99	0,66
	Técnico Superior en Técnico en Energías Renovables	135	85	-50	-0,33

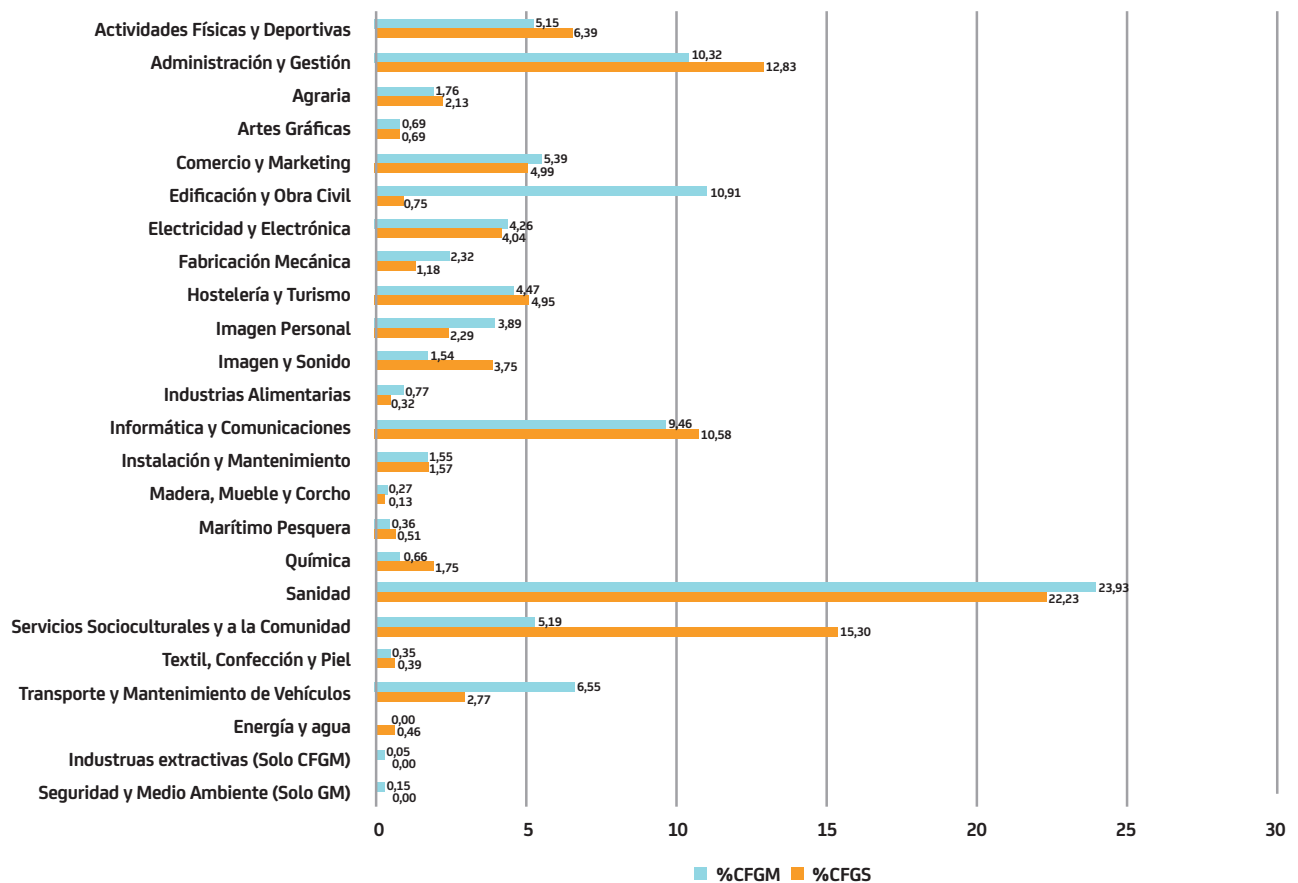
Familia profesional	Ciclo formativo	Solicitudes	Oferta plazas	Diferencia	Diferencia (%)
Fabricación mecánica	Técnico Superior en Construcciones Metálicas	179	165	-14	-0,09
	Técnico Superior en Diseño en fabricación mecánica (LOGSE)	54	80	26	0,17
	Técnico Superior en Óptica de anteojería	26	40	14	0,09
	Técnico Superior en Programación de la Producción en Fabricación Mecánica	223	205	-18	-0,12
	Técnico Superior en Programación de la Producción en Moldeo de Metales y Polímeros	17	20	3	0,02
Hostelería y turismo	Técnico Superior en Agencias de viajes y gestión de eventos	300	350	50	0,33
	Técnico Superior en Dirección de cocina	801	472	-329	-2,20
	Técnico Superior en Dirección de servicios de restauración	131	273	142	0,95
	Técnico Superior en Gestión de alojamientos turísticos	448	444	-4	-0,03
	Técnico Superior en Guía, información y asistencias turísticas	416	630	214	1,43
Imagen personal	Técnico Superior en Asesoría de Imagen Personal y Corporativa	145	140	-5	-0,03
	Técnico Superior en Caracterización y Maquillaje Profesional	248	100	-148	-0,99
	Técnico Superior en Estética Integral y Bienestar	445	400	-45	-0,30
	Técnico Superior en Estilismo y Dirección de Peluquería	132	150	18	0,12
Imagen y sonido	Técnico Superior en Animaciones 3D, Juegos y Entornos Interactivos	255	80	-175	-1,17
	Técnico Superior en Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen	401	350	-51	-0,34
	Técnico Superior en Producción de Audiovisuales y Espectáculos	141	150	9	0,06
	Técnico Superior en Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos	446	240	-206	-1,38
	Técnico Superior en Sonido para Audiovisuales y Espectáculos	345	210	-135	-0,90
Industrias alimentarias	Técnico Superior en Procesos y calidad en la industria alimentaria	75	90	15	0,10
	Técnico Superior en Vitivinicultura	62	85	23	0,15
Informática y Comunicaciones	Técnico Superior en Administración de sistemas informáticos en red	1429	1350	-79	-0,53
	Técnico en Desarrollo de aplicaciones multiplataforma	1552	960	-592	-3,96
	Técnico Superior en Desarrollo de aplicaciones web	1504	1150	-354	-2,37

Familia profesional	Ciclo formativo	Solicitudes	Oferta plazas	Diferencia	Diferencia (%)
Instalación y Mantenimiento	Técnico Superior en Desarrollo de Proyectos de Instalaciones Térmicas y de Fluidos	21	30	9	0,06
	Técnico Superior en Mantenimiento de Instalaciones Térmicas y de Fluidos	146	200	54	0,36
	Técnico Superior en Mecatrónica Industrial	327	291	-36	-0,24
	Técnico Superior en Prevención de riesgos profesionales (LOGSE)	172	342	170	1,14
Madera, mueble y corcho	Técnico Superior en Diseño y Amueblamiento	57	110	53	0,35
Marítimo-pesquera	Técnico Superior en Acuicultura	25	20	-5	-0,03
	Técnico Superior en Organización y Mantenimiento de Maquinarias de Buques y Embarcaciones	76	90	14	0,09
	Técnico Superior en Transporte Marítimo y Pesca de Altura	113	80	-33	-0,22
Química	Técnico Superior en Fabricación de Productos Farmacéuticos, Biotecnológicos y Afines	91	40	-51	-0,34
	Técnico Superior en Laboratorio de análisis y de control de calidad	420	280	-140	-0,94
	Técnico Superior en Química ambiental (LOGSE)	24	70	46	0,31
	Técnico Superior en Química industrial	205	132	-73	-0,49
Sanidad	Técnico Superior en Anatomía Patológica y Citodiagnóstico	1084	278	-806	-5,39
	Técnico Superior en Audiología protésica	144	160	16	0,11
	Técnico Superior en Dietética	1229	500	-729	-4,88
	Técnico Superior en Documentación y Administración Sanitaria	542	300	-242	-1,62
	Técnico Superior en Higiene Bucodental	1463	480	-983	-6,58
	Técnico Superior en Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear	1886	460	-1426	-9,54
	Técnico Superior en Laboratorio Clínico y Biomédico	2079	818	-1261	-8,44
	Técnico Superior en Ortoprótisis y Producto de Apoyo	74	45	-29	-0,19
	Técnico Superior en Prótesis Dentales	376	180	-196	-1,31
	Técnico Superior en Radioterapia y Dosimetría	390	75	-315	-2,11
Técnico Superior en Salud ambiental	151	300	149	1,00	
Servicios socioculturales y a la comunidad	Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística	146	390	244	1,63
	Técnico Superior en Educación infantil	3542	1883	-1659	-11,10
	Técnico Superior en Integración Social	2401	930	-1471	-9,84
	Técnico Superior en Mediación Comunicativa	275	450	175	1,17
	Técnico Superior en Promoción de Igualdad de Género	121	130	9	0,06
Textil, Confección y Piel	Técnico Superior en Patronaje y Moda	166	60	-106	-0,71
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	Técnico Superior en Automoción	1174	655	-519	-3,47

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

En la Figura 15 se han representado los porcentajes de solicitudes en cada familia profesional, en función del nivel (CFGM, CFGS). Se observa la preferencia por determinadas familias profesionales. Entre ellas, destaca Sanidad en los dos niveles (23,93 % solicitudes en CFGM y 22,23 % en CFGS). También presentan una alta preferencia en los dos niveles la familia profesional de «Administración y Gestión» (10,32 % en CFGM; 12,83 % en CFGS) o la de «Informática y Comunicaciones» (9,46% en CFGM; 10,58% en CFGS). A su vez, observamos familias profesionales con un número elevado de solicitudes en uno de los niveles, pero no en el otro. Es el caso de «Edificación y Obra Civil», que alcanza el 10,91 % en CFGM y solo el 0,75 % en CFGS. Ocurre una relación inversa en el caso de la familia de «Servicios Socioculturales y a la Comunidad», con un 5,19 % de solicitudes en CFGM y un 15,30 % en CFGS.

**Figura 15. Solicitantes de plazas por Familias Profesionales y nivel (curso 2019-2020)**



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

La tendencia en Andalucía en cuanto al peso de las familias profesionales guarda ciertas similitudes con la que se da a nivel del conjunto del estado (*Informe Estadística del alumnado de FP relativa al curso 2017-18*), si bien se observan algunos matices. Coinciden en el peso que tienen familias como «Sanidad», «Administración y Gestión», «Informática y Comunicaciones» y «Servicios Socioculturales y a la Comunidad», si bien existe una mayor prevalencia de «Administración y Gestión» (14,7 %) y «Servicios Socioculturales y a la Comunidad» (14,7 %) sobre «Sanidad» (12,9 %) en los CFGS. Como se puede observar, además, la presión de solicitudes en Andalucía es mucho mayor en los CFGS de la familia de «Sanidad».

Este escenario, unido al hecho que haya más solicitantes que plazas en muchos de los ciclos formativos, especialmente en el CFGS (en un 31,4 % de los CFGM y un 55 % en los CFGS) lleva a varias reflexiones desde la perspectiva de las necesidades de orientación profesional:

1. Analizar las preferencias del alumnado, profundizando en los factores que influyen en ellas (de tipo personal, académico, laboral...).
2. Facilitar al estudiantado una información ajustada en relación con la diversidad, amplitud y características de la oferta de ciclos formativos.
3. Tomar conciencia de las dificultades y obstáculos que se puede encontrar el alumnado en el momento de acceder a un ciclo formativo determinado.
4. Considerar vías alternativas a las primeras opciones de matriculación.
5. Valorar hasta qué punto se considera la Formación Profesional como trampolín hacia estudios universitarios (especialmente en las familias profesionales de «Sanidad», «Servicios Sociales y a la Comunidad» y «Actividades Físicas y Deportivas»). Esto lleva a tener en cuenta el posible carácter propedéutico, no finalista, que puedan suponer estos ciclos para las personas solicitantes.

#### **4.2.1.3. Vías de acceso y atención a la prioridad en la demanda de plazas**

Entre los cursos 2015-2016 y 2018-2019 se atendió un total de 670 301 solicitudes para cursar alguno de los niveles, familias profesionales y ciclos formativos ofertados en Andalucía. El análisis de la prioridad establecida por el alumnado en relación a la elección de sus estudios de Formación Profesional se recoge en la Tabla 15. La tabla muestra cómo a más de la mitad de las solicitudes les fue asignada la primera opción de estudios (66,23 %). No obstante, a un 6,83 % de las solicitudes a esta etapa formativa se les asignaron ciclos formativos que estaban en una quinta o superior posición entre las opciones solicitadas.

**Tabla 15. Orden de prioridad en la elección de la Formación Profesional (Cursos 2015-16 a 2018-19)**

Prioridad	Totales	Porcentajes
Primera opción	443 936	66,23
Segunda opción	100 122	14,94
Tercera opción	51 422	7,67
Cuarta opción	29 008	4,33
Quinta opción o superior	45 813	6,83
Total	670 301 <sup>21</sup>	100,00

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

21/ Un mismo estudiante puede realizar varias solicitudes a lo largo del período considerado. Por ejemplo, tras repetir curso, cambiar de módulo formativo, etc.

En el período previo a la implantación de la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, 2013), entre los cursos 2011-2012 y 2014-2015, la mayor parte del alumnado solicitó el acceso a la Formación Profesional a través de la Educación Secundaria Obligatoria (33,25 %), pruebas de acceso (31,35 %) y Bachillerato (25,34 %). Los datos evidencian cómo se produce un retorno del 0,47 % del alumnado con estudios superiores (Tabla 16).

**Tabla 16. Requisitos de acceso a la Formación Profesional previas a la LOMCE (Curso 2011-2012 a 2014-2015)**

Requisitos de acceso	2011-2012 a 2014-2015	%
Prueba de acceso	125 476	31,35
Universidad	1872	0,47
Bachillerato	101 440	25,34
ESO	133 080	33,25
Pruebas libres obtención Graduado ESO	6147	1,54
COU, CF, CFGS	32 248	8,06
Total	400 263	100,00

Fuente: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Tras la implantación del R.D 1147/2011, de 29 de julio<sup>22</sup>, en el curso 2015-2016 los requisitos a través de los que se accede a la Formación Profesional sufrieron algunas variaciones, al reagruparse y redistribuirse los requisitos previos a dicha norma.

En la FPB, los requisitos a cumplir de forma simultánea son: tener entre 15 y 17 años en el momento de acceso, haber cursado el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (excepcionalmente el segundo curso) y una propuesta del Consejo Orientador del equipo docente a los padres, madres o personas tutoras legales (que deben estar conformes), para su incorporación a esta etapa.

En la Formación Profesional de Grado Medio, la Tabla 17 muestra que el cumplimiento del requisito “estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria” es el modo más frecuente de acceder a esta etapa (63,51 %), con un margen importante respecto al cumplimiento de otros requisitos como la superación de la prueba de acceso (7,80 %) o la prueba libre de la ESO (4,27 %). Cabe destacar igualmente el acceso a través de la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria para mayores de 18 años, que representa un 6,76 % del total y a través de la FPB (5,43 %).

<sup>22/</sup> Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.

**Tabla 17. Requisitos de acceso al Grado Medio derivados de la aplicación de la LOMCE (Cursos 2015-2016 a 2018-2019)**

Requisitos de acceso a la Formación Profesional de Grado Medio	Matrícula	%
Bachiller obtenido a partir del curso académico 2009/2010	704	0,49
Curso de Acceso a CFGM	996	0,69
ESPA obtenida a partir del curso académico 2008/2009	9721	6,76
ESO obtenido a partir del curso académico 2008/2009	91 333	63,51
ESO obtenido a través de PCPI a partir del curso académico 2008/2009	474	0,33
ESO obtenido a través de FPB	2897	2,01
Formación Profesional Básica	7814	5,43
Módulos obligatorios de PCPI	1569	1,09
Otras vías de acceso a CFGM	1977	1,37
Prueba de acceso a CFGM	11 222	7,80
Prueba de acceso a CFGS	75	0,05
Prueba libre de ESO superada a partir del curso académico 2008/2009	6136	4,27
Titulación equivalente al título de Bachiller, BUP/COU/Bachiller antes curso 2009/2010	751	0,52
Titulación equivalente al título de Graduado en ESO / ESO antes curso 2008/2009	5087	3,54
Título de Técnico de Formación Profesional	2514	1,75
Título de Técnico Superior de Formación Profesional	540	0,38
Total general	143 810	100,00

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

En la Formación Profesional de Grado Superior, estar en posesión del Título de Bachiller (55,15 %) o del Título de Técnico Superior (23,92 %) son los modos más frecuentes de cumplir los requisitos de acceso a esta etapa formativa; representan casi un 80 % del total. La superación de la prueba de acceso a CFGS (8,24 %) y la posesión de titulaciones equivalentes (6,72 %) son también otras vías para superar dichos requisitos.

**Tabla 18. Requisitos de acceso al Superior derivados de la aplicación de la LOMCE (Cursos 2015-16 a 2018-19)**

Requisitos de acceso a la Formación Profesional de Grado Superior	Matrícula	%
Bachiller obtenido a partir del curso académico 2009/2010	67 311	55,15
Certificado acreditativo de haber superado las materias de bachillerato	36	0,03
Otras vías de acceso a CFGS	2245	1,84
Prueba de acceso a CFGS	10 052	8,24
Prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años	613	0,50
Titulación equivalente al título de Bachiller, BUP/COU/Bachiller antes curso 2009-2010	8204	6,72
Título de Técnico de Formación Profesional	29 202	23,92
Título de Técnico Superior de Formación Profesional	4398	3,60
Total general	122 061	100,00

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía



En síntesis, se observa una mayor variabilidad en las vías de acceso en los CFGS. Desde la perspectiva de la orientación, es importante considerar esta diversidad en el acceso del estudiantado tanto en la fase previa al mismo como durante el desarrollo de la formación. En la fase previa, la actuación debe ir encaminada a que el estudiantado pueda contar con información suficiente y de calidad, así como tener la oportunidad de desarrollar las competencias requeridas para poder responder con éxito a las exigencias de estos niveles formativos. Durante la formación, un objetivo de la orientación será atender de una forma más adecuada y personalizada a las diferentes necesidades de orientación del alumnado, favoreciendo un desarrollo más óptimo de las competencias profesionales, personales y sociales propias de este nivel formativo.

#### 4.2.2. Matrícula en la Formación Profesional Andaluza

En el período comprendido entre los cursos 2011-2012 y 2017-2018 se realizaron un total de 478 871 matrículas en Andalucía, en los diferentes tipos de enseñanzas que comprende la Formación Profesional. En esta cifra solo se han contabilizado las matrículas realizadas por el alumnado cuya solicitud fue admitida. También hay que considerar el hecho de que un estudiante haya podido realizar una o varias matrículas, por ejemplo, mediante el cambio de módulo formativo. Para analizar la matrícula en dicho período, no se han tenido en cuenta las solicitudes desestimadas ni las solicitudes admitidas que no finalizaron en matrículas. Tampoco se han contabilizado otras situaciones derivadas, por ejemplo, del traslado de expediente o de la modificación de la matrícula en las primeras semanas de curso. Durante dicho período ha habido una fluctuación en el número anual de matrículas con una tendencia creciente o decreciente según la etapa considerada. Así, el nivel que ha experimentado un mayor crecimiento es el de los CFGS con un 35,4 % (8529 matrículas más en el curso 2017-2018 que en el curso 2011-2012). La matrícula en los CFGM experimentó un ligero crecimiento entre dichos cursos escolares (963 matrículas, un 2,7 %). Finalmente, en la FPB se redujo el número de matrículas entre los cursos 2014-2015 y 2017-2018 (494 matrículas, -5,78 %).

Las tasas brutas de escolarización muestran la relación porcentual entre el total de alumnado de cualquier edad del nivel de enseñanza considerada y la población del grupo de edad teórica que podría cursar dicho nivel de enseñanza. Las edades teóricas utilizadas han sido las siguientes: FPB, 15-16 años; CFGM, 16-17 años y CFGS, 18-19 años. Las tasas brutas de escolarización proporcionan indicadores de interés para conocer las tendencias de escolarización en un período de tiempo dado. Los datos y cifras publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) nos permiten comparar las tasas de escolarización en Andalucía y España. Los datos recogidos en las *Estadísticas de Enseñanzas no Universitarias* del Ministerio para el período comprendido entre los cursos escolares 2012-2013 y 2017-2018 se muestran en la Tabla 19. En dicha tabla, para cada etapa, los primeros valores corresponden a España y los segundos (negrita y cursiva) a Andalucía.

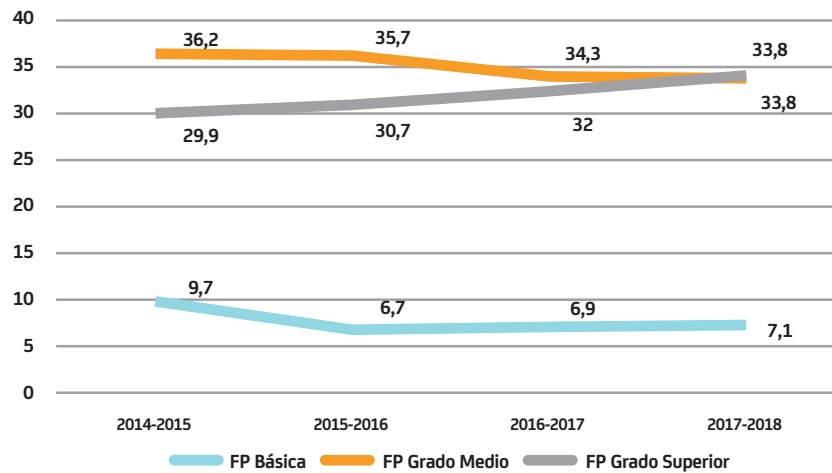
**Tabla 19. Tasas de escolarización en Formación Profesional para España y Andalucía (2012-2017)**

Niveles	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
FP Básica	-	-	9,1 <b>9,7</b>	6,9 <b>6,7</b>	7,7 <b>6,9</b>	7,9 <b>7,1</b>
FP Grado Medio	37,3 <b>35,6</b>	38,7 <b>36,3</b>	38,9 <b>36,2</b>	37,6 <b>35,7</b>	35,6 <b>34,3</b>	34,9 <b>33,8</b>
FP Grado superior	34,0 <b>26,9</b>	36,7 <b>29,1</b>	37,3 <b>29,9</b>	36,4 <b>30,7</b>	38,2 <b>32,0</b>	39,2 <b>33,8</b>

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. (nov. 2019)

Como se observa en la Figura 16, las tasas brutas de escolarización en Andalucía muestran una tendencia creciente con relación al CFGS, decreciente en el CFGM y fluctuante en la FPB. En España se observa la misma tendencia (ver Tabla 20). En términos comparativos, las tasas brutas de escolarización son superiores en España, con la excepción de la FPB en el curso escolar 2014-2015.

**Figura 16. Tasas de escolarización en Andalucía por niveles formativos (2014-2017)**



Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. (nov. 2019)

La Tabla 20 muestra la distribución de la matrícula en centros sostenidos con fondos públicos y privados según las etapas en la que está estructurada la Formación Profesional. Para confeccionarla se han tomado como referencia los datos obtenidos en la base de datos Sistema de Información Séneca de la Junta de Andalucía entre los cursos 2011-2012 y 2017-2018. Los datos recogidos en dicha tabla señalan que la mayoría del alumnado se matriculó en CFGM (52,66 %) y en CFGS (40,75 %).

**Tabla 20. Distribución de la matrícula según etapas de la Formación Profesional (2011-2017)**

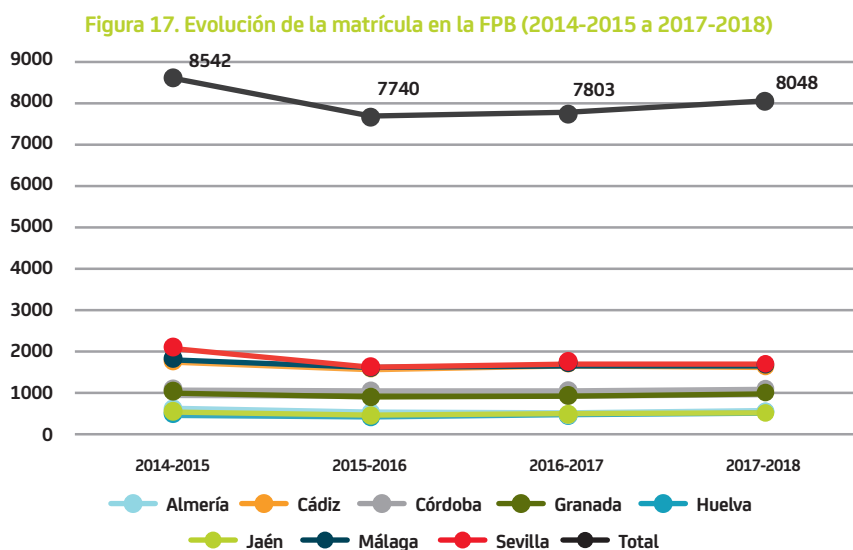
Etapas	Número de matrículas	%
Formación Profesional Básica	32 133	6,59
Formación Profesional Grado Medio	256 916	52,66
Formación Profesional Grado Superior	198 822	40,75
Total	487 871	100,0

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

Del total de las matrículas realizadas en las diferentes etapas de la Formación profesional, un 55,8 % corresponde a alumnos y un 44,2 % a alumnas. El 63,8 % de las matrículas realizadas en dicho período corresponde a estudiantes que tenían menos de 21 años, un 21 % de estudiantes entre 21 y 30 años, y un 14 % entre 31 y 55 años de edad.

El alumnado cursó la Formación Profesional sobre todo (69,5 %) en Institutos de Educación Secundaria (IES), un 26,9 % lo hizo en Centros Docentes Privados (CDP)<sup>23</sup> y el 3,6 % restante en CIFP o en Secciones de Educación Secundaria Obligatoria. En su mayoría, las personas matriculadas estudiaron en centros que estaban situados en ciudades (67,8 %), aunque un 30,5 % del alumnado estuvo matriculado en centros que se ubican en poblaciones de densidad intermedia y solo un 1,7% estudió en centros situados en poblaciones rurales. Esta distribución de los centros responde, con algunas diferencias, a la estratificación de la población andaluza. La diferencia más importante es la que separa el porcentaje de alumnado matriculado en centros rurales (1,7 %) y la población que vive en zonas rurales (17 %)<sup>24</sup>.

En el período comprendido entre 2011 y 2016<sup>25</sup>, las familias profesionales que registraron una mayor matrícula fueron «Administración y Gestión», con un 19,3 % del total (73 892 estudiantes), «Sanidad» (14,9 %, 57 128 estudiantes), «Informática y Comunicaciones» (11,3 %, 43 603 estudiantes) y «Servicios Socioculturales y a la Comunidad» (7,8 %, 30 149). Estos datos vienen a coincidir con los aportados por el informe publicado por el *Servicio Andaluz de Empleo y el Observatorio Argos* (2018), que evidencian cómo «Sanidad» (20,58 %) y «Administración y Gestión» (16,57 % del total) aglutinan el mayor número de egresados. Las familias profesionales con valores más bajos de matrícula, que no alcanzaron el 1 % del total, corresponden a «Industrias Extractivas» (25 estudiantes), «Vidrio y Cerámica» (53 estudiantes), «Textil, Confección y Piel» (661 estudiantes) y «Energía y Agua» (801 estudiantes).



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

23/ Se incluye aquí a los centros privados que ofrecen enseñanzas financiadas con fondos públicos.

24/ Los datos relativos a la distribución de la población tienen como fuente la Clasificación del Grado de Urbanización 2017 elaborada por el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía.

25/ Los datos correspondientes a los cursos 2017-2018 y 2018-2019 aún no están consolidados.

Por último, se muestra un análisis del número de matrículas atendiendo a la etapa educativa y a las distintas provincias que conforman Andalucía. La Tabla 21 y la Figura 17 evidencian el número de matrículas en FPB en el periodo comprendido entre 2014-2015<sup>26</sup> y 2017-2018. Los datos de matriculación evidencian una relación proporcional respecto al número de habitantes de cada una de las provincias. No obstante, se observan algunas desviaciones. Las más significativas corresponden a las provincias de Sevilla y Cádiz: la primera, con un número de matrículas en FPB algo más de cuatro puntos porcentuales inferior a lo esperado; la segunda, con un porcentaje de matrículas que supera en un 2,37 % al que le correspondería en función de su población.

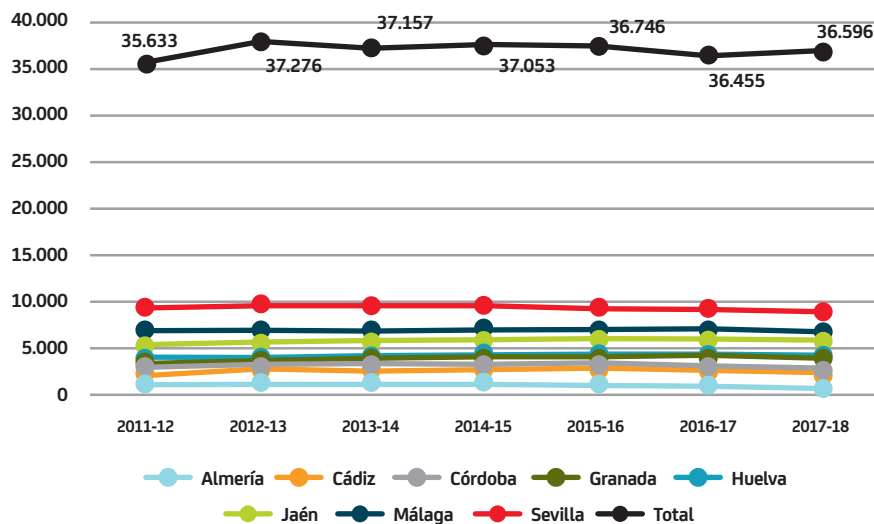
**Tabla 21. Matrícula en Formación Profesional Básica por provincias (Cursos 2014-2015 a 2017-2018)**

	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	Total	% total.
Almería	726	643	627	686	2682	8,35
Cádiz	1422	1335	1349	1407	5513	17,16
Córdoba	1035	840	854	869	3598	11,20
Granada	942	883	921	973	3719	11,57
Huelva	603	569	563	621	2356	7,33
Jaén	639	573	583	584	2379	7,40
Málaga	1504	1421	1414	1429	5768	17,95
Sevilla	1671	1476	1492	1479	6118	19,04
Total	8542	7740	7803	8048	32 133	100

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

El análisis del número de matrículas de CFGM muestra una distribución provincial que corresponde en términos generales a la población de cada una de las provincias (Tabla 22 y Figura 18). Se observa también que en este nivel el número de matrículas no ha sufrido importantes cambios interanuales.

**Figura 18. Evolución de la matrícula en CFGM (Curso 2011-2012 a 2017-2018)**



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

26/ Curso en el que se inicia la implantación de esta enseñanza

**Tabla 22. Matrícula en Grado Medio por provincias (Cursos 2011-2012 a 2017-2018)**

	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	Total	% total
Almería	2597	2629	2577	2599	2649	2694	2762	18 507	7,20
Cádiz	6318	6536	6557	6551	6337	6345	6261	44 905	17,48
Córdoba	3497	3737	3767	3884	3808	3784	3731	26 208	10,20
Granada	3856	4013	4003	3987	3973	4206	4217	28 255	11,00
Huelva	2290	2455	2479	2504	2508	2446	2490	17 172	6,68
Jaén	2891	3004	2922	2865	2867	2745	2741	20 035	7,80
Málaga	5338	5569	5572	5529	5556	5503	5697	38 764	15,09
Sevilla	8846	9333	9280	9134	9048	8732	8697	63 070	24,55
Total	35633	37276	37157	37053	36746	36455	36596	256916	100

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

El análisis del número de matrículas de CFGS también muestra una distribución provincial que corresponde en términos generales a la población de cada una de las provincias (Tabla 23 y Figura 19).

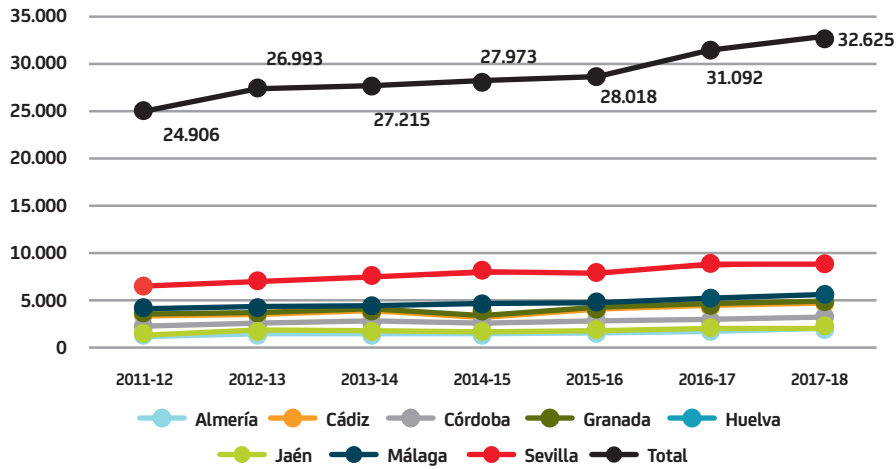
**Tabla 23. Matrícula en Grado Superior por provincias (Cursos 2011-2012 a 2017-2018)**

	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	Total	% total
Almería	1745	1828	1868	1892	1820	2101	2249	13 503	6,79
Cádiz	3737	3979	4002	3904	4050	4341	4770	28 783	14,48
Córdoba	2429	2594	2582	2746	2732	3072	3354	19 509	9,81
Granada	3389	3722	3699	3862	3936	4491	4567	27 666	13,91
Huelva	1440	1572	1567	1545	1610	1816	1933	11 483	5,78
Jaén	1743	1956	1959	1982	1903	2078	2114	13 735	6,91
Málaga	4067	4267	4326	4497	4496	4927	5078	31 658	15,92
Sevilla	6356	7075	7212	7545	7471	8266	8560	52 485	26,40
Total	24 906	26 993	27 215	27 973	28 018	31 092	32 625	198 822	100

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

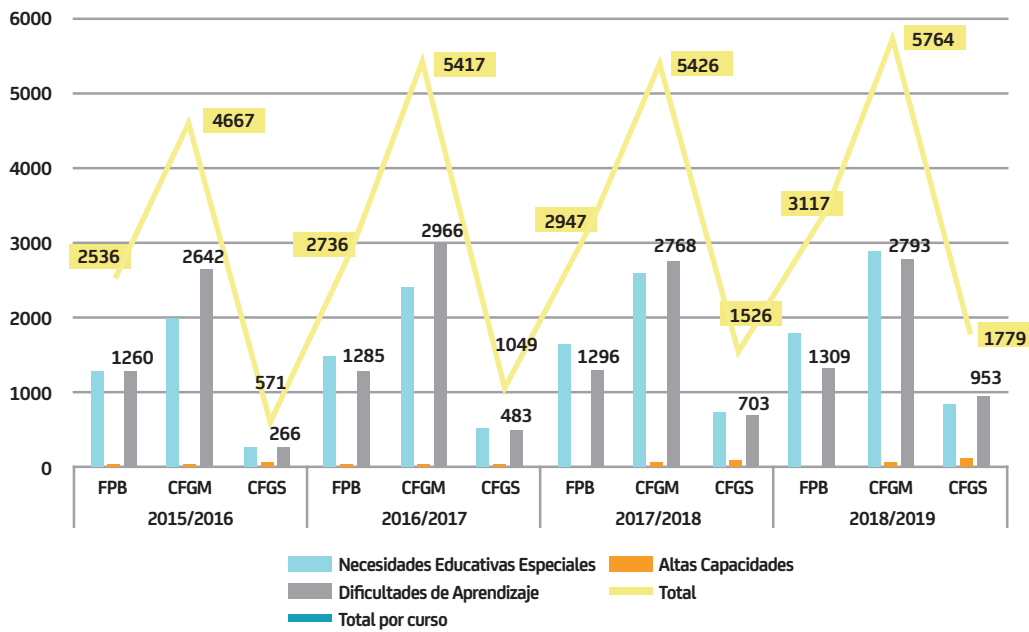
En este nivel se puede observar un importante crecimiento en el número de matrículas de un curso escolar al siguiente. Este incremento refleja un interés creciente por la Formación Profesional entre la población, si bien este se está concentrando más en este grado superior, en comparación con lo que ocurre en los CFGM, en los que la tendencia es hacia el mantenimiento de un índice de matrícula más o menos estable en los cursos académicos analizados.

Figura 19. Evolución de la matrícula en CFGS (Curso 2011-2012 a 2017-2018)



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

Figura 20. Matrícula de alumnado con NEAE por curso y niveles de FP (Cursos 2015-2016 a 2018-2019)



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

Por lo que respecta a la matrícula de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)<sup>27</sup>, este se distribuye como se representa en la Tabla 24 y la Figura 20<sup>28</sup>. En ellas se observa que este alumnado ha ido en aumento en los últimos cursos en el conjunto de la FPA y en cada uno de los niveles, siendo en el CFGS donde el incremento ha sido proporcionalmente mayor. Este crecimiento, sin embargo, tiene características específicas en cada nivel. Así, mientras que en la FPB prevalece el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE)<sup>29</sup>, en el CFGM es el alumnado con dificultades de aprendizaje quien ha tenido una mayor presencia (hasta el curso 2018-2019). El nivel en el que el alumnado de altas capacidades tiene mayor presencia es en el CFGS, aunque en todos los niveles esta es la tipología de NEAE menor representada.

**Tabla 24. Matrícula de alumnado con diferentes tipologías de NEAE en la FPA (Cursos 2015-2016 a 2018-2019)**

Curso académico	Nivel de enseñanza	Necesidades Educativas Especiales	Altas Capacidades	Dificultades de Aprendizaje	Total	Total por curso
2015/2016	FPB	1271	5	1260	2536	<b>7774</b>
	CFGM	2006	19	2642	4667	
	CFGS	272	33	266	571	
2016/2017	FPB	1450	1	1285	2736	<b>9202</b>
	CFGM	2416	35	2966	5417	
	CFGS	526	40	483	1049	
2017/2018	FPB	1647	4	1296	2947	<b>9899</b>
	CFGM	2597	61	2768	5426	
	CFGS	737	86	703	1526	
2018/2019	FPB	1800	8	1309	3117	<b>10660</b>
	CFGM	2903	68	2793	5764	
	CFGS	826	120	953	1779	

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

El análisis de la evolución de la matrícula indica la necesidad de que, en las actuaciones de orientación previas, se considere a la Formación Profesional como un itinerario formativo con el mismo nivel de importancia que otras opciones. Esto implica no solo ofrecer información completa y de calidad en relación con la oferta de Formación

27/ Se entiende este concepto como lo considera la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 (art. 70): “alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar”.

28/ Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Estadística de las enseñanzas no universitarias alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo/2017-18.html>

29/ Véase nota 19.

Profesional, sino también favorecer el desarrollo de las competencias requeridas para tomar decisiones respecto de los posibles itinerarios formativos y para afrontar con éxito el aprendizaje. Asimismo, desde las actuaciones de orientación se debe mostrar al estudiantado la estructura y vías de acceso y retorno desde unos niveles educativos a otros, las pasarelas existentes. Todo ello con el fin de potenciar la configuración de trayectorias académicas y profesionales en coherencia con un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida. El escenario descrito avala, por tanto, la necesidad de desarrollar procesos de orientación desde el inicio de la escolaridad, centrados en la persona y en la adquisición de competencias para la gestión de la carrera y la toma de decisiones conscientes, motivadas y fundamentadas en información completa y de calidad. Por otra parte, los datos señalan la necesidad de desarrollar actuaciones específicas de orientación dirigidas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo para que pueda desarrollar su itinerario formativo con éxito.

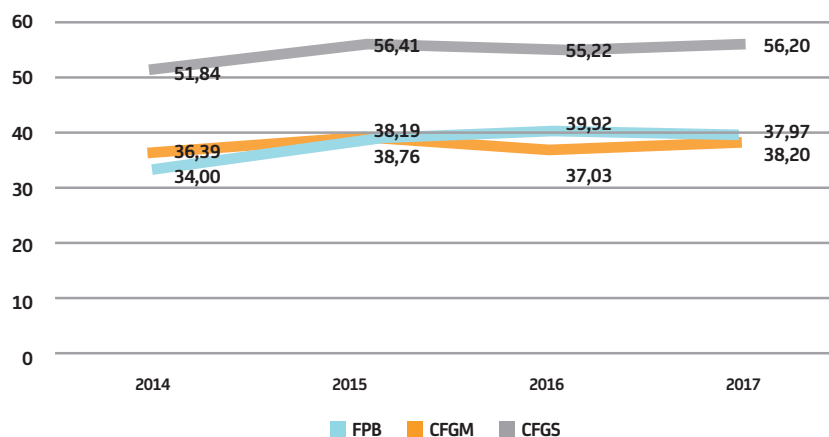
### 4.2.3. Rendimiento académico en la Formación Profesional Andaluza

El análisis de los resultados académicos en la FPA se ha centrado en el período comprendido entre los cursos 2011-2012 y 2017-2018, sobre el que es posible realizar un seguimiento de la trayectoria formativa completa del alumnado en el momento de realizar este estudio.

Los datos analizados han sido extraídos de la aplicación Sistema de Información Séneca de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Se han tomado en consideración los diferentes niveles en los que se ha organizado la Formación Profesional en Andalucía en el período considerado. En dicho período, conviven los títulos de Formación Profesional que provienen de la LOE con los antiguos títulos derivados de la LOGSE.

La trazabilidad en los resultados escolares que, en su caso, conducen a la obtención de un título de Formación Profesional se ha realizado estudiante a estudiante, desde su matriculación en el primer curso de un nivel y ciclo formativo dados. A partir del año de matriculación, ha sido posible realizar un seguimiento de su trayectoria escolar y conocer cómo la ha culminado.

**Figura 21. Porcentaje de alumnado que obtiene título en el tiempo previsto por año de matriculación y nivel formativo (2014-2017)**

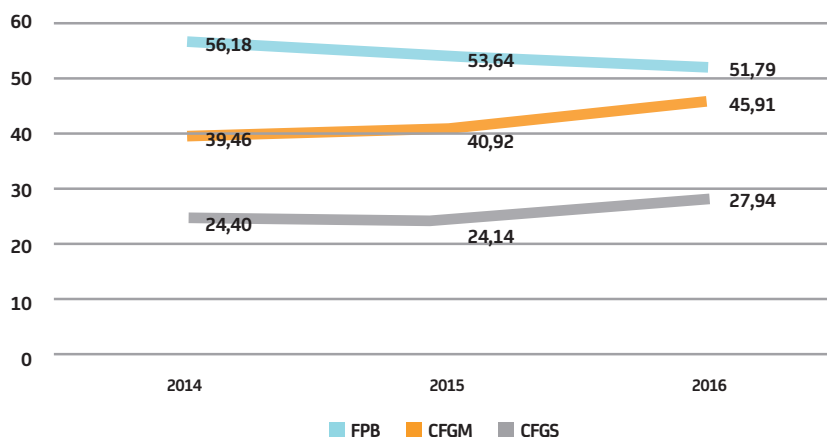


Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía



La Figura 21 representa el porcentaje de alumnado que obtiene título en el tiempo previsto<sup>30</sup> (tasa de graduación)<sup>31</sup> según el año en el que realizó su primera matrícula en Formación Profesional en Andalucía y el nivel formativo (FPB, CFGM, CFGS). Se puede observar que el alumnado de CFGS es el que tiene mayor tasa de graduación. Por su parte, el alumnado de FPB y de CFGM es el que se encuentra con mayores dificultades para graduarse en el tiempo previsto, de forma muy similar entre ellos, con leves fluctuaciones por año. En todos los casos, la tasa de graduación está llamando a la adopción de medidas de orientación para optimizar el éxito académico del alumnado matriculado en la Formación Profesional Andaluza.

**Figura 22. Porcentaje de alumnado que no titula dos años o más después de su año de matriculación por año de matrícula y nivel formativo (2014-2017)**



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

En la Figura 22 se observa que más de la mitad del alumnado de FPB no se ha titulado en este tiempo (ni en este nivel ni en otras enseñanzas regladas)<sup>32</sup>. Este dato es especialmente significativo, dado que nos estamos refiriendo a unos estudios cuya finalidad es facilitar una iniciación profesional al alumnado que no haya obtenido el título de Educación Secundaria Obligatoria y su edad esté comprendida entre los 15 y 17 años de edad a 31 de diciembre del año de matriculación. No obstante, hay que señalar una tendencia descendente en el número de alumnos que no se titulan. Justamente lo contrario es lo que ocurre con el alumnado de CFGM y CFGS. Los primeros siguen muy de cerca a sus compañeros y compañeras de FPB y, a partir de la matrícula de 2016, alcanzan casi un 50 % de estudiantes que no obtienen título dos o más años después de su primera matrícula. Los mejores resultados se encuentran en el alumnado de CFGS, si bien no se debe perder de vista que la tasa de no titulación parece que tiende a verse incrementada y alcanza unas cifras nada desdeñables (cercasas al 30 %).

A continuación, se realiza un análisis más pormenorizado de cada uno de los niveles formativos estudiados.

30/ Los últimos registros analizados corresponden al primer trimestre de 2019.

31/ Porcentaje de estudiantes que finalizan la enseñanza en el tiempo previsto en el plan de estudios en relación con su cohorte de entrada.

32/ Los últimos registros analizados corresponden al primer trimestre de 2019, de ahí que el último año seleccionado para presentar estos datos sea 2016. Quiere decir que hay alumnado que habría comenzado sus estudios 3, 4 o 5 años antes del registro analizado.

### 4.2.3.1. Formación Profesional Básica

El alumnado matriculado en primero de FPB en Andalucía asciende a 31 486 entre los cursos escolares 2014-2015 y 2017-2018, con un promedio anual con pequeñas fluctuaciones cercano a los 7900 estudiantes. En este nivel, la mayoría del alumnado matriculado es del sexo masculino (23 458), un 75% del total. Un 53,32 % del alumnado promociona a segundo curso un año después de matricularse, mientras que un 45,5 % no lo hace ese año. En términos de rendimiento escolar, el porcentaje de alumnas que promociona a segundo curso un año después de matricularse es superior (55,16 %) al de los alumnos (52,69 %). Los resultados escolares se completan con un pequeño número de estudiantes que finalizan sus estudios sin título en este nivel, de los que algunos obtienen título en enseñanzas como la Educación Secundaria para personas adultas, o que solicitan traslado de su expediente (ver Tabla 25 y Figura 23). En el período considerado se observa una tendencia positiva en el número de titulados.

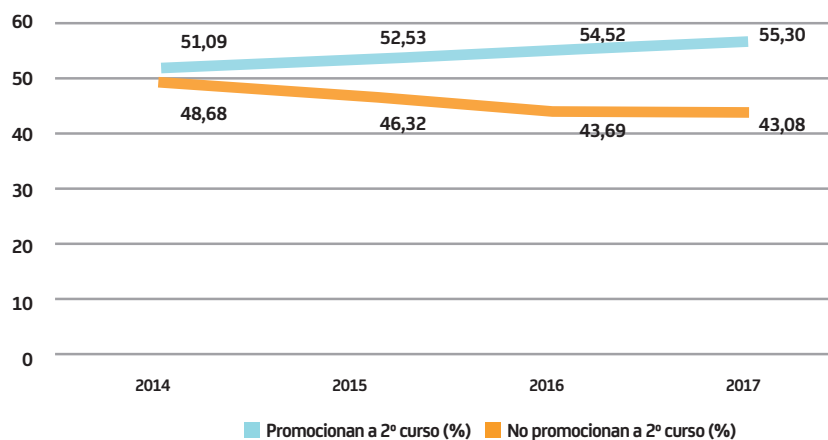
**Tabla 25. Resultados escolares correspondientes a 1º de Formación Profesional Básica (2014-2017)**

Año	Matrícula	Promocionan a 2º curso	No Promocionan a 2º curso	Solicitan traslado	Matrícula finalizada sin título en la misma enseñanza*	Promocionan a 2º curso (%)	No promocionan a 2º curso (%)
2014	8379	4281	4079	1	18	51,09	48,68
2015	7599	3992	3520	1	86	52,53	46,32
2016	7636	4163	3336	0	137	54,52	43,69
2017	7872	4353	3391	0	128	55,30	43,08
<b>Total</b>	<b>31 486</b>	<b>16 789</b>	<b>14 326</b>	<b>2</b>	<b>369</b>	<b>53,32</b>	<b>45,50</b>

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

\* Pueden obtener con posterioridad un título en otra enseñanza, por ejemplo en la Educación Secundaria para Personas Adultas

**Figura 23. Resultados escolares correspondientes a 1º de Formación Profesional Básica (2014-2017)**



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía.

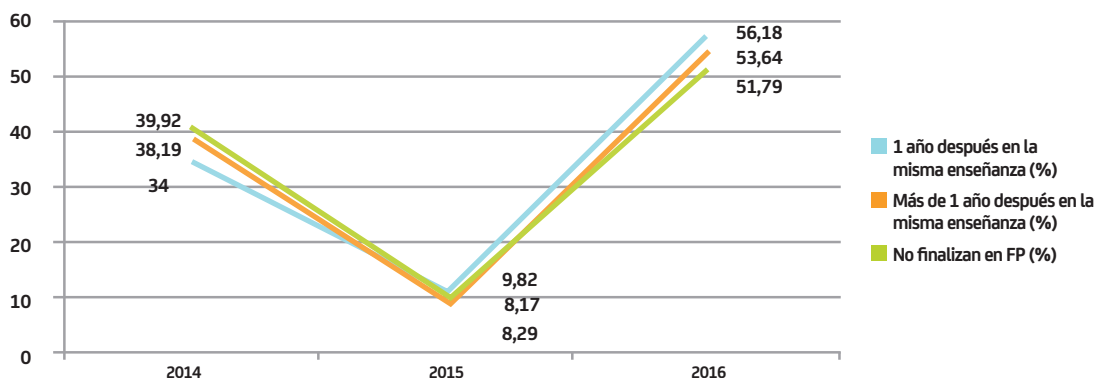
Un 37,97 % de los estudiantes matriculados en el primer curso de FPB supera todos los módulos profesionales de primer y segundo curso del ciclo formativo, un año después de iniciar sus estudios. Más de un año después de iniciar sus estudios, en promedio, un 9 % obtiene un título de Formación Profesional, en el mismo o en otro ciclo formativo. Por último, en promedio, un 54 % de los alumnos y alumnas no se titulan en FPB. De ellos, algo más de 1000 estudiantes obtienen finalmente un título en Educación Permanente <sup>33</sup> (ver Tabla 26 y Figura 24).

**Tabla 26. Alumnado de Formación Profesional Básica que obtiene título (2014-2017)**

Obtienen título							
Año	1 año después en la misma enseñanza	Más de 1 año después en la misma o en otra enseñanza	No obtienen título en FP	1 año después en la misma enseñanza (%)	Más de 1 año después en la misma o en otra enseñanza (%)	No obtienen título en FP (%)	En Educación Permanente, entre los que no titulan en FP
2014	2849	823	4707	34,00	9,82	56,18	507
2015	2902	621	4076	38,19	8,17	53,64	342
2016	3048	633	3955	39,92	8,29	51,79	202
2017*	3156	-	-	37,97	-	-	-

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía  
 \*Los últimos registros analizados corresponden al primer trimestre de 2019.

**Figura 24. Alumnado de Formación Profesional Básica que obtiene título (2014-2017)**



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

33/ En Andalucía el término “Educación Permanente” se identifica con “Educación de Personas Adultas” (<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/educacion-permanente/planes/oferta-educativa>)

En todas las figuras se observa un punto de inflexión en el curso académico en el que comienza la implantación de la LOMCE, que podría ser coyuntural, a juzgar por la tendencia de los datos en los que se han podido observar cursos posteriores<sup>34</sup>.

El estudiantado matriculado en el primer curso de los programas específicos de FPB en Andalucía, entre los cursos escolares 2014-2015 y 2017-2018, asciende a 647, con un promedio anual con pequeñas fluctuaciones de 162 estudiantes. En este nivel, la mayoría de los matriculados son alumnos (395), y representan un 61 % del total. Un 51,62 % de los matriculados promociona a segundo curso un año después de matricularse, mientras que un 48,22 % no lo consigue ese año. En términos de rendimiento escolar, el porcentaje de alumnas que promocionan a segundo curso un año después de matricularse es superior (54,37 %) al de los alumnos (49,87 %). Los resultados escolares se completan con un pequeño número de estudiantes que obtienen título en la Educación Secundaria para Personas Adultas (Tabla 27 y Figura 25).

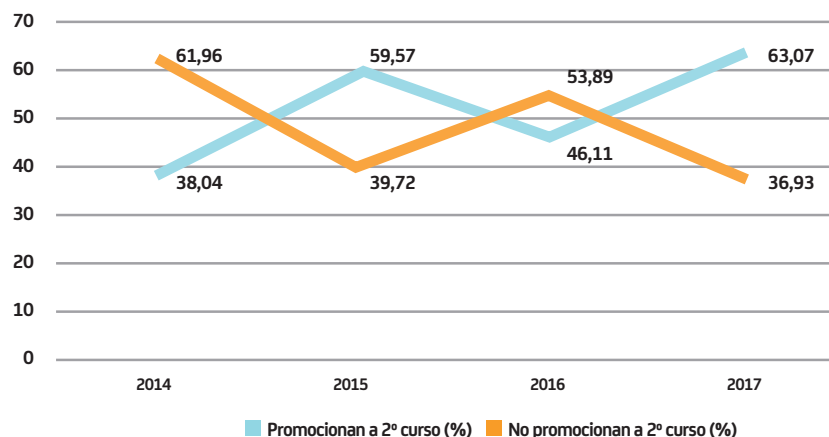
**Tabla 27. Resultados escolares correspondientes al primer curso de programa específico de Formación Profesional Básica (2014-2017)**

Año	Matrícula	Promocionan a 2º curso	No Promocionan a 2º curso	Matrícula finalizada sin finalizar la misma enseñanza*	Promocionan a 2º curso (%)	No promocionan a 2º curso (%)
2014	163	62	101	0	38,04	61,96
2015	141	84	56	1	59,57	39,72
2016	167	77	90	0	46,11	53,89
2017	176	111	65	0	63,07	36,93
<b>Total</b>	<b>647</b>	<b>334</b>	<b>312</b>	<b>1</b>	<b>51,62</b>	<b>48,22</b>

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

\* Pueden obtener con posterioridad un título en otra enseñanza, por ejemplo en la Educación Secundaria de Personas Adultas

**Figura 25. Resultados escolares correspondientes primer curso de programa específico de Formación Profesional Básica (2014-2017)**



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

34/ Calendario de implantación para la FPB: Curso 2014-15: Primer Curso de FPB; Curso 2015-16: Segundo Curso de FPB.

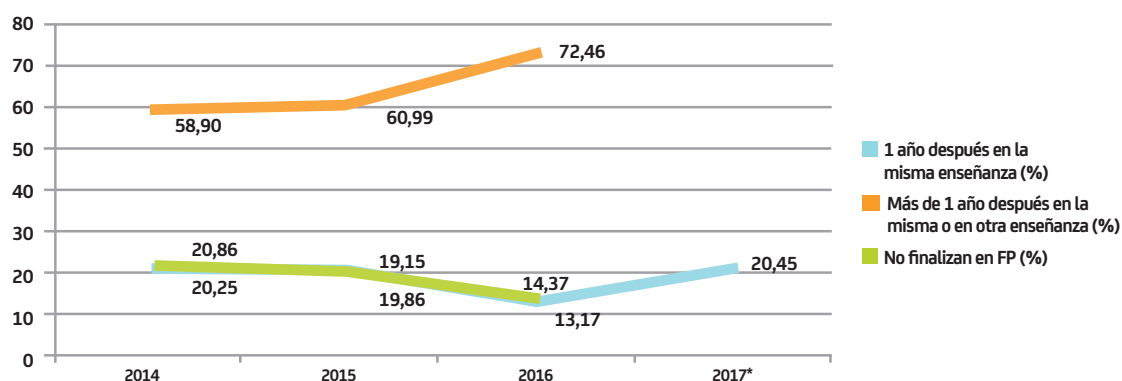
Un 18,39 % del alumnado matriculado en primer curso de programas específicos de FPB finaliza estudios en este nivel tras superar todos los módulos profesionales de primer y segundo curso, un año después de iniciar sus estudios. Más de un año después de iniciar sus estudios un promedio del 18,3 % finaliza la Formación Profesional, en el mismo o en otro ciclo formativo. Por último, en promedio, un 64,11 % del alumnado no finaliza la FPB. De ese grupo que no finalizan estudios en FPB, nueve estudiantes obtienen finalmente un título en Educación Permanente (ver Tabla 28 y Figura 26).

**Tabla 28. Alumnado de Formación Profesional Básica Específica que finaliza estudios (2014-2017)**

Finalización de estudios							
Año	1 año después en la misma enseñanza	Más de 1 año después en la misma o en otra enseñanza	No finalizan en FP	1 año después en la misma enseñanza (%)	Más de 1 año después en la misma o en otra enseñanza (%)	No finalizan en FP (%)	En Educación Permanente, entre los que no titulan en FP
2014	33	34	96	20,25	20,86	58,90	4
2015	28	27	86	19,86	19,15	60,99	4
2016	22	24	121	13,17	14,37	72,46	1
2017*	36	-	-	20,45	-	-	-
<b>Total</b>	<b>119</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>18,39</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía  
 \*Los últimos registros analizados corresponden al primer trimestre de 2019.

**Figura 26. Alumnado de Formación Profesional Básica Específica que finalizan estudios (2014-2017)**



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

#### 4.3.3.2 Formación Profesional de Grado Medio

La cifra de alumnado matriculado en CFGM (títulos LOGSE) en Andalucía entre los cursos escolares 2011-2012 y 2017-2018 asciende a 64 877, con un promedio anual de 9 268 estudiantes. En la Tabla 29 se observa un

descenso importante en el número de estudiantes matriculados a partir del curso 2014-2015, que cabe atribuir a la implantación de la LOE y la consiguiente desaparición parcial de los títulos LOGSE.

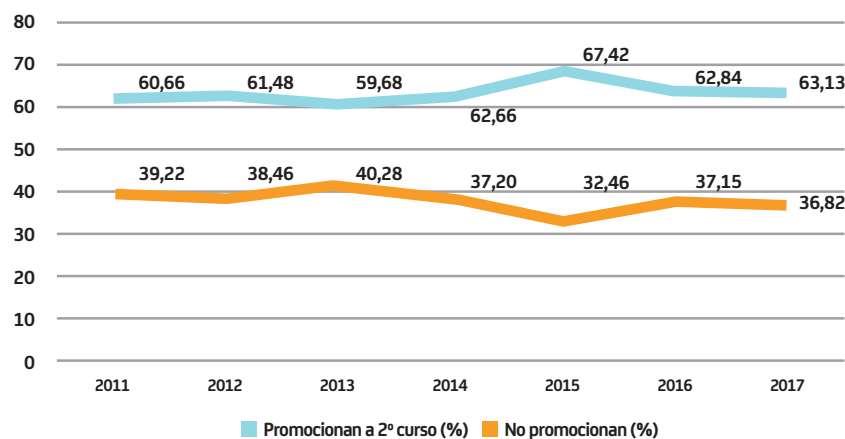
En este nivel, la mayoría de las personas matriculadas son alumnas (41 639), y representan un 61 % del total. En promedio, un 62,55 % del alumnado promociona a segundo curso un año después de matricularse, mientras que un 37,33 % no lo logra ese año. En términos de rendimiento escolar, el porcentaje de alumnas que promocionan a segundo curso un año después de matricularse es superior (65,54 %) al de los alumnos (55,50 %). Los resultados escolares se completan con un pequeño número de estudiantes que finalizan sus estudios sin título en este nivel, de los que algunos obtienen título en enseñanzas como la Educación Secundaria de Personas Adultas (Tabla 29 y Figura 27).

**Tabla 29. Resultados escolares correspondientes a primer curso de ciclos formativos de Grado Medio (Títulos LOGSE) (2011-2012 a 2017-2018)**

Año	Matrícula	Promocionan a 2º curso	No promocionan a 2º curso	Finalizada sin título	Obtienen título	Promocionan a 2º curso (%)	No promocionan (%)
2011	13 840	8396	5428	15	1	60,66	39,22
2012	14 060	8644	5408	7	1	61,48	38,46
2013	10 475	6251	4219	4	1	59,68	40,28
2014	9370	5871	3486	13	0	62,66	37,20
2015	5289	3566	1717	3	3	67,42	32,46
2016	5718	3593	2124	0	1	62,84	37,15
2017	6125	3867	2255	3	0	63,13	36,82
<b>Total</b>	<b>64 877</b>	<b>40 188</b>	<b>24 637</b>	<b>45</b>	<b>7</b>	<b>61,94</b>	<b>37,97</b>

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

**Figura 27. Resultados escolares correspondientes a primer curso de ciclos formativos de Grado Medio (Títulos LOGSE) (2011-2012 a 2017-2018)**



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

Un 57,36 % del alumnado matriculado en primero de CFGM (títulos LOGSE) obtiene el título en este nivel tras superar todos los módulos profesionales de primer y segundo curso del ciclo formativo, un año después de iniciar sus estudios. No obstante, se observan diferencias relevantes a favor de las alumnas matriculadas en este nivel: un 61,79 % se titulan un año después, frente a un 49,41 % de los alumnos. Más de un año después de iniciar sus estudios, en promedio, un 16,48 % obtiene un título de Formación Profesional, en el mismo o en otro ciclo formativo. Por último, en promedio, un 25,21 % del alumnado no se titula en Formación Profesional. Del grupo del alumnado que no se titula en Formación Profesional de Grado Medio, en torno a 700 estudiantes obtienen finalmente un título en Educación Permanente (ver Tabla 30 y Figura 28).

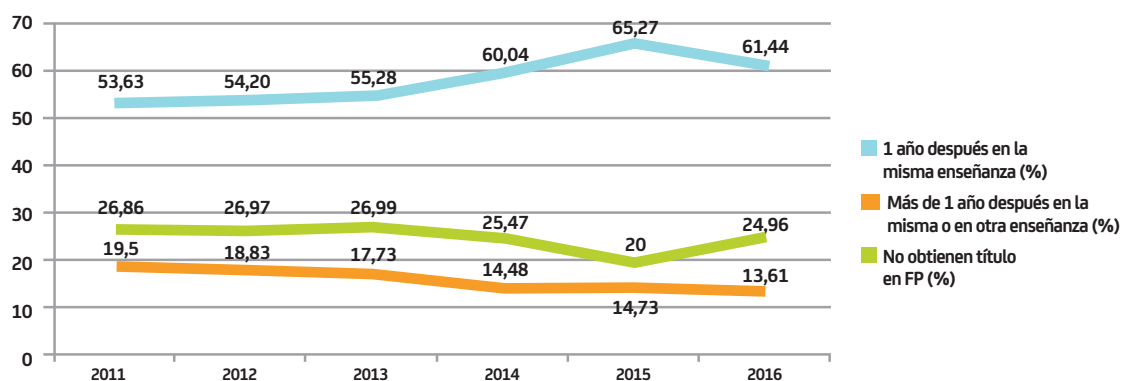
**Tabla 30. Alumnado de primer curso de ciclos formativos de Grado Medio (Títulos LOGSE) que obtiene título (2011-2012 a 2017-2018)**

Obtienen título							
Año	1 año después en la misma enseñanza	Más de 1 año después en la misma o en otra enseñanza	No obtienen título en FP	1 año después en la misma enseñanza (%)	Más de 1 año después en la misma o en otra enseñanza (%)	No obtienen título en FP (%)	En Educación Permanente, entre los que no titulan en FP
2011	7423	2699	3718	53,63	19,50	26,86	255
2012	7621	2647	3792	54,20	18,83	26,97	192
2013	5791	1857	2827	55,28	17,73	26,99	125
2014	5626	1357	2387	60,04	14,48	25,47	86
2015	3452	779	1058	65,27	14,73	20,00	26
2016	3513	778	1427	61,44	13,61	24,96	14
2017*	3786	-	-	61,81	-	-	-
<b>Total</b>	<b>37 212</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>57,36</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

\* Los últimos registros analizados corresponden al primer trimestre de 2019.

**Figura 28. Alumnado de primer curso de ciclos formativos de Grado Medio (Títulos LOGSE) que obtiene título (2011-2012 a 2017-2018)**



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

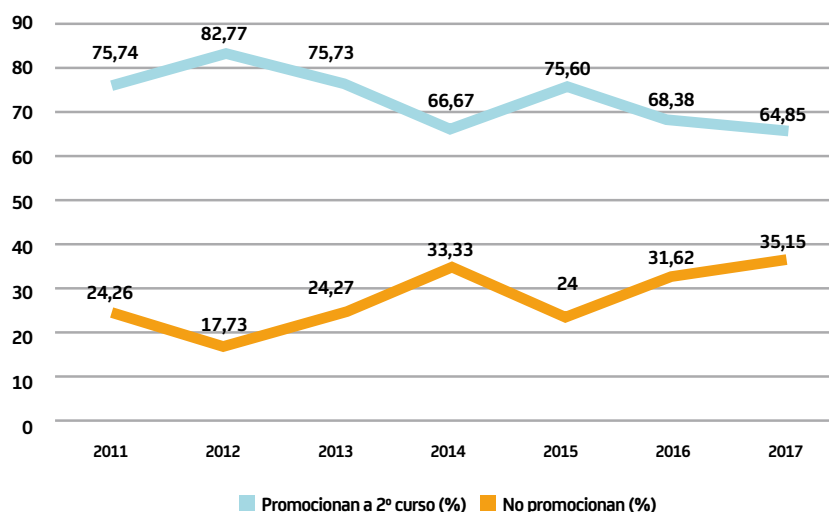
El alumnado matriculado en primero de CFGM (títulos LOGSE) en Educación Permanente asciende a 1936, entre los cursos escolares 2011-2012 y 2017-2018, con un promedio anual de 277 estudiantes (Tabla 31 y Figura 29). En este nivel, la mayoría de las personas matriculadas son alumnas (1451), y representan un 75 % del total. Un 73,09 % del alumnado matriculado promociona a segundo curso un año después de matricularse, mientras que un 26,86 % no lo hace ese año. En términos de rendimiento escolar, el porcentaje de alumnas que promocionan a segundo curso un año después de matricularse es superior (74,16 %) al de los alumnos (69,90 %).

**Tabla 31. Resultados escolares correspondientes a primer curso de ciclos formativos de Grado Medio (Títulos LOGSE). Personas Adultas (2011-2012 a 2017-2018)**

Año	Matrícula	Promocionan a 2º curso	No promocionan a 2º curso	Matrícula finalizada sin título en la misma enseñanza*	Promocionan a 2º curso (%)	No promocionan (%)
2011	305	231	74	0	75,74	24,26
2012	299	246	53	0	82,27	17,73
2013	309	234	75	0	75,73	24,27
2014	300	200	100	0	66,67	33,33
2015	250	189	60	1	75,60	24,00
2016	234	160	74	0	68,38	31,62
2017*	239	155	84	-	64,85	35,15
<b>Total</b>	<b>1936</b>	<b>1415</b>	<b>520</b>	<b>-</b>	<b>73,09</b>	<b>26,86</b>

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía  
 \* Los últimos registros analizados corresponden al primer trimestre de 2019.

**Figura 29. Resultados escolares correspondientes a primer curso de ciclos formativos de Grado Medio (Títulos LOGSE) Personas Adultas (2011-2012 a 2017-2018)**



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía



Un 64,05 % del alumnado matriculado en el primero de CFGM (títulos LOGSE) en Educación Permanente obtiene el título en este nivel tras superar todos los módulos profesionales de primer y segundo curso del ciclo formativo, un año después de iniciar sus estudios. No obstante, se observan diferencias relevantes a favor de las alumnas matriculadas en este nivel: un 66,02 % se titulan un año después, frente a un 58,14 % de los alumnos. Más de un año después de iniciar sus estudios, en promedio, un 11,77 % obtiene un título de Formación Profesional, en el mismo o en otro ciclo formativo. Por último, en promedio, un 21,90 % del alumnado no se titula en Formación Profesional. De ellos, unos pocos estudiantes obtienen finalmente un título en Educación Permanente (ver Tabla 32 y Figura 30).

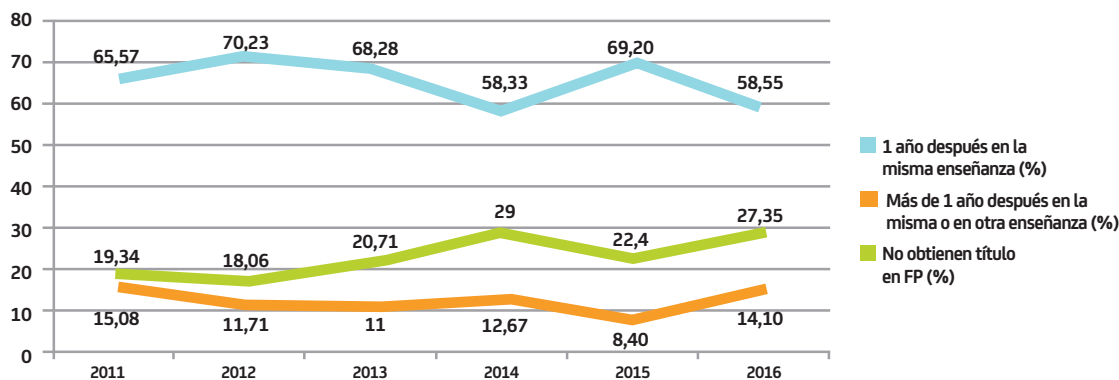
**Tabla 32. Alumnado de primer curso de ciclos formativos de Grado Medio (Títulos LOGSE) Educación de Personas Adultas que obtiene título (2011-2012 a 2017-2018)**

Obtienen título de Formación Profesional							
Año	1 año después en la misma enseñanza	Más de 1 año después en la misma o en otra enseñanza	No obtienen título en FP	1 año después en la misma enseñanza (%)	Más de 1 año después en la misma o en otra enseñanza (%)	No obtienen título en FP (%)	En Educación Permanente, entre los que no titulan en FP
2011	200	46	59	65,57	15,08	19,34	2
2012	210	35	54	70,23	11,71	18,06	0
2013	211	34	64	68,28	11,00	20,71	2
2014	175	38	87	58,33	12,67	29,00	1
2015	173	21	56	69,20	8,40	22,40	0
2016	137	33	64	58,55	14,10	27,35	0
2017*	134	-	-	56,07	-	-	-
<b>Total</b>	<b>1.240</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>64,05</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

\* Los últimos registros analizados corresponden al primer trimestre de 2019.

**Figura 30. Alumnado de primer curso de ciclos formativos de Grado Medio (Títulos LOGSE). Educación de Personas Adultas que obtiene título (2011-2012 a 2017-2018)**



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

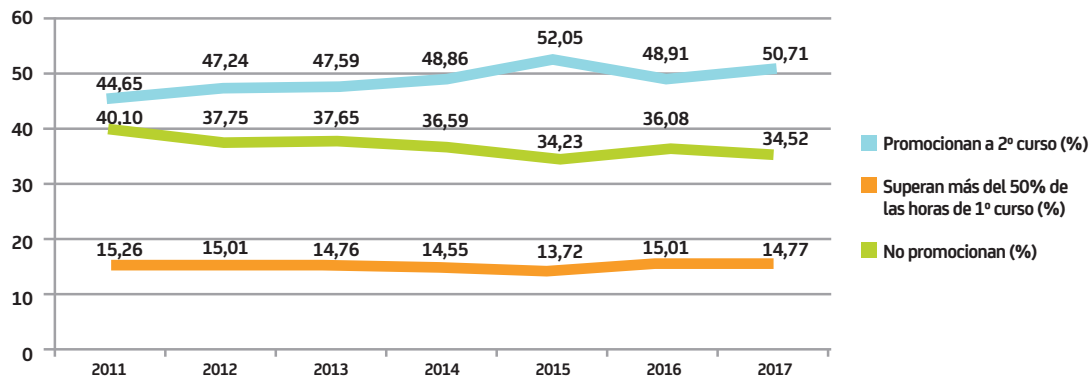
El alumnado matriculado en primer curso de CFGM (títulos LOE) en Andalucía entre los cursos escolares 2011-2012 y 2017-2018 asciende a 190 103, con un promedio anual de 27 158 estudiantes. En este nivel, la mayoría de las personas matriculadas son alumnos (122 526), y representan un 64 % del total. Un 48,84 % del alumnado matriculado promociona a segundo curso un año después de matricularse, un 14,69 % supera más del 50 % de las horas de primer curso pero no logra promocionar a segundo<sup>35</sup>, mientras que un 36,48 % no promociona ese año. En términos de rendimiento escolar, el porcentaje de alumnas que promocionan a segundo curso un año después de matricularse es superior (56,03 %) al de los alumnos (44,87 %) (Tabla 33 y Figura 31).

**Tabla 33. Resultados escolares correspondientes a 1º de Formación Profesional de Grado Medio (Títulos LOE) (2011-2017)**

Año	Matrícula	Promocionan a 2º curso	Superan más del 50% de las horas de 1º curso	No promocionan a 2º curso	Promocionan a 2º curso (%)	Superan más del 50% de las horas de 1º curso (%)	No promocionan (%)
2011	21 488	9594	3278	8616	44,65	15,26	40,10
2012	22 917	10 827	3439	8651	47,24	15,01	37,75
2013	26 373	12 550	3893	9930	47,59	14,76	37,65
2014	27 383	13 378	3985	10 020	48,86	14,55	36,59
2015	31 207	16 243	4282	10 682	52,05	13,72	34,23
2016	30 503	14 920	4578	11 005	48,91	15,01	36,08
2017	30 232	15 331	4464	10 437	50,71	14,77	34,52
<b>Total</b>	<b>190 103</b>	<b>92 843</b>	<b>27 919</b>	<b>69 341</b>	<b>48,84</b>	<b>14,69</b>	<b>36,48</b>

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

**Figura 31. Resultados escolares correspondientes a 1º de Formación Profesional de Grado Medio (Títulos LOE) (2011-2017)**



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

35/ El art. 15 de la Orden de 29 de septiembre de 2010 (BOJA de 15 de octubre) regula la promoción del alumnado en Formación Profesional. Establece las condiciones de promoción de primer a segundo curso. Esta orden establece tres situaciones: a) Promociona: si el/la estudiante supera todos los módulos profesionales de primer curso; b) si el/la estudiante supera más del 50% de la carga horaria de primer curso podrá optar por repetir sólo los módulos profesionales no superados, o matricularse de estos y de módulos profesionales de segundo curso, utilizando la oferta parcial; c) Cuando supera menos del 50% de las horas de primer curso, deberá repetir sólo los módulos profesionales no superados y no podrá matricularse de ningún módulo profesional de segundo curso. La normativa se aplica a los títulos LOE.

Un 38,26 % del alumnado matriculado en primero de CFGM (LOE) obtiene el título en este nivel tras superar todos los módulos profesionales de primer y segundo curso del ciclo formativo, un año después de iniciar sus estudios. No obstante, se observan diferencias relevantes a favor de las alumnas matriculadas en este nivel: un 43,82 % se titulan un año después, frente a un 32,09 % de los alumnos. Más de un año después de iniciar sus estudios, en promedio, un 23,95 % obtiene un título de Formación Profesional, en el mismo o en otro ciclo formativo. Por último, en promedio un 40,41 % del alumnado no se titula en Formación Profesional. De este alumnado, casi 2300 estudiantes obtienen finalmente un título en Educación Permanente (ver Tabla 34 y Figura 32).

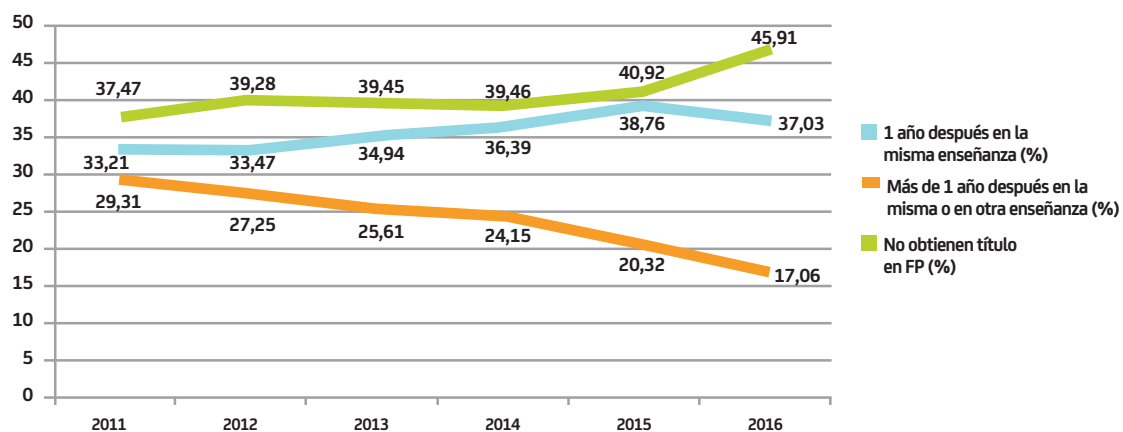
**Tabla 34. Alumnado de Formación Profesional de Grado Medio (Títulos LOE) que obtiene título (2011-2017).**

Obtienen título							
Año	1 año después en la misma enseñanza	Más de 1 año después en la misma o en otra enseñanza	No obtienen título en FP	1 año después en la misma enseñanza (%)	Más de 1 año después en la misma o en otra enseñanza (%)	No obtienen título en FP (%)	En Educación Permanente, entre los que no titulan en FP
2011	7137	6299	8052	33,21	29,31	37,47	501
2012	7671	6244	9002	33,47	27,25	39,28	468
2013	9216	6754	10 403	34,94	25,61	39,45	439
2014	9965	6612	10 806	36,39	24,15	39,46	333
2015	12 096	6341	12 770	38,76	20,32	40,92	297
2016	11 296	5204	14 003	37,03	17,06	45,91	197
2017*	11 550	-	-	38,20	-	-	-
<b>Total</b>	<b>68 931</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>36,26</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

\* Los últimos registros analizados corresponden al primer trimestre de 2019.

**Figura 32. Alumnado de Formación Profesional de Grado Medio (Títulos LOE) que obtiene título (2011-2017)**



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

En todas las gráficas se observa una pequeña alteración en la tendencia en el momento de implantación de la LOMCE<sup>36</sup>, si bien dicha modificación parece corregirse al año siguiente, manteniéndose dicha tendencia.

#### 4.2.3.3. Formación Profesional de Grado Superior

Las cifras de alumnado en primero de CFGS (títulos LOGSE) ascienden a 61 394 en Andalucía, entre los cursos escolares 2011-2012 y 2017-2018, con un promedio anual de 8771 estudiantes. En la Tabla 35 se observa un descenso importante en el número de estudiantes matriculados a partir del curso 2013-2014 atribuible a la implantación de la LOE, con la consiguiente desaparición de algunos títulos, si bien se mantienen aún algunos de ellos.

En este nivel, la mayoría de las personas matriculadas son alumnas (32 367), un 53% del total. Un 77,80 % promociona a segundo curso un año después de matricularse, mientras que un 22,13 % no promociona ese año. En términos de rendimiento académico, el porcentaje de alumnas que promocionan a segundo curso un año después de matricularse es superior (79,02 %) al de los alumnos (76,45 %). Los resultados escolares se completan con un pequeño número de estudiantes que finalizan sus estudios sin título en este nivel, de los que algunos obtienen título en Educación Permanente; otros que superan el 50% de las horas de primer curso pero que no promocionan a segundo curso, y los que obtienen título en otro nivel (Tabla 35 y Figura 33) o están pendientes de homologación, convalidación o traslado de su expediente.

**Tabla 35. Resultados escolares correspondientes a primer curso de ciclos formativos de Grado Superior (Títulos LOGSE) (2011-2012 a 2017-2018)**

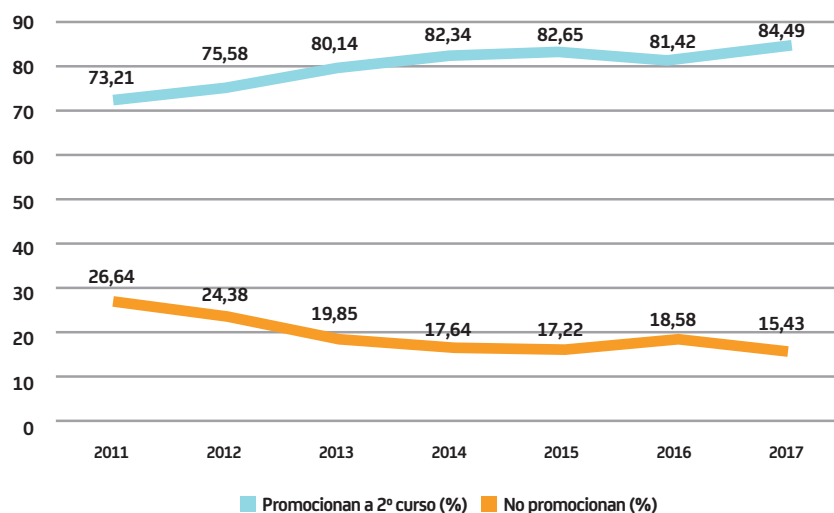
Año	Matrícula	Promocionan a 2º curso	Superan más del 50% de las horas de 1º curso	No promocionan a 2º curso	Matrícula finalizada sin título en la misma enseñanza*	Obtienen título	Pendiente de homologación, convalidación o traslado de expediente	Promocionan a 2º curso (%)	No promocionan (%)
2011	16 069	11 764	14	4280	11	0	0	73,21	26,64
2012	17 378	13 135	2	4236	1	3	1	75,58	24,38
2013	9082	7278	0	1803	0	1	0	80,14	19,85
2014	8862	7297	0	1563	1	0	1	82,34	17,64
2015	3003	2482	4	517	0	0	0	82,65	17,22
2016	3390	2760	0	630	0	0	0	81,42	18,58
2017	3610	3050	2	557	1	0	0	84,49	15,43
<b>Total</b>	<b>61 394</b>	<b>47 766</b>	<b>22</b>	<b>13 586</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>77,80</b>	<b>22,13</b>

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

\* Pueden obtener con posterioridad un título en otra enseñanza, por ejemplo en la Educación Permanente

36/ Implantación de las modificaciones introducidas en el currículo de los ciclos formativos de grado medio: Curso 2015-2016. Implantación de modelo organizativo de la FP mediante nuevo acceso del alumnado: Curso 16-17

**Figura 33. Resultados escolares correspondientes a primer curso de ciclos formativos de Grado Superior (Títulos LOGSE) (2011-2012 a 2017-2018)**



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

Un 67,34 % del alumnado matriculado en primero de CFGS (títulos LOGSE) obtiene el título en este nivel tras superar todos los módulos profesionales de primer y segundo curso del ciclo formativo, un año después de iniciar sus estudios. No obstante, se observan diferencias relevantes a favor de las alumnas matriculadas en este nivel: un 69,97 % se titulan un año después, frente a un 64,51 % de los alumnos. Más de un año después de iniciar sus estudios, en promedio, un 14,74 % obtiene un título de Formación Profesional, en el mismo o en otro ciclo formativo. Por último, en promedio, un 16,25 % del alumnado no se titula en Formación Profesional. De este, más de 90 estudiantes obtienen finalmente un título en Educación Permanente (ver Tabla 36 y Figura 34).

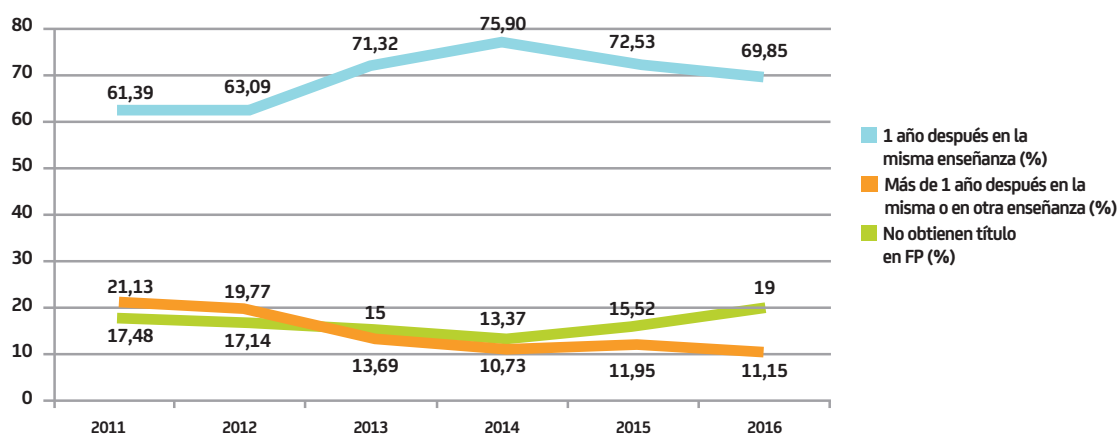
**Tabla 36. Alumnado de primer curso de ciclos formativos de Grado Superior (Títulos LOGSE) (2011-2012 a 2017-2018)**

Año	Obtienen título						
	1 año después en la misma enseñanza	Más de 1 año después en la misma o en otra enseñanza	No obtienen título en FP	1 año después en la misma enseñanza (%)	Más de 1 año después en la misma o en otra enseñanza (%)	No obtienen título en FP (%)	En Educación Permanente, entre los que no titulan en FP
2011	9865	3395	2809	61,39	21,13	17,48	44
2012	10 964	3436	2978	63,09	19,77	17,14	19
2013	6477	1243	1362	71,32	13,69	15,00	13
2014	6726	951	1185	75,90	10,73	13,37	14
2015	2178	359	466	72,53	11,95	15,52	2
2016	2368	378	644	69,85	11,15	19,00	1
2017*	2767	92	751	76,65	-	-	-
<b>Total</b>	<b>41 345</b>	-	-	<b>67,34</b>	-	-	-

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

\* Los últimos registros analizados corresponden al primer trimestre de 2019.

Figura 34. Alumnado de primer curso de ciclos formativos de Grado Superior (Títulos LOGSE) (2011-2012 a 2017-2018)



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

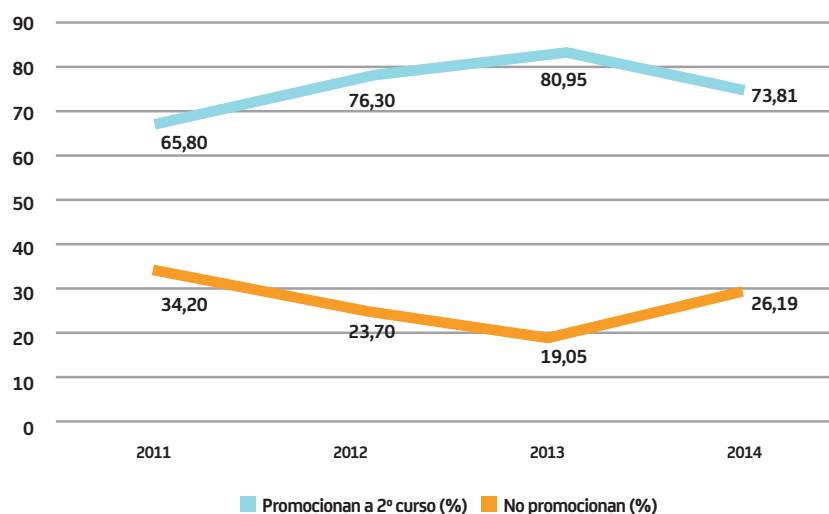
El alumnado matriculado en primero de CFGS (títulos LOGSE) en Educación Permanente entre los cursos escolares 2011-2012 y 2014-2015, en Andalucía, asciende a 791 (Tabla 37 y Figura 35), con un promedio anual de 198 estudiantes. En este nivel, la mayoría de los matriculados son alumnas (515), y representan un 65 % del total. Un 73,07 % de los matriculados promociona a segundo curso un año después de matricularse, mientras que un 26,93 % no promociona ese año. En términos de rendimiento escolar, el porcentaje de alumnos que promocionan a segundo curso un año después de matricularse es ligeramente superior (73,91 %) al de las alumnas (72,62 %).

Tabla 37. Resultados escolares correspondientes a primer curso de ciclos formativos de Grado Superior (Títulos LOGSE)

Año	Matrícula	Promocionan a 2º curso	No promociona a 2º curso	Promocionan a 2º curso (%)	No promocionan (%)
2011	269	177	92	65,80	34,20
2012	270	206	64	76,30	23,70
2013	126	102	24	80,95	19,05
2014	126	93	33	73,81	26,19
<b>Total</b>	<b>791</b>	<b>578</b>	<b>213</b>	<b>73,07</b>	<b>26,93</b>

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

Figura 35. Resultados escolares correspondientes a primer curso de ciclos formativos de Grado Superior (Títulos LOGSE)



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

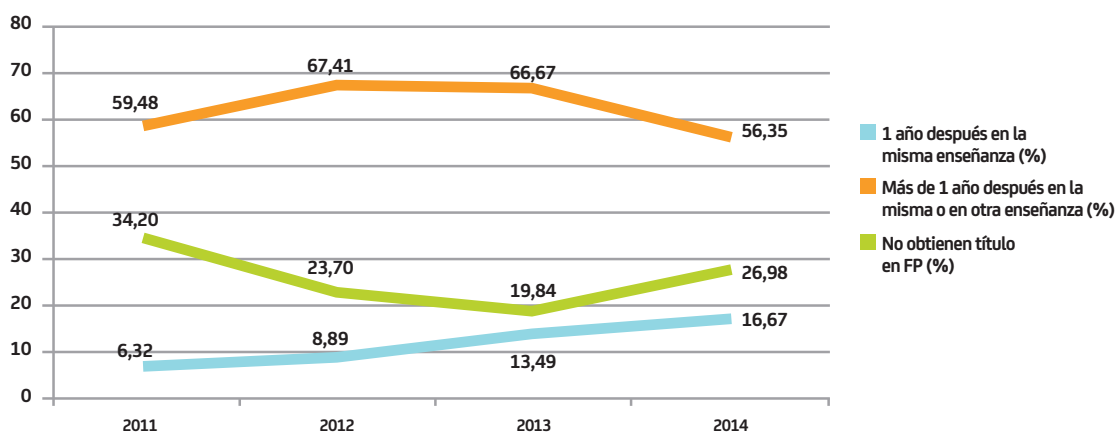
El alumnado matriculado en primero de CFGS (títulos LOGSE) en Educación Permanente tiene dificultades para obtener el título en este nivel tras superar todos los módulos profesionales de primer y segundo curso del ciclo formativo, un año después de iniciar sus estudios; de hecho, sólo un 9,99 % lo hace. La mayoría (62,83 %) se titula en Formación Profesional más de un año después en este o en otro nivel y un 27,18 % no obtiene el título (ver Tabla 38 y Figura 36). También observan diferencias relevantes a favor de los alumnos matriculados en este nivel, un 17,39 % se titulan un año después, frente a un 6,02 % de alumnas.

Tabla 38. Alumnado de primer curso de ciclos formativos de Grado Superior (Títulos LOGSE)-Personas Adultas que obtiene título (2011-2014)

Obtienen título							
Año	1 año después en la misma enseñanza	Más de 1 año después en la misma o en otra enseñanza	No obtienen título en FP	1 año después en la misma enseñanza (%)	Más de 1 año después en la misma o en otra enseñanza (%)	No obtienen título en FP (%)	En Educación Permanente, entre los que no titulan en FP
2011	17	160	92	6,32	59,48	34,20	1
2012	24	182	64	8,89	67,41	23,70	0
2013	17	84	25	13,49	66,67	19,84	0
2014	21	71	34	16,67	56,35	26,98	0
<b>Total</b>	<b>79</b>	<b>497</b>	<b>215</b>	<b>9,99</b>	<b>62,83</b>	<b>27,18</b>	<b>1</b>

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

**Figura 36. Alumnado de primer curso de ciclos formativos de Grado Superior (Títulos LOGSE)-Personas Adultas que obtiene título (2011-2014)**



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

El alumnado matriculado en primero de CFGS (títulos LOE) en Andalucía entre los cursos escolares 2011-2012 y 2017-2018 asciende a 136 637, con un promedio anual de 19 520 estudiantes. En este nivel, la mayoría de las personas matriculadas son alumnos (73 510), y representan un 54 % del total. Un 67 % del alumnado matriculado promociona a segundo curso un año después de matricularse, un 13,28 % supera más del 50 % de las horas del primer curso y cambia su matrícula a tiempo parcial y un 19,72 % no promociona ese año (Tabla 39 y Figura 37). En términos de rendimiento escolar, el porcentaje de alumnas que promocionan a segundo curso un año después de matricularse es significativamente superior (76,10 %) al de los alumnos (59,19 %).

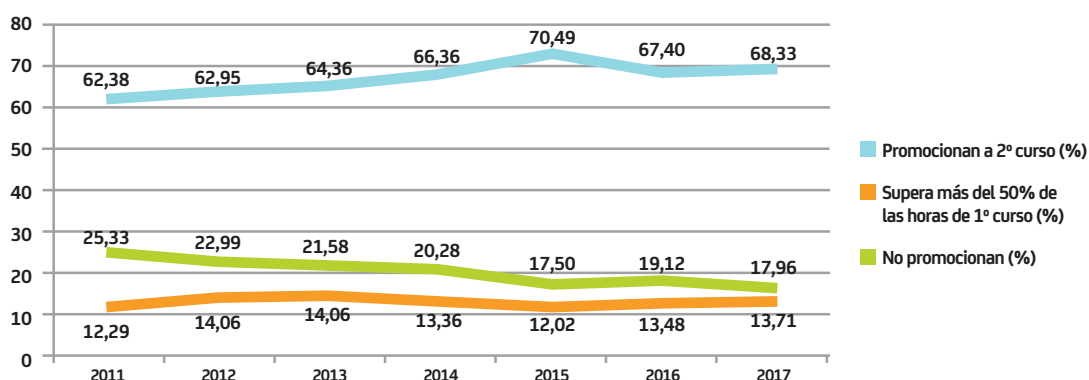
**Tabla 39. Resultados escolares correspondientes a 1º Formación Profesional de Grado Superior (Títulos LOE) (2011-2017)**

Año	Matrícula	Promocionan a 2º curso	Superan más del 50% de las horas de 1º curso	No promocionan a 2º curso	Promocionan a 2º curso (%)	Supera más del 50% de las horas de 1º curso (%)	No promocionan (%)
2011	8568	5345	1053	2170	62,38	12,29	25,33
2012	9345	5883	1314	2148	62,95	14,06	22,99
2013	18 007	11 589	2532	3886	64,36	14,06	21,58
2014	18 985	12 599	2536	3850	66,36	13,36	20,28
2015	25 015	17 632	3006	4377	70,49	12,02	17,50
2016	27 702	18 671	3734	5297	67,40	13,48	19,12
2017	29 015	19 826	3977	5212	68,33	13,71	17,96
<b>Total</b>	<b>136 637</b>	<b>91 545</b>	<b>18 152</b>	<b>26 940</b>	<b>67,00</b>	<b>13,28</b>	<b>19,72</b>

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía



Figura 37. Resultados escolares correspondientes a 1º Formación Profesional de Grado Superior (Títulos LOE) (2011-2017)



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

Un 53,85 % de los estudiantes matriculados en primero de Formación Profesional Inicial de Grado Superior obtiene el título en este nivel tras superar todos los módulos profesionales de primer y segundo curso del ciclo formativo, un año después de iniciar sus estudios. No obstante, se observan diferencias relevantes a favor de las alumnas matriculadas en este nivel: un 69,98 % se titulan un año después, frente a un 44,29 % de los alumnos. Más de un año después de iniciar sus estudios, en promedio, un 23,32 % obtiene un título de Formación Profesional, en el mismo o en otro ciclo formativo. Por último, en promedio, un 24,24 % de los alumnos y alumnas no se titulan en Formación Profesional. De ellos, hasta el curso 2016-2017, 170 estudiantes obtienen finalmente un título en Educación Permanente (ver Tabla 40 y Figura 38).

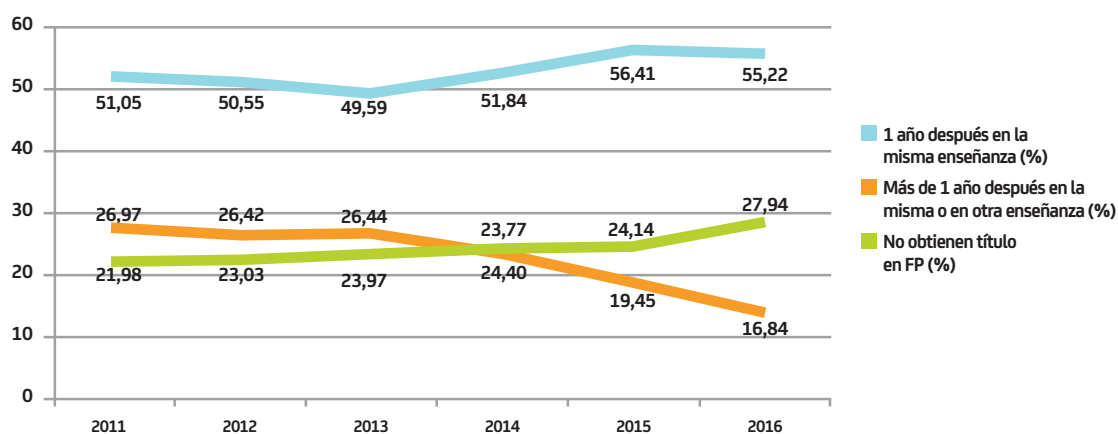
Tabla 40. Alumnado de 1º Formación Profesional de Grado Superior (Títulos LOE) que obtiene título (2011-2017)

Obtiene título							
Año	1 año después en la misma enseñanza	Más de 1 año después en la misma o en otra enseñanza	No obtienen título en FP	1 año después en la misma enseñanza (%)	Más de 1 año después en la misma o en otra enseñanza (%)	No obtienen título en FP (%)	En Educación Permanente, entre los que no titulan en FP
2011	4374	2311	1883	51,05	26,97	21,98	22
2012	4724	2469	2152	50,55	26,42	23,03	29
2013	8929	4761	4317	49,59	26,44	23,97	32
2014	9841	4512	4632	51,84	23,77	24,40	32
2015	14 110	4866	6039	56,41	19,45	24,14	32
2016	15 297	4666	7739	55,22	16,84	27,94	29
2017*	16 306	-	-	56,20	-	-	-
<b>Total</b>	<b>73 581</b>	-	-	<b>53,85</b>	-	-	-

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

\* Los últimos registros analizados corresponden al primer trimestre de 2019.

Figura 38. Alumnado de 1º Formación Profesional de Grado Superior (Títulos LOE) que obtiene título (2011-2017)



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

Este escenario reclama la potenciación de las actuaciones de orientación que atiendan necesidades relacionadas con:

- La atención y el acompañamiento al alumnado, con el fin de prevenir que este no finalice los estudios y los abandone de manera prematura, especialmente en la FPB y los CFGM. Desatender esta necesidad puede llevar asociada una grave situación de vulnerabilidad social, debida a las dificultades con las que se pueden encontrar estas personas para insertarse laboralmente, al no contar con una formación que les dé acceso a ello.
- La optimización de los resultados y del éxito académico del alumnado, a través de la potenciación del desarrollo de competencias para aprender a aprender y para la gestión de la carrera.

Estas necesidades se presentan con diferentes características e intensidad en los distintos niveles de Formación Profesional, siendo más acusadas en la FPB y CFGM. No obstante, las actuaciones de orientación deben ir dirigidas a todos los niveles.

Los resultados avalan, por tanto, la necesidad de incluir la orientación como parte del proceso educativo desde el inicio de la escolaridad, como un elemento esencial para que el alumnado:

- desarrolle las competencias necesarias para afrontar las exigencias académicas;
- enriquezca su aprendizaje;
- conozca su propio potencial;
- explora las oportunidades formativas que le ofrece el entorno;
- comprenda los requisitos para el acceso al mercado laboral;
- configure sus propios itinerarios formativos y de inserción;
- se empodere para ocupar su propio lugar.

Otro aspecto que se debe considerar está relacionado con la posibilidad existente de que el alumnado que no finaliza la Formación Profesional inicialmente, pueda hacerlo en la Educación Permanente de personas adultas, tal y como se observa que hace una parte de este. Es una alternativa que debe ser tenida en cuenta en las actuaciones de orientación.

#### **4.2.4. Movilidad<sup>37</sup> dentro de la Formación Profesional**

El análisis de la movilidad del alumnado matriculado en la Formación Profesional, entre ciclos formativos y/o familias profesionales, puede ofrecernos una primera aproximación de la imagen o el conocimiento que el alumnado o su entorno más directo puede tener de este tipo de formación y, en cierta medida, de la información y orientación recibidas.

Un análisis de los datos recogidos entre el curso 2011-2012 y 2017-2018 revela importantes diferencias en términos de la movilidad en función de los ciclos formativos que cursa el alumnado. Esas diferencias son más acusadas entre los CFGM que entre los CFGS y, sobre todo, que entre los de FPB. La movilidad entre los ciclos formativos también es porcentualmente más elevada en el Grado Medio (6,46 %), que en el Grado Superior (4,32 %) y en la Formación Básica (0,63 %).

##### **4.2.4.1. Movilidad en la Formación Profesional Básica**

En la FPB, la movilidad del alumnado entre los ciclos formativos y/o familias profesionales no alcanza el 1 % del total de las matrículas. Tan sólo en los ciclos formativos «Industrias Alimentarias» y «Tapicería y Cortinaje» la movilidad supera ese 1 %. La Tabla 41 muestra los resultados del análisis de la movilidad del alumnado entre ciclos formativos de la misma familia profesional o de otras familias profesionales. En este nivel de enseñanza, la movilidad más frecuente es la del alumnado matriculado en un ciclo formativo que finalmente obtiene el título en uno de otra familia profesional de la FPB. No obstante, también se produce movilidad entre ciclos formativos de diferentes niveles de enseñanza, sobre todo de FPB a los CFGS.

---

37/ En este trabajo se ha considerado que se produce una situación de movilidad cuando un/a estudiante que ha iniciado estudios en un determinado ciclo formativo no finaliza este y, durante el periodo analizado, se detecta que obtiene título en otro ciclo, bien dentro del mismo nivel (FPB, CFGM, CFGS) o en otro, de la misma familia profesional en la que inició estudios o en otra diferente.

**Tabla 41. Movilidad en la FPB (2011-2018)**

Ciclo Formativo	M	O	Mo (%)	Ciclos formativos de la misma familia profesional en los que titulan	Ciclos formativos de otras familias profesionales en los que titulan
Servicios Administrativos	6893	40	0,58	GM: Gestión Administrativa	B: Informática y Comunicaciones, Agrojardinería y Composiciones, Electricidad y Electrónica, Reforma y Mantenimiento de Edificios, etc.; GM: Instalaciones de Telecomunicaciones, Sistemas Microinformáticos y Redes; GS: Integración Social
Agro-Jardinería y Composiciones Florales	2602	16	0,61	GM: Producción Agroecológica, Jardinería y Floristería, Aprovechamiento y Conservación del Medio Natural; GS: Gestión Forestal y del Medio Natural	B: Informática y Comunicaciones, Peluquería y Estética, Mantenimiento de Vehículos, etc.; GM: Instalaciones Eléctricas y Automáticas, Cuidados Auxiliares de Enfermería
Actividades Agropecuarias	204	1	0,49	GM: Agro-jardinería y Composiciones Florales	
Servicios Comerciales	852	3	0,35	GM: Actividades Comerciales	GM: Gestión Administrativa, Confección y Moda
Reforma y Mantenimiento de Edificios	646	4	0,62		B: Mantenimiento de Vehículos; GM: Cuidados Auxiliares de Enfermería, Instalación y Amueblamiento
Electricidad y Electrónica	4531	27	0,60	B: Instalaciones Electrotécnicas y Mecánicas; GM: Instalaciones Eléctricas y Automática	B: Servicios Administrativos, Carpintería y Mueble, Informática y Comunicaciones, etc.; GM: Elaboración de Productos Alimentarios, Comercio, Gestión Administrativa, etc.
Fabricación y Montaje	2439	15	0,62	GM: Soldadura y Calderería	B: Servicios Administrativos, Electricidad y Electrónica, Carpintería y Mueble, etc. GM: Estética y Belleza, Actividades Comerciales
Cocina y Restauración	2151	11	0,51		B: Electricidad y Electrónica, Informática y Comunicaciones, Peluquería y Estética, etc.; GM: Aceites de Oliva y Vinos, Cuidados Auxiliares de Enfermería; GS: Animación de Actividades Físicas y Deportivas
Alojamiento y Lavandería	273	1	0,37	B: Cocina y Restauración	
Peluquería y Estética	1683	13	0,77	GM: Peluquería y Cosmética Capilar	B: Servicios Comerciales, Servicios Administrativos, Informática y Comunicaciones, etc.; GM: Cuidados Auxiliares de Enfermería, Preimpresión Digital, etc.; GS: Higiene Bucodental
Industrias Alimentarias	115	2	1,74		B: Carpintería y Mueble; GM: Cocina y Gastronomía

Ciclo Formativo	M	O	Mo (%)	Ciclos formativos de la misma familia profesional en los que titulan	Ciclos formativos de otras familias profesionales en los que titulan
Informática y Comunicaciones	4899	38	0,78	B: Informática de Oficina; GM: Sistemas Microinformáticos y Redes; GS: Desarrollo de Aplicaciones Web	B: Electricidad y Electrónica, Mantenimiento de Vehículos, Reforma y Mantenimiento de Edificios, etc.; GM: Actividades Comerciales, Instalaciones Eléctricas y Automáticas, etc.; GS: Prótesis Dentales
Informática de Oficina	479	3	0,63	B: Informática y Comunicaciones; GM: Sistemas Microinformáticos y Redes	
Carpintería y Mueble	801	7	0,87		B: Agro-jardinería y Composiciones Florales, Reforma y Mantenimiento de Edificios, etc.; GM: Electromecánica de Vehículos, Soldadura y Calderería, etc.
Tapicería y Cortinaje	78	1	1,28		B: Informática y Telecomunicaciones
Mantenimiento de Vehículos	2469	15	0,61		B: Servicios Administrativos, Informática y Comunicaciones, Agro-jardinería y Composiciones Florales; GM: Sistemas Microinformáticos y Redes, Impresión Gráfica, etc.
<b>Total</b>	<b>31486</b>	<b>197</b>	<b>0,44</b>		

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

Las abreviaturas utilizadas en la tabla se corresponden con: B: Formación Básica, GM: Grado Medio y GS: Grado Superior. M: Matrícula, O: Alumnado que obtiene el título en otra familia profesional y Mo (%): Porcentaje de movilidad.

#### 4.2.4.2. Movilidad en los Ciclos Formativos de Grado Medio

En los CFGM es donde se observa una mayor movilidad. Dicha movilidad tiene lugar tanto entre los ciclos de la misma familia profesional como entre ciclos formativos de familias profesionales diferentes. Asimismo, también se produce dentro del mismo nivel y hacia niveles superiores.

Las Tablas 42 a 44 recogen los porcentajes de movilidad del alumnado de los CFGM con una matrícula más elevada (más de 1000 estudiantes), que representa el 96 % del total. Los resultados muestran que en ocho ciclos formativos la movilidad supera el 10 %. De ellos, los que presentan unos registros más altos son los que pertenecen a la familia profesional «Agraria». Así, el título de «Producción Agropecuaria» presenta una movilidad del 14,96 % entre su alumnado, que completa su formación en otros títulos de Grado Medio de la misma familia profesional como «Producción Agroecológica», «Jardinería y Floristería» y «Aprovechamiento y Conservación del Medio Natural»; y de Grado Superior: «Paisajismo y Medio Rural», «Gestión Forestal y del Medio Natural» y «Ganadería y Asistencia en Sanidad Animal». Algo similar ocurre con el ciclo formativo de «Aprovechamiento y Conservación del Medio Natural», en el que el 14,23 % del alumnado matriculado ha obtenido un título en otro ciclo formativo de la misma familia profesional, pero en el Grado Superior como «Gestión Forestal y Medio Natural» y «Paisajismo y Medio Rural», o en un ciclo formativo de otra familia profesional. En este último caso, se

ha titulado en un ciclo formativo de Grado Medio como «Producción Agropecuaria», «Emergencias Sanitarias» o bien en el Grado Superior con un título como «Integración Social».

Otros ciclos formativos donde la movilidad presenta un perfil similar a los anteriormente descritos son: «Atención a Personas en Situación de Dependencia», con un 13,76 % de movilidad; «Sistemas Microinformáticos y Redes» (13,59 %), «Gestión Administrativa» (13,58 %) o «Instalaciones Frigoríficas y de Climatización», con un 12,10 % de movilidad.

**Tabla 42. Movilidad en los CFGM-I (2011-2018). (Cont.)**

Ciclo Formativo	M	O	Mo (%)	Ciclos formativos de la misma familia profesional en los que titulan	Ciclos formativos de otras familias profesionales en los que titulan
Gestión Administrativa	48 599	6602	13,58	GS: Administración y Finanzas y Asistencia a la Dirección	GM: Atención a Personas en Situación de Dependencia, Sistemas Microinformático de Redes, Comercio (L), Peluquería y Cosmética Capilar, etc. GS: Educación Infantil, Gestión de Ventas y Espacios Comerciales, Marketing y Publicidad, Gestión de Alojamientos Turísticos, Integración Social, etc.
Aprovechamiento y Conservación del Medio Natural	1279	182	14,23	GS: Gestión Forestal y Medio Natural y Paisajismo y Medio Rural	GM: Producción Agropecuaria, y Emergencias Sanitarias; GS: Integración Social, etc.
Jardinería y Floristería	2196	95	4,33	GM: Producción Agropecuaria, GS: Paisajismo y Medio Rural, Gestión Forestal y Medio Natural	GM: Actividades Comerciales, Soldadura y Calderería, y Atención a Personas en Situación de Dependencia; GS: Integración Social
Producción Agropecuaria	1070	159	14,86	GM: Producción Agroecológica, Jardinería y Floristería, y Aprovechamiento y Conservación del Medio Natural; GS: Paisajismo y Medio Rural, Gestión Forestal y del Medio Natural, y Ganadería y Asistencia en Sanidad Animal	GM: Comercio, Cocina y Gastronomía, Instalaciones Eléctricas y Automáticas, Emergencias Sanitarias, Conducción de Actividades Físico-deportivas en el Medio Rural, etc.; GS: Educación Infantil, Laboratorio Clínico y Biomédico, Comercio Internacional, etc.
Actividades Comerciales	6866	203	2,96	GS: Marketing y Publicidad, Comercio Internacional, etc.	GM: Cuidados Auxiliares de Enfermería (L); GS: Animación Sociocultural y Turística, Educación Infantil, Higiene Bucodental, Administración y Finanzas, etc.
Instalaciones de Telecomunicaciones	5850	629	10,75	Sistema de Telecomunicación e Informáticos, Sistemas Microinformáticos de Redes, Instalaciones Eléctricas y Automáticas, Automatización y Robótica Industrial	GM: Cuidados Auxiliares de Enfermería (L), y Gestión Administrativa; GS: Instalaciones Frigoríficas y Climatización, Mecanizado, Prótesis Dentales, etc.
Instalaciones Eléctricas y Automáticas	16 455	1720	10,45	GM: Equipos Electrónicos de Consumo (L); GS: Sistemas Electrotécnicos y Automatizados, Mantenimiento Electrónico, Automatización y Robótica Industrial, etc.	GM: Sistemas Microinformáticos de Redes, Soldadura y Calderería, Comercio, Carrocería, Gestión Administrativa, GS: Proyecto de Edificación, Animación de Actividad Física y Deportiva, etc.

Ciclo Formativo	M	O	Mo (%)	Ciclos formativos de la misma familia profesional en los que titulan	Ciclos formativos de otras familias profesionales en los que titulan
Mecanizado	3530	274	7,76	GS: Construcciones Metálicas, y Diseño en Fabricación Mecánica	GM: Buceo a Media Profundidad, Comercio, Carrocería, Gestión Administrativa, Instalación y Amueblamiento, etc.; GS: Mecatrónica Industrial, Automoción, Diseño y Amueblamiento, Desarrollo de Aplicaciones Web, etc.
Soldadura y Calderería	4801	199	4,14	GM: Mecanizado; GS: Construcciones Metálicas, y Programación de la Producción en Fabricación Mecánica	GM: Cocina y Gastronomía, Gestión Administrativa, Jardinería y Floristería, Operaciones de Laboratorio, Farmacia y Parafarmacia, etc.; GS: Paisajismo y Medio Rural, Proyecto de Obra Civil, Energías Renovables, Educación Infantil, Proyectos de Edificación, etc.
Cocina y Gastronomía	8892	608	6,84	GS: Dirección de Cocina	GM: Panadería, Repostería y Confeitería, Gestión Administrativa, Gestión de Alojamientos Turísticos, Sistemas Microinformáticos de Redes, etc.

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía.  
Las abreviaturas utilizadas en la tabla se corresponden con: GM: Grado Medio y GS: Grado Superior. M: Matrícula, O: Alumnado que obtiene el título en otra familia profesional y Mo (%): Porcentaje de movilidad.

**Tabla 43. Movilidad en los CFGM-II (Cont.) (2011-2018)**

Ciclo Formativo	M	O	Mo (%)	Ciclos formativos de la misma familia profesional en los que titulan	Ciclos formativos de otras familias profesionales en los que titulan
Servicios en Restauración	3224	191	5,92	GM: Cocina y Gastronomía; GS: Gestión de Alojamientos Turísticos, Agencias de Viajes y Gestión de Eventos, Guía, Información y Asistencias Turísticas, Dirección en Cocina, y Dirección en Servicios en Restauración	GM: Farmacia y Parafarmacia, Gestión Administrativa, Atención a Personas en Situación de Dependencia, Carrocería; etc. GS: Administración y Finanzas, Animación Sociocultural y Turística, Diseño y Amueblamiento, Higiene Bucodental, etc.
Estética y Belleza	2668	119	4,46	GM: Peluquería y Cosmética Capilar, Estética Integral y Bienestar, Asesoría de Imagen Personal y Corporativa, Estilismo y Dirección de Peluquería, Caracterización y Maquillaje Profesional	GM: Actividades Comerciales, Cocina y Gastronomía, Gestión Administrativa, Operaciones de Laboratorio; GS: Educación Infantil, Animación Sociocultural y Turística, etc.
Peluquería y Cosmética Capilar	5494	251	4,57	GM: Estética y Belleza, Caracterización, y Estética Personal Decorativa; GS: Estética Integral y Bienestar, Asesoría de Imagen Personal y Corporativa, Caracterización y Maquillaje Profesional, y Estilismo y Dirección de Peluquería	GM: Comercio, Cuidados Auxiliares de Enfermería (L), Cocina y Gastronomía, Atención a Personas en Situación de Dependencia, Farmacia y Parafarmacia; GS: Dirección de Cocina, Educación Infantil, Gestión de Ventas y Espacios Comerciales, etc.

Ciclo Formativo	M	O	Mo (%)	Ciclos formativos de la misma familia profesional en los que titulan	Ciclos formativos de otras familias profesionales en los que titulan
Sistemas Microinformáticos y Redes	23771	3230	13,59	GS: Administración de Sistemas Informáticos en Red, Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma, y Desarrollo de Aplicaciones Web	GM: Estética Personal Decorativa, Laboratorio de Imagen, Preimpresión en Artes Gráficas, Cocina y Gastronomía, Confección y Moda, etc.; GS: Dietética, Integración Social, Transporte y Logística, Química Industrial, etc.
Instalaciones Frigoríficas y de Climatización	5279	639	12,10	GS: Mantenimiento de Instalaciones Térmicas y de Fluidos, y Mantenimiento de Equipo Industrial GM: Instalaciones de Producción de Calor, Mantenimiento Electromecánico	GM: Cuidados Auxiliares de Enfermería (L), Cocina y Gastronomía, Comercio, Sistemas Microinformáticos de Redes, Carrocería, etc.; GS: Eficiencia Energética y Energía Solar Térmica,
Mantenimiento Electromecánico	1415	94	6,64	GS: Mecatrónica Industrial, Mantenimiento de Instalaciones Térmicas y Fluidos (L)	GM: Actividades Comerciales, Emergencias Sanitarias, Soldadura y Calderería, Gestión Administrativa, etc. GS: Automatización y Robótica Industrial
Panadería, Repostería y Confeitería	1102	45	4,08	GM: Servicio en Restauración, y Cocina y Gastronomía; GS: Gestión de Alojamientos turísticos, y Dirección de Servicios en Restauración	GM: Gestión Administrativa, Estética y Belleza, Servicios en Restauración, GS: Dirección Cocina, Educación Infantil, Transporte y Logística, Diseño y Edición de Publicaciones Impresas y Multimedia, Dietética (L), etc.
Emergencias Sanitarias	3203	187	5,84	GM: Farmacia y Parafarmacia, Cuidados Auxiliares de Enfermería (L); GS: Higiene Bucodental, Anatomía Patológica, Documentación y Administración Sanitaria	GM: Gestión Administrativa; GS: Laboratorio Clínico y Biomédico, Radioterapia y Dosimetría, Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear, etc.
Farmacia y Parafarmacia	9616	622	6,47	GM: Cuidados Auxiliares de Enfermería (L); GS: Laboratorio Clínico y Biomédico, Laboratorio de Análisis y Control de Calidad, Prótesis Dentales, Higiene Bucodental, etc.	GM: Comercio, Gestión Administrativa, Preimpresión Digital, Operaciones de Laboratorio; GS: Educación Infantil

*Fuente:* Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía  
Las abreviaturas utilizadas en la tabla se corresponden con: GM: Grado Medio y GS: Grado Superior. M: Matrícula,  
O: Alumnado que obtiene el título en otra familia profesional y Mo (%): Porcentaje de movilidad.



**Tabla 44. Movilidad en los CFGM-III (Cont.) (2011-2018)**

Ciclo Formativo	M	O	Mo (%)	Ciclos formativos de la misma familia profesional en los que titulan	Ciclos formativos de otras familias profesionales en los que titulan
Atención a Personas en Situación de Dependencia	8125	1118	13,76	GS: Educación Infantil, Animación Sociocultural y Turística, Promoción de Igualdad de Género, Integración Social, y Mediación Comunicativa	GM (L): Comercio (L), Auxiliar de Enfermería (L), y Conducción de Actividades Físico-deportivas en el Medio Natural (L), Calzado y Complementos de Moda, Elaboración de Productos Alimenticios, Emergencia Sanitaria, Estética y Belleza, etc.; GS (L): Animación de Actividades Físicas y Deportivas; GS: Asistencia a la Dirección, e Higiene Bucodental
Carrocería	4993	320	6,41	GM: Electromecánica de Vehículos Automóviles GS: Automoción	GM: Instalaciones Frigoríficas y de Climatización, Cuidados Auxiliares de Enfermería (L), Emergencias Sanitarias, Sistemas Eléctricos Automatizados, etc.
Electromecánica de Vehículos Automóviles	13 936	898	6,44	GM. Carrocería, Instalaciones Eléctricas y Automáticas, Mantenimiento Electromecánico, Sistemas Microinformáticos de Redes, etc. GS: Automoción, Sistemas Electrotécnicos y Automatizados,	GM: Soldadura y Calderería, Servicio en Restauración, Emergencias Sanitarias, Gestión Administrativa, etc.

*Fuente:* Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía  
Las abreviaturas utilizadas en la tabla se corresponden con: GM: Grado Medio y GS: Grado Superior. M: Matrícula, O: Alumnado que obtiene el título en otra familia profesional y Mo (%): Porcentaje de movilidad.

#### **4.2.4.3. Movilidad en los Ciclos Formativos de Grado Superior**

En los CFGS la movilidad del alumnado también es digna de consideración, si bien inferior a la observada en el Grado Medio. Las Tablas 45 a 47 recogen la movilidad en los ciclos formativos de la misma o de otra familia profesional tanto en la modalidad presencial como en la semipresencial o a distancia. Dado que en este nivel de enseñanza se ofertan 78 ciclos formativos, para reducir la complejidad de dicha tabla, se han seleccionado únicamente los que cuentan con al menos 1000 matriculas (90 % del total).

El ciclo formativo con una mayor movilidad del alumnado es el de «Agencias de Viajes y Gestión de Eventos», con un 15,29 %. Esta movilidad es relevante hacia ciclos formativos de la misma familia profesional («Hostelería y Turismo») que se imparten en el Grado Superior, tales como «Gestión de Alojamientos Turísticos», o «Guía, Información y Asistencias Turísticas», o hacia un ciclo formativo que se imparte en el Grado Medio (LOGSE) como «Cocina y Gastronomía». De igual modo, en las Tablas 45 a 47 se observa una importante movilidad del alumnado matriculado en «Agencias de Viajes y Gestión de Eventos» hacia ciclos formativos de otras familias profesionales de Grado Medio como «Atención a Personas en Situación de Dependencia», «Cuidados Auxiliares de Enfermería» (LOGSE) y «Emergencias Sanitarias», o bien hacia CFGS como «Educación Infantil», «Electromedicina Clínica», «Administración y Finanzas », « Vitivinicultura», «Secretariado» (LOGSE), etc.

Un 11,38 % del alumnado matriculado en el Ciclo Formativo de «Anatomía Patológica y Citodiagnóstico» obtiene un título en otro ciclo formativo diferente. Esta movilidad es relevante sobre todo dentro de la familia profesional de Sanidad. Así, la movilidad es hacia CFGS como «Laboratorio Clínico y Biomédico», «Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear», «Higiene Bucodental», «Documentación y Administración Sanitarias». No obstante, como en otros ciclos formativos, el alumnado matriculado en «Anatomía Patológica y Citodiagnóstico» también se titula en CFGS de otras familias profesionales, como «Educación Infantil», «Química Industrial», «Asistencia a la Dirección», «Ganadería y Asistencia en Sanidad Animal» y «Química Ambiental», o incluso en CFGM como «Gestión Administrativa».

El Ciclo Formativo de «Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma» es el otro de los de Grado Superior que supera el 10 % de movilidad (Tablas 45 a 47). En este ciclo formativo, la movilidad es relevante dentro de la misma familia profesional, pero sobre todo hacia otras familias profesionales. El alumnado matriculado en ese ciclo se titula en otros de la misma familia profesional como «Administración de Sistemas Informáticos en Red» y «Desarrollo de Aplicaciones Web», o bien de Ciclo Medio como «Sistemas Microinformáticos y Redes». La movilidad hacia CFGM de otras familias profesionales se observa en títulos como «Gestión Administrativa», «Comercio» (LOGSE), «Instalaciones Eléctricas y Automáticas», etc., pero también en CFGS como «Animaciones 3D, Juegos y Entornos Interactivos», «Sonido para Audiovisuales y Espectáculos», «Automoción», «Mecatrónica Industrial», etc.

**Tabla 45. Movilidad en los CFGS-I. Continúa**

Ciclo Formativo	M	O	Mo (%)	Ciclos formativos de la misma familia profesional en los que titulan	Ciclos formativos de otras familias profesionales en los que titulan
Asistencia a la Dirección	1705	63	3,70	GM: Gestión Administrativa; GS: Administración y Finanzas (L)	GM: Actividades Comerciales, Instalaciones Eléctricas y Automáticas, y Sistemas Microinformáticos de Redes; GS: Animación Sociocultural y Turística, Comercio Internacional, Educación Infantil, Transporte y Logística, etc.
Administración y Finanzas	23 251	880	3,78	GM: Gestión Administrativa; GS: Asistencia a la Dirección	GM: Cuidados Auxiliares de Enfermería (L), Estética y Belleza, Mecanizado, etc.; GS: Asesoramiento de Imagen Personal, Química Ambiental, Dirección de Cocina, Automoción, Integración Social, etc.
Gestión Forestal y del Medio Natural	2065	72	3,49	GS: Paisajismo y Medio Rural, y Ganadería y Asistencia en Sanidad Animal	GM: Soldadura y Calderería, Carrocería, Gestión Administrativa, y Sistemas Microinformáticos y Redes; GS: Prevención de Riesgos Profesionales (L), Laboratorio Animal y Control de Calidad, Producción Audiovisual y Espectáculo, etc.
Gestión de Ventas y Espacios Comerciales	1339	36	2,69	GS: Marketing y Publicidad	GM: Sistemas Microinformáticos y Redes, Instalaciones de Telecomunicaciones, y Cuidados Auxiliares de Enfermería; GS: Desarrollo de Aplicaciones Web, Integración Social, Educación Infantil, etc.
Comercio Internacional	2059	66	3,21	GS: Transporte y Logística, Marketing y Publicidad, y Gestión de Ventas y Espacios Comerciales	GM: Gestión Administrativa; GS: Administración y Finanzas (L), Gestión de Alojamientos Turísticos, Higiene Bucodental, Producción de Audiovisuales y Espectáculos, Mecatrónica Industrial, etc.

Ciclo Formativo	M	O	Mo (%)	Ciclos formativos de la misma familia profesional en los que titulan	Ciclos formativos de otras familias profesionales en los que titulan
Proyectos de Edificación	2583	244	9,45	GS: Realización y Planes de Obra (LOGSE), Proyectos en Obra Civil	GM: Cuidados Auxiliares de Enfermería (L), y Aceites de Oliva y Vinos, etc.; GS: Dietética (L), Animación Turística, Diseño y Producción Editorial (L), Prevención de Riesgos Profesionales (L), Imagen para el Diagnóstico, etc.
Proyectos de Obra Civil	1172	58	4,95	GS: Realización y Planes de Obra (LOGSE), Proyectos de Edificación	GM: Mecanizado, Farmacia y Parafarmacia, Cuidados Auxiliares de Enfermería (L), Instalaciones Frigoríficas y de Climatización, etc.; GS: Administración y Finanzas (L), Automoción, Salud Ambiental, Prevención de Riesgos Profesionales (L), etc.
Sistemas Electrotécnicos y Automatizados	4171	142	3,40	GM: Instalaciones Eléctricas y Automáticas; GS: Sistemas de Telecomunicaciones e Informáticos, y Automatización y Robótica Industrial.	GM: Cocina y Gastronomía, Soldadura y Calderería, Instalaciones Frigoríficas y de Climatización, etc.; GS: Salud ambiental (L), Dirección de Servicios de Restauración, Mantenimiento Aeromecánico (L), Construcciones Metálicas, etc.
Sistemas de Telecomunicaciones e Informáticos	2958	98	3,31	GM: Instalaciones Eléctricas y Automáticas; GS: Sistemas Electrónicos y Automatizados.	GM: Cuidados Auxiliares de Enfermería (L), Gestión Administrativa, Panadería y Repostería y Confeitería, y Sistemas Microinformáticos y Redes; GS: Administración y Finanzas, Proyectos de Obra Civil, Audiología Protésica, Desarrollo de Aplicaciones Web, Gestión Comercial y Marketing (L), etc.
Mantenimiento Electrónico	1299	72	5,54	GM: Instalaciones Eléctricas y Automáticas; GS: Sistemas Electrotécnicos y Automatizados, Sistemas de Telecomunicaciones e Informáticos, y Automatización y Robótica Industrial	GM: Sistemas Frigoríficos y de Climatización, Cocina y Gastronomía, y Mecanizado; GS: Mantenimiento Aeromecánico (L), Construcciones Metálicas, Programación de la Producción en Fabricación Mecánica, Sonido para Audiovisuales y Espectáculos, Ortoprótesis y Productos de Apoyo, etc.
Automatización y Robótica Industrial	1432	58	4,05	GM: Instalaciones Eléctricas y Automáticas; GS: Sistemas Electrotécnicos y Automatizados, Sistemas de Telecomunicaciones e Informáticos, y Mantenimiento Electrónico	Gm: Electromecánica de Vehículos, Mecanizado, Emergencias Sanitaria, y Mantenimiento Electromecánico (L); GS: Automoción, Integración Social (L), Mecatrónica Industrial, Diseño en Fabricación Mecánica, Administración y Finanzas (L), etc.
Programación de la Producción en Fabricación Mecánica	1189	18	1,51	GS: Construcciones Metálicas	GM: Técnico en Planta Química; GS: Prevención de Riesgos Profesionales (L), Desarrollo de Proyectos de Instalaciones Térmicas y de Fluidos, Gestión de Alojamientos Turísticos, Administración y Finanzas (L), etc.
Gestión de Alojamientos Turísticos	2304	79	3,43	GS: Agencias de Viajes y Gestión de Eventos, Guía, Información y Asistencias Turísticas, y Dirección de Cocina	GM: Peluquería y Cosmética Capilar, Cuidados Auxiliares de Enfermería (L), Comercio (L), Gestión Administrativa, Peluquería y Cosmética Capilar (L); GS: Estética, Integración Social (L), Educación Infantil, Administración y Finanzas, Gestión Comercial y Marketing (L), etc.

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

Las abreviaturas utilizadas en la tabla se corresponden con: GM: Grado Medio y GS: Grado Superior. M: Matrícula. O: Alumnado que obtiene el título en otra familia profesional y Mo (%): Porcentaje de movilidad. (L): Título LOGSE.

Tabla 46. Movilidad en los CFGS-II. (Cont.)

Ciclo Formativo	M	O	Mo (%)	Ciclos formativos de la misma familia profesional en los que titulan (en la misma o en otra etapa)	Ciclos formativos de otras familias profesionales en los que titulan
Agencias de Viajes y Gestión de Eventos	2295	351	15,29	GM: Cocina y Gastronomía (L); GS: Gestión de Alojamientos Turísticos, y Guía, Información y Asistencias Turísticas	GM: Atención a Personas en Situación de Dependencia, Emergencias Sanitarias, Cuidados Auxiliares de Enfermería (L); GS: Educación Infantil, Electromedicina Clínica, Administración y Finanzas, Vitivinicultura, Secretariado (L), etc.
Guía, Información y Asistencias Turísticas	3817	184	4,82	GM: Servicios en Restauración y Cocina y Gastronomía; GS: Gestión en Alojamientos Turísticos, y Agencias de Viajes y Gestión de Eventos	GM: Peluquería y Cosmética Capilar, Estética Personal y Decorativa (L), Comercio (L), Instalaciones de Telecomunicaciones, Cuidados Auxiliares de Enfermería (L) y Emergencias Sanitarias; GS: Gestión de Ventas y Espacios Comerciales, Educación Infantil, Comercio Internacional, Higiene Bucodental, Secretariado (L), etc.
Dirección de Cocina	2266	54	2,38	GM: Cocina y Gastronomía; GS: Gestión de Alojamientos Turísticos, y Dirección de Servicios en Restauración	GM: Operaciones Subacuáticas e Hiperbáricas (L); GS: Estética Integral y Bienestar, Educación Infantil, Comercio Internacional, Administración y Finanzas, Prótesis Dentales, etc.
Dirección de Servicios en Restauración	1343	70	5,21	GM: Cocina y Gastronomía; GS: Gestión de Alojamientos Turísticos, y Agencias de Viajes y Gestión de Eventos	GM: Peluquería y Cosmética Capilar, Cuidados Auxiliares de Enfermería (L), Operaciones de Laboratorio, y Gestión Administrativa; GS: Dietética (L), Estética Integral y Bienestar, Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos, etc.
Estética Integral y Bienestar	1960	37	1,89	GM: Estética y Belleza, y Estética Personal Decorativa (L).	GM: Gestión Administrativa, Emergencias Sanitarias, Cuidados Auxiliares de Enfermería (L); GS: Radioterapia y Dosimetría, Laboratorio Clínico y Biomédico, Secretariado (L), Administración y Finanzas, Educación Infantil, etc.
Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos	1659	31	1,87	GS: Sonido para Audiovisuales y Espectáculos, e Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen	GM: Cocina y Gastronomía, y Estética y Belleza; GS: Automoción, Administración y Finanzas, Dirección de Cocina, Educación Infantil, Desarrollo de Aplicaciones Web, etc.
Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen	1390	37	2,66	GS: Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos, Sonido para Audiovisuales y Espectáculos, Producción de Audiovisuales y Espectáculos, y Animaciones 3D, Juegos y Entornos Interactivos	GM: Instalaciones de Telecomunicaciones, y Peluquería y Cosmética Capilar; GS: Integración Social, Mantenimiento Electrónico, Sistemas de Telecomunicación e Informáticos, Higiene Bucodental, Óptica de Anteojería (L), etc.

Ciclo Formativo	M	O	Mo (%)	Ciclos formativos de la misma familia profesional en los que titulan (en la misma o en otra etapa)	Ciclos formativos de otras familias profesionales en los que titulan
Administración de Sistemas Informáticos en Red	10 789	946	8,77	GM: Sistemas Microinformáticos y Redes; GS: Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma, y Desarrollo de Aplicaciones Web	GM: Cocina y Gastronomía, Peluquería y Cosmética Capilar, Instalaciones Eléctricas y Automáticas, Comercio (L), etc.; GS: Comercio Internacional, Dirección de Cocina, Mantenimiento de Equipamiento Industrial (L), Construcciones Metálicas, Guía, Información y Asistencias Turísticas, etc.
Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma	4726	510	10,79	GM: Sistemas Microinformáticos y Redes; GS: Administración de Sistemas Informáticos en Red, y Desarrollo de Aplicaciones de Aplicaciones Web	GM: Gestión Administrativa, Comercio (L), Instalaciones Eléctricas y Automáticas, etc; GS: Animaciones 3D, Juegos y Entornos Interactivos, Sonido para Audiovisuales y Espectáculos, Automoción, Mecatrónica Industrial, etc.
Desarrollo de Aplicaciones Web	5805	366	6,30	GM: Sistemas Microinformáticos y Redes; GS: Administración de Sistemas Informáticos en Red, y Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma	GM: Gestión Administrativa, Soldadura y Calderería, Emergencias Sanitarias, Instalaciones de Telecomunicaciones, etc.; GS: Imagen (L), Dirección de Cocina, Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen, Proyectos de Obra Civil, etc.
Mecatrónica Industrial	1082	21	1,94		GM: Cocina y Gastronomía, Cuidados Auxiliares de Enfermería, y Electromecánica de Vehículos Automóviles; GS: Sistemas Electrotécnicos y Automatizados, Administración de Sistemas en Red, Paisajismo y Medio Rural, Asesoría Social, etc.
Laboratorio de Análisis y Control de Calidad	1995	117	5,86	GM: Operaciones de Laboratorio; GS: Química Industrial	GM: Farmacia y Parafarmacia, Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural (L), Electromecánica de Vehículos Automóviles, Cuidados Auxiliares de Enfermería (L), Cocina y Gastronomía, etc.; GS: Integración Social, Procesos y Calidad en la Industria Alimentaria, Guía, Información y Asistencias Turísticas, Higiene Bucodental, Laboratorio Clínico y Biomédico, etc.

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

Las abreviaturas utilizadas en la tabla se corresponden con: GM: Grado Medio y GS: Grado Superior. M: Matrícula, O: Alumnado que obtiene el título en otra familia profesional y Mo (%): Porcentaje de movilidad. (L): Título LOGSE.

Tabla 47. Movilidad en los CFGS-III (Cont.)

Ciclo Formativo	M	O	Mo (%)	Ciclos formativos de la misma familia profesional en los que titulan (en la misma o en otra etapa)	Ciclos formativos de otras familias profesionales en los que titulan
Audiología Protésica	1332	38	2,85	GM: Farmacia y Parafarmacia, Cuidados Auxiliares de Enfermería (L), y Emergencias Sanitarias; GS: Radioterapia y Dosimetría, Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear, Higiene Bucodental, y Prótesis Dentales	GS: Desarrollo de Aplicaciones Web, Animación de Actividades Físicas y Deportivas (L), Educación Infantil, Animación Sociocultural (L), Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos, Mediación Comunicativa, Prevención de Riesgos Profesionales, Secretariado (L), Estética Integral y Bienestar, etc.
Laboratorio Clínico y Biomédico	3068	77	2,51	GM: Farmacia y Parafarmacia, Cuidados Auxiliares de Enfermería (L); GS: Higiene Bucodental, Documentación y Administración Sanitarias, Anatomía Patológica y Citodiagnóstico, y Ortoprótisis y Productos de Apoyo	GM: Gestión Administrativa; GS: Animación de Actividades Físicas y Deportivas (L), Educación Infantil, Dietética (L), Automoción, Integración Social, Sonido para Audiovisuales y Espectáculos, Estética Integral y Bienestar, etc.
Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear	2372	202	8,52	GM: Farmacia y Parafarmacia, y Cuidados Auxiliares de Enfermería (L); GS: Audiología Protésica, Radioterapia y Dosimetría, Laboratorio Clínico y Biomédico y Anatomía Patológica y Citodiagnóstico	GS: Animación de Actividades Físicas y Deportivas (L), Educación Infantil, Integración Social, y Automatización y Robótica Industrial
Higiene Bucodental	2296	9	0,39	GS: Radioterapia y Dosimetría, Laboratorio Clínico y Biomédico, Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear, Prótesis Dentales, y Ortoprótisis y Productos de Apoyo	GS: Educación Infantil
Documentación y Administración Sanitarias	1036	18	1,74	GM: Cuidados Auxiliares de Enfermería (L); GS: Audiología Protésica, Radioterapia y Dosimetría, Higiene Bucodental, y Anatomía Patológica y Citodiagnóstico	GS: Educación Infantil, Asistencia a Dirección, y Guía, Información y Asistencias Turísticas
Anatomía Patológica y Citodiagnóstico	1107	126	11,38	GS: Laboratorio Clínico y Biomédico, Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear, Higiene Bucodental, Documentación y Administración Sanitarias	GM: Gestión Administrativa; GS: Educación Infantil, Química Industrial, Asistencia a la Dirección, Ganadería y Asistencia en Sanidad Animal, y Química Ambiental
Prótesis Dentales	1617	21	1,30	GM: Emergencias Sanitarias; GS: Radioterapia y Dosimetría, Laboratorio Clínico y Biomédico, Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear, e Higiene Bucodental	GS: Prevención de Riesgos Profesionales (L), Desarrollo de Aplicaciones Web, Dietética (L), Animación de Actividades Físicas y Deportivas (L), y Animaciones 3D, Juegos y Entornos Interactivos.
Educación Infantil	14911	170	1,14	GM: Atención a Personas en Situación de Dependencia, GS: Animación Sociocultural y Turística, y Mediación Comunicativa	GM: Cuidados Auxiliares de Enfermería (L), Estética y Belleza, Jardinería y Floristería, Peluquería y Cosmética Capilar, etc.; GS: Imagen para el Diagnóstico (L), Comercio Internacional, Estética Integral y Bienestar, Higiene Bucodental, y Laboratorio Clínico y Biomédico, etc.

Ciclo Formativo	M	O	Mo (%)	Ciclos formativos de la misma familia profesional en los que titulan (en la misma o en otra etapa)	Ciclos formativos de otras familias profesionales en los que titulan
Integración Social	2954	15	0,51	GM: Atención a Personas en Situación de Dependencia, GS: Educación Infantil, Mediación Comunicativa, Promoción de Igualdad de Género, y Animación Sociocultural y Turística	GM: Vídeo, Disc-Jockey y Sonido, Cuidados Auxiliares de Enfermería (L), Farmacia y Parafarmacia; GS: Dietética (L), y Animación de Actividades Físicas y Deportivas
Mediación Comunicativa	1340	29	2,16	GS: Educación Infantil, Animación Sociocultural y Turística, e Integración Social	GM: Servicios en Restauración, y Cuidados Auxiliares de Enfermería (L); GS: Guía, Información y Asistencias Turísticas, Gestión en Alojamientos Turísticos, Diseño de Fabricación Mecánica, Audiología Protésica, Estética Integral y Bienestar, y Documentación y Administración Sanitarias.
Automoción	3890	128	3,29	GM: Carrocería, y Electromecánica de Vehículos Automóviles	GM: Instalaciones Eléctricas y Automáticas, Emergencias Sanitarias, Operaciones Subacuáticas e Hiperbáricas, y Cuidados Auxiliares de Enfermería (L); GS: Mantenimiento Electrónico, Sistemas Electrotécnicos y Automatizados, Integración Social, Dirección de Cocina, Vitivinicultura, etc.

*Fuente:* Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía  
Las abreviaturas utilizadas en la tabla se corresponden con: GM: Grado Medio y GS: Grado Superior. M: Matrícula, O: Alumnado que obtiene el título en otra familia profesional y Mo (%): Porcentaje de movilidad. (L): Título LOGSE.

El análisis de los títulos LOGSE de CFGS se recoge en la Tabla 48. En ella aparecen los datos de movilidad de los 6 ciclos formativos ofertados a partir de la implantación de la LOGSE. Esta es más alta, en promedio, que la observada en los títulos de Grado Superior Inicial (LOE) (6,85 %). El Ciclo Formativo de «Prevención de Riesgos Profesionales» es el que registra una movilidad más elevada (12,31 %). Dicha movilidad en este ciclo formativo es, esencialmente, hacia títulos de otras familias profesionales de Grado Medio LOGSE como «Cuidados Auxiliares de Enfermería», y «Conducción de Actividades Físico-deportivas en el Medio Natural» y títulos de Grado Superior LOGSE como «Animación de Actividades Físicas y Deportivas», «Administración y Finanzas», «Gestión Comercial y Marketing», «Mantenimiento Aerodinámico», y «Animación Sociocultural». De igual modo, es posible observar que la movilidad también se produce desde el ciclo formativo de «Prevención de Riesgos Profesionales» hacia títulos de CFGM-LOE como «Atención a Personas en Situación de Dependencia», «Cocina y Gastronomía», «Estética y Belleza», «Farmacia y Parafarmacia», etc., y hacia títulos del CFGS-LOE como «Administración y Finanzas», «Automoción», «Educación Infantil», «Dirección de Cocina» y otros.

**Tabla 48. Movilidad entre CFGS (LOGSE)**

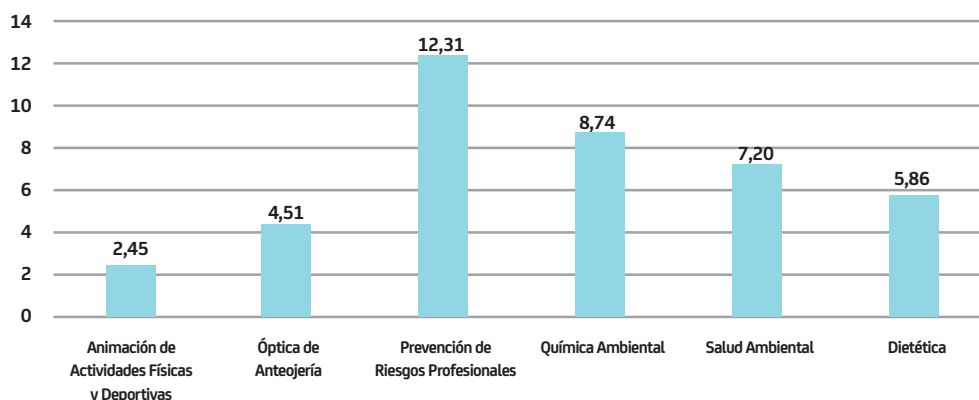
Ciclo Formativo	M	O	Ciclos formativos de la misma familia profesional en los que titulan	Mo (%)	Ciclos formativos de otras familias profesionales en los que titulan
Animación de Actividades Físicas y Deportivas	10 935	268		2,45	GM(LOGSE): Cuidados Auxiliares de Enfermería; GS(LOGSE): Administración y Finanzas, Animación Sociocultural, Dietética, Documentación Sanitaria, Gestión Comercial y Marketing; GM: Atención a Personas en Situación de Dependencia, Cocina y Gastronomía, Emergencias Sanitarias, etc.; GS: Asistencia a la Dirección, Automoción, Automática y Robótica Industrial, Comercio Internacional, Dirección de Cocina, etc.
Óptica de Anteojería	266	12		4,51	GM: Farmacia y Parafarmacia; GS: Gestión Forestal y Medio Natural, Audiología Protésica, Prótesis Dentales, Documentación y Administración Sanitarias, y Caracterización y Maquillaje Profesional
Prevención de Riesgos Profesionales	1560	192	GM: Mantenimiento Electromecánico; GS: Mecatrónica Industrial.	12,31	GM(LOGSE):Cuidados Auxiliares de Enfermería, y Conducción de Actividades Físico-deportivas en el Medio Natural; GS(LOGSE): Animación de Actividades Físicas y Deportivas, Administración y Finanzas, Gestión Comercial y Marketing, Mantenimiento Aerodinámico, y Animación Sociocultural; GM: Atención a Personas en Situación de Dependencia, Cocina y Gastronomía, Estética y Belleza, Farmacia y Parafarmacia, etc. ; GS: Administración y Finanzas, Automoción, Educación Infantil, Dirección de Cocina, etc.
Química Ambiental	446	39	GS: Laboratorio de Análisis y Control de Calidad, y Química Industrial	8,74	GM(LOGSE): Peluquería, y Cuidados Auxiliares de Enfermería; GS(LOGSE): Salud Ambiental, Animación de Actividades Físicas y Deportivas, Dietética, y Radioterapia; GM: Atención a Personas en Situación de Dependencia; GS: Laboratorio Clínico y Biomédico, Dirección de Cocina, Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma, Administración y Finanzas, Automoción, Iluminación, Captación y Tratamiento de Imágenes, y Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos



Ciclo Formativo	M	O	Ciclos formativos de la misma familia profesional en los que titulan	Mo (%)	Ciclos formativos de otras familias profesionales en los que titulan
Salud Ambiental	1916	138	GM: Farmacia y Parafarmacia, Emergencias Sanitarias, y Cuidados Auxiliares en Enfermería (LOGSE); GS (LOGSE): Higiene Bucodental, Radioterapia, e Imagen para el Diagnóstico; GS: Audiología Protésica, Radioterapia y Dosimetría, Laboratorio Clínico y Biomédico, Documentación y Administración Sanitarias, Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear, Anatomía Patológica y Citodiagnóstico, y Prótesis Dentales	7,20	GM: Cocina y Gastronomía, Comercio (LOGSE), Peluquería y Cosmética Capilar, Servicios en Restauración, y Atención a Personas en Situación de Dependencia; GS (LOGSE): Integración Social, Óptica de Anteojería, Animación de Actividades Físicas y Deportivas, Química Ambiental, y Secretariado; GS: Educación Infantil, Vitivinicultura, Administración y Finanzas, Dirección en Cocina, Realización de Proyectos Audiovisuales y Espectáculos, etc.
Dietética	3327	195	GM: Farmacia y Parafarmacia, Emergencias Sanitarias, y Cuidados Auxiliares en Enfermería (LOGSE); GS (LOGSE): Anatomía Patológica y Citología, Documentación Administrativa, Higiene Bucodental, Laboratorio de Diagnóstico Clínico, Salud Ambiental, Prótesis Dentales, Radioterapia, Audiología Protésica, e Imagen para el Diagnóstico; GS: Radioterapia y Dosimetría, Laboratorio Clínico y Biomédico, Documentación y Administración Sanitarias, y Ortoprtesis y Productos de Apoyo	5,86	GM: Peluquería y Cosmética Capilar, Operaciones de Laboratorio, Jardinería y Floristería, y Gestión Administrativa; GS (LOGSE): Animación de Actividades Físicas y Deportivas, Mantenimiento Aerodinámico, Estética; GS: Educación Infantil, Comercio Internacional, Desarrollo de Aplicaciones Web, Dirección de Cocina, Estética Integral y Bienestar, Acuicultura, etc.

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía  
 Las abreviaturas utilizadas en la tabla se corresponden con: GM: Grado Medio y GS: Grado Superior. M: Matrícula, O: Alumnado que obtiene el título en otra familia profesional y Mo (%): Porcentaje de movilidad. (L): Título LOGSE.

Figura 39. Ciclos Formativos de Grado Superior con mayor porcentaje de movilidad



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

La Figura 39 ilustra dichos resultados de una forma gráfica en la que se observa que varios ciclos formativos presentan valores de movilidad por encima del 6 %. El Ciclo Formativo de «Prevención de Riesgos Profesionales» es el que registra una movilidad más elevada.

A partir de los resultados anteriores sobre la movilidad en y entre familias o ciclos formativos, observadas en todos los niveles de la Formación Profesional, podría plantearse que el alumnado seguramente no conozca con suficiente profundidad la formación que solicita o que la formación realizada no se corresponde con la inicialmente demandada. De hecho, cuando la movilidad se produce de una familia profesional a otra, el alumnado termina sus estudios en ciclos formativos profesionalmente muy alejados de los que iniciaron. De igual modo, es posible que el alumnado no conozca cuáles son los conocimientos, habilidades (en suma, las competencias previas) que se requieren para cursar un determinado ciclo formativo.

Esta realidad demanda de nuevo el desarrollo de actuaciones de orientación que favorezcan la adquisición, por parte del alumnado, de competencias que le permitan conocer sus propios intereses, habilidades y actitudes, así como explorar las características y exigencias de los diferentes ciclos formativos y las profesiones a las que están vinculados.

Una de las consecuencias derivadas de la movilidad, especialmente en la Formación Profesional de Grado Medio y en la de Grado Superior, es la existencia de títulos que podemos denominar “refugio”, tanto dentro de la misma familia profesional como en otras familias profesionales. Se trata de aquellos que termina obteniendo el alumnado que no ha completado su formación en el ciclo formativo en el que inicialmente había formalizado su matrícula. Así pues, este acaba “refugiándose” en opciones que le pueden resultar más o menos conocidas o incluso más polivalentes. En el caso de los que se obtienen en otra familia profesional, en la Formación Profesional de Grado Medio, cabe destacar como títulos “refugio” los siguientes: «Cuidados Auxiliares de Enfermería», «Gestión Administrativa» o «Comercio». Por su parte, en el Ciclo Superior cabe mencionar los de «Administración y Finanzas», «Educación Infantil», «Integración Social» o «Asistencia a la Dirección» y los ciclos formativos LOGSE de «Dietética» o «Secretariado». Además del desajuste que genera entre la oferta y la demanda, esta movilidad probablemente también genere un desequilibrio en la demanda de determinados ciclos formativos, por lo que el desarrollo de actuaciones de orientación podría tener una función muy útil en relación con la planificación académica.

En estos resultados también se observa que hay alumnado que abandona provisionalmente los estudios y se reincorpora en niveles superiores a través de diferentes vías (pruebas de acceso, etc.), por lo que se hace patente la diversidad de itinerarios formativos.

La movilidad dentro de una misma familia profesional puede ser un indicativo de una toma de decisiones realizada en función de “campos profesionales” (por ejemplo, el campo de la salud) y no de las características específicas de una profesión determinada (Cuidados de enfermería). Como consecuencia, desde la intervención orientadora es importante habilitar posibilidades para que el alumnado se acerque a las profesiones y al mundo laboral y lo explore antes de tomar decisiones respecto de la formación profesional que quiere realizar. De nuevo, por tanto, los resultados avalan la necesidad de incluir elementos de orientación profesional desde edades tempranas.

#### **4.2.5. Una mirada con perspectiva de género**

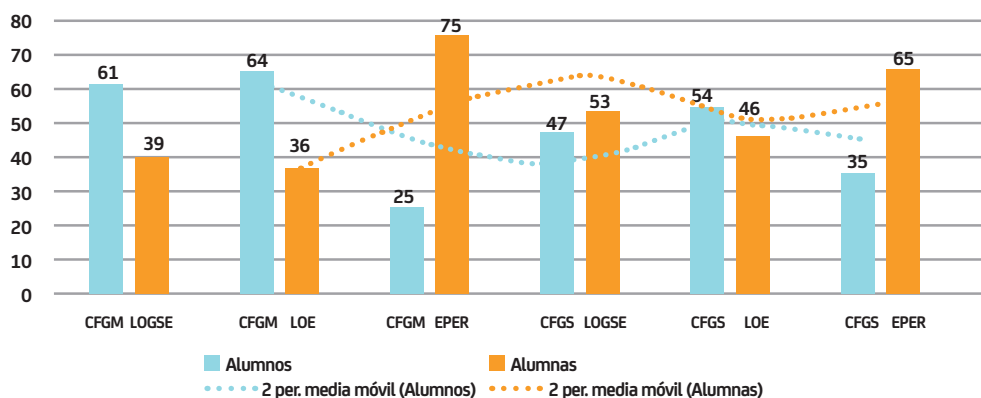
En este apartado se pretende adoptar una mirada con perspectiva de género hacia los resultados analizados. Los resultados apuntan a importantes diferencias en el comportamiento del alumnado del sexo femenino y el masculino, tanto en la matriculación como en el rendimiento académico.

##### **4.2.5.1. Elección de estudios de Formación Profesional en función del sexo**

En la matrícula (ver Figuras 40 y 41) se observa cómo la presencia de alumnado del sexo femenino y el masculino sigue tendencias totalmente opuestas en el sentido de que, mientras que el número de alumnas va creciendo

cuanto mayor es el nivel formativo, el de alumnos sigue la tendencia contraria. Estos datos pueden indicar, por una parte, un mayor rendimiento de las alumnas en la Educación Secundaria Obligatoria, teniendo en cuenta que el acceso a la FPB está determinado por la falta de titulación en este nivel.

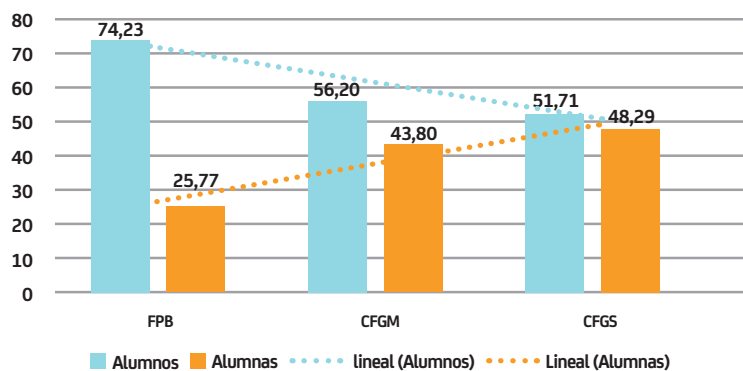
**Figura 40. Porcentaje de alumnado matriculado en las diferentes modalidades y niveles de Formación Profesional. Curso 2019-2020**



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

Por otra parte, considerando las cifras de matriculación de personas del sexo femenino en las universidades españolas (54,7 %) <sup>38</sup>, superior a la de los varones (45,3 %), se podría concluir que ellas prefieren continuar con estudios universitarios además de los proporcionados por los CFGS.

**Figura 41. Porcentaje de alumnado matriculado en Formación Profesional en función del sexo (Curso 2019-2020)**



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

El análisis de la matrícula según los ciclos formativos y las familias profesionales en las diferentes etapas de la Formación Profesional, realizado desde la perspectiva de género, también revela importantes diferencias entre hombres y mujeres, que avalan los resultados de otras investigaciones acerca de la socialización diferencial que

38/ Fuente: CRUE (2019). *Informe Universidad Española en Cifras año 2017, curso académico 2017/2018*. Madrid: CRUE. [http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Universidad%20Espa%C3%B1ola%20en%20cifras/UEC%201718\\_FINAL\\_DIGITAL.pdf](http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Universidad%20Espa%C3%B1ola%20en%20cifras/UEC%201718_FINAL_DIGITAL.pdf)

reciben ambos. Dichos estudios remarcan que las áreas como ingeniería, mecánica, electricidad, matemáticas o ciencias naturales son acaparadas por varones, mientras que otras como salud y bienestar, imagen personal o educación son preferidas claramente por mujeres. Esto es consecuencia de una educación diferencial que empieza desde el nacimiento. No hay que trivializar la fuerza de los estereotipos sociales vigentes en la sociedad actual, que continúan en muchas ocasiones clasificando las profesiones en “femeninas” y “masculinas”.

En la Tabla 49 se muestran los datos comparativos correspondientes a la FPB, que permiten comprobar que las diferencias más importantes, a favor de los hombres, se aprecian en los ciclos formativos «Mantenimiento de Vehículos» (98,66 %), «Fabricación y Montaje» (96,35 %) y «Electricidad y Electrónica» (95,56 %). En cambio, los porcentajes de matriculación más altos entre las mujeres corresponden a los ciclos formativos en «Actividades Domésticas y Limpieza de Edificios» (89,66 %), «Peluquería y Estética» (76,47 %) y «Alojamiento y Lavandería» (57,77 %).

**Tabla 49. Matrículas de mujeres y hombres según familias profesionales y ciclos formativos de la Formación Profesional Básica (2014-2015 a 2017-2018)**

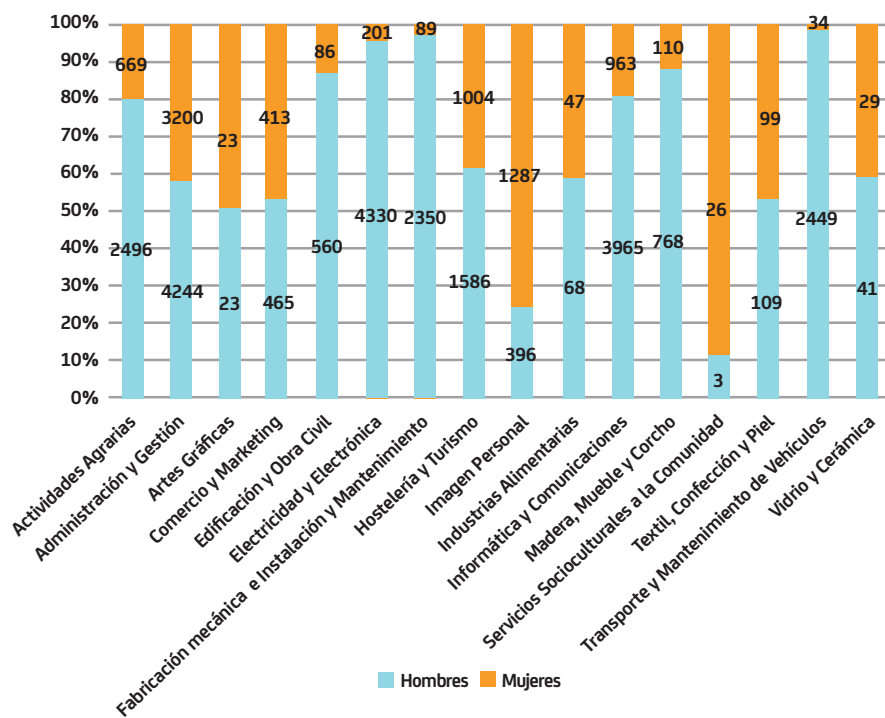
Familia Profesional	Ciclo Formativo	Hombres	Mujeres	Total ciclo	% de Mujeres
Actividades Agrarias	Actividades Agropecuarias	185	19	204	9,31
	Agrojardinería y Composiciones Florales	2160	629	2789	22,55
	Aprovechamientos Forestales	151	21	172	12,21
Administración y Gestión	Informática de Oficina	351	132	483	27,33
	Servicios Administrativos	3893	3068	6961	44,07
Artes Gráficas	Artes Gráficas	23	23	46	50,00
Comercio y Marketing	Servicios Comerciales	465	413	878	47,04
Edificación y Obra Civil	Reforma y Mantenimiento de Edificios	560	86	646	13,31
Electricidad y Electrónica	Electricidad y Electrónica	4330	201	4531	4,44
Fabricación mecánica e Instalación y Mantenimiento	Fabricación y Montaje	2350	89	2439	3,65
Hostelería y Turismo	Alojamiento y Lavandería	125	171	296	<b>57,77</b>
	Cocina y Restauración	1461	833	2294	36,31
Imagen Personal	Peluquería y Estética	396	1287	1683	<b>76,47</b>
Industrias Alimentarias	Industrias Alimentarias	68	47	115	40,87
Informática y Comunicaciones	Informática y Comunicaciones	3965	963	4928	19,54
Madera, Mueble y Corcho	Carpintería y Mueble	768	110	878	12,53
Servicios Socioculturales a la Comunidad	Actividades Domésticas y Limpieza de Edificios	3	26	29	89,66

Familia Profesional	Ciclo Formativo	Hombres	Mujeres	Total ciclo	% de Mujeres
Textil, Confección y Piel	Arreglo y Reparación de Artículos Textiles y de Piel	47	49	96	51,04
	Tapicería y Cortinaje	62	50	112	44,64
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	Mantenimiento de Embarcaciones Deportivas y de Recreo	13	1	14	7,14
	Mantenimiento de Vehículos	2436	33	2469	1,34
Vidrio y Cerámica	Vidriería y Alfarería	41	29	70	41,43
<b>Total</b>		<b>23853</b>	<b>8280</b>	<b>32133</b>	<b>25,77</b>

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

Por familias profesionales (Figura 42) se observan claras diferencias en la mayoría de ellas (salvo en «Artes Gráficas» y «Comercio y Marketing»). Destaca la presencia masculina en «Transporte y Mantenimiento de Vehículos», «Electricidad y Electrónica», «Fabricación Mecánica e Instalación y Mantenimiento», «Edificación y Obra Civil», «Actividades Agrarias y Madera», y «Mueble y Corcho». Por el contrario, destaca la presencia de mujeres en «Servicios socioculturales y a la Comunidad» o «Imagen Personal».

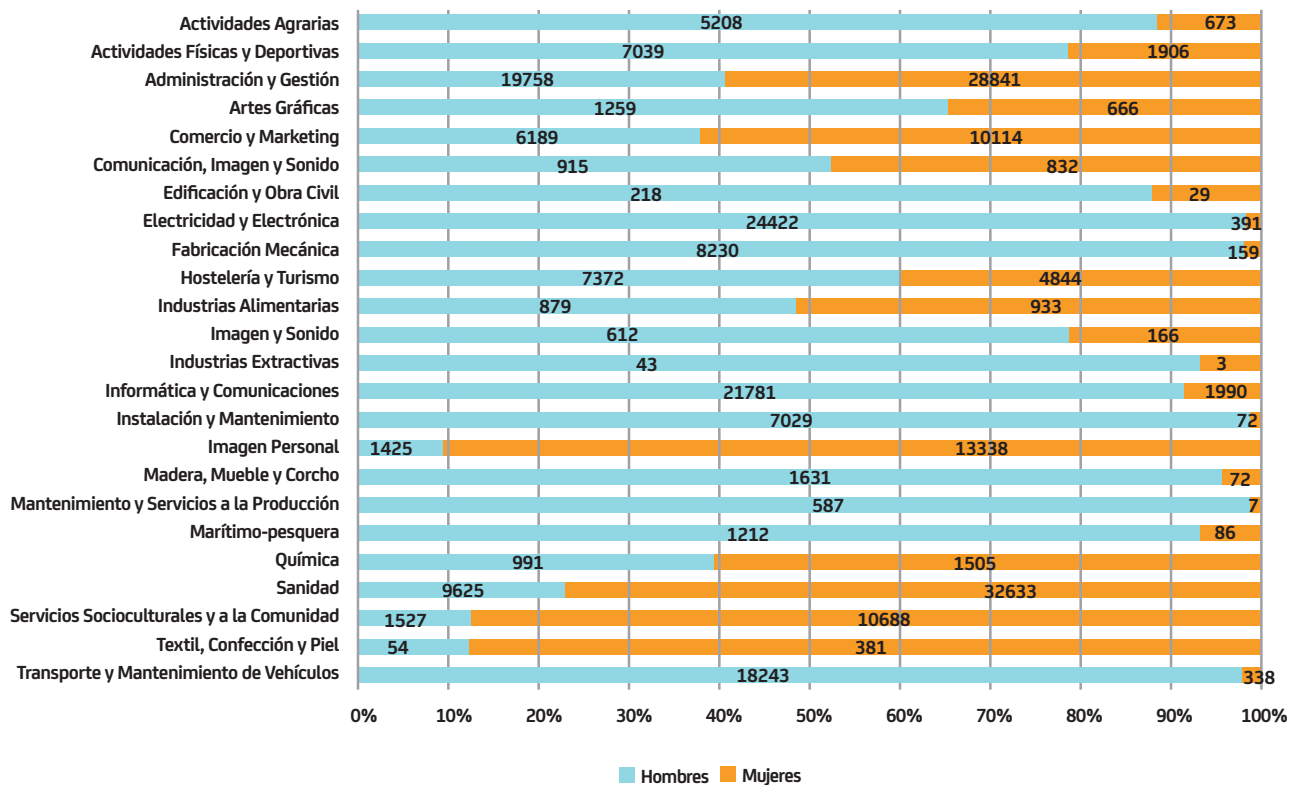
Figura 42. Matrículas de mujeres y hombres en la FPB según familias profesionales (2014-2015 a 2017-2018)



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

En la Formación Profesional de Grado Medio la distribución de la matrícula por sexos muestra diferencias relevantes entre los hombres y las mujeres (ver Tabla 50 y Figura 43). Respecto a la FPB, aunque el número de matriculados en esta etapa sigue siendo superior en el caso de los hombres (56,92 %), se observa un mayor equilibrio entre ambos colectivos. Las mujeres superan el 90 % de las matrículas en una familia profesional como «Imagen personal», se sitúan por encima del 85% en «Servicios Sociocomunitarios y a la Comunidad», en torno al 80 % en «Sanidad» (con la excepción del ciclo formativo de «Emergencias Sanitarias», con 29,75 %), superan el 70 % en la familia profesional «Textil, Confección y Piel», y tienen una presencia importante en la familia profesional de «Química», especialmente en el ciclo formativo de «Operaciones de Fabricación de Productos Farmacéuticos» (85,33 %) y en la familia de «Comercio y Marketing» (alrededor del 60 % de las matrículas). Por el contrario, el porcentaje de mujeres matriculadas no alcanza el 3 % en familias profesionales como «Electricidad y Electrónica», «Instalación y Mantenimiento», «Mantenimiento y Servicios a la Producción», «Transporte y Mantenimiento de Vehículos» (excepto en el ciclo formativo de «Mantenimiento de Material Rodado Ferroviario» con un 14,29 %). De igual modo, también es escasa la matrícula de las mujeres en familias profesionales como la de «Informática y Comunicaciones», «Marítimo-pesquera», «Agraria» o «Fabricación Mecánica».

**Figura 43. Matrículas de mujeres y hombres en CFGM según familias profesionales (2014-2015 a 2017-2018)**



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

**Tabla 50. Matrículas de mujeres y hombres según familias profesionales y ciclos formativos de la Formación Profesional de Grado Medio (2011-2012 a 2017-2018)**

Familia Profesional	Ciclo formativo	Hombres	Mujeres	Total Ciclo	% Mujeres
Actividades Agrarias	Producción Agropecuaria	908	162	1070	15,14
	Producción Agroecológica	366	47	413	11,38
	Jardinería y Floristería	1860	336	2196	15,30
	Aprovechamiento y Conservación del Medio Natural	1206	73	1279	5,71
	Trabajos Forestales y de Conservación del Medio Natural	868	55	923	5,96
Actividades Físicas y Deportivas	Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural	7039	1906	8945	21,31
Administración y Gestión	Gestión Administrativa	19 758	28 841	48 599	59,34
Artes Gráficas	Impresión en Artes Gráficas	160	65	225	28,89
	Preimpresión en Artes Gráficas	374	240	614	39,09
	Preimpresión Digital	529	285	814	35,01
	Impresión Gráfica	196	76	272	27,94
Comercio y Marketing	Comercio	3401	6036	9437	63,96
	Actividades Comerciales	2788	4078	6866	59,39
Comunicación, Imagen y Sonido	Adultos Laboratorio de Imagen	76	54	130	41,54
	Laboratorio de Imagen	839	778	1617	48,11
Edificación y Obra Civil	Acabados de Construcción	49	1	50	2,00
	Obras de Interior, Decoración y Rehabilitación	169	28	197	14,21
Electricidad y Electrónica	Instalaciones Eléctricas y Automáticas	16 267	188	16 455	1,14
	Instalaciones de Telecomunicaciones	5695	155	5850	2,65
	Equipos Electrónicos de Consumo	2460	48	2508	1,91
Fabricación Mecánica	Soldadura y Calderería	4757	44	4801	0,92
	Conformado por Moldeo de Metales y Polímeros	48	10	58	17,24
	Mecanizado	3425	105	3530	2,97
Hostelería y Turismo	Servicios en Restauración	1848	1376	3224	42,68
	Cocina y Gastronomía	5524	3468	8992	38,57
Industrias Alimentarias	Aceite de Oliva y Vinos	386	170	556	30,58
	Elaboración de Productos Alimenticios	84	70	154	45,45
	Panadería, Repostería y Confitería	409	693	1102	62,89
Imagen y Sonido	Vídeo, Disc-Jockey y Sonido	612	166	778	21,34
Industrias Extractivas	Excavaciones y Sondeos	36	1	37	2,70
	Piedra Natural	7	2	9	22,22
Informática y Comunicaciones	Sistemas Microinformáticos y Redes	21 781	1990	23 771	8,37
Instalación y Mantenimiento	Instalaciones Frigoríficas y de Climatización	5234	45	5279	0,85
	Instalaciones de Producción de Calor	403	4	407	0,98
	Mantenimiento Electromecánico	1392	23	1415	1,63

Familia Profesional	Ciclo formativo	Hombres	Mujeres	Total Ciclo	% Mujeres
Imagen Personal	Caracterización	59	422	481	<b>87,73</b>
	Estética Personal Decorativa	62	3761	3823	<b>98,38</b>
	Peluquería	290	2007	2297	<b>87,37</b>
	Estética y Belleza	62	2606	2668	<b>97,68</b>
	Peluquería y Cosmética Capilar	952	4542	5494	<b>82,67</b>
Madera, Mueble y Corcho	Fabricación a Medida e Instalación de Carpintería y Mueble	499	17	516	3,29
	Instalación y Amueblamiento	922	44	966	4,55
	Carpintería y Mueble	210	11	221	4,98
Mantenimiento y Servicios a la Producción	Instalaciones y Mantenimiento Electromecánico de Maquinaria y Conducción de Líneas	587	7	594	1,18
Marítimo-pesquera	Operación, Control y Mantenimiento de Máquinas Marinas e Instalaciones del Buque	180	8	188	4,26
	Operaciones de Cultivo Acuícola	76	13	89	14,61
	Buceo a Media Profundidad	158	4	162	2,47
	Pesca y Transporte Marítimo	146	15	161	9,32
	Navegación y Pesca de Litoral	169	9	178	5,06
	Mantenimiento y Control de la Maquinaria de Buques y Embarcaciones	204	4	208	1,92
	Operaciones Subacuáticas e Hiperbáricas	186	10	196	5,10
	Cultivos Acuícolas	93	23	116	19,83
Química	Laboratorio	342	733	1075	68,19
	Planta Química	251	110	361	30,47
	Operaciones de Laboratorio	295	516	811	63,63
	Operaciones de Fabricación de Productos Farmacéuticos	11	64	75	<b>85,33</b>
	Operaciones de Transformación de Plásticos y Caucho	44	23	67	34,33
	Adultos Laboratorio	48	59	107	55,14
Sanidad	Farmacia y Parafarmacia	1852	7764	9616	<b>80,74</b>
	Emergencias Sanitarias	2250	953	3203	29,75
	Cuidados Auxiliares de Enfermería	5162	22578	27740	<b>81,39</b>
	Adultos Cuidados Auxiliares de Enfermería	361	1338	1699	78,75
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	Atención Sociosanitaria	432	2858	3290	<b>86,87</b>
	Atención a Personas en Situación de Dependencia	1095	7830	8925	<b>87,73</b>
Textil, Confección y Piel	Calzado y Complementos de Moda	4	10	14	<b>71,43</b>
	Confección y Moda	50	371	421	<b>88,12</b>
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	Carrocería	4450	43	4493	0,96
	Electromecánica de Maquinaria	107	3	110	2,73
	Electromecánica de Vehículos Automóviles	13 650	286	13 936	2,05
	Mantenimiento de Material Rodado Ferroviario	36	6	42	14,29
Total		146 249	110 667	256 916	43,08

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía



En la Formación Profesional de Grado Superior, la distribución de la matrícula por sexo también muestra diferencias relevantes entre los hombres y las mujeres. Respecto a las otras dos etapas de Formación Profesional, esta es la que mayor equilibrio presenta en la matrícula total de hombres y mujeres (48,29 % de mujeres). Como se observa en la Figura 44 y la Tabla 51, en la familia profesional de «Imagen Personal» las mujeres representan en torno a un 90 % de las matrículas para la mayoría de los ciclos; en «Servicios Socioculturales y a la Comunidad» se sitúan claramente por encima del 80 % (donde el ciclo formativo de «Educación Infantil» supone el 93,99 % de la matrícula), y en «Sanidad» sobrepasan en promedio el 70 %. Los porcentajes de matriculación más bajos entre las mujeres se sitúan por debajo del 4 % del total en las familias profesionales de «Instalación y Mantenimiento», de «Transporte y Mantenimiento de Vehículos» y de «Electricidad y Electrónica» (con la excepción del ciclo formativo de «Electromedicina Clínica», con un 25 % de las matrículas). En otras familias profesionales como «Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados» o «Marítimo-pesquera», el porcentaje de mujeres matriculadas es igualmente bajo, si bien en esta última familia profesional los ciclos formativos relacionados con la acuicultura representan un 30 % de la matrícula.

**Figura 44. Matrículas de mujeres y hombres en CFGM según familias profesionales (2014-2015 a 2017-2018)**



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

**Tabla 51. Matrícula de mujeres y hombres según familias profesionales y ciclos formativos de la Formación Profesional de Grado Superior (2011-2012 a 2017-2018)**

Familia Profesional	Ciclo Formativo	Hombres	Mujeres	Total ciclo	% Mujeres
Actividades agrarias	Gestión y Organización de los Recursos Naturales y Paisajísticos	732	137	869	15,77
	Gestión y Organización de Empresas Agropecuarias	393	108	501	21,56
	Ganadería y Asistencia en Sanidad Animal	48	79	127	62,20
	Gestión Forestal y del Medio Natural	1815	250	2065	12,11
	Paisajismo y Medio Rural	507	121	628	19,27
Actividades Físicas y Deportivas	Animación de Actividades Físicas y Deportivas	8639	2296	10 935	21,00
Administración y Gestión	Secretariado	450	1889	2339	80,76
	Administración y Finanzas	13 361	18 985	32 346	58,69
	Asistencia a la Dirección	501	1204	1705	70,62
Artes Gráficas	Diseño y Edición de Publicaciones Impresas y Multimedia	195	183	378	48,41
	Diseño y Gestión de la Producción Gráfica	51	41	92	44,57
	Diseño y Producción Editorial	133	110	243	45,27
	Producción en Industrias de Artes Gráficas	46	26	72	36,11
Comercio y Marketing	Comercio Internacional	1473	1234	2707	45,59
	Gestión de Ventas y Espacios Comerciales	716	623	1339	46,53
	Marketing y Publicidad	424	406	830	48,92
	Gestión Comercial y Marketing	1167	1065	2232	47,72
	Gestión del Transporte	160	66	226	29,20
	Gestión Comercial y Marketing	68	43	111	38,74
	Transporte y Logística	516	221	737	29,99
Servicios al Consumidor	39	34	73	46,58	
Edificación y Obra Civil	Desarrollo de Proyectos Urbanísticos y Operaciones Topográficas	450	147	597	24,62
	Realización y Planes de Obra	238	76	314	24,20
	Organización y Control de Obras de Construcción	91	36	127	28,35
	Proyectos de Edificación	1834	749	2583	29,00
	Proyectos de Obra Civil	900	272	1172	23,21
Electricidad y Electrónica	Desarrollo de Productos Electrónicos	512	14	526	2,66
	Automatización y Robótica Industrial	1383	49	1432	3,42
	Electromedicina Clínica	15	5	20	25,00
	Mantenimiento Electrónico	1266	33	1299	2,54
	Sistemas de Regulación y Control Automáticos	517	12	529	2,27
	Sistemas de Telecomunicación e Informáticos	3891	229	4120	5,56
	Sistemas Electrotécnicos y Automatizados	4077	94	4171	2,25
Energías y Agua	Eficiencia Energética y Energía Solar Térmica	840	87	927	9,39
	Energías Renovables	51	5	56	8,93

Familia Profesional	Ciclo Formativo	Hombres	Mujeres	Total ciclo	% Mujeres
Fabricación Mecánica	Óptica de Anteojería	109	157	266	59,02
	Construcciones Metálicas	668	18	686	2,62
	Diseño en Fabricación Mecánica	235	27	262	10,31
	Programación de la Producción en Fabricación Mecánica	1122	67	1189	5,63
	Programación de la Producción en Moldeo de Metales y Polímeros	55	22	77	28,57
Hostelería y Turismo	Animación Turística	39	70	109	64,22
	Agencias de Viajes y Gestión de Eventos	697	1598	2295	69,63
	Dirección de Cocina	1509	757	2266	33,41
	Dirección de Servicios de Restauración	846	497	1343	37,01
	Gestión de Alojamientos Turísticos	759	1545	2304	67,06
	Guía, Información y Asistencias Turísticas	1224	2593	3817	67,93
Imagen Personal	Asesoría de Imagen Personal	37	393	430	<b>91,40</b>
	Estética	8	773	781	<b>98,98</b>
	Asesoría de Imagen Personal y Corporativa	57	311	368	<b>84,51</b>
	Caracterización y Maquillaje Profesional	35	256	291	<b>87,97</b>
	Estética Integral y Bienestar	65	1895	1960	<b>96,68</b>
	Estilismo y Dirección de Peluquería	25	155	180	<b>86,11</b>
Imagen y Sonido	Producción de Audiovisuales y Espectáculos	453	268	721	37,17
	Realización de Proyectos de Audiovisuales y Espectáculos	1146	513	1659	30,92
	Sonido para Audiovisuales y Espectáculos	852	112	964	11,62
	Animaciones 3d, Juegos y Entornos Interactivos	541	116	657	17,66
	Iluminación, Captación y Tratamiento de Imagen	717	673	1390	48,42
Industrias Alimentarias	Procesos y Calidad en la Industria Alimentaria	95	116	211	54,98
	Vitivinicultura	200	153	353	43,34
Informática y Comunicaciones	Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma	4363	363	4726	7,68
	Desarrollo de Aplicaciones Web	5221	584	5805	10,06
	Administración de Sistemas Informáticos en Red	9781	1008	10 789	9,34
Instalación y Mantenimiento	Desarrollo de Proyectos de Instalaciones Térmicas y de Fluidos	546	12	558	2,15
	Mantenimiento de Instalaciones Térmicas y de Fluidos	795	18	813	2,21
	Mecatrónica Industrial	1054	28	1082	2,59
Madera, Mueble y Corcho	Desarrollo de Productos en Carpintería y Mueble	39	12	51	23,53
	Diseño y Amueblamiento	201	42	243	17,28
Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados	Mantenimiento Aeromecánico	405	8	413	1,94
	Mantenimiento de Aviónica	190	18	208	8,65
Mantenimiento y Servicios a la Producción	Mantenimiento de Equipo Industrial	360	4	364	1,10
	Prevención de Riesgos Profesionales	1456	882	2338	37,72

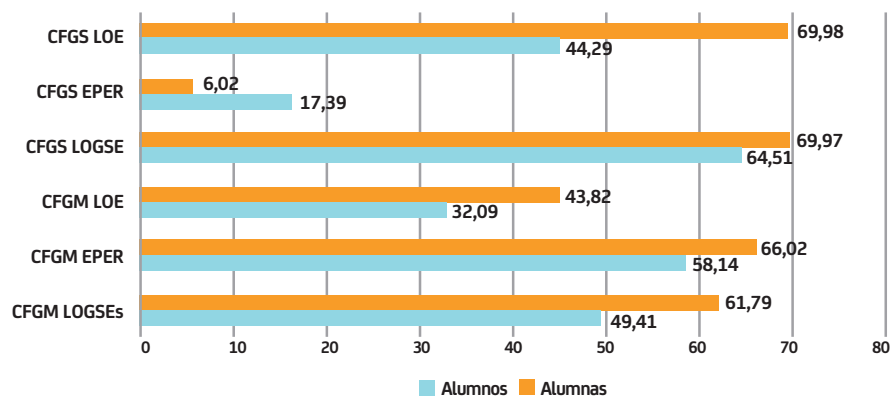
Familia Profesional	Ciclo Formativo	Hombres	Mujeres	Total ciclo	% Mujeres
Marítimo-pesquera	Navegación, Pesca y Transporte Marítimo	75	4	79	5,06
	Producción Acuícola	28	12	40	30,00
	Supervisión y Control de Máquinas e Instalaciones del Buque	172	11	183	6,01
	Acuicultura	68	32	100	32,00
	Organización y Mantenimiento de Maquinarias de Buques y Embarcaciones	226	12	238	5,04
	Transporte Marítimo y Pesca de Altura	354	26	380	6,84
Química	Química Ambiental	244	202	446	45,29
	Química Industrial	604	208	812	25,62
	Fabricación de Productos Farmacéuticos, Biotecnológicos y Afines	4	13	17	76,47
	Laboratorio de Análisis y de Control de Calidad	774	1221	1995	61,20
Sanidad	Imagen para el Diagnóstico	820	1760	2580	<b>68,22</b>
	Anatomía Patológica y Citología	305	1117	1422	<b>78,55</b>
	Dietética	943	2384	3327	<b>71,66</b>
	Documentación Sanitaria	315	1076	1391	<b>77,35</b>
	Higiene Bucodental	342	1710	2052	<b>83,33</b>
	Laboratorio de Diagnóstico Clínico	1029	2873	3902	<b>73,63</b>
	Ortoprotésica	49	63	112	56,25
	Prótesis Dentales	818	1367	2185	<b>62,56</b>
	Radioterapia	198	391	589	<b>66,38</b>
	Salud Ambiental	810	1106	1916	<b>57,72</b>
	Radioterapia y Dosimetría	217	524	741	<b>70,72</b>
	Anatomía Patológica y Citodiagnóstico	198	909	1107	<b>82,11</b>
	Audiología Protésica	419	913	1332	<b>68,54</b>
	Documentación y Administración Sanitaria	241	795	1036	<b>76,74</b>
	Higiene Bucodental	317	1979	2296	<b>86,19</b>
	Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear	691	1681	2372	<b>70,87</b>
	Laboratorio Clínico y Biomédico	750	2318	3068	<b>75,55</b>
	Ortoprótisis y Producto de Apoyo	53	113	166	<b>68,07</b>
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	Animación Sociocultural	309	826	1135	<b>72,78</b>
	Integración Social	1141	4867	6008	<b>81,01</b>
	Interpretación de la Lengua de Signos	210	1481	1691	<b>87,58</b>
	Promoción de Igualdad de Género	10	109	119	<b>91,60</b>
	Mediación Comunicativa	190	1150	1340	<b>85,82</b>
	Animación Sociocultural y Turística	251	655	906	<b>72,30</b>
Educación Infantil	896	14 015	14 911	<b>93,99</b>	
Textil, Confección y Piel	Patronaje y Moda	34	241	275	<b>87,64</b>
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	Automoción	3761	129	3890	3,32
<b>Total</b>		<b>102 813</b>	<b>96 009</b>	<b>198 822</b>	<b>48,29</b>

Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

#### 4.2.5.2. Análisis del rendimiento en función del sexo

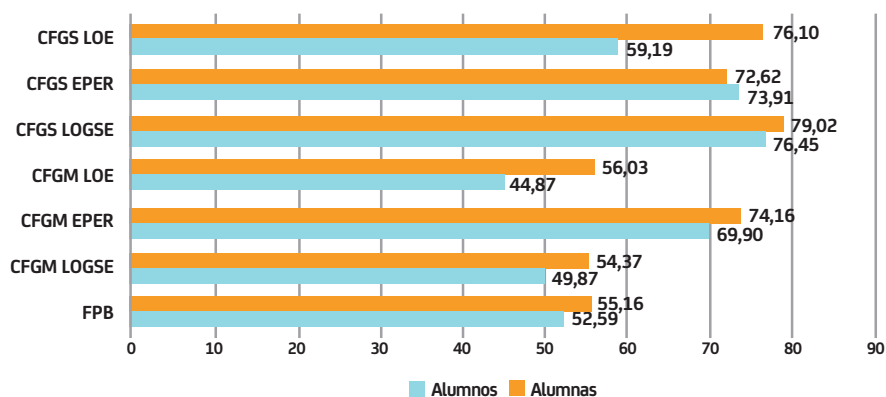
Por lo que respecta al rendimiento, como se puede observar en las Figuras 45 y 46, salvo en el caso de los CFGS en Educación Permanente, las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres.

**Figura 45. Porcentaje de alumnado que obtiene título en Formación Profesional en el tiempo previsto en función del sexo (Periodo 2011-2017)**



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

**Figura 46. Porcentaje de alumnado que promociona a segundo curso en las diferentes modalidades de FP en función del sexo (Periodo 2011-2017)**



Fuente: Sistema de Información Séneca. Junta de Andalucía

Estos datos confirman la necesidad de abordar los procesos de orientación profesional con perspectiva de género e indican que es preciso profundizar en estos resultados y su relación con otros aspectos (inserción laboral, expectativas, etc.) en futuras investigaciones.

Los resultados obtenidos llaman a un compromiso social claro a la hora de reducir la brecha de género existente en el acceso a determinados perfiles profesionales, tal como subraya la LOE (2006) vigente en nuestro país; una responsabilidad compartida por toda la ciudadanía, pero que afecta especialmente a las administraciones y a los agentes sociales.

La orientación profesional reclamada se debe mover en los parámetros de una perspectiva sistémica, que tenga en cuenta todos los contextos en los que la persona interacciona, dado que influyen en la construcción de su proyecto profesional y vital. Contextos que van desde la familia, el grupo de iguales, el barrio, los lugares de estudio o de trabajo hasta influencias culturales proporcionadas por medios de comunicación y por el entorno en general. Se trataría de una orientación de carácter dinámico, no reducida a una acción puntual que se limite exclusivamente al momento en el que el sujeto tiene que tomar la decisión. Y, sin duda, una orientación centrada en la persona como principal protagonista en la construcción de su proyecto, que impulse la confianza del individuo en sí mismo, y que observe la variable género.

Para el logro de estos objetivos, es necesario diseñar herramientas que aborden el autoconocimiento e identidad personal, la exploración de los propios intereses, el conocimiento del sistema educativo y el acercamiento al mundo de las profesiones, la toma de decisiones y la elección de estudios y profesiones desde la igualdad de género. Herramientas que han de empezar a ser utilizadas desde la Educación infantil, donde ya se han de realizar aproximaciones al mundo del trabajo, superando los estereotipos de género que pueden condicionar la futura elección de estudios y profesiones por parte de niños y niñas (Consejería de Educación, 2008).

#### **4.2.6. Buenas prácticas en la Formación Profesional Andaluza**

En este apartado se presentan, a modo de ejemplo, buenas prácticas de Formación Profesional del sistema educativo que se han llevado a cabo en Andalucía, atendiendo a alguno de los elementos que podrían contribuir al desarrollo y la mejora de la orientación para el desarrollo de la carrera en la FPA. Estos elementos (focos) fueron identificados por el grupo motor y el panel de profesionales expertos:

- 1) Desarrollo de la formación integral y orientación;
- 2) Colaboración de agentes de orientación y sistema integrado;
- 3) Atención al éxito, abandono y retorno en la FP;
- 4) Imagen, conocimiento y sensibilización hacia la FP;
- 5) Adecuación oferta demanda;
- 6) Funciones y formación de docentes y agentes de la orientación;
- 7) Recursos de orientación;
- 8) Metodologías;
- 9) Evaluación y calidad;
- 10) Implicación de las empresas.

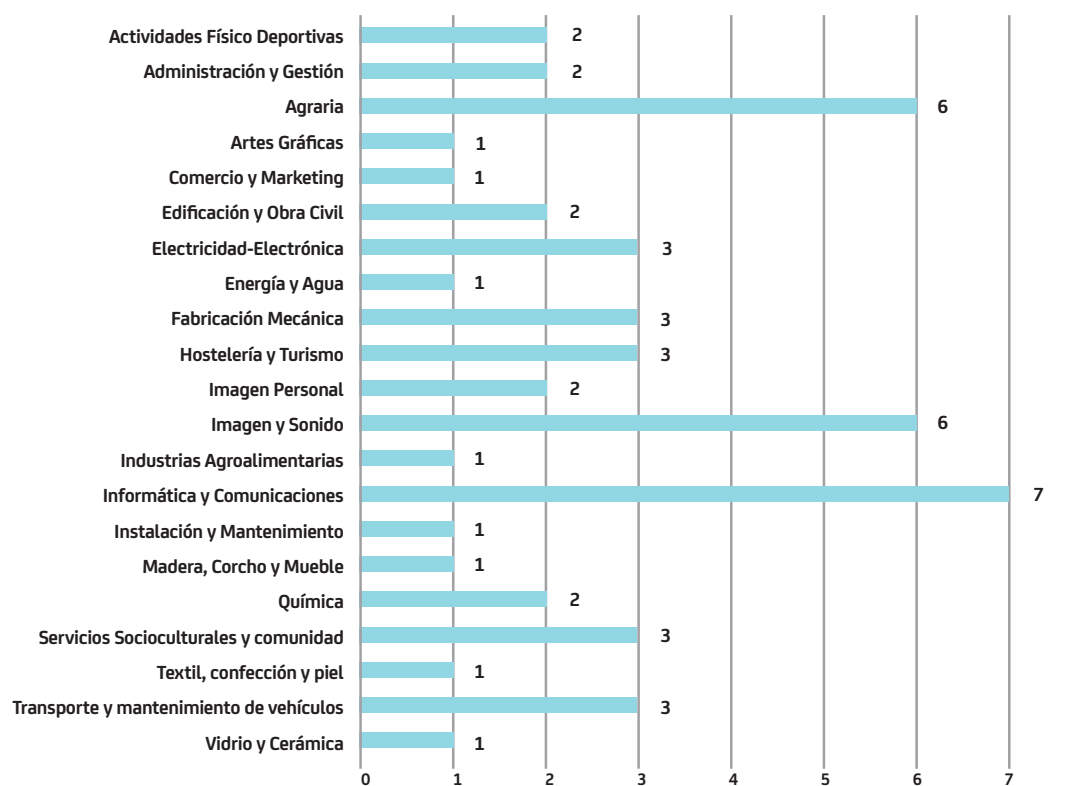
Las buenas prácticas que presentamos fueron seleccionadas por la Consejería de Educación y Deporte para que se expusieran durante las *II Jornadas Andaluzas de Formación profesional. Una estrategia de futuro*<sup>39</sup>, celebradas a lo largo del curso 2018-2019 en cada una de las provincias de Andalucía, organizadas por familias profesionales.

---

39/ Programa financiado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y cofinanciado por el Fondo Social Europeo. Organizado por la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Deporte.

Asimismo, se han considerado las buenas prácticas de Formación y Orientación Laboral (FOL) presentadas en el mismo curso durante el *Encuentro del profesorado de FOL. Una herramienta de cambio*.

**Figura 47. Buenas prácticas por Familia Profesional**



Fuente: Elaboración propia. Fuente: Elaboración propia a partir de los pósters presentados por los centros a las II Jornadas Andaluzas de Formación Profesional

Se ha analizado un total de 52 buenas prácticas, distribuidas por Familias Profesionales como se recoge en la Figura 47. Se han considerado, además, 12 buenas prácticas de Formación y Orientación Laboral. Para el análisis de cada buena práctica se ha utilizado el póster elaborado por cada centro para presentar su experiencia en la Jornada y el Encuentro.

El análisis de las prácticas se llevó a cabo atendiendo a los diferentes temas (focos) que fueron considerados de interés en relación con el desarrollo de la orientación en la formación profesional tanto en el grupo motor como en el panel de profesionales expertos. Se presenta a continuación cómo se atiende a cada uno de estos focos en las buenas prácticas analizadas.

- Las buenas prácticas analizadas han atendido mayoritariamente al **desarrollo de metodologías experienciales** (86,5 %). La Figura 48 sintetiza algunas de las propuestas desarrolladas por los centros como buenas prácticas para potenciar el desarrollo de metodologías que ponen en contacto al alumnado con el mundo laboral, así como desarrollar competencias personales y sociales para desenvolverse en este, además de las competencias específicas de la profesión (competencias profesionales). Se trata de metodologías centradas en el alumnado, generalmente basadas en proyectos, retos, problemas o aprendizaje-servicio, potenciadoras

del trabajo colaborativo y desarrolladas en contacto con la realidad laboral. Asimismo, se observa el recurso a procedimientos de simulación o la utilización de juegos.

**Figura 48. Acciones para desarrollar metodologías experienciales y/o basadas en el trabajo**

Acciones para desarrollar metodologías experienciales y/o basadas en el trabajo
<ul style="list-style-type: none"><li>• Experiencia con el trabajo y el mundo laboral</li><li>• Metodología centrada en el desarrollo personal del estudiantado</li><li>• Metodología colaborativa</li><li>• Construcción conocimiento situado</li><li>• Actividades en conexión e interacción con el entorno</li><li>• Trabajo autónomo</li><li>• Simulación de empresas</li><li>• Aprendizaje basado en proyectos</li><li>• Organización con el alumnado de exposiciones (fotográficas, de producciones, pasarela de moda...) dirigidos a su propio centro y a otros</li><li>• Creación de proyectos reales de espectáculos y eventos</li><li>• Desarrollo de proyectos interdisciplinarios</li><li>• Proyectos de creación de empresas</li><li>• Parejas internivelares/parejas pedagógicas</li><li>• Grupos flexibles</li><li>• Aplicación metodología organoléptica en entornos y ejemplos reales</li><li>• Aprendizaje-servicio</li><li>• Metodología de trabajo por talleres</li><li>• Actividades de producción y servicios dirigidos a obtener fondos para ONGs</li><li>• Aprendizaje a través de enseñanza Dual</li><li>• Creación artística a partir de reciclaje</li><li>• Creación de material y juegos virtuales</li><li>• <i>Flipped classroom</i></li><li>• Metodología basada en el análisis de las relaciones laborales</li><li>• Aprendizaje basado en la realidad social</li><li>• Aprendizaje basado en retos</li><li>• Utilización de juegos (virtuales o no)</li><li>• Aprendizaje visual</li></ul>

Fuente: Elaboración propia

- Los centros se preocupan por la **mejora de la imagen, conocimiento y sensibilización hacia la Formación Profesional** (84,6 %). Su objetivo ha sido dar a conocer la potencialidad de la Formación Profesional como una etapa educativa que aporta muchas posibilidades de desarrollo personal y profesional (Figura 49). Se ha hallado una importante cantidad de buenas prácticas que han desarrollado diferentes tipos de actuaciones en este sentido. Estas actuaciones han tenido como objeto diferentes tipos de colectivos destinatarios (alumnado de Primaria y Secundaria, familias, empresas, comunidad en la que se halla inserto el centro) y, en muchos casos, han ido más allá del desarrollo de actividades de difusión. En este sentido, se deben destacar las experiencias que han adoptado diferentes formas organizativas en los centros, ya que han establecido sinergias más allá de estos e incluso han realizado innovaciones en el diseño y el desarrollo curricular. Por último, cabe señalar las actuaciones que se han desarrollado desde o en coordinación con los departamentos de orientación de los centros.



Figura 49. Acciones para mejorar la imagen, conocimiento y sensibilización hacia la FP

Actuaciones para Mejorar la imagen, conocimiento y sensibilización hacia la FP
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Participación en orientación académica:</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Realización de charlas y clases por parte de estudiantes de FP dirigidas a alumnado de Primaria y Secundaria para explicar contenidos de los ciclos y salidas profesionales</li><li>• Difundir conjuntamente (otros niveles y centros) la oferta educativa de la zona</li></ul></li><li>• <b>Integración y sinergias en los centros educativos:</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollo de proyectos interdisciplinares</li><li>• Proyectos conjuntos con ESO y Bachillerato</li><li>• Integrar al alumnado de Formación Profesional Básica con el resto del alumnado del centro</li><li>• Desarrollo de actividades conjuntas con estudiantes de todos los niveles educativos del centro</li></ul></li><li>• <b>Apertura a la comunidad:</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Presentarse como escuela abierta</li><li>• Realizar actividades abiertas al entorno y a otros centros educativos</li><li>• Visibilizar al centro educativo como referente en procesos de fabricación</li><li>• Realización de actividades de aprendizaje-servicio dirigidas a la comunidad</li><li>• Participación en actividades, actos y jornadas que se desarrollen en la comunidad</li></ul></li><li>• <b>Sinergias con el sector empresarial:</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollar actividades con empresas del entorno</li><li>• Elaborar propuestas curriculares conjuntas con empresas</li><li>• Colaborar con empresas para captación de talentos mediante juegos 2D</li></ul></li><li>• <b>Difusión externa:</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Difusión nacional de los proyectos realizados por estudiantes FP</li><li>• Participación en Euroskill</li><li>• Dar a conocer y promocionar entre el público general las producciones elaboradas por estudiantes de FP</li><li>• Redes transnacionales de profesorado de FP</li><li>• Difusión mediática de las actividades y producciones de estudiantes de FP</li></ul></li><li>• <b>Desarrollo de currículum adaptado a la realidad:</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Adecuar el currículum a la realidad del entorno</li></ul></li><li>• <b>Orientación profesional a estudiantes FP:</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Informar y dar a conocer la relación de los Ciclos con el sector laboral al que se pueden incorporar los egresados</li><li>• Actividades para aumentar las expectativas de inserción profesional de los títulos de FP</li><li>• Ofrecimiento de servicio de posgraduación</li><li>• Dar continuidad a proyectos iniciados en los módulos de Empresa e iniciativa emprendedora y Proyecto integrado</li></ul></li></ul>

Fuente: Elaboración propia

- El siguiente aspecto atendido ha sido el **desarrollo de la formación y orientación integral** (69,2 %). Estas experiencias (ver Figura 50) se han centrado, esencialmente, en el desarrollo de competencias clave, personales y sociales por parte del estudiantado. Su atención al enfoque de orientación a lo largo de la vida es parcial, pues se desarrollan en un centro concreto y sin estar integradas en un plan más amplio. Sin embargo, suponen una importante aportación para el desarrollo de competencias de gestión de la carrera. El análisis realizado en relación con la aportación de estas buenas prácticas lo hemos centrado, precisamente, en la identificación de las competencias trabajadas (de manera explícita, según los objetivos planteados).

**Figura 50. Competencias transversales desarrolladas**

Competencias clave, personales y sociales desarrolladas	
Gestión de la diversidad y complejidad de las relaciones	Resolución de problemas
Perspectiva de género	Toma de decisiones
Inclusión	Iniciativa
Resiliencia	Actitud innovadora
Autonomía en el trabajo	Compromiso con la mejora
Valorar la cultura del entorno	Aprender a aprender
Investigación	Orientación al cliente
Creatividad	Identificación de oportunidades personales, sociales y empresariales
Reconocimiento del talento propio	Responsabilidad
Emprendimiento	Compromiso social
Competencia digital	Capacidad de trabajo
Autoestima	Expresión oral
Trabajo en equipo	Preparación de discursos
Planificación	Compromiso con el medio ambiente
Conciencia capacidades transmisión conocimiento	Optimización de recursos
Comunicación de las propias competencias	Eliminación de estereotipos
Gestionar ciberseguridad	Autoevaluación
Planificación de carrera	Habilidades comunicativas
Competencia artística	Cooperación
Confianza	Competencia intercultural
	Manejo del estrés

Fuente: Elaboración propia

- La atención a la **implicación de las empresas** (46,15 %) también ha sido contemplada en las experiencias analizadas, y ha ocupado un lugar importante (Figura 51). Entre estas actuaciones se observan algunas que han tenido un carácter más puntual (jornadas, visitas y charlas), si bien hay que destacar las acciones tendentes a desarrollar un trabajo colaborativo entre las empresas y los centros en el desarrollo del currículo formativo. Esta colaboración se concreta no solo en la puesta en marcha de actividades formativas con participación de las empresas, sino también en la adecuación de los contenidos curriculares, la formación conjunta de profesorado y personal de las empresas o la articulación de espacios de gestión conjunta entre el sistema de Formación Profesional y el sector productivo.

**Figura 51. Acciones para implicar a las empresas**

Acciones para implicar a las empresas
<ul style="list-style-type: none"><li>• Adecuación del currículum a demandas de personal cualificado por empresas</li><li>• Experiencias prácticas realizadas en empresas</li><li>• Implicación de empresas en la formación técnica del estudiantado</li><li>• Celebración de jornadas y ferias profesionales</li><li>• Desarrollo de unidades didácticas conjuntas con la formación continua de las empresas</li><li>• Creación de lanzaderas profesionales con participación de empresas</li><li>• Desarrollo de proyectos con participación de empresas</li><li>• Actividades formativas conjuntas con empresas/sector agrario</li><li>• Desarrollo de fabricación (en centros) con participación de empresas</li><li>• Análisis de nichos de mercado emergentes (conjunto centro-empresa)</li><li>• Colaboración en captación de talentos</li><li>• Actividades de aprendizaje-servicio con participación de empresas</li><li>• Articular “espacio de cooperación, diálogo y gestión conjunta” entre sistema de formación profesional y entorno productivo sectorial</li><li>• Acercamiento de empresas tecnológicas y vanguardistas a los centros</li><li>• Canal de asesoramiento para la creación de empresas</li><li>• Conexión Centro Andaluz De Emprendimiento-centro educativo</li></ul>

*Fuente: Elaboración propia*

- Las actuaciones dirigidas a **atender el éxito, la prevención del abandono y el retorno a la FP** (34,6 %) han ocupado también un puesto destacado, aunque no tan preponderante como las anteriores (Figura 52). Entre las acciones que se han desarrollado para atender y prevenir las situaciones de abandono, mejorar el rendimiento académico del alumnado o atraer al alumnado que dejó prematuramente sus estudios, se ha optado por realizar proyectos de innovación en las metodologías, la potenciación de la autoconfianza en el alumnado o los programas de orientación profesional y para las transiciones.

**Figura 52. Acciones para atender al éxito y prevenir abandono**

Acciones para atender al éxito y prevenir el abandono
<ul style="list-style-type: none"><li>• Acompañamiento al alumnado para desarrollar resiliencia y aceptar diversidad</li><li>• Motivación a través de programas de transición</li><li>• Información sobre salidas profesionales e itinerarios formativos</li><li>• Integración del alumnado de FPB con el resto de estudiantes del centro</li><li>• Desarrollo de metodologías experienciales (basadas en retos, proyectos...) y de compromiso social (aprendizaje-servicio)</li><li>• Información sobre la estructura, organización, competencias desarrolladas en el Ciclo</li><li>• Desarrollo confianza en sí mismos</li><li>• Facilitar orientación profesional</li><li>• Incrementar expectativas de inserción profesional</li><li>• Adecuar la formación a la realidad laboral y demandas empresariales</li><li>• Utilización del juego virtual (gamificación)</li><li>• Potenciación aprendizaje autodirigido</li><li>• Participación <i>Euroskills</i></li></ul>

*Fuente: Elaboración propia*

- El desarrollo de actuaciones para la **mejora de las funciones y formación de docentes para generar recursos didácticos** (25 % y 21,1 % respectivamente) han contado con una atención moderada. Las Figuras 53 y 54 recogen las principales propuestas desarrolladas.

**Figura 53. Acciones para mejorar el desempeño de funciones y la formación del profesorado**

Funciones y formación de docentes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar al profesorado los avances tecnológicos que se producen en la empresa</li> <li>• Desarrollo de capacidades emprendedoras</li> <li>• Conocimiento de procesos innovadores de empresas y traslado al centro</li> <li>• Tutorización en los campeonatos Andalucía Skills</li> <li>• Desarrollo profesional transnacional mediante intercambios</li> <li>• Participación en proyectos <i>coworking</i> con estudiantes</li> <li>• Red para compartir recursos didácticos</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

**Figura 54. Recursos didácticos**

Recursos didácticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juegos 2D</li> <li>• Portfolio profesional digital</li> <li>• Guía ciberseguridad</li> <li>• Recursos didácticos FOL</li> <li>• Herramientas <i>Flipped Classroom</i></li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Solo el 15,4 % de las actuaciones prestan atención a la **colaboración entre agentes de orientación**. En ningún caso se realizan acciones que tiendan a la configuración de planes integrados con otras administraciones directamente relacionadas con la orientación profesional, como es el caso de la de empleo. Las prácticas desarrolladas han buscado la coordinación con centros educativos de Educación Primaria, con unidades de formación continua de empresas, con profesorado a nivel transnacional, con empresas o Centros Andaluces De Emprendimiento (CADE). Este aspecto, por tanto, continúa siendo una importante asignatura pendiente.

La atención a la **evaluación de la calidad de las actuaciones** (1,9 %) apenas está presente, salvo en una acción que pretende mejorar la calidad de la formación a través del aprendizaje por competencias y el incremento de la transparencia en el reconocimiento de la adquisición de aprendizajes. Lo mismo ocurre con la relación oferta-demanda, que recibe una mínima atención, debido probablemente a que es una cuestión que depende de la Administración.

Este panorama nos lleva a afirmar que en los centros se desarrollan actuaciones que, aunque en algunos casos pueden considerarse de carácter puntual y local, sientan las bases para que se puedan promover acciones más comprensivas, procesuales y sistémicas. Por otro lado, sería necesario potenciar la evaluación del impacto de estas buenas prácticas al objeto de optimizar sus resultados y favorecer la transferencia a otros centros y contextos.

#### **4.2.7. La colaboración con las empresas en la Formación Profesional Andaluza**

La colaboración de las empresas en la FPA se ha producido a través de su participación en el desarrollo del Módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT). Esta colaboración se ha promovido y reconocido aún más en estos últimos años debido al auge de la modalidad de Formación Profesional Dual. En esta modalidad las empresas hacen partícipe al alumnado de sus actividades cotidianas, enseñándole la visión práctica de la formación a través del tutor/a laboral, quien cuenta con el apoyo, asesoramiento y coordinación permanente del profesorado tutor docente.

En previsión del aumento de esta modalidad formativa en Andalucía, se ha aprobado un *Plan de medidas de fomento de prospección de empresas para la formación profesional dual*<sup>40</sup>. La finalidad de este plan es conseguir una mayor colaboración entre los centros y el tejido empresarial. Tiene también como objetivo el ajuste a los perfiles profesionales demandados por los sectores productivos para mejorar la competitividad y la empleabilidad de los estudiantes. Para este proceso se impulsa la figura del *profesorado prospector*, que será el responsable de captar plazas formativas para el alumnado.

##### **4.2.7.1. La Formación en Centros de Trabajo (FCT)**

El currículum de la Formación Profesional (*Real Decreto 1147/2011, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*) incluye el módulo profesional Formación en Centros de Trabajo (FCT)<sup>41</sup>, cuyo objetivo es facilitar la transferibilidad de las competencias profesionales, personales y sociales desarrolladas a través del ciclo formativo al mundo laboral. Este módulo, por su naturaleza, tiene un marcado componente de orientación, al ofrecer la posibilidad de que el alumnado conozca el mundo laboral en el sector específico de la formación profesional que está recibiendo e integre las competencias desarrolladas. Asimismo, le permite explorar sus propias competencias de adaptabilidad e implicación personal, social y profesional en el contexto de trabajo.

Para cursar este módulo es preciso haber superado todos los demás (salvo excepciones). El módulo se desarrolla en los centros de trabajo, según acuerdos de colaboración formativa suscritos entre las propias empresas o entidades colaboradoras, la Administración educativa y el centro en el que el alumnado esté realizando el correspondiente ciclo formativo.

En el curso 2017-2018 realizaron la FCT en Andalucía 4725 estudiantes en la Formación Profesional Básica, 23 502 en los CFGM y 26 743 en los de Grado Superior<sup>42</sup>. Por provincias, la distribución del alumnado queda recogida en la Figura 55. Estas cifras dan muestra de la importancia cuantitativa (además de cualitativa) de este módulo, el cual se desarrolla solo con la necesaria colaboración y participación en las que el alumnado realiza su formación.

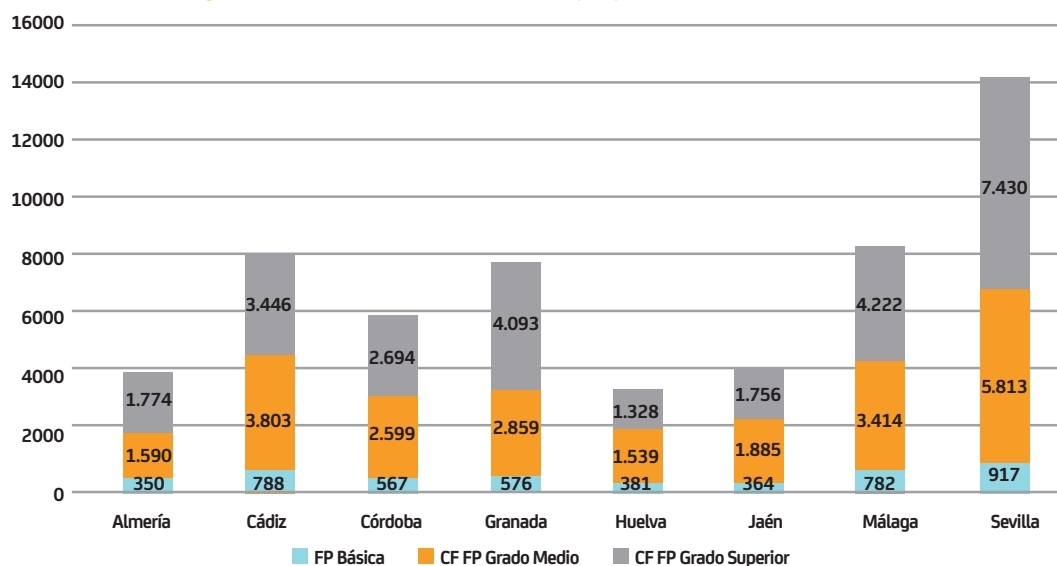
---

40/ Acuerdo de 9 de octubre de 2019, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el desarrollo de medidas de fomento de prospección de empresas para la Formación Profesional Dual. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Acuerdo%20CG%20aprueba%20medidas%20fomento%20de%20empresas%20FP%20Dual.pdf>

41/ Regulados en Andalucía por la Orden de 28 de septiembre de 2011, por la que se regulan los módulos profesionales de formación en centros de trabajo y de proyecto para el alumnado matriculado en centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 20 octubre de 2011).

42/ Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. (nov. 2019). <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/FP/2017-2018RD/FCT&file=pcaxis&l=50>

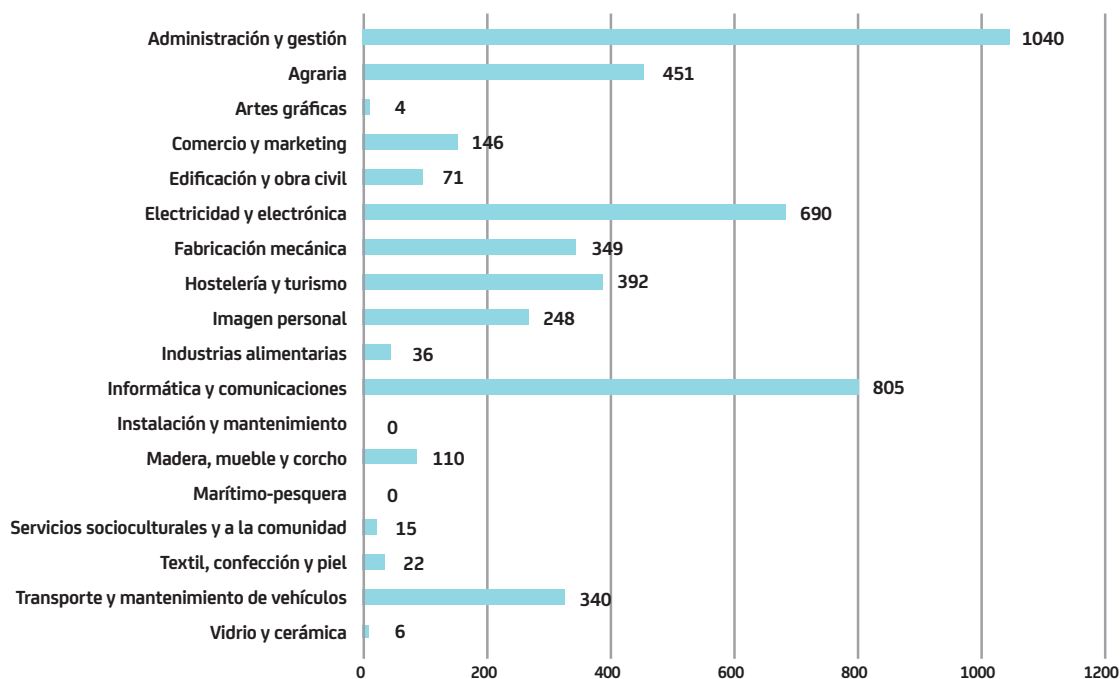
**Figura 55. Alumnado matriculado en FCT por provincias (Curso 2017-2018)**



Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional (nov. 2019)

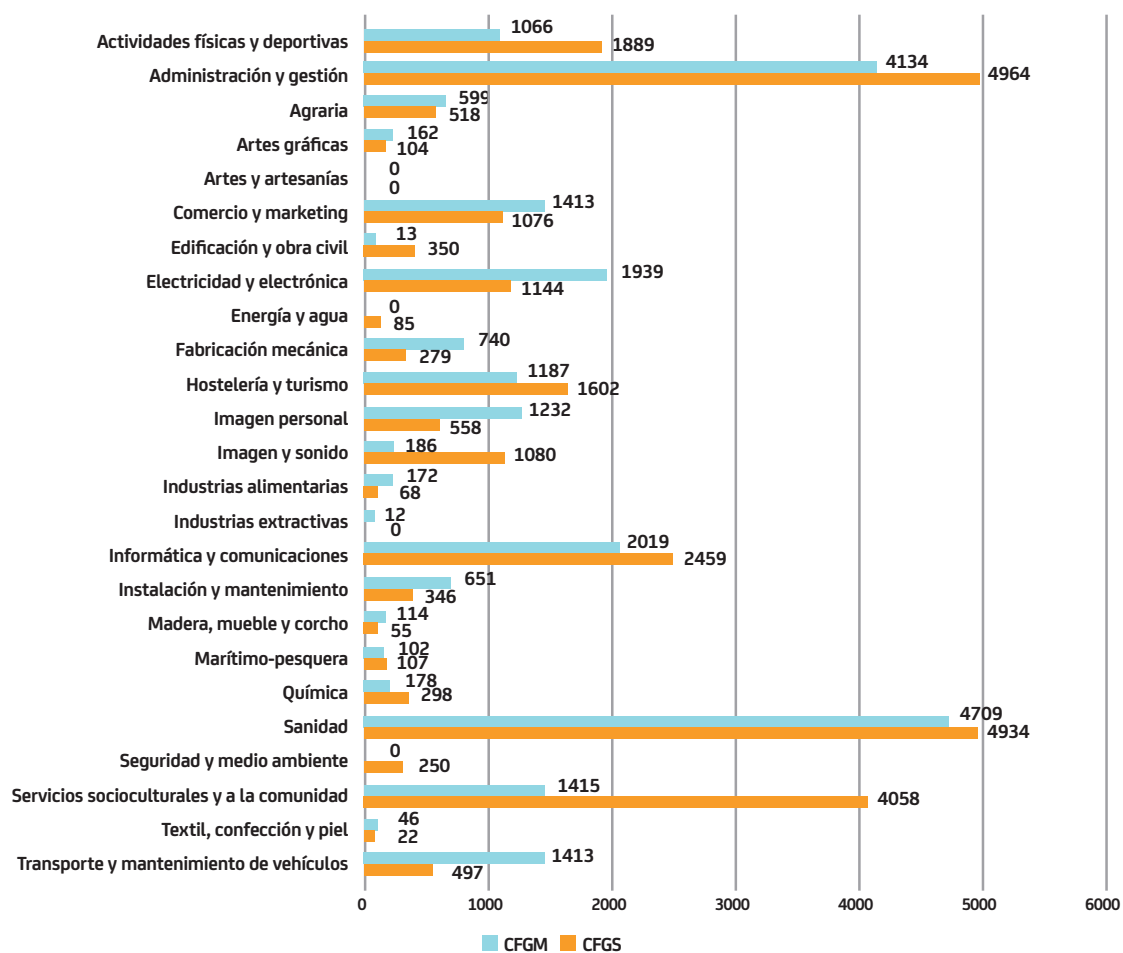
En la FCT andaluza participan empresas y entidades colaboradoras de naturaleza muy diferente, en función del contenido de las distintas familias profesionales. En las Figuras 56 y 57 se recoge el volumen de alumnado que realiza la FCT en dichas familias profesionales (Curso 2017-2018).

**Figura 56. Alumnado matriculado en la FCT en FP Básica por familias profesionales (Curso 2017-2018).**



Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional (nov. 2019)

Figura 57. Alumnado de CFGM y CFGS matriculado en la FCT (Curso 2017-2018)



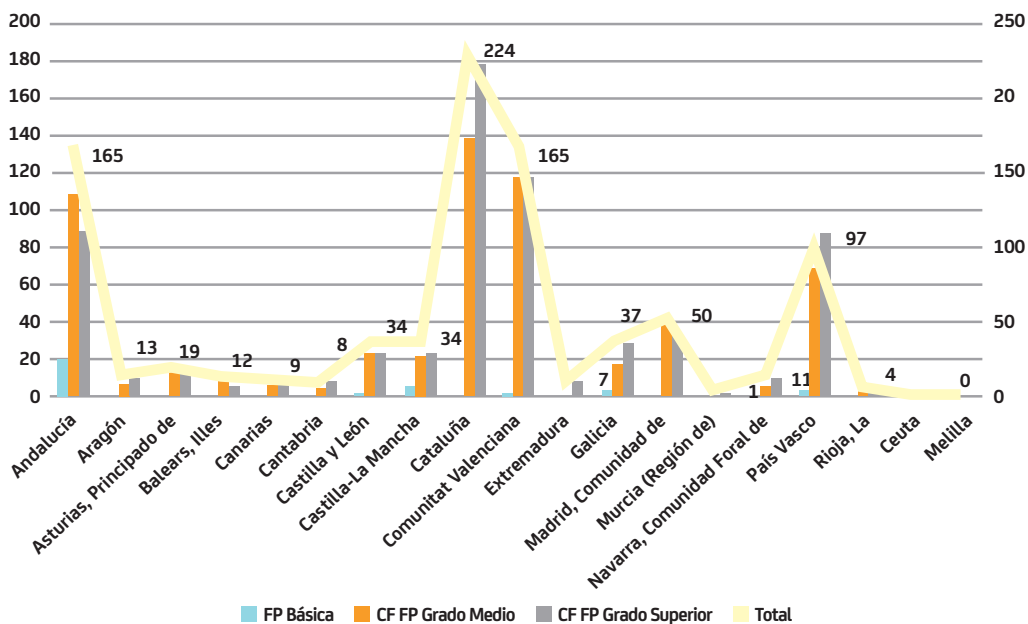
Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional (nov. 2019)

Estas cifras ilustran la necesidad de contar con las empresas en el desarrollo de las actuaciones de orientación, atendiendo a la importancia del papel que tienen como necesarios agentes de formación en las competencias no solo profesionales, sino también en las personales y sociales. Asimismo, se debe considerar su rol en la preparación del alumnado de cara a su inserción laboral.

#### 4.2.7.2. FP Dual

Andalucía es una de las comunidades autónomas que cuenta con un mayor número de ciclos formativos de modalidad dual, como se observa en la Figura 58. Asimismo, es la comunidad autónoma con una mayor oferta de dicha modalidad en el nivel de FPB (datos del curso 2017-2018).

Figura 58. Ciclos formativos en modalidad dual por niveles de FP y Comunidad Autónoma (curso 2017-2018)



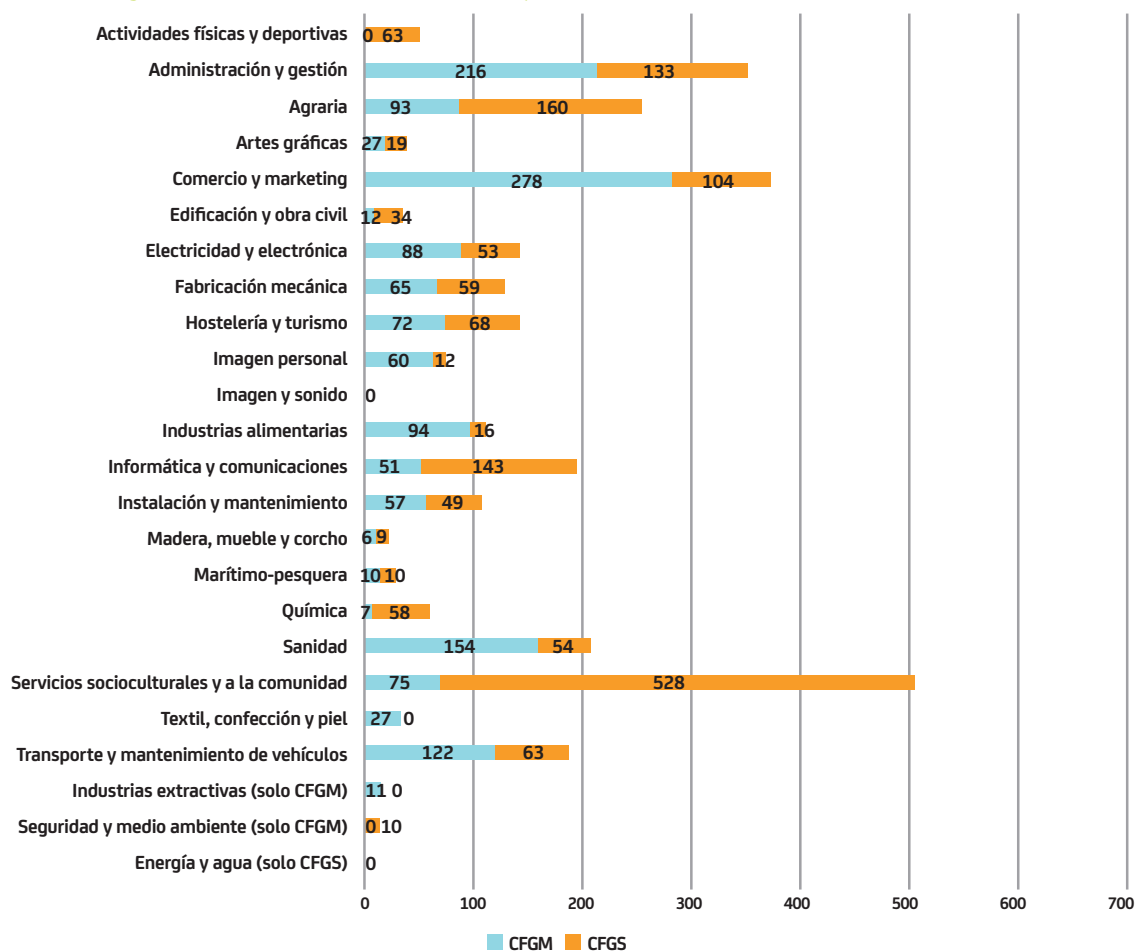
Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. (nov. 2019)

En este mismo curso analizado, participaron en estos ciclos formativos 187 estudiantes en la FPB, 1525 en CFGM y 1645 en CFGS. Este estudiantado estaba distribuido en 154 centros de los 939 que componen la red de centros de Andalucía y que imparten enseñanzas de Formación Profesional. 66 de estos centros eran de titularidad pública (43 %) y 88 de titularidad privada (57 %).

En los niveles de CFGM y CFGS, el alumnado se distribuyó por familias profesionales como se recoge en la Figura 59. Las familias profesionales en las que participa más alumnado en esta modalidad de enseñanza son las de «Servicios Socioculturales y a la Comunidad», seguida por «Comercio y Marketing» y «Administración y Gestión».



Figura 59. Alumnado matriculado en CFGM y CFGS en FP Dual en Andalucía (curso 2017-2018)



Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional (nov. 2019)

La cantidad de ciclos formativos que imparten la modalidad de enseñanza dual ha ido en aumento cada curso escolar, pasando de los 109 del curso 2015-2016 (55 en CFGM, 54 en CFGS) a los 287 (154 en CFGM, 133 en CFGS)<sup>43</sup> del curso 2017-2018. Se observa que el incremento ha sido superior en los CFGM. No obstante, también se observa un desajuste entre ciclos en la matrícula en la Formación Dual; así, por ejemplo, hay ciclos formativos como «Agraria» que, comparativamente, tiene muchas más matrículas en esta modalidad que otros con una matrícula total muy superior como «Sanidad» o «Informática y Comunicaciones».

En el curso 2019-2020<sup>44</sup>, se aprobaron 532 proyectos<sup>45</sup> para el desarrollo de la modalidad dual en los centros que imparten las enseñanzas de Formación Profesional en Andalucía (41 en FPB, 254 en CFGM y 237 en CFGS). En

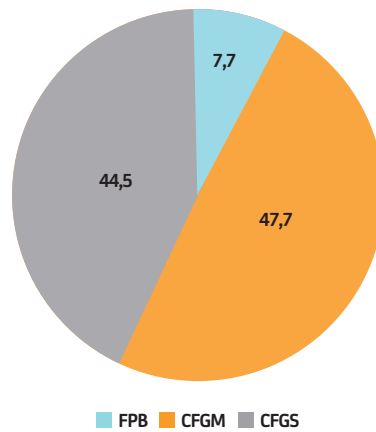
43/ Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional (nov. 2019).

44/ Resolución de 28 de junio de 2019, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se hacen públicos los Proyectos de Formación Profesional Dual aprobados y denegados para el curso 2019/2020 (BOJA N° 133, 12 julio 2019)

45/ Suponen 120 proyectos más que en 2018/19, curso en el que ya se vieron incrementados en 90 respecto al curso anterior.

la Figura 60 están representados estos datos en términos porcentuales. Se observa una leve preferencia por los CFGS, teniendo en cuenta que, respecto a los CFGM, la tasa de escolarización es similar.

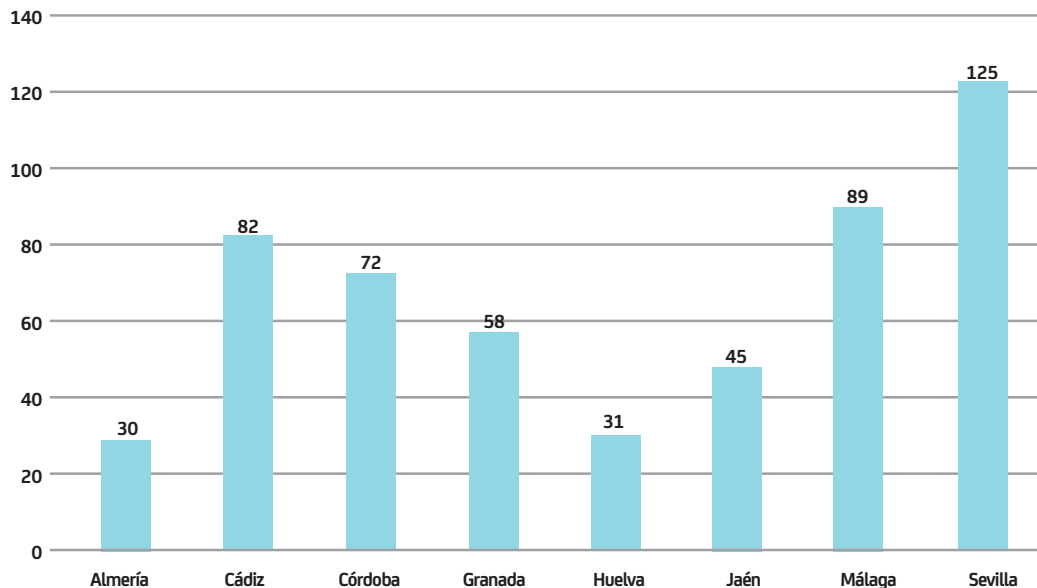
**Figura 60. Porcentajes de proyectos de FP Dual concedidos en Andalucía (curso 2019-2020)**



Fuente: Resolución de la Consejería de Educación y Deporte de 28 junio 2019-BOJA 12 julio 2019

Por provincias, estos proyectos de la modalidad dual se distribuyen como queda recogido en la Figura 61, que indica una mayor presencia en las provincias de Sevilla (125 proyectos) seguida con diferencia por Málaga (89) y Cádiz (82). La menor presencia se detecta en las provincias de Huelva (31) y Almería (30).

**Figura 61. Proyectos de FP Dual por provincias (Curso 2019-2020)**

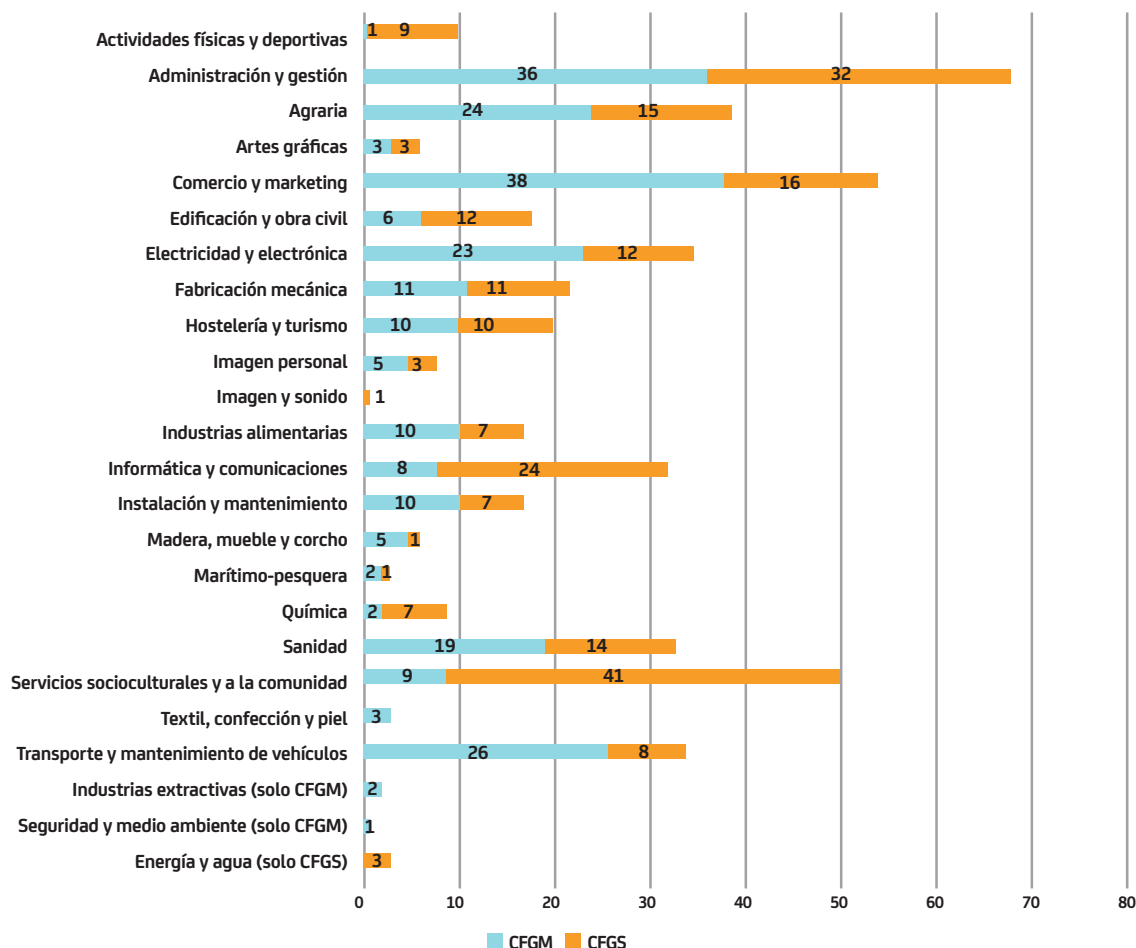


Fuente: Resolución de la Consejería de Educación y Deporte de 28 junio 2019-BOJA 12 julio 2019

Por último, por familias profesionales (ver Figura 62), los proyectos concedidos para el curso 2019-2020 en CFGM y CFGS, se distribuyeron mayoritariamente y por este orden, entre «Administración y Gestión» (68 proyectos),

«Comercio y Marketing» (54 proyectos), «Servicios Socioculturales y a la Comunidad» (50 proyectos) e «Informática y Comunicaciones» (32 proyectos). En la FPB predominan los proyectos de «Electricidad y Electrónica» (9 proyectos), seguidos de «Administración y Gestión» y «Agraria» (6 proyectos cada una).

**Figura 62. Proyectos de FP Dual en Andalucía (curso 2019-2020)**



Fuente: Resolución de la Consejería de Educación y Deporte de 28 junio 2019-BOJA 12 julio 2019

El análisis de la FCT y la FP Dual ilustran la necesidad de contar con las empresas en el desarrollo de la Formación Profesional y de las actuaciones de orientación, atendiendo a la importancia del papel que tienen como necesarios agentes de formación en las competencias no solo profesionales, sino también en las personales y sociales. Asimismo, se debe considerar su rol en la preparación del alumnado de cara a su inserción laboral.

### 4.3. La Orientación en la Formación Profesional Andaluza

En este apartado se presentarán los resultados relativos al análisis de la situación de la orientación en relación con la Formación Profesional Andaluza. Para realizar el análisis se han tomado como referencia los principales

elementos que, según se expuso anteriormente, deben caracterizar una orientación profesional integral y a lo largo de la vida:

- 1) El propósito y la estructura que favorezcan una orientación integral y a lo largo de la vida;
- 2) Organización de un sistema integrado de orientación profesional;
- 3) Planificación de un currículo específico de orientación profesional para el desarrollo de competencias de gestión de la carrera que incluya actividades formativas adecuadas;
- 4) Delimitación de las funciones de los profesionales de la orientación y formación de calidad;
- 5) Desarrollo de metodologías, material didáctico y recursos de orientación con un enfoque integral y a lo largo de la vida;
- 6) Accesibilidad a través de recursos TIC.

Finalizaremos este análisis presentando algunas de las actuaciones institucionales realizadas desde la Administración educativa para promover el conocimiento de la Formación Profesional y potenciar el desarrollo de competencias de gestión de la carrera.

#### **4.3.1. Finalidad y estructura de la orientación profesional en Andalucía**

Para comprender la organización y desarrollo de la orientación profesional en Andalucía debemos partir del análisis de la regulación a nivel nacional. El análisis normativo es de interés para comprender la situación de la orientación en Andalucía, pues en ella se sientan los pilares y las líneas básicas de actuación. Si la base reguladora no responde a las recomendaciones establecidas a nivel europeo en relación con la orientación a lo largo de la vida, difícilmente se podrán ejecutar estas.

- La orientación vinculada a la Formación Profesional queda establecida, a nivel nacional, a partir de la *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (BOE núm. 147 de 20/06/2002). En ella se recoge, entre los fines del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (art. 3.3.): “Proporcionar a los interesados información y orientación adecuadas en materia de formación profesional y cualificaciones para el empleo”. Además, entre los instrumentos y acciones del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (art.4), se incluye la información y orientación en materia de formación profesional y empleo, para cuya ejecución se contempla la colaboración de las empresas (art. 6). La Ley dedica un título completo (título III) al desarrollo de la información y orientación profesional.
- La finalidad de la información y orientación profesional sería informar sobre oportunidades de acceso al empleo y cualificación a lo largo de la vida, así como sobre itinerarios de formación para la inserción, la reinserción y la movilidad laboral (art.14). Se establece, además, que la orientación será realizada de manera colaborativa por los servicios de las administraciones educativas y laborales, de la Administración local y de los agentes sociales (art. 15a). Sus actuaciones deberían ir dirigidas al alumnado del sistema educativo, las familias, las personas trabajadoras ocupadas y desempleadas y a la sociedad en general (art. 15b). No obstante, este planteamiento aún no se ha desarrollado ni implantado como tal a nivel nacional ni en el contexto andaluz.
- La legislación educativa nacional (*Ley Orgánica 2/2006 de Educación*) recoge, entre sus principios básicos (art. 1) “la concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida; (...) la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de

una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores”. La orientación queda también recogida en esta misma Ley como un principio general básico (art. 22) y pedagógico (art. 26) de la Educación Secundaria Obligatoria. Se señala, además, que la orientación educativa y profesional tendrá una “especial consideración” en las enseñanzas de Formación Profesional Básica (art. 42). No aparece una alusión específica para el resto de las enseñanzas de Formación Profesional. No se ha desarrollado normativa específica en materia de orientación educativa y profesional que dé un sentido continuado y a lo largo de la vida a esta función esencial del aprendizaje permanente.

- La información y orientación profesional en la Formación Profesional están recogidas en el título VI del *Real Decreto 1147/2011, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*. En este título se establecen los fines (art. 54) y estructura (art. 55) de la información y orientación profesionales. Entre sus fines predomina un enfoque informativo, puntual y de consejo del proceso de orientación. Por tanto, no parece que se apueste por un enfoque de orientación a lo largo de la vida, centrado en el desarrollo de competencias de gestión de la carrera en la que el propio estudiante sea agente activo.
- Los CIFP, según *Real Decreto 1558/2005 por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros Integrados de Formación Profesional*<sup>46</sup>, incluyen a la orientación profesional entre sus fines (art. 5) y sus funciones (art.6), en un marco de formación profesional a lo largo de la vida. Para realizar esta función especializada no se contempla, sin embargo, la necesaria participación de una persona con formación específica y especializada en materia de orientación profesional. Las funciones de información y orientación profesional se podrán ejercer por personal de los Cuerpos de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, profesorado de Enseñanza Secundaria y Técnicos de Formación Profesional (art. 16). Asimismo, se carece de una regulación sobre los contenidos y procesos de esta información y orientación profesional.
- La orientación profesional en el sistema educativo de Andalucía aparece en la *Ley 17/2007, de Educación de Andalucía*. Se contempla como un derecho del estudiantado (art. 7), si bien entre los objetivos de la Ley (art. 5) solo se hace referencia a la orientación educativa, “como medio para el desarrollo personal y como garantía de una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado”. En el capítulo V, dedicado a la Formación Profesional, no se contempla ninguna alusión a la orientación profesional. En Andalucía no ha llegado a aprobarse una Ley de Formación Profesional.
- La regulación de la Formación Profesional Básica (*Orden de 8 de noviembre de 2016, por la que se regulan las enseñanzas de Formación Profesional Básica en Andalucía*), desarrolla los contenidos de la tutoría en este nivel. Estos contenidos recogen competencias de gestión de la carrera y responden a la finalidad de orientar “el proceso educativo individual y colectivo de los alumnos y alumnas y contribuirá a la adquisición de competencias sociales y a desarrollar la autoestima de los alumnos y alumnas, así como a fomentar las habilidades y destrezas que les permitan programar y gestionar su futuro educativo y profesional” (art. 12.4).
- Por lo que respecta a la regulación de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria, esta queda recogida en el *Decreto 327/2010, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria*. Un análisis de sus funciones apunta a que la consideración de la

---

46/ En Andalucía están regulados por el *Decreto 334/2009, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, donde se concreta la actuación en materia de información y orientación profesionales en la línea señalada anteriormente a nivel nacional

orientación profesional a lo largo de la vida, holística, centrada en el desarrollo de competencias de gestión de la carrera está aún lejos de una regulación de la función orientadora. La orientación profesional queda restringida al alumnado que opte por la finalización de los estudios y se plantee el tránsito al mundo laboral, por lo que parece que pueda generar actuaciones de carácter puntual en lugar de actuaciones educativas y formativas de desarrollo de competencias de gestión de la carrera. Tampoco se realiza una mención específica a la orientación dirigida al alumnado que curse estudios de Formación Profesional en estos centros.

En síntesis, aún queda camino por recorrer para que exista una estructura que favorezca el desarrollo de una orientación profesional integral con un enfoque de aprendizaje permanente. Los resultados hallados en el estudio que se ha realizado recientemente desde la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE, 2020) para analizar “la distribución de la figura del orientador en los diferentes niveles educativos de las enseñanzas no universitarias en las comunidades autónomas del Estado español” (p. 3) coinciden en señalar que la orientación sigue siendo una asignatura pendiente en la Formación Profesional, y se reivindica, entre otros aspectos, una normativa específica de orientación y una revisión de las ratios.

El reconocimiento de la necesidad de desarrollar la orientación profesional en el nivel de la Formación Profesional queda patente en el *I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo 2019-2022* (MEFP, 2019), que incluye entre sus objetivos estratégicos la “mejora de la orientación profesional en el sistema educativo”, partiendo de una reflexión sobre la situación de la orientación profesional en la que se reconocen las carencias existentes en el sentido que se ha ido expresando.

#### **4.3.2. Sistema integrado versus fragmentación de los servicios de orientación profesional**

La normativa nacional relativa a las cualificaciones y la Formación Profesional<sup>47</sup> ofrece un marco para el desarrollo de un sistema integrado de información y orientación que sirva para la coordinación y cooperación entre todos los entes implicados en ella. Este sistema integrado debería velar por la adecuada formación de profesionales, la coordinación entre servicios y políticas de orientación, la accesibilidad de los servicios y la prestación de estos a empresas para optimizar el capital humano. Sin embargo, este sistema está aún por crear, como se reconoce en el *I Plan Estratégico del Sistema Educativo 2019-2022* (MEFP, 2019).

En Andalucía no existe aún, como ya se indicó, una Ley específica de Formación Profesional. La mención a un posible sistema integrado se realiza de forma puntual, sin que se llegue a desarrollar<sup>48</sup>. En la misma línea que ocurre en el ámbito nacional, no hemos encontrado evidencias que muestren la concreción de esta colaboración, salvo en momentos y acciones muy puntuales, marcadas por la voluntariedad.

- Un ejemplo de estas actuaciones son las reuniones de coordinación de profesionales de la orientación del ámbito educativo y laboral organizadas de forma conjunta por las Delegaciones Territoriales de Educación, Deporte, Igualdad, Políticas Sociales y conciliación y las correspondientes de Empleo, Formación, Trabajo autónomo y Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad de la provincia de Granada.

---

47/ *Ley de Cualificaciones y Formación Profesional (5/2002); Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible; Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo*

48/ *Decreto 335/2009, de 22 de septiembre, por el que se regula la Ordenación de la Formación Profesional para el Empleo en Andalucía; Decreto 334/2009, de 22 de septiembre modificado por el Decreto 382/2010, de 13 de octubre por el que se regulan los Centros Integrados de Formación Profesional.*

- Otras experiencias llevadas a cabo en Andalucía, como la del *Proyecto Orientación a lo largo de la vida desde el Impacto Colectivo (2018)*, desarrollada en el marco de los proyectos *Innolab* del Instituto Andaluz de la Administración Pública (IAAP), son una muestra de que la coordinación es posible y puede generar productos de interés. Este proyecto ha sido coordinado desde la Dirección General de Empleo de Granada (Unidades de Empleo) y han participado representantes de la Dirección Provincial del Servicio Andaluz de Empleo de Granada (Oficinas de Empleo); Coordinación Provincial de Educación Permanente, Delegación Territorial de Educación de Granada; Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente (Consejería de Educación); Orientación Profesional Universitaria (Universidad de Granada), y Orientación Tercer Sector (Arca Empleo-Granada). Esta colaboración es fruto de un trabajo compartido que se ha venido desarrollando desde el curso 2014-2015. Este proyecto se desarrolla con un enfoque de orientación a lo largo de la vida y se centra en la construcción colectiva y colaborativa para generar alianzas que respondan a una problemática común. El proyecto está centrado en los profesionales y, a través de la metodología de Impacto Colectivo desarrollada en la Universidad de Stanford, ha generado lo que denominan “Capítulo 0” (experiencia piloto de utilización de la metodología para generar proyectos colectivos) y una web de orientación a lo largo de la vida (<https://cpep07.wixsite.com/orientacionlargovida>).

Los objetivos de este proyecto indican la importancia que se concede a la coordinación entre diferentes servicios (Figura 63).

**Figura 63. Objetivos Proyecto OLV**

Objetivos del Proyecto Orientación a lo largo de la vida desde el Impacto Colectivo
1. Desarrollar un lenguaje común y compartido que facilite la comunicación, la relación y el intercambio de prácticas en el sistema de OLV. Atendiendo, para ello, al marco conceptual de la orientación.
2. Establecer unas pautas de actuación compartidas (Agenda Común), que garanticen coherencia y faciliten la colaboración y participación de todos los profesionales implicados.
3. Compartir los datos y la información, mediante herramientas colaborativas fiables y validadas.
4. Fomentar un sistema de OLV accesible a la ciudadanía que posibilite una misión y visión compartida con profesionales y personas responsables en la toma de decisiones.
5. Desarrollar un marco evaluativo que garantice la calidad del sistema y que permita la retroalimentación y la reedición de los protocolos de actuación.
6. Favorecer la adquisición permanente de capacidades de orientación, el acceso de toda la ciudadanía a la OLV con garantías de calidad.
7. Fomentar la coordinación y la cooperación de los distintos protagonistas.
8. Desarrollar la estrategia de Impacto Colectivo (IC) como metodología de trabajo entre los profesionales de la Orientación.

*Fuente: Proyecto Orientación a lo largo de la vida desde el Impacto Colectivo (2018), s/p.*

Finalizado el proyecto, sin embargo, no se han hallado evidencias sobre la continuidad y el impacto del mismo.

Se puede concluir que, como ocurre en el ámbito nacional, y en gran parte del contexto europeo (CEDEFOP, 2010bm 2012), en Andalucía los servicios de orientación están fragmentados, si bien se producen algunos intentos puntuales y aislados para integrarlos en un mismo sistema.

### 4.3.3. Orientación y desarrollo de competencias de gestión de la carrera en la Formación Profesional Andaluza

La orientación integral con un enfoque de aprendizaje permanente no se puede concebir sin el desarrollo de competencias de gestión de la carrera a lo largo de la vida. La inclusión de las competencias de gestión de la carrera en el desarrollo del currículum de Formación Profesional debe realizarse de manera explícita, asegurando la posibilidad de evaluar de manera tangible su carácter transferible a otras ocupaciones, espacios laborales diferentes a los que son inicialmente objeto de formación. El currículum de la Formación Profesional (*Real Decreto 1147/2011, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional del sistema educativo*) incluye módulos profesionales como Formación y Orientación Laboral (FOL), Formación en Centros de Trabajo (FCT) y Empresa e Iniciativa Emprendedora, que podrían facilitar esta transferibilidad. Varios informes realizados recientemente (IESE, 2018; Instituto de la Empresa Familiar, 2018) instan a la inclusión de la orientación profesional en el currículum, como un elemento más de la formación profesional.

Sin embargo, el desarrollo de estos módulos profesionales no parece responder a la existencia de un plan más holístico e integral, coherente con planteamientos de aprendizaje permanente y movilidad profesional, y se organizan como entidades separadas. Existe una asunción generalizada de que el estudiantado de Formación Profesional ya ha optado por un determinado itinerario profesional y que, por tanto, no requiere de orientación. Este planteamiento entra en contradicción con el análisis de la situación de la Formación Profesional (en realidad, del alumnado que la realiza) que se ha presentado anteriormente.

Los módulos profesionales mencionados tampoco recogen suficientemente, entre sus resultados de aprendizaje, todas las competencias de gestión de la carrera propuestas en las diferentes recomendaciones de la Comisión Europea. Solo se realiza una referencia a estas competencias en uno de los resultados de aprendizaje del módulo profesional de Formación y Orientación Laboral: “Selecciona oportunidades de empleo, identificando las diferentes posibilidades de inserción, y las alternativas de aprendizaje a lo largo de la vida”<sup>49</sup>.

Todos los módulos profesionales de cada ciclo formativo incluyen competencias personales y sociales, especificadas de manera detallada a través de los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación derivados de las unidades de competencia. Sin embargo, no se observa una inclusión clara, explícita y evaluable de las competencias de gestión de la carrera. Ello no quiere decir que no se desarrollen en algunas aulas, pero dependen del voluntarismo del profesorado y no siempre se evalúan de manera explícita. Tampoco se cuenta con un horario definido dedicado a la acción tutorial (excepto en la FPB, en la que sí está contemplado este horario).

El informe realizado por el Servicio Público de Empleo Estatal (2016) en el marco de *ReferNet*, en relación con el desarrollo de las competencias clave en la Formación Profesional, refrenda esta afirmación al indicar que, si bien el currículum de Formación Profesional incluye las competencias clave personales-sociales, no existen sistemas claros para la evaluación de estas competencias ni se monitoriza el progreso de las mismas. Asimismo, no se cuenta con datos para conocer el nivel de consecución de las competencias referidas.

---

49/ Todos los resultados de aprendizaje propuestos para cada uno de los módulos profesionales pueden ser consultados en cualquier orden de desarrollo del currículum correspondiente a alguno de los títulos de Formación Profesional. Un ejemplo: Orden de 9 de marzo de 2016, por la que se desarrolla el currículum correspondiente al título de Técnico Superior en Promoción de Igualdad de Género (<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/57/13>).



La revisión de los Planes de Orientación y Acción Tutorial (POAT) de una muestra de centros que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional (60 Institutos de Educación Secundaria y 20 Centros Docentes Privados) indica que:

- La orientación académica y profesional<sup>50</sup> se desarrolla en los centros, en general, como una actuación paralela al currículo.
- En esta actuación, además, prevalece el desarrollo de actividades puntuales, más centradas en el producto (toma de decisión) que en el proceso (aprendizaje y desarrollo de competencias para gestionar la carrera y las transiciones).
- Entre las actividades dirigidas al autoconocimiento por parte del alumnado, en caso de que se realicen, prevalece la aplicación de pruebas estandarizadas y/o cuestionarios de intereses y están poco presentes las actividades para adquirir habilidades y actitudes de autoexploración.
- Tampoco se observa que se consideren actividades formativas para aprender a tomar decisiones y a construir el proyecto profesional y vital (aunque esté recogido en los objetivos del plan de orientación académica y profesional).
- El conocimiento de las opciones formativas se desarrolla a través de la facilitación de información (a través de charlas, documentos, enlaces web...), más que a través de procesos de indagación por parte del propio alumnado, lo que le permitiría desarrollar competencias para la exploración del entorno. Esta información, por lo que se observa en la planificación de actividades, está centrada en aspectos generales de las enseñanzas que se pueden realizar al finalizar los estudios.
- La información sobre Formación Profesional se ofrece en la Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato, aunque prevalece la información sobre la Prueba de Evaluación para el acceso a la Universidad (PEvU) y los estudios universitarios.
- La orientación académica y profesional dirigida al alumnado de los Ciclos Formativos se centra en la parte correspondiente del módulo profesional de Formación y Orientación Laboral (FOL), que no siempre es mencionado en los POAT.
- Desde los Departamentos de Orientación se ofertan actividades de carácter esencialmente informativo sobre el nivel superior de Formación Profesional y las posibilidades para continuar estudios universitarios. Asimismo, se organizan actividades (jornadas, ferias, etc.) para conocer opciones laborales en la zona.
- La inexistencia de un horario de tutoría lectiva en la Formación Profesional dificulta la realización de actividades de orientación académica y profesional más centradas en el desarrollo de competencias para la gestión de la carrera y las transiciones. La FPB es la excepción.
- Todas estas actuaciones pueden favorecer que el alumnado (antes y durante sus estudios de Formación Profesional) esté adecuadamente informado, en caso de que la información que se ofrezca sea exhaustiva y de calidad. Sin embargo, se requiere ir más allá en dicha información, porque si no difícilmente se pueden favorecer tanto el aprendizaje como el desarrollo de las competencias necesarias para realizar procesos de toma de decisiones conscientes, motivados y coherentes. Además, la opción por un modelo de actuación más

---

50/ Todos los POAT recogen un plan específico de orientación académica y profesional.

centrado en el consejo orientador que en el desarrollo de actividades formativas y centradas en el alumnado, no facilita un **óptimo desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes (competencias)** para poder construir proyectos vitales y profesionales con sentido y gestionar de manera autónoma la propia carrera. Muchos de los resultados de rendimiento, así como la movilidad que se ha analizado anteriormente, pueden tener su justificación en estos desajustes.

A pesar de estas carencias, se identifican actuaciones puntuales que tratan de potenciar el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos por parte del alumnado para que aprenda a gestionar su carrera. A continuación, se presentan algunas actuaciones que han sido promovidas y/o apoyadas por la Administración educativa y que se han desarrollado dentro de un enfoque de orientación centrada en el desarrollo de competencias de gestión de la carrera a lo largo de la vida.

- En el curso 2018-2019, en el contexto del proyecto *Proeducar* de cooperación territorial para la reducción del abandono temprano del sistema educativo, se ha diseñado el programa *VYP*<sup>51</sup> (*Programa de Orientación para la construcción del proyecto vital y profesional*), cuya finalidad es que el alumnado adquiera las competencias necesarias para construir su proyecto vital y profesional, comenzando en la Educación Infantil, hasta el egreso del sistema educativo. El proceso de elaboración del programa ha sido colaborativo, con participación de representantes de los ocho Equipos Técnicos Provinciales de Orientación Educativa y Profesional (ETPOEP), que recibieron una formación previa sobre el enfoque del programa. En el diseño del mismo se han contemplado competencias relacionadas con: el desarrollo del proyecto vital, autoconocimiento, comunicación y desarrollo digital, aprender a aprender, emocional y social, información y entorno, iniciativa y espíritu emprendedor, participación de la familia/cooperación de otros agentes y toma de decisiones. El producto ha sido un material didáctico (aún sin publicar). Se puede considerar esta experiencia como un primer intento de desarrollar, en el contexto andaluz, una planificación del desarrollo de las competencias de gestión de la carrera a lo largo de toda la escolaridad.
- Durante el mismo curso académico, se ha llevado a cabo la iniciativa *OLV*<sup>52</sup> (*Proyecto Orientación a lo largo de la vida desde el Impacto Colectivo (2018)*), desarrollada en el marco de los proyectos *Innolab* del Instituto Andaluz de la Administración Pública (IAAP). En este proyecto se contempla, entre otros objetivos, “favorecer la adquisición permanente de capacidades de orientación, el acceso de toda la ciudadanía a la OLV con garantías de calidad” (s/p). Consideran que:

La orientación es integral, porque en ella se incluyen todos los aspectos, facetas y dimensiones que mediatizan e influyen de forma consciente e inconsciente en la adquisición por parte del individuo de competencias, roles y funciones necesarios para que, de forma integradora, se posibilite el cambio, favoreciendo el conocimiento de sí mismo, así como su desarrollo personal y social, lo que solo puede conseguirse desde un modelo de orientación que sea comprensivo y coherente con dicho carácter multidimensional (s/p).

---

51/ Una ficha técnica de todas estas actuaciones puede ser consultada en 4.2.7.2.

52/ Ver ficha completa en 4.2.7.2.

- Cabe mencionar también como actuación relacionada con el desarrollo de competencias de emprendimiento el programa *Innicia Cultura Emprendedora*<sup>53</sup>, cuyo objetivo es “promover el emprendimiento en sus tres dimensiones (personal, social y productiva) en los centros educativos, fomentando así el pensamiento y el conocimiento creativo y las iniciativas emprendedoras en toda la comunidad educativa” (Consejería de Educación y Deporte, 2019, p. 3). Se pretende dinamizar los “activos emprendedores”, relacionados con las dimensiones personal, social y productiva.
- Por lo que respecta a los procedimientos de evaluación y acreditación de competencias, según información facilitada por el Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales (IACP), desde 2009 hasta 2019 se han ofertado 67 555 plazas de 148 cualificaciones profesionales procedentes de 22 familias profesionales diferentes. En concreto, durante el período 2015-2019 se produjo la oferta de 40 533 plazas de 109 cualificaciones profesionales de las mismas 22 familias profesionales. Las cualificaciones más ofertadas, por este orden, han estado relacionadas con las de «Servicios Socioculturales y a la Comunidad» seguida por la familia de «Sanidad», «Hostelería y Turismo», «Administración y Gestión», «Electricidad y Electrónica» y «Seguridad y Medio Ambiente». La selección de las cualificaciones ofertadas da respuesta a la demanda de acreditación recabada por los diferentes miembros del Consejo Andaluz de Formación Profesional, sobre todo los agentes económicos y sociales y el propio IACP, que se priorizan en función de las normativas reguladoras sectoriales, criterios de inserción y de empleabilidad. Según el informe del Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales, se entiende por “acreditación oficial” a la obtención de una certificación de la administración competente en educación que valida las competencias profesionales de las personas trabajadoras y que les da derecho a solicitar el Certificado de Profesionalidad en la administración de empleo que corresponda. La certificación se realiza en términos de unidades de competencia superadas en la cualificación o cualificaciones profesionales por la que se ha sido acreditado.

Podemos concluir que aún no existe una consideración explícita, planificada, organizada para el desarrollo de competencias de gestión de la carrera en la FPA. No obstante, existen buenas prácticas de Formación Profesional que tratan de fomentar la adquisición de estas competencias por parte del alumnado (como se expuso en el análisis de la situación de la FPA). Asimismo, se han iniciado algunas actuaciones promovidas por la Administración, algunas de las cuales aún están por desarrollar y/o es necesario evaluar su impacto e implantación generalizada.

#### **4.3.4. Agentes de orientación profesional: pieza clave para el desarrollo de una orientación integral**

El enfoque de orientación integral y a lo largo de la vida requiere de la participación de diferentes tipos de agentes, que deben contar con una formación especializada y adecuada a las funciones que le correspondan. La orientación profesional no se reconoce como una profesión sino como una actividad ocupacional o función a desempeñar por diversos profesionales, fundamentalmente del sector educativo y laboral.

Esto supone, entre otras consideraciones, que para ser profesional de orientación profesional no se requiere en la mayoría de los casos una titulación o formación específica y especializada, lo cual tiene consecuencias directas en la calidad del servicio. Es una cuestión paradójica, ya que, en la actualidad, se cuenta en España con titulaciones

---

53/ *Innicia* es un Programa Marco dependiente de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Deporte. <https://planesyprogramased.wixsite.com/innicia> <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/innicia>.

universitarias de Grado -formación básica- y Posgrado –formación especializada-, que recogen entre sus materias contenidos relacionados con la tarea orientadora dentro del ámbito educativo y profesional. Otro aspecto a valorar es si los programas de formación que se imparten en estas titulaciones responden a los retos y demandas actuales para el campo de la orientación profesional. En el caso de España, el mapa de entidades e instituciones es muy amplio, así como los perfiles profesionales que tienen entre sus actividades/funciones la orientación profesional en la Formación Profesional (Figura 64):

**Figura 64. Ámbitos, instituciones y perfiles profesionales de la orientación profesional**

ÁMBITO	INSTITUCIONES /CENTROS	PERFILES PROFESIONALES
<b>EDUCATIVO</b>	Centros escolares Centros integrados de Formación Profesional Centros de educación de adultos Centros de trabajo	Orientador/a educativo Profesorado Formación y Orientación Laboral Asesor/a de competencias Profesorado FP Tutor/a empresa
<b>LABORAL</b>	Servicios públicos de empleo Talleres de Empleo Consultoras Centros de Formación Profesional Empleo Escuelas Taller Agencias de colocación Asociaciones profesionales	Orientador/a Profesional o Laboral Consultor/a Asesor/a Formadores de FPE Profesionales especializados Mediadores laborales Prospectores
<b>SOCIO-COMUNITARIO</b>	Servicios sociales ONG Asociaciones juveniles Ayuntamientos Escuelas Segunda Oportunidad	Orientador/a sociolaboral Educador/a social

Fuente: Elaboración propia

La orientación del alumnado de Formación Profesional se realiza antes o durante la realización de la Formación Profesional Básica o un Ciclo Formativo de Grado Medio o Superior o, indirectamente, a través de los procesos de acreditación de competencias adquiridas por experiencia laboral<sup>54</sup>. El mapa de perfiles profesionales que pueden desarrollar tareas de información y orientación profesional en el ámbito educativo de la Formación Profesional se recoge en la Figura 65.

54/ Se recogen aquí teniendo en cuenta que se podría acceder a la Formación Profesional a partir de un proceso de evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias profesionales.

**Figura 65. Profesionales responsables de la orientación del alumnado de Formación Profesional**



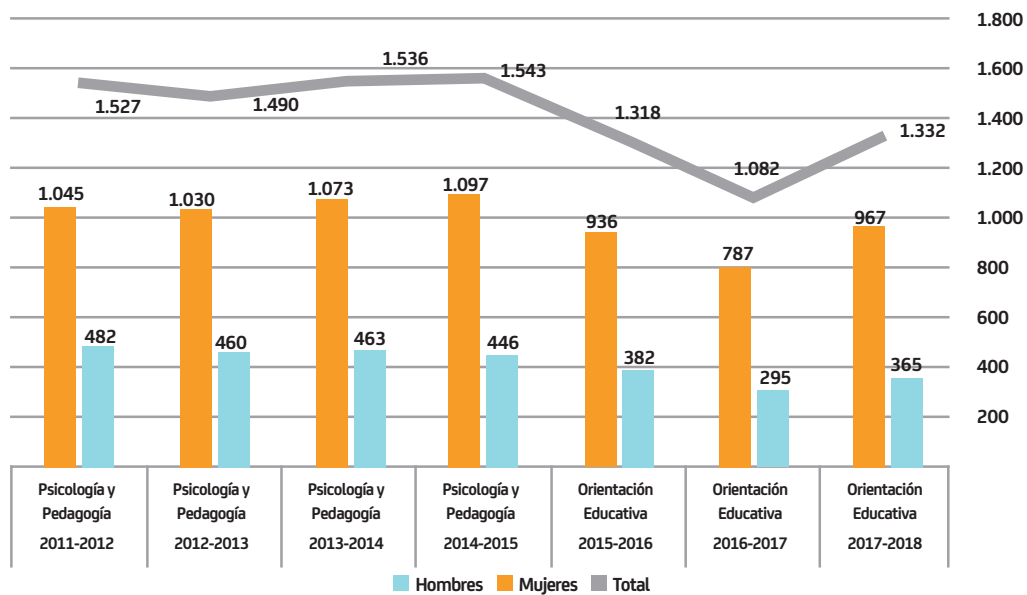
*Fuente: Elaboración propia*

En relación con el perfil competencial y funcional que se demanda para estos/as profesionales en el desempeño de su tarea educativa, y en relación con las tareas de información y orientación profesional del alumnado de FP, se advierte lo siguiente:

- Orientador/a educativo/a: Según el artículo 85. 2 del Decreto 327/2010, de 13 de julio por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, una de las funciones que se atribuye al Departamento de Orientación de los Centros de Educación Secundaria es: “e) Asesorar al alumnado sobre las opciones que le ofrece el sistema educativo, con la finalidad de inculcarle la importancia de proseguir estudios para su proyección personal y profesional. Cuando optara por finalizar sus estudios, se garantizará la orientación profesional sobre el tránsito al mundo laboral”.
- En el caso de los Equipos de Orientación Educativa (EOEs), se establecen como funciones especializadas del área de Orientación Vocacional y Profesional las siguientes:
  - Colaborar con el profesorado tutor en la elaboración, aplicación y evaluación de programas de orientación vocacional integrados en el currículo.
  - Colaborar en el desarrollo de actuaciones para favorecer la transición de una etapa a otra.
  - Facilitar al profesorado, alumnado y padres y madres información académico-profesional.
  - Elaborar, adaptar y difundir programas documentales y materiales para la orientación vocacional y profesional del alumnado.

Cuando el personal orientador educativo desarrolla sus funciones en centros no escolares (por ejemplo, servicios de orientación educativa y profesional en centros de trabajo), entre las funciones que desempeña se encuentran: orientar al alumnado en su conocimiento personal, en la progresiva definición y ajuste de un proyecto de vida y en la adopción de decisiones académicas y profesionales para su inserción laboral; así como diseñar y aplicar estrategias y planes de información y orientación profesional para la transición al mercado laboral y la empleabilidad.

**Figura 66. Evolución del número de orientadores/as educativos/as**



Fuente: Consejería de Educación y Deporte

En la Figura 66 se recoge la evolución en el número de profesionales de la especialidad Orientación Educativa (Psicología y Pedagogía hasta curso 2014-2015) que desarrollan su labor en Andalucía<sup>55</sup>. Si se considera la cantidad de funciones que tienen atribuidas y la gran cantidad de alumnado matriculado en los centros andaluces, se puede entender con facilidad que la ratio orientador/a-alumnado es excesiva<sup>56</sup>. Si se observa, además, la evolución de la cifra se puede detectar que esta ha sufrido importantes altibajos (con tendencia a la baja). Es también digno de observar que se trata de una profesión en la que prevalece de manera clara la presencia femenina.

Para el acceso a esta función se requiere estar en posesión de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Posgrado, específica en cuanto a sus competencias, para la especialidad de Orientación Educativa. Un análisis pormenorizado de los planes de estudio y guías docentes de esta especialidad en las universidades andaluzas

55/ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/nb/web/estadisticas/recursos-humanos-del-sistema-educativo-en-andalucia>

56/ La Confederación de Profesionales de Orientación Educativa (COPOE), junto con la Federación de Asociaciones de Profesionales de Orientación de Andalucía (FAPOAN) reivindican la ratio 1:250, basándose en las recomendaciones de la Asociación Americana de Orientadores Escolares (American School Counselor Association, ASCA), Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (AIOEP) o la UNESCO.

nos lleva a concluir que el tratamiento específico que recibe la orientación profesional y la Formación Profesional es escaso.

- Profesorado de Formación Profesional y profesorado de Formación y Orientación Laboral. De todas las funciones que se determinan en el artículo 91 de la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006), solo una hace referencia explícita a su responsabilidad en el proceso orientador por parte del profesorado: “d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados”. No obstante, el profesorado del módulo profesional de Formación y Orientación Laboral debe responder explícitamente a los resultados de aprendizajes que se esperan de este módulo. Entre todos ellos, y como se comentó antes, la normativa solo recoge un resultado que esté relacionado de forma directa con la orientación profesional. Por lo que respecta al Profesorado de Formación Profesional, desempeña su función orientadora a través de su propia docencia y, en su caso, a través de la función tutorial. Esta, sin embargo, no cuenta con un horario específico en los CFGM y los CFGS.
- El acceso a esta función requiere de la formación pedagógica y didáctica a nivel de Posgrado (con una estructura competencial común a todas las especialidades). Una excepción es el caso del Profesorado Técnico de Formación Profesional, que podrá desarrollar sus funciones, para determinadas titulaciones, sin estar en posesión de la titulación exigida con carácter general. No obstante, deben realizar una capacitación pedagógica y didáctica específica. En todos estos casos, a partir del análisis de los planes de estudio y las guías docentes de las materias del correspondiente Posgrado en las universidades andaluzas<sup>57</sup>, se observa que la formación específica en materia de orientación educativa y profesional es escasa.
- Tutor/a de empresa o responsable laboral. La persona que realiza la función de tutoría profesional es designada por la empresa para tutorizar la formación del alumnado de Formación Profesional durante el desarrollo de la actividad formativa en la empresa. Entre las funciones que se atribuyen se encuentra la de: “coordinarse con el tutor de Formación Profesional Dual en el centro para realizar el seguimiento y valoración del alumnado con el fin de determinar su incidencia sobre la mejora de la cualificación y de la inserción laboral del alumnado en formación”.

A estos profesionales no se les requiere ninguna formación específica para realizar su función orientadora y de tutoría.

- Asesores/as del proceso de acreditación de competencias. Las personas asesoras que participen en el procedimiento que permite obtener una acreditación oficial a aquellos profesionales que tienen experiencia laboral demostrable o que han recibido formación no formal. Según el artículo 23 del Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio<sup>58</sup>, una de sus funciones es: “a) Asesorar a la persona candidata en la participación del proceso de evaluación, así como, en su caso, en el desarrollo del historial profesional y formativo presentado, en la cumplimentación del cuestionario de autoevaluación, y en la conformación de su dossier competencial”; así

---

57/ Se han analizado las guías docentes de 67 asignaturas del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de las universidades de Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Málaga y Sevilla que imparten las especialidades de Orientación Educativa y Formación y Orientación Laboral. Las asignaturas corresponden tanto al módulo genérico como al específico de especialidad. Asimismo, se han analizado 9 guías docentes correspondientes a asignaturas de orientación del Máster de Psicopedagogía de las universidades de Sevilla y Málaga.

58/ Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral

como: “b) Elaborar un informe orientativo sobre la conveniencia de que el aspirante participe en la fase de evaluación, dejando constancia de las competencias profesionales que considera suficientemente justificadas y, en su caso, la formación necesaria para completar la unidad de competencia que pretenda ser evaluada”. Para realizar esta función es necesario realizar una capacitación de 70 horas de duración.

- Profesionales de la orientación laboral que realizan sus funciones en diferentes administraciones y organismos (orientadores/as laborales para la inserción, orientadores/as laborales del Servicio Andaluz de Empleo y el Programa Andalucía Orienta, personal técnico de orientación y mediación del *Plan de Choque Empleo Joven*), con los que el alumnado de Formación Profesional puede interactuar en algún momento, de manera puntual. A este conjunto de profesionales solo en alguna ocasión se le requiere formación específica (con un reducido número de horas) en materia de orientación profesional, pudiéndose acceder desde cualquier licenciatura o grado universitario.

El análisis de los programas de formación desarrollados en los Centros de Profesorado de Andalucía en el periodo (2015-2019) indica que las acciones específicas en materia de orientación profesional han consistido solo en el desarrollo de 3 acciones.

Estamos en disposición de poder concluir, a partir de la información presentada, que existe una gran diversidad de agentes de orientación profesional con los que podría contar el alumnado, posible alumnado o personas tituladas en Formación Profesional. Sin embargo, se observan algunas carencias, relativas a la inexistencia de un plan común de actuación, la debilidad de la función específica de orientación profesional frente a otras funciones de orientación educativa, la escasez de recursos humanos de orientación y la insuficiente, e incluso nula, formación inicial y continua específica de los diferentes agentes en materia de orientación profesional (con diferente intensidad).

#### **4.3.5. Recursos didácticos de orientación profesional en la Formación Profesional Andaluza**

En este apartado se presentarán los resultados del análisis de los recursos didácticos e informativos que constan en los blogs de los Equipos Técnicos Provinciales de Orientación Educativa y Profesional<sup>59</sup> (ETPOEP) de Andalucía<sup>60</sup>, utilizados para desarrollar la orientación vocacional y profesional antes y durante la Formación Profesional.

Como se puede observar en la Figura 67, hay una cierta preponderancia del material informativo o el que está elaborado en forma de guía puntual (55 %), sobre el material didáctico, que incluye actividades educativas para el desarrollo de competencias de gestión de la carrera (33 %). Hay otro conjunto de documentos sin clasificar (12 %), debido a que se trata de informes y otro tipo de material.

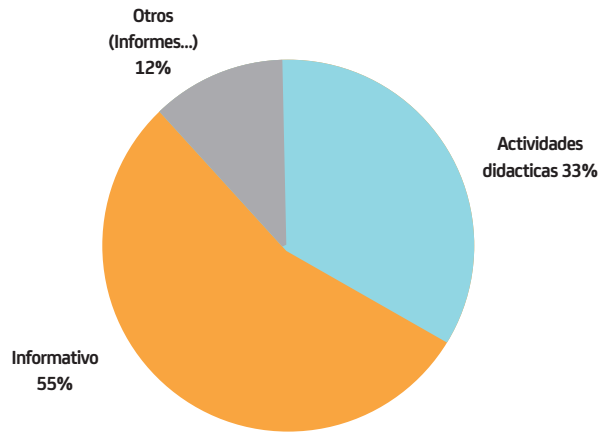
---

59/ Los ETPOEP constituyen el órgano de planificación y coordinación de la orientación a nivel provincial. Está formado por un coordinador o coordinadora del equipo y uno específico para cada una de las siguientes áreas: orientación vocacional y profesional, necesidades educativas especiales, compensación educativa, apoyo a la función tutorial y asesoramiento y recursos técnicos. Todos ellos son personal docente con especialización en el área que coordina. Regulados en DECRETO 39/2003, de 18 de febrero, por el que se regula la provisión de los puestos de trabajo de los Equipos de Orientación Educativa adscritos al personal docente y se establecen las funciones de los coordinadores de área de los Equipos Técnicos Provinciales (BOJA 23 febrero).

60/ En este apartado solo se realiza un análisis documental de los recursos disponibles en los correspondientes blogs. No se analiza otro tipo de actuación, que sería objeto de otra modalidad de investigación.



**Figura 67. Tipología de recursos**

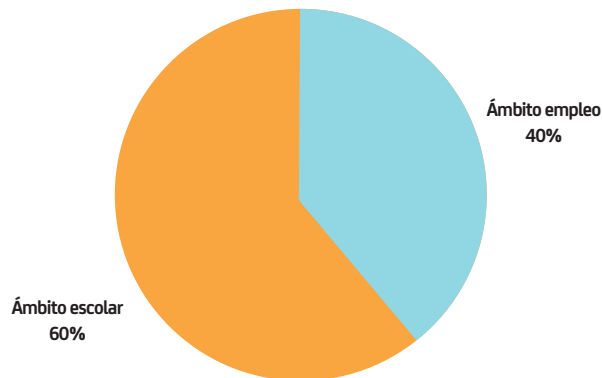


Fuente: Elaboración propia

Cada ETPOEP elabora sus propios documentos informativos y, en algunos casos, también se diseña material didáctico para desarrollar contenidos de orientación en el aula (preferentemente en Educación Secundaria y/o en el tránsito a esta). Por otro lado, se recoge material (informativo y recursos didácticos) elaborado desde la Administración de empleo.

Si bien algunos documentos llevan por título “guías”, su contenido es informativo y carecen de orientaciones para una utilización de carácter más formativo. Un importante número de documentos son una recopilación de información actualizada y situada en relación a su radio geográfico de acción.

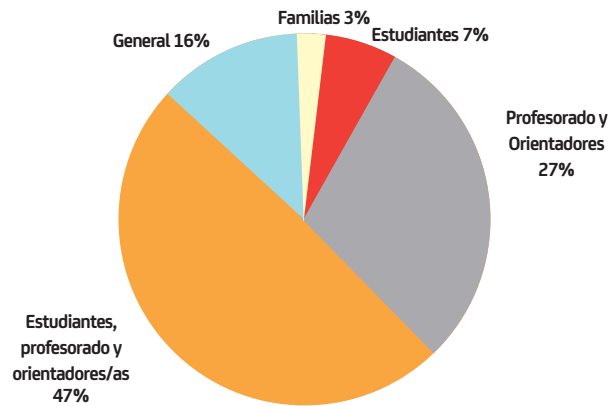
**Figura 68. Ámbito de edición**



Fuente: Elaboración propia

Por lo que respecta al ámbito (Figura 68) en el que han sido generados o diseñados, prevalece el escolar (60 %), si bien se utiliza un alto porcentaje (40 %) de materiales desarrollados en el ámbito de empleo/laboral. Solo un documento ha sido diseñado fuera de la institución educativa o laboral. La tendencia, por tanto, es a utilizar recursos generados desde la propia Administración o bien en los que esta haya participado.

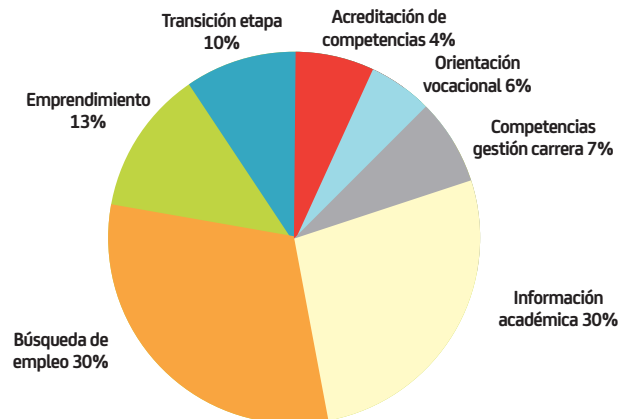
**Figura 69. Colectivos destinatarios**



Fuente: Elaboración propia

Casi la mitad de los recursos (Figura 69) está dirigida a estudiantes y al profesorado/orientadores/as (47 %), incluyendo actividades o propuestas dirigidas al estudiantado, acompañadas por orientaciones para los profesionales o, simplemente, se indica que estos pueden utilizar el recurso en su labor docente u orientadora. Otros recursos van dirigidos en exclusiva al profesorado/orientadores/as (27 %) y están diseñados para que estos puedan hacer uso de ellos durante su actuación. Los recursos dirigidos exclusivamente a estudiantes son mínimos (6,7 %), ya que parece considerarse que los que van dirigidos a este colectivo deben ir acompañados de orientaciones para el profesorado. Las familias reciben una atención escasa en los recursos utilizados (3,3 %), lo que puede ser un reflejo de que quedan relegadas en los procesos de orientación profesional. El material de carácter eminentemente informativo suele dirigirse a diferentes tipos de colectivos sin discriminar, lo que lleva a pensar que puede tratarse de una información poco individualizada (16,7 %).

**Figura 70. Contenido de los recursos**



Fuente: Elaboración propia

Respecto al tipo de contenido (Figura 70), los recursos se centran de manera mayoritaria en la aportación de información de tipo académico (30 %) y sobre búsqueda de empleo (30 %). Se utilizan también recursos para potenciar la cultura emprendedora (13,3 %) o acompañar en el tránsito de etapa educativa (10 %). Los recursos utilizados sobre acreditación de competencias (3,7 %), orientación vocacional (6,3 %) o desarrollo de competencias de gestión de la carrera (6,7 %) son mínimos.

Estos datos nos dan una visión de una orientación profesional que aún tiene que desarrollarse para acercarse a un planteamiento como proceso de aprendizaje de competencias para la gestión de la carrera. No nos constan evidencias relativas al uso que se da a estos materiales. A partir de la información consultada, cabría decir que los blogs parecen funcionar como un repositorio documental de apoyo a los profesionales de la orientación de la provincia.

#### **4.3.6. Recursos TIC para la orientación profesional**

Los recursos virtuales institucionales que se han analizado han sido el portal de la Formación Profesional Andaluza, la web de Tutoría en la Formación Profesional Básica y la web Andalucía Orienta.

- El portal de la *Formación Profesional Andaluza*<sup>61</sup> incluye una pestaña denominada “Oriéntame”, desde la que se accede a una página en la que se recoge información sobre toda la oferta formativa de Formación Profesional en Andalucía. La búsqueda se realiza a partir de la selección de una actividad profesional. La información que ofrece es relativa a: competencia general del título, entorno profesional y módulos profesionales (especificando número de horas). Se trata, por tanto, de un recurso eminentemente informativo que no recoge contenidos y/o actividades relacionadas con el desarrollo de competencias de orientación (gestión de la carrera).
- El portal *La tutoría en la Formación Profesional Básica. Recursos y Materiales*<sup>62</sup> está dirigido a profesionales de la orientación y al profesorado tutor en este nivel educativo. Recoge recomendaciones para la planificación anual de la hora de tutoría lectiva. Asimismo, ofrece un repositorio de recursos didácticos y metodologías de trabajo con grupos desde diferentes enfoques, organizados en función de tres grandes áreas a desarrollar con el alumnado (Desarrollo personal y social, Apoyo procesos enseñanza-aprendizaje, Habilidades de gestión de la carrera). Por último, cuenta con un área para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. El planteamiento de este portal es coherente con el de un proceso de tutoría y orientación con un enfoque integral, de desarrollo de competencias clave, a desarrollar a través de una metodología activa, donde el alumnado sea el protagonista. No constan, sin embargo, evidencias que permitan conocer la utilización, alcance y resultados de estos recursos.
- El portal *Andalucía Orienta*<sup>63</sup> no es una página institucional, aunque está diseñada y mantenida por profesionales de la orientación que participan o han participado en el *Programa Andalucía Orienta*. Es un repositorio de ofertas de empleo y recoge información sobre las unidades de orientación del programa.

Este conjunto de recursos, desde la perspectiva de la orientación integral y a lo largo de la vida, necesitaría continuar evolucionando para ir desde un enfoque más tradicional, puntual e informativo de la orientación hacia

---

61/ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/formacion-profesional-andaluza>

62/ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/tutoria-fp-basica>

63/ <http://andaluciaorienta.net/>

un planteamiento más holístico, centrado en la persona y de educación-formación integral. Ello reflejaría un cambio a nivel de metodología de orientación.

Para finalizar, las TIC se convierten en muchos casos en el recurso desde el que las administraciones educativas y laborales realizan mayores esfuerzos de promoción de la Formación Profesional. Se trata de contenidos e información disponibles y accesibles para la totalidad de la ciudadanía. En el caso de la Administración educativa existen portales web difundidos desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional, como son *TodoFP.es*<sup>64</sup> e *InFórmate*<sup>65</sup>, o desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, como es el portal de *Formación Profesional Andaluza*<sup>66</sup>. Por parte de la administración laboral, el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) recoge en su *Observatorio de las Ocupaciones* un apartado titulado *Información mensual/anual de mercado de trabajo de personas tituladas*<sup>67</sup>. En este se presenta información de carácter oficial en el territorio nacional sobre la empleabilidad de personas trabajadoras con titulación académica de formación profesional. El Servicio Andaluz de Empleo (SAE) a través del Observatorio ARGOS publica anualmente un *Estudio de la situación laboral de las personas egresadas en Formación Profesional reglada en Andalucía*<sup>68</sup>.

#### **4.3.7. Acciones promovidas por la Consejería de Educación y Deporte**

En este apartado recogemos acciones emprendidas o promovidas por la Consejería de Educación y Deportes, que están relacionadas con el desarrollo de competencias de gestión de la carrera y/o la orientación profesional. Asimismo, se recogen actuaciones emprendidas para potenciar el conocimiento de la Formación Profesional entre el alumnado, las familias y la sociedad en general.

##### **4.3.7.1. Acciones para potenciar el conocimiento de la Formación Profesional**

Las personas que están en un proceso de transición educativa deberían contar con suficiente información de calidad para elegir con criterio los estudios de Formación Profesional. A partir del análisis documental, se advierte que las actuaciones realizadas se promueven en su mayoría desde las administraciones educativas abarcando el ámbito educativo-laboral. La promoción de iniciativas como campañas, ferias, premios y competiciones acercan a un público amplio las potencialidades que tiene la Formación Profesional. El objetivo principal de estas experiencias es dar a conocer al alumnado, comunidad educativa y empresas la oferta formativa, el éxito educativo conseguido por el estudiantado, así como las salidas profesionales que puede tener tras finalizar la etapa formativa. Un ejemplo de ello son las siguientes iniciativas en las que participan los centros de Andalucía que imparten Formación Profesional:

- a) Campeonatos internacionales de FP *Andaluciaskills*<sup>69</sup>, *Spainskills* y *WorldSkills*, dirigidos a premiar a los mejores alumnos y alumnas que cursan enseñanzas de Formación Profesional Inicial sostenidas con fondos públicos.

---

64/ <http://www.todofp.es/>

65/ <http://www.educacion.gob.es/informate/primeraNavigate.action>

66/ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/formacion-profesional-andaluza/>

67/ <https://www.sepe.es/indiceTitulaciones/indiceTitulaciones.do?tipo=fp&idioma=es>

68/ <http://web.sae.juntaandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/argos/listarContenidos.do?idSeccion=1>

69/ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/formacion-profesional-andaluza/skills2018>

- b) Semana europea de la Formación Profesional<sup>70</sup>, cuyo objetivo es hacer más atractiva la Formación Profesional a través de una combinación de eventos que tienen lugar en toda Europa, a escala local, regional y nacional.
- c) Premios europeos a la excelencia en FP<sup>71</sup>, que pretenden reconocer la excelencia, dar visibilidad al trabajo realizado, promover la participación ciudadana o facilitar la creación de nuevas redes y oportunidades profesionales.
- d) Jornadas Andaluzas de Formación Profesional, cuya finalidad es dar a conocer y compartir dentro de cada sector las experiencias educativas de éxito de los centros educativos de Andalucía. En el transcurso de estas jornadas se presentan a las empresas e instituciones catalizadoras del cambio, las líneas estratégicas por las que ha de apostar cada sector, analizándose el papel que la Formación Profesional puede tener en la cualificación de los profesionales del futuro.
- e) Premios Extraordinarios de Formación Profesional<sup>72</sup>, creados para el “reconocimiento a los méritos académicos, adquiridos y acumulados por el alumnado que ha obtenido calificaciones excelentes en sus estudios de Formación Profesional de Grado Superior”.

#### **4.3.7.2. Acciones de orientación profesional**

Desde la Administración educativa andaluza también se ha potenciado la participación en proyectos de investigación, cuya finalidad ha sido la de diseñar y evaluar programas y recursos de orientación profesional dirigidos a la Formación Profesional. Entre estas acciones cabe destacar la participación como ente promotor en el proyecto Orient@cual. En la Figura 71 se sintetizan las características del programa que se diseñó y evaluó en el marco de este proyecto de investigación. El programa tiene como finalidad el desarrollo de competencias de gestión de la carrera por parte del estudiantado de Formación Profesional, por lo que responde al enfoque de orientación que se viene planteando en este trabajo.

---

70/ <https://ec.europa.eu/social/vocational-skills-week/>

71/ [https://ec.europa.eu/social/vocational-skills-week/awards-vet-excellence-2019\\_en](https://ec.europa.eu/social/vocational-skills-week/awards-vet-excellence-2019_en)

72/ Orden EDU/2128/2011, de 15 de julio, por la que se crean y regulan los Premios Nacionales de Formación Profesional de Grado Superior establecidos por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Regulados en Andalucía en Orden de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de 8 de junio de 2015, por la que se establece el procedimiento de concesión de los Premios Extraordinarios de Formación Profesional de Grado Superior y se efectúa su convocatoria para el curso 2013/2014. <https://www.juntadeandalucia.es/servicios/procedimientos/detalle/1707/datos-basicos.html>

Figura 71. Características del Programa Orient@cual para la construcción de proyectos vitales y profesionales en la FP

ORIENT@CUAL Programa de orientación para la elaboración del proyecto profesional y vital <sup>73</sup> (2014)
<b>Finalidad</b>
Potenciar en el alumnado el desarrollo de <b>competencias de gestión de la carrera</b> que le cualifiquen para orientarse en relación a su trayectoria vital y profesional (de ahí el nombre Orientacual).
<b>Objetivos</b>
Que adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades y actitudes implicadas en la <b>exploración</b> de sí mismo/a (intereses, competencias, lugar que ocupa en sus sistemas de pertenencia, historia académica, familiar y personal...) y del entorno laboral y formativo (perfiles profesionales, requisitos de acceso a profesiones, al empleo, opciones para completar la formación); en la <b>toma de decisiones</b> y la <b>elaboración de proyectos profesionales y vitales</b> y en el desarrollo de la <b>empleabilidad</b> y en la <b>inserción profesional</b> .
<b>Tipo de diseño</b>
Programa “a la carta”: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño en colaboración (investigadores/as, orientadores/as, profesorado FP, profesorado FOL).</li> <li>• Basado en necesidades de necesidades.</li> <li>• Abierto: ‘banco o fichero’ de actividades para cada módulo temático. Quien lo aplica será quien habrá de seleccionar las actividades que se desarrollarán para cada módulo y en cada situación.</li> </ul>
<b>Enfoque teórico</b>
El programa se basa en un enfoque de la orientación que se caracteriza por ser: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Educativo:</b> a través de una metodología de aprendizaje experiencial y existencial que se facilita a través de la reflexión sobre el propio proceso de exploración, de construcción de sí mismo/a en interacción con su contexto, con los sistemas a los que pertenece, en el tiempo y el espacio.</li> <li>• <b>Sistémico:</b> ayuda al alumnado construir nuevos significados de sus circunstancias, de su relación con los sistemas a los que pertenece (familia, centro educativo...) y de su forma de ocupar y tomar el lugar que le corresponde dentro de ellos.</li> <li>• <b>Narrativo:</b> a través de las narraciones que crea el propio alumnado desde su vivencia subjetiva, se facilita la comprensión de los patrones vitales sobre los que descansa la propia trayectoria vital, académica y profesional.</li> <li>• <b>Constructivista:</b> consideración de que el propio alumnado puede construir su propia trayectoria vital, académica y profesional dando su propio sentido y significado a la relación existente entre sus experiencias pasadas, su presente y su futuro.</li> <li>• <b>Fenomenológico:</b> en el proceso de orientación lo verdaderamente significativo son las ideas, los sentimientos, las emociones, las motivaciones internas; en definitiva, las fuerzas que mueven a las personas desde lo más profundo de su ser. Los hechos se analizan desde la mirada de la persona que los vive.</li> </ul>

73/ Proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad- Plan Nacional I+D (Convocatoria 2010) y Fondos FEDER. IP: Soledad Romero Rodríguez (Universidad de Sevilla). Ente Promotor: Consejería de Educación (Dirección General de Formación Profesional).

**ORIENT@CUAL**  
**Programa de orientación**  
**para la elaboración del proyecto profesional y vital (2014)**

**Colectivos destinatarios**

Alumnado de diferentes niveles de formación, en función de sus necesidades específicas. Las actividades están especialmente diseñadas considerando las necesidades que puede presentar el alumnado que se cuestiona hacia qué profesiones o áreas/familias profesionales quiere enfocar su formación; cómo puede completar su formación profesional; cómo puede afrontar el proceso de transición al mundo laboral y el desarrollo de la empleabilidad.

Están especialmente dirigidas a alumnado de:

- Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria
- FPB
- Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior
- Bachillerato

**Competencias**

- Capacidad de autoexploración de expectativas, competencias
- Capacidad para explorar los sistemas de pertenencia
- Capacidad para obtener información sobre las opciones formativas
- Capacidad para obtener información laboral del entorno en que vive
- Capacidad para orientar la mirada hacia el futuro
- Elaborar un plan de acción para dar el siguiente paso
- Capacidad para planificar la adquisición de formación y experiencia
- Capacidad de planificación para la inserción en un puesto de trabajo por cuenta propia
- Capacidad de gestión del acceso al puesto de trabajo por cuenta propia

**Evaluación de necesidades**

Para diseñar el programa se consideran las necesidades detectadas en la fase de diagnóstico, en la que participaron 27 centros; 4423 alumnos/as de los tres niveles de Formación Profesional y 368 profesores/as de Secundaria, FP y orientadores/as.

**Evaluación del programa**

La evaluación piloto del programa se ha llevado a cabo en dos Institutos de Educación Secundaria y FP y en un Centro Integral de Formación Profesional.

**Material de apoyo**

Plataforma Orient@cual (<http://www.orientacual.es>):

- Programa de actividades organizadas por competencias
- Descarga de programa completo
- Herramientas e instrumentos de evaluación de necesidades y del programa
- Ejemplos de buenas prácticas de orientación profesional

*Fuente:* Elaboración propia a partir de <http://www.orientacual.es>

Desde la propia Consejería de Educación y Deporte se ha dinamizado el proceso de diseño del programa VYP<sup>74</sup> (Vital Y Profesional), desarrollado en colaboración por equipos provinciales en los que han participado orientadores/as de centro y el/la coordinador/a provincial del área de orientación vocacional y profesional de los ETPOEP de Andalucía (ver Figura 72). El programa recoge actividades de orientación para el desarrollo de competencias de gestión de la carrera desde la Educación Infantil y a lo largo de toda la escolaridad. La propuesta estaría en consonancia con un enfoque de orientación centrada en el desarrollo de estas competencias a lo largo de la vida. En el proceso se realizó un curso *online* y unas jornadas de trabajo en todas las provincias andaluzas. Participó un elevado número de profesionales de la orientación de todas ellas.

**Figura 72. Características del programa VYP (Consejería de Educación y Deporte)**

<b>VYP<sup>75</sup></b> <b>Programa de orientación</b> <b>para la construcción del proyecto vital y profesional (2019)</b>	
<b>Finalidad</b>	
Diseñar un <i>Programa para la Construcción del Proyecto Vital y Profesional</i> que contemple herramientas de orientación, desde un enfoque sistémico y centrado en la persona, que contribuya a disminuir el <b>abandono escolar</b> a través de la reconstrucción de la confianza del alumnado en sí mismo/a.	
<b>Objetivos</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preparar al alumnado para que pueda tomar decisiones autónomas y conscientes para que construya su proyecto profesional y vital de forma coherente con dichas decisiones.</li> <li>2. Contemplar actuaciones relacionadas con la construcción del proyecto profesional y vital desde las etapas iniciales del sistema educativo hasta las enseñanzas postobligatorias.</li> <li>3. Mejorar la confianza del alumnado en sí mismo permitiéndole una toma de decisiones ajustadas a sus talentos, intereses y contexto.</li> <li>4. Ofrecer a todo el alumnado la oportunidad de desarrollar sus decisiones ocupacionales sobre una base no sesgada por el género, por sus resultados académicos o por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo.</li> </ol>	
<b>Tipo de diseño</b>	
Diseño en colaboración (orientadores/as) entre equipos de trabajo provinciales formados por profesionales de la orientación que llevan a cabo las funciones de tutores/as <i>online</i> y el Coordinador/a Provincial del Área de Orientación Vocacional y Profesional de los ETPOEP.	
<b>Enfoque teórico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque sistémico y dinámico, ya que la construcción del proyecto vital y profesional se produce en la interacción de los diferentes sectores de pertenencia de la persona y va cambiando con el tiempo y las oportunidades que ofrecen estos sistemas.</li> <li>• Que parta de la experiencia y la vivencia personal y que utilice procedimientos en los que los sentimientos y emociones formen parte.</li> <li>• Coordinación de los agentes implicados y compromiso por parte de la persona que lo ejecuta, requiriendo su empatía y escucha.</li> <li>• Orientación como apoyo y acompañamiento vinculada a procesos de aprendizaje a lo largo de la vida, ya que el proyecto profesional y vital es una construcción activa que se desarrolla a lo largo del ciclo vital, no se realiza en un momento puntual y no es para toda la vida por las características cambiantes del mercado laboral.</li> </ul>	

74/ Coordinado por la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar (pendiente de publicación)

75/ Coordinado por la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar (pendiente de publicación)



<b>VYP</b> <b>Programa de orientación</b> <b>para la construcción del proyecto vital y profesional (2019)</b>	
<b>Colectivos destinatarios</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnado escolarizado desde Educación Infantil hasta las enseñanzas no universitarias</li> <li>• Profesorado de enseñanzas no universitarias</li> <li>• Familias y Comunidad Educativa</li> </ul>	
<b>Competencias</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconocimiento</li> <li>• Comunicación y desarrollo digital</li> <li>• Aprender a aprender</li> <li>• Emocional y social</li> <li>• Información y entorno</li> <li>• Iniciativa y espíritu emprendedor</li> <li>• Participación de la familia/cooperación de otros agentes</li> <li>• Toma de decisiones</li> </ul>	
<b>Evaluación de necesidades</b>	
No consta	
<b>Evaluación del programa</b>	
No consta diseño ni desarrollo de evaluación del programa. Se prevé evaluación de cada actividad	
<b>Material de apoyo</b>	
En edición	

*Fuente:* Elaboración propia

Por último, habría que destacar la participación en el desarrollo del proyecto OLV<sup>76</sup> (Orientación a lo Largo de la Vida), centrado en la exploración de estrategias para fomentar la colaboración entre diferentes agentes de orientación y, por tanto, contribuiría a la creación de sistemas de orientación integrada (ver Figura 73).

---

76/ Coordinado por el Servicio Andaluz de Empleo de Granada. Proyecto seleccionado para formar parte del Laboratorio de Innovación Pública (*InnoLab*).

**Figura 73. Características del Programa OLV**

<b>OLV</b> <b>La orientación a lo largo de la vida. Marco de apoyo y seguimiento del alumnado de Educación Permanente<sup>77</sup> (2018)</b>	
<b>Finalidad</b>	
Implantar un modelo de Orientación a lo Largo de la Vida (OLV), en la que se contempla al individuo en su dimensión transversal y longitudinal, es decir, a lo largo y a lo ancho de su vida, para tratar de equiparlo de las competencias necesarias para su autogestión.	
<b>Objetivos</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollar un lenguaje común y compartido que facilite la comunicación, la relación y el intercambio de prácticas en el sistema de OLV. Atendiendo, para ello, al marco conceptual de la orientación.</li> <li>2. Establecer unas pautas de actuación compartidas (Agenda Común), que garanticen coherencia y faciliten la colaboración y participación de todos los profesionales implicados.</li> <li>3. Compartir los datos y la información, mediante herramientas colaborativas fiables y validadas.</li> <li>4. Fomentar un sistema de OLV accesible a la ciudadanía que posibilite una misión y visión compartida con profesionales y personas responsables en la toma de decisiones.</li> <li>5. Desarrollar un marco evaluativo que garantice la calidad del sistema y que permita la retroalimentación y la reedición de los protocolos de actuación.</li> <li>6. Favorecer la adquisición permanente de capacidades de orientación, el acceso de toda la ciudadanía a la OLV con garantías de calidad.</li> <li>7. Fomentar la coordinación y la cooperación de los distintos protagonistas.</li> <li>8. Desarrollar la estrategia de Impacto Colectivo (IC) como metodología de trabajo entre los profesionales de la Orientación.</li> </ol>	
<b>Tipo de diseño</b>	
Diseño en colaboración por parte de profesionales que, desde distintos ámbitos, trabajan en Orientación: educativos, Universidad, Empresas, Tercer sector (colectivos en riesgo de exclusión), entidades que fomentan el emprendimiento, Entidades locales, Agentes económicos sociales...	
<b>Enfoque teórico</b>	
Estrategia de planificación y desarrollo de servicios en colaboración en red o comunidad de Orientación con el objetivo de elaborar y desarrollar una política de orientación a lo largo y ancho de la vida de los ciudadanos con servicios más integrados, efectivos, armónicos y coordinados. Estrategia "Impacto Colectivo".	
<b>Grupos de trabajo</b>	
<p><i>Grupo 1 - Agenda Común:</i> la visión compartida de cambio, la comprensión del problema y el enfoque conjunto para resolverlo.</p> <p><i>Grupo 2 - Medición Compartida:</i> recopilación de datos y la medición de resultados.</p> <p><i>Grupo 3 - Actividades que se refuerzan:</i> desarrollo de actividades de refuerzo mutuo diferentes y coordinadas.</p> <p><i>Grupo 4 - Comunicación Constante:</i> refuerzo de mecanismos de comunicación abiertos, generadores de confianza, que persigan objetivos mutuos y con una motivación compartida.</p> <p><i>Grupo 5 - Organización Central:</i> Trabajo sobre las acciones de coordinación para el desarrollo de la Orientación a lo largo de la vida.</p>	
<b>Material de apoyo</b>	
Web de Orientación a lo Largo de la Vida: <a href="https://cpep07.wixsite.com/orientacionlargovida">https://cpep07.wixsite.com/orientacionlargovida</a>	

*Fuente:* Elaboración propia

Estas actuaciones muestran una inquietud e interés por el desarrollo de la orientación profesional integral y a lo largo de la vida. Sin embargo, o bien se han quedado en una acción puntual sin continuidad a nivel institucional (Orient@cual y OLV) o están aún en una fase muy incipiente (Programa VYP), por lo que se desconoce la aportación real que han podido o podrán tener para el desarrollo de la orientación profesional.

<sup>77/</sup> Coordinado por el Servicio Andaluz de Empleo de Granada. Proyecto seleccionado para formar parte del Laboratorio de Innovación Pública (InnoLab).

## Capítulo 5.

# Propuestas de actuación

En este apartado se presentarán, en primer lugar, los resultados del análisis de necesidades realizado a partir de los que se han ido presentando y de las aportaciones del grupo motor, el panel de profesionales expertos y las personas participantes en la *Jornada de contraste de propuestas de orientación para la Formación Profesional*. Un diagnóstico de necesidades debe atender no solo a los aspectos a mejorar en una situación, sino también a las posibilidades de actuación (Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores, Martínez Clares, Romero Rodríguez y Rodríguez Santero, 2002). Por ello, esta primera parte del apartado se completará con los resultados del análisis de elementos que pueden posibilitar el desarrollo de actuaciones. Estos resultados se han organizado para su presentación en función de los retos planteados conjuntamente por el grupo motor y el panel de profesionales expertos, a través de la técnica DAFO, descrita en el apartado de metodología.

En una segunda parte, se presentarán los objetivos a perseguir y las actuaciones que se podrían desarrollar para responder a cada uno de los retos planteados.

### **5.1. Necesidades y posibilidades de actuación para desarrollar la orientación integral en la Formación Profesional de Andalucía**

#### **5.1.1. Reto 1: Planificación de la orientación profesional integrada en el currículo a lo largo de toda la escolaridad**

##### a) Necesidades

- No existe un currículo planificado e integrado para el desarrollo de las competencias de gestión de la carrera ni, por consiguiente, para el desarrollo de la orientación vocacional y profesional como parte del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida (desde Educación Infantil hasta el envejecimiento activo).
- La regulación autonómica en materia de orientación, así como las actuaciones desarrolladas, están más centradas en la orientación educativa que en la orientación vocacional y profesional.
- Las actuaciones de orientación vocacional/profesional se desarrollan esencialmente en momentos puntuales y críticos (etapas de transición) antes que en un enfoque procesual, basado en el aprendizaje de competencias de gestión de la carrera. Por otra parte, se centra más en la facilitación de información que en la generación de procesos de aprendizaje.

- El alumnado que accede a la Formación Profesional ha realizado una elección basándose en información escasa o incompleta, lo que puede ser una de las causas de la movilidad que se produce en algunas familias profesionales.
- La regulación de los departamentos de orientación de los Institutos de educación secundaria no contempla de manera explícita la atención al alumnado de Formación Profesional (salvo en el nivel de PCPI-FPB). La consideración del alumnado de Formación Profesional en los POAT de los centros que imparten estas enseñanzas es muy reducida y se limita a actividades informativas puntuales en la mayoría de los casos.
- Los CIFP deben recoger, según normativa, actuaciones de Información y Orientación Profesional. Sin embargo, estas intervenciones no cuentan con una regulación que la desarrolle. Por otra parte, la normativa contempla que se podrían llevar a cabo por profesionales no especializados en materia de orientación profesional, lo que puede poner en riesgo la calidad de las intervenciones.
- Las competencias de gestión de la carrera están insuficientemente contempladas en el currículo de los ciclos formativos, incluso en módulos como FOL.
- No existen datos fiables y completos sobre el estudiantado de NEAE que realiza estudios de Formación Profesional. Tampoco existen planes institucionales para prestar una atención específica a este alumnado en materia de orientación profesional.
- Los centros de Educación Permanente (CEPER) y sus secciones (SEPER) no cuentan con planes de orientación profesional ni con profesionales de la orientación para atender a su alumnado, a pesar de que la mayoría de este quiere acceder a la Formación Profesional como una opción de empleabilidad, y pese a que también son receptores de estudiantes que provienen de Formación Profesional con la intención de mejorar sus competencias clave y avanzar en su desarrollo curricular y en sus posibilidades profesionales.
- Existen convocatorias institucionales que potencian el desarrollo de acciones de innovación. Sin embargo, estas parecen tener poca repercusión en relación con la orientación y la Formación Profesional. Por otra parte, se desarrollan acciones locales con escaso impacto (o no existe documentación sobre este).

#### b) Oportunidades de acción

- Existencia del Área de orientación profesional dentro de la Dirección General de Formación Profesional, desde la que se pueden coordinar actuaciones, en colaboración con el área de orientación de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, para desarrollar una propuesta de currículo que busque el desarrollo de competencias de gestión de la carrera desde Educación Infantil y durante toda la escolaridad.
- Área de Formación del Profesorado de Formación Profesional y Servicio de Formación del Profesorado (Dirección General de Formación Profesional y Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa), desde las que se puede planificar la formación continua de los diferentes agentes de orientación.
- Existencia del Programa de Evaluación y Acreditación de Competencias Profesionales (PEACP), desde el que se puede favorecer la permeabilidad entre la Formación Profesional y otras formaciones y el mundo laboral, incluidos los planes educativos formales y no formales que se imparten en los centros de Educación Permanente (Servicio de Educación Permanente de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa), las Escuelas de Segunda Oportunidad. También pueden colaborar como informadores del Programa.

- Observatorio de Formación Profesional: puede permitir la recopilación, sistematización, análisis y difusión de información profesional útil para los procesos de orientación.
- Servicio de Planes y Programas (Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa), desde el que se pueden incentivar acciones de innovación en la materia.
- Propuestas de programas específicos de orientación a lo largo de la vida (Proeducar, VYP, OLV).
- Recomendaciones de políticas europeas y nacionales (*I Plan Estratégico de FP*) que respaldan el desarrollo de una orientación integral que implique el desarrollo de competencias de gestión de la carrera a lo largo del ciclo vital.

### **5.1.2. Reto 2: Desarrollo del sistema integrado de información y orientación profesional**

#### a) Necesidades

- Fragmentación de los servicios y agentes de orientación profesional (empleo, educación), entre quienes se utiliza un lenguaje diferente relativo a la materia. Falta cultura de colaboración.
- Escasa coordinación entre agentes de orientación, dependiente de la voluntariedad de los profesionales.
- No se ha desarrollado normativamente a nivel nacional o autonómico, ni se han realizado, acciones tendentes a implantar el sistema integrado de información y orientación profesional establecido en la Ley de Cualificaciones y Formación Profesional.
- Inexistencia de una Ley de Formación Profesional de Andalucía en la que se podría regular el sistema integrado.
- En algunos centros, la Formación Profesional está desconectada del resto de las enseñanzas impartidas en el mismo.
- Fragmentación de las diferentes responsabilidades, servicios, unidades dentro de la propia Administración educativa, lo que dificulta que se desarrollen acciones integradas y holísticas de orientación profesional a lo largo de la vida.
- Escasa experiencia de trabajo integrado.

#### b) Oportunidades de acción

- Voluntad normativa para que se desarrolle un Sistema Integrado de Información y Orientación Profesional.
- Experiencia de los CIFP.
- Planteamientos del *I Plan Estratégico de Formación Profesional* (MEFP).
- Experiencias desarrolladas como el programa de Orientación a lo Largo de la Vida (OLV).
- Acciones puntuales que reflejan una actitud positiva y voluntariedad por parte de agentes de orientación.
- Existencia de los departamentos de FOL y el trabajo colaborativo que realizan entre ellos (intercentros).
- Consideración de actuaciones puntuales de colaboración en los POAT de algunos centros.
- Buenas prácticas de Formación Profesional que tratan de fomentar la colaboración entre diferentes agentes.

### 5.1.3. Reto 3: Atención al éxito y el retorno del alumnado de Formación Profesional

#### a) Necesidades

- Alto porcentaje de alumnado que no se titula después de dos o más años de haber iniciado los estudios (51,79 % FPB; 45,91 % CFGM; 27,94 % CFGS estudiantes de primera matrícula en 2016). Indicadores de rendimiento que evidencian importantes márgenes de mejora (porcentajes de no promoción a 2º curso: 43,08 % FPB; 36,82 % CFGM-LOGSE; 34,52 % CFGM-LOE; 15,43 % CFGS-LOGSE; 26,19 % CFGS-LOE del alumnado matriculado en 2017).
- Se observan diferencias de género en matrícula (relación inversa de mujeres respecto a hombres, descendiendo las cifras de ellos conforme se avanza en nivel, al contrario que ellas). En todos los niveles, no obstante, el porcentaje de hombres supera al de mujeres. Los porcentajes de titulación y promoción son superiores entre las alumnas en todos los niveles, salvo en los CFGS de Educación Permanente.
- Existe un alto grado de movilidad entre ciclos formativos, a veces dentro de una misma familia profesional y otras veces fuera de esta. Se detectan diferentes comportamientos en la movilidad en función de las familias profesionales. La movilidad puede alcanzar el 15 % en algunas de ellas.
- En la atención al abandono prevalecen las medidas compensatorias frente a las preventivas y de intervención.
- Entre los principales motivos de abandono están la falta de motivación por desconexión expectativas-contenidos de los ciclos, atribuible a una toma de decisiones no apoyada en procesos de orientación profesional.
- Los procesos de matriculación implican la incorporación tardía a los ciclos, lo que puede tener incidencia en el rendimiento.
- Existe escasa información sobre el acceso y progreso del alumnado con NEAE que accede a la Formación Profesional, lo que dificulta el diagnóstico de la situación. Este alumnado accede a la Formación Profesional sin contar con apoyos y actuaciones de atención a la diversidad, salvo en el caso del alumnado con discapacidad.
- Necesidad de mejorar la orientación al alumnado NEAE con dificultades de aprendizaje hacia una FPB.
- Escaso reconocimiento del talento joven y disponibilidad de herramientas para la detección de competencias.
- La Formación Profesional, en algunos niveles, atrae a alumnado con bajo nivel de rendimiento, lo que incide en sus indicadores.

#### b) Oportunidades de acción

- Posibilidad de realizar itinerarios de Formación Profesional (FPB-CFGM-CFGS-Universidad).
- *Programa de Evaluación y Acreditación de Competencias Profesionales.*
- Incorporación a la Formación Profesional de personas con edades diversas.
- Acceso a Formación Profesional desde Educación Permanente.
- Procesos formativos y de orientación realizados por Escuelas de Segunda Oportunidad.
- *Plan de Éxito Educativo de Andalucía (2016-2020).*
- Concienciación de la importancia de atender al abandono educativo temprano.
- *Euroskills.*

#### **5.1.4. Reto 4: Mejora del conocimiento y sensibilización hacia la Formación Profesional**

##### a) Necesidades

- A pesar de la creciente valoración de la Formación Profesional, vinculada a la empleabilidad, la tasa de matrícula en los Grados Medio y Superior es algo superior a 1/3 de la población del grupo de edad teórica que podría cursarla.
- Se detecta movilidad del alumnado entre familias profesionales (en torno al 15 % en algunos casos), antes de obtener título, lo que es indicativo de una toma de decisiones previa sin contar con orientación y basada en percepciones limitadas y poco realistas.
- Diferentes estudios analizados apuntan a que, a pesar de la mejora de la imagen de la Formación Profesional, las familias aún no la contemplan como opción prioritaria, salvo para quienes la han cursado.
- Muchas de las actuaciones para potenciar la Formación Profesional se realizan fuera de los centros educativos de los posibles futuros estudiantes, lo que dificulta su participación.
- No existen planes de orientación vocacional/profesional integrados y a lo largo de la vida que favorezcan el desarrollo de competencias de gestión de la carrera para tomar decisiones conscientes y motivadas.
- La Formación Profesional se presenta como una medida de prevención del abandono en algunas acciones, dejando de lado su valor en sí misma.

##### b) Oportunidades de acción

- Creciente importancia y reconocimiento de la Formación Profesional por las oportunidades de empleabilidad que ofrece.
- Prestigio de la Formación Profesional en el contexto europeo.
- Presencia de la Formación Profesional en los medios de comunicación.
- Apoyo Fondos Europeos al desarrollo de la Formación Profesional.
- Desarrollo de planes estratégicos a nivel nacional.

#### **5.1.5. Reto 5: Adecuación de la planificación y la ordenación académica de la Formación Profesional**

##### a) Necesidades

- Inexistencia de una normativa específica y actualizada de orientación educativa y profesional.
- Inexistencia de una Ley de Formación Profesional andaluza.
- Falta desarrollo normativo sobre sistemas integrados de información y orientación profesional.
- Rigidez del sistema educativo y aspectos de ordenación y planificación (acceso a FPB con Graduado ESO, dificultades para transitar desde FPB a un CFGM en la misma familia profesional...).
- Inexistencia de un currículo de orientación profesional (planificación de las enseñanzas dirigidas a desarrollar competencias de gestión de la carrera).
- Fragmentación de la orientación. Inexistencia de planes integrales de orientación educativa y profesional.

- Ratios excesivas profesional de la orientación-alumnado (en torno a 800 estudiantes por orientador/a frente a los 250 recomendados).
- La Formación Dual está implantada solo en algunos centros y es desigual por provincias. Asimismo, hay descompensación en función del porcentaje de centros de diferentes tipos de titularidad (públicos y privados).
- La oferta de CIFP es muy escasa y desigual en función de las provincias (cinco centros distribuidos en cuatro de las ocho provincias andaluzas).
- Inexistencia de un horario específico para la acción tutorial en las enseñanzas de Formación Profesional de Grado Medio y Grado Superior.

#### b) Oportunidades de acción

- Variedad de oferta formativa.
- Oferta creciente de Formación Profesional.
- Labor integradora de los CIFP.
- Formación Profesional Permanente.
- Recomendaciones y acuerdos a nivel europeo en materia de Formación Profesional y orientación, como procesos de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Cambios normativos favorables a la orientación.

### **5.1.6. Reto 6: Adecuación de la formación y selección de agentes de orientación profesional**

#### a) Necesidades

- La formación inicial del profesorado de Formación Profesional (incluido profesorado de FOL) incluye escasos o nulos contenidos sobre orientación profesional en el plan de estudios. La formación inicial destinada a profesionales de la orientación educativa incluye más contenidos de orientación profesional, pero son escasos (prevalecen aspectos de orientación educativa y atención a la diversidad).
- La formación inicial de maestros/as y profesorado de educación secundaria incluye solo de manera escasa o nula contenidos relativos a la orientación vocacional-profesional y al conocimiento de la Formación Profesional.
- Para ser orientador laboral no se exige una formación especializada (en todo caso, solo algunas horas) en materia de orientación profesional.
- Los CIFP podrían no contar con la participación de un profesional especialista en orientación profesional, según normativa.
- Las funciones desarrolladas por los departamentos de orientación se centran más en la orientación educativa que en la profesional.
- No existe un mapa claro de distribución de funciones y requisitos competenciales entre los agentes de orientación profesional.
- Entre el profesorado que no imparte docencia en la Formación Profesional existe un gran desconocimiento sobre su estructura, funcionamiento y contenidos.



- La revisión de planes de formación continua de profesorado y profesionales de la orientación indica que se desarrollan escasas actividades formativas relacionadas con la orientación profesional en/para la Formación Profesional.
- No está regulado el desarrollo del sistema integral de información y orientación profesional, lo que afecta al ejercicio de las funciones de orientación.

b) Oportunidades de acción

- Oferta formativa universitaria en materia de orientación profesional (másteres especializados).
- Oferta formativa de los Centros de Profesorado (CEPs).
- Convocatorias de grupos de trabajo de profesorado.
- Motivación y entusiasmo del profesorado de Formación Profesional y Educación Permanente.
- Iniciativa de profesorado y profesionales de la orientación para realizar acciones de orientación profesional, más allá de su formación en la materia.

### **5.1.7. Reto 7: Desarrollo de metodologías y recursos innovadores de formación y orientación profesional**

a) Necesidades

- Se detectan carencias en la formación del profesorado y profesionales de la orientación en metodologías experienciales.
- En el desarrollo de las actuaciones de orientación parecen prevalecer las metodologías tradicionales, de carácter informativo, con intervenciones puntuales.
- Las TIC parecen utilizarse más en orientación como repositorio que como herramientas interactivas.
- Los recursos utilizados en orientación profesional están en escasa consonancia con el desarrollo de competencias de gestión de la carrera (salvo excepciones menos frecuentes).
- Las experiencias de orientación con enfoque más educativo y procesual están poco difundidas.
- Existen buenas prácticas de Formación Profesional que se centran en el desarrollo de metodologías innovadoras, si bien existen pocos datos de evaluación sobre su impacto, lo que facilitaría su valoración y replicación.

b) Oportunidades de acción

- Convocatorias de proyectos de innovación educativa.
- Jornadas de Buenas prácticas de Formación Profesional.
- Cantidad y calidad de buenas prácticas desarrolladas en centros de Formación Profesional.
- Experiencia de los CIFP en utilización de metodologías innovadoras.
- Experiencias de FP Dual (formación centrada en el trabajo).
- Programas de orientación para el desarrollo de la carrera con enfoques educativos y holísticos (Orient@cual, VYP, OLV). Programa Proeducar.

- Web de Formación Profesional Básica con recursos coherentes con el planteamiento de orientación para el desarrollo de la carrera.
- Experiencias internacionales Erasmus+.

### **5.1.8. Reto 8: Desarrollo de sistemas específicos de garantía de calidad de la orientación profesional**

#### a) Necesidades

- Se aprecia una ausencia de sistemas de calidad específicos para las acciones de orientación.
- Las evaluaciones de eficacia e impacto de las acciones de orientación son escasas o casi nulas. En caso de que se hayan realizado evaluaciones, los datos están muy dispersos y fragmentados.
- No se dispone de un marco comprensivo en el que los datos estadísticos (matriculación, rendimiento, titulación...) aporten información para el desarrollo de la acción orientadora y la toma de decisiones.
- La cultura de evaluación es aún muy precaria. Se desarrollan prácticas educativas de interés que no son evaluadas con rigor.
- La aceleración y presión del trabajo docente y orientador dificulta que se puedan recopilar y analizar datos evaluativos y emitir informes.
- Los datos de información profesional (itinerarios formativos, empleabilidad, inserción laboral, demandas del mercado de trabajo...) están dispersos y no siempre se encuentran actualizados y/o son accesibles para realizar una labor orientadora de calidad.
- Los datos recopilados por plataformas de gestión (por ejemplo, Sistema de Información Séneca) no siempre han sido registrados de forma adecuada. Su extracción es compleja, por lo que la accesibilidad es complicada para poder realizar estudios que se puedan utilizar para la toma de decisiones.
- Existe gran dispersión de datos entre administraciones, que no siempre son cruzados entre sí, dificultando la accesibilidad por parte de posibles usuarios/as y agentes.

#### b) Oportunidades de acción

- Redes IESCA de calidad de centros (Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales). Aplicación normas ISO.
- Convenios de colaboración con fundaciones y universidades para la realización de proyectos de investigación sobre orientación y Formación Profesional.
- Disponibilidad de datos en el Instituto Andaluz de Cartografía.

### **5.1.9. Reto 9: Potenciación de la implicación de las empresas**

#### a) Necesidades

- La participación de las empresas en los programas formativos es escasa.
- Falta evaluación del impacto de la participación de las empresas y de los incentivos empleados.
- El tejido empresarial de pymes tiene dificultades para implicarse más en la formación.

- La inexistencia de planes y programas integrados de orientación hace más difícil la participación de las empresas.
- Las empresas utilizan un lenguaje diferente al de los centros educativos en relación a la Formación Profesional.
- Las empresas no conocen suficientemente lo que le puede aportar la Formación Profesional del sistema educativo.
- Incipiente desarrollo de la Formación Dual en la Formación Profesional Andaluza.
- A veces se desconfía de las empresas por considerar que pueden condicionar la orientación profesional del alumnado.

#### b) Oportunidades de acción

- Experiencias de participación de las empresas (Formación en Centros de Trabajo, Formación Dual...).
- Progresiva incorporación a través de la Formación Dual.
- Compromiso de responsabilidad social de las empresas.
- Buenas prácticas desarrolladas por los centros para implicar a las empresas.
- Interés de las empresas por participar en la Formación Profesional.
- Programa “Aprendiendo con las Empresas”.
- Proyectos Erasmus+ de prácticas en empresas en países europeos.

## 5.2. Objetivos y propuestas de actuación

### **Reto 1: Planificación de la orientación profesional integrada en el currículo a lo largo de toda la escolaridad.**

- **Objetivo 1.** Diseñar una propuesta curricular para el desarrollo de competencias de gestión de la carrera a lo largo de toda la escolaridad, con indicaciones de los contenidos por incluir en las materias y los que se deberán desarrollar como parte de la tutoría y de la intervención especializada de profesionales de la orientación.
  - **Actuación 1.** Creación de un equipo de trabajo con participación de responsables de ordenación académica, orientación educativa y profesional, representantes del profesorado de todos los niveles y orientadores/as educativos.
  - **Actuación 2.** Recopilación y elaboración de un repositorio de buenas prácticas de orientación para el desarrollo de la carrera (desarrolladas a nivel autonómico, nacional e internacional).
  - **Actuación 3.** Incorporación de la perspectiva de género en todas las acciones de orientación profesional.
- **Objetivo 2.** Incentivar acciones de orientación profesional en los niveles previos y durante la Formación Profesional, con un enfoque de aprendizaje de competencias de gestión de la carrera.
  - **Actuación 4.** Realización de una convocatoria de proyectos de orientación vocacional y profesional dirigida a todos los niveles educativos, incentivando los proyectos internivelares.

- **Actuación 5.** Realización de una convocatoria específica de orientación profesional en la Formación Profesional, incentivando proyectos que impliquen la inclusión de competencias de gestión de la carrera en el desarrollo de los módulos y el trabajo en colaboración con departamentos de orientación, empresas y otros agentes.
- **Actuación 6.** Estudio y adecuación de las ratios, composición y funciones de los departamentos de orientación en los IES y en los CIFP en los que existan, con especial atención a las que se refieren a la orientación profesional.
- **Actuación 7.** Identificación y análisis de necesidades de orientación profesional del alumnado de Formación Profesional, así como de los apoyos que reciben y los elementos de mejora.
- **Objetivo 3.** Asegurar el desarrollo de competencias personales y sociales y de gestión de la carrera en la FP con enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida.
  - **Actuación 8.** Revisión de las propuestas curriculares de los títulos de FP, con especial atención a los módulos de Formación y Orientación Laboral, Formación en Centros de Trabajo y Empresa e Iniciativa Emprendedora, para incluir de manera explícita el desarrollo de contenidos relacionados con las competencias de gestión de la carrera, así como elementos para su evaluación.
  - **Actuación 9.** Realización de una convocatoria específica de proyectos de innovación para la inclusión del desarrollo explícito y la evaluación de competencias de gestión de la carrera en los módulos de los Ciclos de Formación Profesional y en la FPB.
  - **Actuación 10.** Desarrollo de acciones específicas dirigidas a colectivos en situación de vulnerabilidad por razones sociales o de discapacidad.

## **Reto 2: Desarrollo del sistema integrado de información y orientación profesional**

- **Objetivo 4.** Diseñar y desarrollar un marco de procedimientos de coordinación y gestión de acciones integradas de orientación entre administraciones, servicios y agentes de orientación, favoreciendo la participación de los diferentes grupos de interés.
  - **Actuación 11.** Creación de grupos de trabajo con participación de las diferentes administraciones, servicios y agentes de orientación.
  - **Actuación 12.** Elaboración de una relación de procedimientos a desarrollar para generar un marco integrado de actuaciones en orientación profesional, con la participación de representantes de las administraciones, servicios y agentes implicados.
  - **Actuación 13.** Creación de un sistema telemático que recoja las actuaciones de orientación desarrolladas por las diferentes administraciones y agentes y permita la colaboración entre ellos.
  - **Actuación 14.** Diseño de una plataforma virtual única para el registro de formación, competencias profesionales, procedimientos de orientación de cada usuario/a a lo largo de la vida (trazabilidad a través del Sistema de Información Séneca-empleo).
  - **Actuación 15.** Establecimiento de planes y calendarios de trabajo conjunto de centros educativos, empresas y agentes de empleo de la zona, coordinados por los equipos técnicos de orientación.

- **Objetivo 5.** Realizar el desarrollo normativo del sistema integrado de información y orientación profesional establecido en la legislación vigente.
  - **Actuación 16.** Realización del correspondiente desarrollo normativo del sistema integrado de información y orientación profesional.

### **Reto 3: Atención al éxito y el retorno del alumnado de Formación Profesional**

- **Objetivo 6.** Diseñar y desarrollar planes de orientación para la prevención del abandono temprano y mejora del rendimiento del alumnado de Formación Profesional en todos sus niveles.
  - **Actuación 17.** Elaboración de protocolos de detección y actuación ante posibles situaciones de abandono o bajo rendimiento.
  - **Actuación 18.** Ampliación y refuerzo del sistema de orientación educativa y profesional desde las primeras etapas, atendiendo al aprendizaje para tomar decisiones informadas y motivadas.
  - **Actuación 19.** Refuerzo de la función de los departamentos de orientación de los IES respecto a la Formación Profesional.
  - **Actuación 20.** Desarrollo de programas preparatorios para la realización de la Formación Profesional.
  - **Actuación 21.** Establecimiento de redes de mentoría entre estudiantes de Formación Profesional.
- **Objetivo 7.** Atender a la brecha de género en el acceso, la titulación y la promoción en la Formación Profesional.
  - **Actuación 22.** Desarrollo de convocatorias para la realización de elecciones profesionales no sesgadas por razón de género.
- **Objetivo 8.** Atender a las brechas (geográficas, sociales, culturales, económicas, de familias profesionales...) que afectan al rendimiento y la promoción.
  - **Actuación 23.** Establecimiento de medidas que favorezcan la movilidad del alumnado, para que pueda acceder a los ciclos de su interés sin que su lugar de residencia ni sus condiciones socioeconómicas familiares sean un obstáculo.
- **Objetivo 9.** Establecer mecanismos para la detección y potenciación del talento, dando protagonismo al alumnado.
  - **Actuación 24.** Diseño de herramientas y rúbricas de identificación y registro de competencias adquiridas a través de aprendizaje formal, no formal e informal para que sean utilizadas en el aula de Formación Profesional.
  - **Actuación 25.** Fomento de la utilización de *Europass*<sup>78</sup> y *Youthpass*<sup>79</sup> en las acciones de orientación profesional dirigidas al alumnado de Formación Profesional.

---

78/ Decisión (UE) 2018/646 del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de abril de 2018 relativa a un marco común para prestar mejores servicios en materia de capacidades y cualificaciones (*Europass*) y por la que se deroga la Decisión nº 2241/2004/CE. Diario Oficial de la Unión Europea, 2 de mayo de 2018, L 112/42- L 112/50.  
<https://europass.cedefop.europa.eu/es>

79/ <https://www.youthpass.eu/es/>

- **Actuación 26.** Diseño de una *app* institucional dirigida a la captación del talento joven, que facilite la autoexploración de competencias, la identificación de las mismas y su presentación.
- **Objetivo 10.** Favorecer el desarrollo de itinerarios formativos personalizados, facilitando la permeabilidad educación formal-no formal a lo largo de la vida.
  - **Actuación 27.** Desarrollo de planes de actuación conjunta en materia de orientación profesional entre centros de FP-Escuelas de Segunda Oportunidad-Empleo.
- **Objetivo 11.** Divulgar a la sociedad la importancia y el valor añadido de la Formación Profesional.
  - **Actuación 28.** Realización de vídeos divulgativos de cada ciclo de FP, protagonizados por estudiantes con buenas experiencias que participarán en el propio diseño de los vídeos. Enlazar los vídeos en YouTube y otras redes sociales.
  - **Actuación 29.** Incluir los datos de inserción laboral de las personas egresadas de Formación Profesional (web FP de la Junta, otros medios...).
- **Objetivo 12.** Ofrecer información de calidad sobre la Formación Profesional en el contexto de actuaciones de orientación profesional y gestión de la carrera.
  - **Actuación 30.** Incentivos para la organización de actividades de difusión de la Formación Profesional en los centros, diseñadas con la participación del propio estudiantado, antiguo alumnado y familias (dirigidas a posible futuro alumnado y sus familias). Presentar en ellos la FP con valor en sí misma, no como alternativa al abandono.
- **Objetivo 13.** Concienciar a las empresas sobre las competencias profesionales de las que disponen las personas tituladas en Formación Profesional.
  - **Actuación 31.** Elaboración de dosieres en los que se recojan las competencias desarrolladas en cada ciclo, para su distribución entre las empresas.
  - **Actuación 32.** Inclusión de la participación de las empresas en las actividades de información, orientación y difusión de la Formación Profesional.

#### **Reto 4: Adecuación de la planificación y la ordenación académica de la Formación Profesional**

**Objetivo 14.** Realizar el desarrollo normativo de la Formación Profesional y de la orientación.

- **Actuación 33.** Elaboración y aprobación de la Ley de Formación Profesional Andaluza, incluyendo la regulación de la orientación profesional en este nivel.
- **Actuación 34.** Elaboración y aprobación de una normativa específica de orientación integral a lo largo de la vida.

**Objetivo 15.** Actualizar y ampliar la oferta formativa de Formación Profesional (familias y modalidades).

- **Actuación 35.** Ampliación de la oferta de Formación Profesional Dual potenciando la relación entre los centros educativos y las empresas.
- **Actuación 36.** Revisión de la planificación de las enseñanzas de Formación Profesional en relación a su inclusión en IES o desarrollo en centros exclusivos de FP.

- **Actuación 37.** Ampliación de la oferta de CIFP.
- **Actuación 38.** Revisión, concreción y publicación de los criterios de implantación de nuevos títulos y asignación a zonas.

**Objetivo 16.** Flexibilizar la ordenación académica para hacer más permeable el sistema a los itinerarios formativos personales.

- **Actuación 39.** Incluir en la regulación y ordenación de la Formación Profesional elementos de flexibilización del currículum, los horarios, las pasarelas, para responder a las necesidades del alumnado (personales, contextuales y laborales).

**Objetivo 17.** Incluir la atención al alumnado con discapacidad en la normativa y ordenación de las enseñanzas de Formación Profesional y en los procesos de orientación.

- **Actuación 40.** Regulación del registro, atención y orientación al alumnado con discapacidad en la Formación Profesional.

**Objetivo 18.** Contemplar de forma específica la acción tutorial y la orientación profesional en la ordenación de la Formación Profesional.

- **Actuación 41.** Regulación de una hora de tutoría lectiva en los CFGM y de Grado Superior, así como la necesaria inclusión de actividades de orientación profesional dirigidas al alumnado de Formación Profesional en los POAT.

## **Reto 5: Adecuación de la formación y selección de agentes de orientación profesional**

- **Objetivo 19.** Adecuar las plantillas de orientadores en los centros ajustándolas a las funciones y ratios, contemplando la inclusión de la tabla del orientador profesional en los IES y CIFP.
- **Actuación 42.** Realización de un análisis de las tareas y funciones desempeñadas por los profesionales de la orientación educativa en los centros, identificando las relacionadas con la orientación profesional (por realización y omisión) y valoración de la inclusión de la figura del orientador profesional (*career counselor*).
- **Objetivo 20.** Delimitar y concretar las funciones de los diferentes agentes de orientación y los requisitos de acceso, atendiendo a un enfoque de orientación integral.
- **Actuación 43.** Elaboración de un mapa de perfiles profesionales de los agentes de orientación profesional (en el ámbito educativo y laboral: orientadores educativos y laborales, profesorado FOL), que identifique sus diferentes funciones y establezca requisitos de titulación de acceso que contemplen su especialización y las funciones a desempeñar.
- **Objetivo 21.** Incluir en la formación inicial docente (Primaria, Secundaria, Formación Profesional) contenidos relacionados con la acción tutorial y la orientación vocacional-profesional.
- **Actuación 44.** Elaboración de propuesta de las competencias que se deben incluir obligatoriamente en la formación inicial del Grado de Maestros/as y Máster de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuelas Oficiales de Idiomas relativas a la acción tutorial y la orientación vocacional-profesional. Elevación a los organismos competentes.

- **Actuación 45:** Elaboración de una propuesta y acuerdo de colaboración con las universidades para la formación inicial de profesorado y profesionales de la orientación, actuando la Administración educativa como receptora de estudiantado universitario en prácticas.
- **Objetivo 22.** Diseñar planes de formación continua dirigidos a los diferentes agentes de orientación, potenciando desde esta su trabajo integrado y colaborativo.
  - **Actuación 46.** Diseño y desarrollo de un plan integral de formación continua de agentes de orientación (orientadores/as educativos/as, laborales, profesorado de Formación Profesional y FOL, equipos directivos) en materia de desarrollo de competencias de gestión de la carrera. Desarrollo de la formación de manera conjunta.
  - **Actuación 47.** Realizar convocatorias de grupos de trabajo y formación conjunta del profesorado de FP, profesorado FOL, profesorado EPER, tutores profesionales (empresas) y orientadores educativos, incluyendo intercambios de colaboración (recursos materiales y humanos) entre centros y empresas.

### **Reto 6: Desarrollo de metodologías y recursos innovadores de formación y orientación profesional**

- **Objetivo 23.** Potenciar la utilización de metodologías experienciales y centradas en el trabajo que favorezcan la adquisición de competencias de gestión de la carrera.
  - **Actuación 48.** Inclusión en convocatorias de innovación e investigación educativas, como eje de interés, del desarrollo de metodologías experienciales y centradas en el trabajo; así como la elaboración de recursos para el desarrollo de competencias de orientación (gestión de la carrera).
- **Objetivo 24.** Desarrollar plataformas con recursos virtuales de orientación profesional con un enfoque de desarrollo de la carrera.
  - **Actuación 49.** Creación de plataformas TIC compartidas (agentes de formación y orientación profesional de educación y empleo, tutores profesionales...) con recursos para la orientación profesional.

### **Reto 7: Desarrollo de sistemas específicos de garantía de calidad de la orientación profesional**

- **Objetivo 25.** Desarrollar un sistema de garantía de calidad específico para las actuaciones de orientación profesional.
  - **Actuación 50.** Implantación de un sistema de garantía de calidad específico para las acciones de orientación educativa y profesional en los ámbitos educativo y laboral, incidiendo en la valoración de la integración de servicios y la consideración de la orientación con un enfoque integral.
  - **Actuación 51.** Diseño de un sistema de evaluación de las actuaciones de orientación profesional (implicando a usuarios/as) para hacer el seguimiento del itinerario curricular de la orientación profesional.
  - **Actuación 52.** Crear una comisión de seguimiento de las actuaciones de orientación profesional a lo largo de la vida con todos los agentes implicados.
- **Objetivo 26.** Diseñar y habilitar procedimientos para el registro fiable y accesible de información profesional y datos útiles para el desarrollo de la orientación profesional.
  - **Actuación 53.** Realización del enlace y/o unificación de bases de datos de empleo y educación.



- **Objetivo 27.** Potenciar el desarrollo de investigaciones en materia de orientación y Formación Profesional.
  - **Actuación 54.** Realización de convocatorias de proyectos de investigación sobre Formación Profesional (orientación profesional, inserción laboral, metodologías de enseñanza basada en el trabajo, evaluación, análisis de la demanda de competencias por sector laboral, identificación de competencias...). Publicación en abierto de memorias/informes de estas investigaciones.
  - **Actuación 55.** Diseñar un procedimiento/observatorio en el que se recoja información profesional actualizada, rigurosa y de calidad, y se difunda de forma fácilmente accesible para posibles usuarios/as (profesorado, orientadores, estudiantes y familias).

### **Reto 8: Potenciación de la implicación de las empresas**

- **Objetivo 28.** Hacer partícipes a las empresas en el diseño, desarrollo y evaluación de la Formación Profesional, sobre todo en los módulos en los que tienen una implicación directa (por ejemplo, Formación en Centros de Trabajo).
  - **Actuación 56.** Invitación a participar en los consejos escolares a representantes del sector empresarial y el tercer sector.
  - **Actuación 57.** Consideración en la normativa educativa y laboral de incentivos para las empresas que participen en acciones de formación y orientación profesional (insignias, reconocimiento administrativo, desgravación fiscal...)



## Capítulo 6.

# Conclusiones

“¡No le toques ya más, que así es la rosa!”, diría nuestro poeta andaluz Juan Ramón Jiménez. Después de haber entrado a analizar la situación de la orientación en la Formación Profesional Andaluza, y haber formulado objetivos y líneas de actuación sintetizando las voces de responsables técnicos, profesionales expertos y expertas y grupos de interés, no cabe ya más por parte de este equipo de investigación que poner este informe a disposición de las personas lectoras que quieran compartir su interés por la orientación profesional en esa hermosa interacción que se produce en el acto de la lectura reflexiva.

No obstante, sintetizamos algunos de los principales resultados del proceso de investigación desarrollado, en términos de lo que se hace necesario:

- Diseñar y desarrollar la normativa y un marco de procedimientos de trabajo colaborativo y de gestión de un **sistema integrado de orientación profesional**, favoreciendo la participación de los diferentes grupos de interés. Esta actuación deberá superar algunos obstáculos, como la escasa cultura de colaboración institucional entre los servicios y agentes de orientación profesional (empleo, educación...). Por el contrario, debería aprovechar todo el potencial derivado de las acciones puntuales que ya llevan a cabo algunos grupos de profesionales.
- **Integrar el desarrollo de competencias de gestión de la carrera** (autoconocimiento de las propias capacidades e intereses, habilidades de planificación, compromiso con el aprendizaje, exploración del mundo del trabajo, toma de decisiones, gestión de las transiciones vitales, académicas y profesionales) **en el currículo a lo largo de toda la escolaridad** (desde la Educación Infantil hasta las enseñanzas posobligatorias y de Educación Permanente). Asimismo, es necesario incentivar aquellas acciones de orientación profesional dirigidas a los niveles previos y durante el desarrollo de la Formación Profesional. De esta forma, la orientación profesional podrá llegar a todo el alumnado, sin exclusión, para que pueda ampliar sus oportunidades educativas, formativas y laborales y, por tanto, de integración en la sociedad. El desarrollo de estas competencias por parte del alumnado puede ser un elemento clave para prevenir el abandono temprano, mejorar su rendimiento académico, disminuir la movilidad en y entre ciclos y posibilitar una elección de estudios menos sesgada por razón de género. El logro de este objetivo debe llevar a superar la prevalencia actual de las actuaciones de orientación educativa frente a las de orientación vocacional y profesional. A corto plazo, es necesario que en los POAT se refuercen las acciones dirigidas al alumnado de Formación Profesional (antes, durante y después de la

realización de sus estudios). Por último, se deberán incluir actuaciones de orientación educativa y profesional dirigidas al alumnado de NEAE que participan en las enseñanzas de Formación Profesional.

- Planificar y ejecutar acciones de orientación para **prevenir el abandono temprano y potenciar la mejora del rendimiento del alumnado** de Formación Profesional en todos sus niveles. Estas actuaciones deben contribuir a la disminución del porcentaje de alumnado que no se titula después de dos o más años de haber iniciado los estudios: 51,79 % en FPB; 45,91 % en los CFGM y el 27,94 % en los de Grado Superior. Asimismo, debería favorecer una mejora en el rendimiento académico de este alumnado, del cual promociona a segundo curso un 43 % en la FPB; 36 % en los CFGM y 21 % en los CFGS. Por último, contribuirán a la disminución de la movilidad en y entre ciclos formativos (alrededor del 15 % en algunos ciclos). El sentido de estas acciones debe ser complementario a la integración de las competencias de gestión de la carrera en el currículo académico, para que el alumnado pueda contar con las herramientas que le permitan configurar itinerarios formativos con sentido, realizar con éxito las transiciones académicas y afrontar las exigencias del aprendizaje en estas enseñanzas.
- Otorgar un **mayor protagonismo al alumnado, a la detección y potenciación del talento, favoreciendo el desarrollo de itinerarios formativos personalizados**. Para ello, es necesario ofrecer actuaciones de orientación profesional a lo largo de toda la vida. Igualmente, se hace necesario que se valoren todas las opciones formativas, entre las cuales debe estar contemplada la Formación Profesional, sobre la que se debe ofrecer una información completa y de calidad en la que se destaque el valor añadido y que por sí misma tiene esta enseñanza. Se observa la necesidad de contemplar el papel que realiza la Educación Permanente de personas adultas como vía de retorno al sistema formativo, lo cual se ha observado en una cierta parte de la muestra estudiada.
- Adecuar las **plantillas de orientadores y orientadoras** en los centros para que se puedan desarrollar las actuaciones anteriormente indicadas. Las funciones y roles de los diferentes agentes de orientación deben quedar claramente delimitados. Por otra parte, es necesario incluir y/o reforzar contenidos de orientación educativa y profesional y para el desarrollo de la acción tutorial en la **formación inicial y continua del profesorado** de todos los niveles educativos. En relación con la formación de profesionales de la orientación se requiere el refuerzo del desarrollo de competencias específicas para la orientación profesional. Los planes de formación en esta materia deben incluir actividades conjuntas de profesorado de Formación Profesional (familias profesionales y FOL), orientadores y orientadoras (educativos y laborales) y profesionales tutores de empresa.
- Utilizar **metodologías didácticas de carácter experiencial**, que se acompañen de los **recursos virtuales adecuados**. Estas metodologías deben favorecer que el alumnado ponga en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes para el autoconocimiento, las habilidades sociales, la planificación, el compromiso con el aprendizaje, la búsqueda y selección de información sobre oportunidades formativas y laborales, la exploración del mundo del trabajo, la toma de decisiones y la construcción de itinerarios de transición.
- Diseñar y desarrollar **sistemas de garantía de calidad** que permitan el registro riguroso de datos para evaluar las actuaciones de orientación y contar con información profesional actualizada, válida y fiable. Igualmente, es necesario potenciar las sinergias y los apoyos e incentivos necesarios para avanzar en la **investigación aplicada en materia de orientación profesional**. Para que ello sea posible se deberá superar una precaria cultura de la evaluación y facilitar la participación de todos los agentes implicados.

- Desarrollar la **normativa en materia de Formación Profesional y de orientación profesional**. En este desarrollo es necesario contemplar de manera explícita la acción tutorial y la orientación profesional en la Formación Profesional. Además, se hace necesario ampliar la oferta de CFP y de la modalidad dual.
- Potenciar la **participación de las empresas** en el desarrollo de la Formación Profesional, algo que ya vienen haciendo en módulos como la FCT o en la modalidad dual de la Formación Profesional, aún muy incipiente y que requiere de mayor atención.
- Atender las brechas existentes entre la población que puede acceder o que ya está realizando estudios de Formación Profesional. La brecha de género ha quedado patente en este estudio y también se ha observado que hay aspectos relacionados con la orientación profesional del alumnado NEAE que deben ser mejorados. Además, pueden presentarse otras brechas de tipo geográfico, cultural, económico y social que no pueden dejar de ser contempladas desde una orientación profesional que necesita desarrollarse con un **compromiso con la justicia social y la equidad**.

Para todos estos elementos se han identificado en este estudio factores que pueden favorecer su desarrollo. A partir de ellos, se han propuesto 57 posibles actuaciones para que, partiendo de la realidad y del trabajo que ya se realiza, se pueda desarrollar una orientación en la Formación Profesional digna de la población que habita en Andalucía.

“Camino se hace al andar”. Nos tomamos la licencia de dejarnos acompañar por otro poeta andaluz, Antonio Machado, para invitar (y también comprometernos en la parte que nos corresponde) a hacer ese “camino al andar” con conciencia, rigor, colaboración entre agentes y administraciones, honestidad, en el desarrollo de una orientación integral que contribuya a que las personas construyan su propio proyecto vital y profesional, como seres particulares y parte de una globalidad.



## Referencias bibliográficas

- Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E., Gil Flores, J., Martínez Clares, P., Romero Rodríguez, S. y Rodríguez Santero, J. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS.
- Brown, T. (2008). *Design Thinking*. Harvard: Harvard Business School.
- CEDEFOP (2008). *From policy from practice. A systemic change to lifelong guidance in Europe*. Cedefop Panorama series, 149. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (2010a). *Modernización de la formación profesional. Cuarto informe de investigación sobre formación profesional en Europa: resumen*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de la Unión Europea.
- CEDEFOP (2010b). *Acceder al éxito. La orientación permanente, la clave para una mejor formación y mejores oportunidades en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- CEDEFOP (2014). *Note d'information. L'orientation professionnelle en période d'instabilité: une interaction de bénéfices économiques, sociaux et individuels*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities / European Centre for the Development of Vocational Training.
- CEDEFOP (2020a). *Inventory of lifelong guidance systems and practices - Finland*. CareersNet national records. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/inventory-lifelong-guidance-systems-and-practices-finland>
- CEDEFOP (2020b). *Inventory of lifelong guidance systems and practices - Germany*. CareersNet national records. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/inventory-lifelong-guidance-systems-and-practices-germany>
- COMISIÓN EUROPEA (2004). *Proyecto sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*. Bruselas: Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados.
- COMISIÓN EUROPEA (2008). *Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias de educación y formación permanente. Resolución del Consejo y de los representantes de los Estados*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LesUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:ES:PDF>.

- COMISIÓN EUROPEA (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning*. Commission Staff Working Document. Bruselas, 17-01-2018, COM (2018), 14 final.
- COMISIÓN EUROPEA (2018a). *Breve guía sobre las acciones sobre la UE en materia de educación y formación profesionales (EFP)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- COMISIÓN EUROPEA (2018b). *Education and Training. Monitor 2018. Country analysis*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- COMISIÓN EUROPEA (2018c). *Opinion on the Future of Vocational Education and Training Post 2020*. 3 December. Advisory Committee on Vocational Training.15 pp.
- Creswell, J.W. y Plano Clark, V.L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. New York: Sage Publishing.
- Consejería de Educación (2018). *Estadística de la Educación en Andalucía. Sistema Andaluz de Indicadores de la Educación Edición 2018*. Sevilla: Consejería de Educación-Junta de Andalucía.
- Echeverría, B. y Martínez-Clares, P. (2019). *Diagnóstico de la Investigación sobre la Formación Profesional Inicial en España (2005-2017)*. Madrid: Fundación Bankia por la Formación Dual. Recuperado de: <https://www.dualizabankia.com/recursos/doc/portal/2019/07/08/diagnostico-investigacion-fpi.pdf>
- ELPGN (2014). *Lifelong Guidance Policy Development: Glossary*. Finlandia: The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). Recuperado de: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no.-2-llg-glossary/>
- ELPGN (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance: A Reference Framework for the EU and for the Commission*. Finlandia: The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). Recuperado de: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance/>
- Homs, O (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Instituto de la Empresa Familiar (2018). *Orientación profesional y formación dual. Hacia un modelo integrado para el empleo juvenil*. Madrid: Autor.
- IESE (2018). *Descubre la FP. Reflexiones sobre la Formación Profesional de Grado Medio y Superior en España*. Madrid: Fundación Atresmedia, Fundación Mapfre. Recuperado de <https://www.descubrelafp.org/proyecto/reflexiones-sobre-fp-espana/files/assets/common/downloads/publication.pdf?uni=fb1cf47330daeef27805f021db83fbf0>
- MEFP (2019). *I Plan Estratégico del Sistema Educativo 2019-2022*. Recuperado de <http://todofp.es/dam/jcr:163978c0-a214-471e-868d-82862b5a3aa3/plan-estrategico--enero-2020.pdf>
- OCDE (2001). *La formation tout au long de la vie pour Tous: grands axes de l'action. Analyse des politiques éducatives*. París: OCDE.
- OCDE (2004). *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*. Madrid: OCDE-Ministerio de Educación y Ciencia.



- OCDE-MEFP (2018). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2018. Informe español*. Madrid: MEC.
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2017 relativa al Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente y por la que se deroga la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (2017/C 189/03)*. Diario Oficial de la Unión Europea, 15 de junio de 2017, C 189/15-C 189/28
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01)*. Diario Oficial de la Unión Europea, 4 de junio de 2018, C 189/1-C 189/13.
- Romero Rodríguez, S. (2000). *Orientación profesional*. Proyecto docente inédito.
- Romero Rodríguez, S. (2013). Hacia una orientación profesional sistémico-narrativa. En P. Figuera (Coord.), *Orientación profesional y transiciones en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera* (pp. 125-160). Barcelona: Laertes.
- Sancha, I y Gutiérrez, S. (2019). *Vocational Education and Training in Europe: Spain*, Cedefop ReferNet VET in Europe reports 2018. Recuperado de: [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/Vocational\\_Education\\_Training\\_Europe\\_Spain2018\\_Cedefop\\_ReferNet.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_Spain2018_Cedefop_ReferNet.pdf)
- Sanz López, C. (2010). La orientación profesional en los sistemas de formación profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP*, 21 (3), 643-652).
- Sanz López, C., y Manzanares Moya, A. (2018). El modelo de orientación profesional en cuestión. Revisión de sus referentes teórico-prácticos. En A. Manzanares y C. Sanz (Dir.). *Orientación Profesional. Fundamentos y estrategias* (pp. 65-88). Cuenca: Universidad Castilla La Mancha.
- VET4EU2 (2015). *Declaration on the médium-term deliverables of the Riga. Conclusions*. 22 de junio, 7 pp.
- VET4EU2 (2018). *Position Paper on European Union policy after 2020 on Vocational and Educational Training*. 31 de agosto, 37 pp.



# Anexo I. DOCUMENTOS ANALIZADOS

## 1. Normativa, circulares, recomendaciones

Acuerdo de 9 de octubre de 2019, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el *desarrollo de medidas de fomento de prospección de empresas para la Formación Profesional Dual*. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Acuerdo%20CG%20aprueba%20medidas%20fomento%20de%20empresas%20FP%20Dual.pdf>

CEDEFOP (2006). *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continuas. El uso de herramientas de referencia comunes en Europa*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.

CEDEFOP (2008). *From policy from practice. A systemic change to lifelong guidance in Europe*. Cedefop Panorama series, 149. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

CEDEFOP (2010a). *Modernización de la formación profesional. Cuarto informe de investigación sobre formación profesional en Europa: resumen*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de la Unión Europea.

CEDEFOP (2010b). *Acceder al éxito. La orientación permanente, la clave para una mejor formación y mejores oportunidades en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

CEDEFOP (2013). *Políticas de formación profesional y aprendizaje permanente más eficaces: concienciación, análisis y asesoramiento. Los logros de Cedefop en 2012 y sus planes para 2013*. Nota informativa 9076 ES, enero, 4 pp.

CEDEFOP (2014). *L'orientation professionnelle en période d'instabilité: une interaction de bénéfiques économiques, sociaux et individuels*. Nota informativa 9094-FR, décembre, 6 pp.

CEDEFOP (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035 Cedefop reference series 114* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

COMISIÓN EUROPEA (2010). *Un nuevo impulso a la cooperación en educación y formación profesional para apoyar la Estrategia Europea 2020*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas 9-6-2010, COM (2010), 296 final.

- COMISIÓN EUROPEA (2012a). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Estrasburgo 20-11-2012, COM (2012), 669 final.
- COMISIÓN EUROPEA (2012b). *Vocational Education and Training for better skills, growth and jobs*. Commission Staff Working Document. Estrasburgo, 20-11-2012, SWD (2012), 375 final.
- COMISIÓN EUROPEA (2015). *Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación. Proyecto de informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas, 26-08-2015, COM (2015), 408 final.
- COMISIÓN EUROPEA (2015b). *Riga Conclusions 2015 on a new set of medium-term deliverables in the field of VET for the period 2015-2020, as a result of the review of short-term deliverables defined in the 2010 Bruges Communiqué*. 22 de junio de 2015, 8pp. Recuperado de [https://www.dgert.gov.pt/wp-content/uploads/2018/09/Riga\\_conclusions.pdf](https://www.dgert.gov.pt/wp-content/uploads/2018/09/Riga_conclusions.pdf)
- COMISIÓN EUROPEA (2016). *Trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad. Nueva Agenda de Capacidades para Europa*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas, 10-06-2016, COM (2016), 381 final.
- COMISIÓN EUROPEA (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning*. Commission Staff Working Document. Bruselas, 17-01-2018, COM (2018), 14 final.
- COMISIÓN EUROPEA (2019b). *Recomendación del Consejo relativa al Programa Nacional de Reformas de 2019 de España y por la que se emite un dictamen del Consejo sobre el Programa de Estabilidad de 2019 de España*. Bruselas, 5-06-2019, COM (2019), 509 final.
- Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre las futuras prioridades de una cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales (EFP) (2009/C 18/04)*. Diario Oficial de la Unión Europea, 24 de enero de 2009, C 18/6-C 18/10.
- Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y de la formación ("ET 2020")*. Diario Oficial de la Unión Europea, 28 de mayo de 2009, C 119/2- C 119/10.
- Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España- COPOE (2020). *Informe: Orientación en las Comunidades Autónomas*. <https://copoe.org/noticias/publicaciones/item/689-informe-orientacion-en-las-comunidades-autonomas>
- Decisión (UE) 2018/646 del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de abril de 2018 relativa a un marco común para prestar mejores servicios en materia de capacidades y cualificaciones (Europass) y por la que se deroga la Decisión nº 2241/2004/CE*. Diario Oficial de la Unión Europea, 2 de mayo de 2018, L 112/42- L 112/50.

- Decisión (UE) 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004 relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass).* Diario Oficial de la Unión Europea, 31 de diciembre de 2004, C 390/6-390/20.
- Decreto 334/2009, de 22 de septiembre, por el que se regulan los centros integrados de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía.* Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 5 de octubre de 2009, nº 195, pp. 5-12.
- Decreto 335/2009, de 22 de septiembre, por el que se regula la Ordenación de la Formación Profesional para el Empleo en Andalucía.* Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 5 de octubre de 2009, nº 195, pp. 12-22.
- Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria,* Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº 136, 19 julio de 2010, pp. 8-34.
- Decreto 382/2010, de 13 de octubre, por el que se modifica el Decreto 334/2009, de 22 de septiembre, por el que se regulan los centros integrados de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía, para adecuarlo a la Directiva 2006/123/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de diciembre de 2006, relativa a los servicios en el mercado interior.* Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 28 de octubre de 2010, nº 211, p. 8.
- Decreto 135/2016, de 26 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de Formación Profesional Básica en Andalucía,* Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2 de agosto de 2016, nº 147, pp. 24-34.
- Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”): Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación. (2015/C 417/04).* Diario Oficial de la Unión Europea, 15 de diciembre de 2015, C 417/25 – C/417/35.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.* Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 26 de diciembre de 2007, nº 252, pp. 5-36.
- Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible.* Boletín Oficial del Estado, 5 de marzo de 2011, nº 55, pp. 25033- 25235.
- Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral.* Boletín Oficial del Estado, 10 de septiembre de 2015, nº 217, pp. 79779-79823.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional,* Boletín Oficial del Estado, 20 de junio de 2002, nº 147, pp. 22437-22442.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, nº 106, pp. 17158- 17207.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo.* Recuperado de <http://www.todofp.es/dam/jcr:163978c0-a214-471e-868d-82862b5a3aa3/plan-estrategico-fp.pdf>
- OCDE (2003). “Orientation professionnelle. Nouvelles pistes de réflexion”, *Analyse des politiques d’éducation*, OCDE, pp. 41-63.

- OCDE (2004). *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*. Madrid: OCDE-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Orden de 26 de septiembre de 2014, por la que se desarrollan los programas de orientación profesional, itinerarios de inserción y acompañamiento a la inserción regulados por el Decreto 85/2003, de 1 de abril*, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2 de octubre de 2014, nº 193, pp. 66-75.
- Orden de 9 de marzo de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Promoción de Igualdad de Género*, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 28 de marzo de 2016, nº 47, pp. 56-115
- Orden de 8 de noviembre de 2016, por la que se regulan las enseñanzas de Formación Básica en Andalucía, los criterios y el procedimiento de admisión a las mismas y se desarrollan los currículos de veintiséis títulos profesionales básicos*, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 19 de diciembre de 2016, nº 241, pp. 2-30.
- Orden de 5 de abril de 2019, por la que se convocan proyectos de formación profesional dual para el curso académico 2019/2020*, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 23 de abril de 2019, nº 76, pp. 11-25.
- Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros, reunidos en Consejo, de 21 de noviembre de 2008, "Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente" (2008/C 319/02)*. Diario Oficial de la Unión Europea, 13 de diciembre de 2008, C 119/4-C 119/7.
- Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional*, Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre de 2005, nº 312, 43141-43146.
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley*.
- Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo*. Boletín Oficial del Estado, 11 de abril de 2007, nº 87, 15582-15598.
- Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral*.
- Real Decreto 564/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional*, Boletín Oficial del Estado, 25 de mayo de 2010, nº 127, 45626-45627.
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley*.
- Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral*.

*Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco General de Cualificaciones para la Educación Superior*, Boletín Oficial del Estado, 3 de agosto de 2011, nº 185, 87912-87918.

Real Decreto 1096/2011, de 22 de julio, por el que se *complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*, mediante el establecimiento de nueve cualificaciones profesionales de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

*Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*, Boletín Oficial del Estado, 30 de julio de 2011, nº 182, 86766-86800.

Real Decreto-ley 10/2011, de 26 de agosto, de medidas urgentes para la promoción del empleo de los jóvenes, el fomento de la estabilidad en el empleo y el mantenimiento del programa de recualificación profesional de las personas que agoten su protección por desempleo. Boletín Oficial del Estado, 30 de agosto de 2011, nº 208, 94109-94118.

*Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, de expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, Boletín Oficial del Estado, 5 de marzo de 2014, nº 55, 20155-21136.

*Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, relativa a la movilidad transnacional en la Comunidad a efectos de educación y formación: Carta Europea de Calidad para la Movilidad (2006/961/CE)*. Diario Oficial de la Unión Europea, 30 de diciembre de 2006, C 394/1-394/9.

*Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la Creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (2008/C 111/01)*. Diario Oficial de la Unión Europea, 6 de mayo de 2008, C 111/1-C 111/7.

*Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de junio de 2009 sobre el establecimiento de un Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales (2009/C 155/01)*. Diario Oficial de la Unión Europea, 8 de julio de 2009, C 155/1-C 155/10.

*Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de junio de 2009 relativa a la Creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales (ECVET) (2009/C 155/02)*. Diario Oficial de la Unión Europea, 8 de julio de 2009, C 155/11-C 155/18.

*Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2017 relativa al Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente y por la que se deroga la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (2017/C 189/03)*. Diario Oficial de la Unión Europea, 15 de junio de 2017, C 189/15-C 189/28

*Recomendación del Consejo de 15 de marzo de 2018 relativa al Marco Europeo para una formación de Aprendices de Calidad y Eficaz (2018/C 153/01)*. Diario Oficial de la Unión Europea, 5 de mayo de 2018, C 153/1-C153/6

Resolución de la Dirección General de Formación Profesional para el Empleo, por la que se regula el *protocolo de actuación en los procedimientos de selección del personal formador, directivo y de apoyo en los proyectos de*

*Escuelas Taller y Talleres de Empleo aprobados en el marco de la Convocatoria aprobada por Resolución de 7 de diciembre de 2016 de esta misma Dirección General (Anexo A).*

*Resolución de 7 de diciembre de 2018, de la Secretaría de Estado de Empleo, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 7 de diciembre, por el que se aprueba el Plan de Choque por el Empleo Joven 2019-2021, Boletín Oficial del Estado, 8 de diciembre de 2018, nº 296, pp. 120656-120733.*

*Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas de 25 de septiembre de 2015 “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. Naciones Unidas A/RES/70/1, 21 de octubre de 2015, pp. 1-40.*

Sultana, R. G. (2004). *Politiques d'orientation dans la société de la connaissance. Tendances, défis et réponses en Europe. Rapport du synthèse du Cedefop*. Cedefop Panorama Series, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes.

VET4EU2 (2015). *Declaration on the médium-term deliverables of the Riga. Conclusions*. 22 de junio, 7 pp.

VET4EU2 (2018). *Position Paper on European Union policy after 2020 on Vocational and Educational Training*. 31 de agosto, 37 pp.

Watts, A.G. (2009). *The Relationship of Career Guidance to VET*, OCDE.

## **2. Informes técnicos**

ADECCO (2019). XXII Edición. Informe Infoempleo Adecco 2018. Madrid: Infoempleo. Recuperado de: <https://cdn.infoempleo.com/infoempleo/documentacion/Informe-infoempleo-adecco-2018.pdf>

CEDEFOP (2015). *Refuerzo de la educación y la formación profesionales para una vida mejor*. Nota informativa 9096 ES, marzo, 4 pp.

CEDEFOP (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CEDEFOP (2019a). *Spotlight on VET. 2018 compilation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CEDEFOP (2019b). VET in Spain. En CEDEFOP (2019). *Spotlight on VET-2018 compilation: vocational education and training systems in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, pp. 66-67.

COMISIÓN EUROPEA/EACEA/EURYDICE/CEDEFOP (2014). *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas. Informe de Eurydice y Cedefop*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

COMISIÓN EUROPEA (2018a). *Breve guía sobre las acciones sobre la UE en materia de educación y formación profesionales (EFP)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

COMISIÓN EUROPEA (2018b). *Education and Training. Monitor 2018. Country analysis*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

COMISIÓN EUROPEA (2018c). *Opinion on the Future of Vocational Education and Training Post 2020*. 3 December. Advisory Committee on Vocational Training.15 pp.



- COMISIÓN EUROPEA (2019a). *Education and Training 2020: Working Group Mandates 2018 – 2020*. Bruselas: Comisión Europea.
- COMISIÓN EUROPEA (2019b). *Marco para la cooperación europea en el ámbito del trabajo y de la formación (ET 2020). Elementos destacados de los grupos de trabajo ET2020 (2016-2017)*. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups>
- COMISIÓN EUROPEA (2019c). *Education and Training 2020: Working Group Mandates 2018 - 2020*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et2020\\_mandates\\_2018-2020\\_final.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et2020_mandates_2018-2020_final.pdf)
- ELPGN (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance: A Reference Framework for the EU and for the Commission*. Finlandia: The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). Recuperado de: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance/>
- FUNDAE (2018). *Guidance and outreach for inactivated and unemployed-Spain*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. Recuperado de [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2018/guidance\\_outreach\\_Spain\\_Cedefop\\_ReferNet.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2018/guidance_outreach_Spain_Cedefop_ReferNet.pdf)
- ICCDPP (2019). *Communiqué 2019. Dirigir los servicios de desarrollo de carrera en un futuro incierto: garantías de acceso, integración e innovación*. 9th International Symposia on Career Development and Public Policy. Tromso, 17-20 junio 2019.
- INSTITUTO DE LA EMPRESA FAMILIAR (2018). *Orientación profesional y formación dual. Hacia un modelo integrado para el empleo juvenil*. Barcelona: Instituto de la empresa familiar y Fundación Bankia por la Formación Dual.
- S/A (2018). *Informe: Herramienta de análisis y evaluación de la situación de la orientación a lo largo de la vida en la comunidad autónoma andaluza*. Documento interno. Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía.
- MECD-IVIE.(2014).*Elabandonoeducativotemprano:análisisdelcasoespañol*.Recuperadode:<https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/abandono-educativotemprano-2.pdf?documentId=0901e72b818e38f4>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2018). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2018, Informe Español*. Madrid: MEC.
- NETWORK OF EXPERTS IN SOCIAL SCIENCES OF EDUCATION AND TRAINING (NESSE). (2009). *Early School Leaving. Lessons from research for policy makers*. Paris: INRP. Recuperado de <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report>
- Pin, J. R.; García, P. (2018). *Reflexiones sobre la Formación Profesional de Grado medio y Superior en España*. Madrid: Fundación ATRESMEDIA; Fundación MAPFRE.
- Sancha, I y Gutiérrez, S. (2018). *La Formación Profesional en España-2016*, Madrid: Fundae.
- Sancha, I y Gutiérrez, S. (2019). *Vocational Education and Training in Europe: Spain*, Cedefop ReferNet VET in Europe reports 2018. Recuperado de: [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/Vocational\\_Education\\_Training\\_Europe\\_Spain2018\\_Cedefop\\_ReferNet.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_Spain2018_Cedefop_ReferNet.pdf)

SERVICIO ANDALUZ DE EMPLEO (2018). *Estudio de la situación laboral de las personas egresadas en formación profesional reglada en Andalucía, Promoción 2015-2016*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

SERVICIO PÚBLICO DE EMPLEO ESTATAL (2016). *Key competences in vocational education and training – Spain*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. Recuperado de: [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet\\_ES\\_KC.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_ES_KC.pdf)

Souto, J. D., Pim, J. R., García, P. (2018): Reflexiones sobre la Formación Profesional de Grado Medio y Grado Superior. IESE Business School University of Navarra. Recuperado de <https://www.descubrelafp.org/>













Fundación Bankia  
por la Formación Dual



**Junta de Andalucía**

Consejería de Educación y Deporte