



Cofinanciado por
la Unión Europea

Manual Europeo

Proyecto Erasmus+:

Reconocimiento de buenas prácticas de FP para
refugiados

Este programa es una colaboración de las siguientes universidades:

<p>Universität Innsbruck, Austria</p> 	<p>Universitat de València, España</p> 
<p>Universität zu Köln, Alemania</p> 	<p>Università Degli Studi di Bergamo, Italia</p> 

La publicación se ha elaborado en el marco del proyecto Erasmus+ Reconocimiento de buenas prácticas de FP para refugiados (RecoVET; 2022–2024; nº de proyecto KA220-VET-BD4093D7).

Equipo del proyecto

Prof. Michele Brunelli (Italia)
 Prof. Fernando Marhuenda Fluixà (España)
 Prof. Annette Ostendorf (Austria)
 Prof. Matthias Pilz (Alemania)
 Dr. Hannes Hautz (Austria)
 Dr. Junmin Li (Alemania)
 Julián Bell (España)
 Ekaterina Schlüter (Alemania)
 Sarah Stegmann (Austria)
 Michele Tallarini (Italia)

Amigos críticos

Prof. Christian Helms Jorgensen
 Klaus Ronsdorf
 Dieter Wlcek

Diseño gráfico y maquetación

Dennis Gundlack
 Valerie Landwehr-Klarić





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

Información sobre el proyecto

La información sobre el proyecto está disponible en las páginas web nacionales e internacionales del proyecto.

Internacional: <https://recovet.uni-koeln.de/en/>

Alemania: <https://recovet.uni-koeln.de/de/>

Italia: <https://dlfc.unibg.it/it/ricerca/attivita-ricerca/progetti>

Austria: <https://www.uibk.ac.at/projects/recovet/index.html.de>

España: <https://www.transicions.com/recovet-home>

Financiado por la Unión Europea. No obstante, los puntos de vista y opiniones expresados son exclusivamente los del autor o autores y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea ni los de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo y Cultural Europeo (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA pueden ser consideradas responsables de las mismas.

Reconocimiento de buenas prácticas de FP para refugiados

La integración social de los refugiados es actualmente un tema de gran actualidad. La educación y formación profesional (FP) ofrecen un gran potencial para el éxito de la integración de las personas con experiencia de refugiados en la sociedad y el mercado laboral, ya que permite una integración cultural, social y económica integradora. Sin embargo, las instituciones de FP implicadas también se enfrentan a retos durante este proceso, como por ejemplo barreras lingüísticas, problemas sociales, educación previa heterogénea y traumas.

El Proyecto "Reconocimiento de buenas prácticas de FP para refugiados" pretende contribuir al éxito de esta integración. Se basa en el proyecto preliminar de Erasmus+ "Indicadores de buenas prácticas de FP para refugiados" (GoodVET).

El objetivo del proyecto Erasmus+ de tres años de duración "Reconocimiento de buenas prácticas de FP para refugiados" (RecoVET) es aplicar un concepto que apoye la evaluación y el reconocimiento de las medidas de formación profesional para la integración de los refugiados por parte de evaluadores de calidad externos sobre la base de la calidad. Así, el proyecto se dirige a evaluadores de calidad externos que puedan evaluar y reconocer la calidad de las medidas de formación profesional para la integración de los refugiados.

En el marco del proyecto se ha desarrollado un concepto para la evaluación externa y el reconocimiento de la calidad específica en la integración de los refugiados. Consiste, por un lado, en una Formación Online para evaluadores de calidad, como las agencias de acreditación, con el fin de prepararlos para los retos específicos de la integración de los refugiados en el sector de la FP. El segundo objetivo es este Manual complementario que acompaña a la Formación en línea. Además, se desarrolló una caja de herramientas orientada a la práctica para la aplicación de la evaluación y el reconocimiento de la calidad. Los tres productos fueron probados y mejorados previamente por representantes del grupo destinatario para garantizar la calidad del producto.

Los resultados del proyecto permiten a los evaluadores de la calidad centrarse en los retos específicos de la integración profesional de los refugiados. La combinación de la formación en línea, el manual complementario y la caja de herramientas tiene en cuenta tanto el nivel necesario del concepto de reconocimiento de la calidad como la formación didáctica de los evaluadores de la calidad.

La preparación adecuada de auditores de calidad externos a través de "RecoVET" conduce a una evaluación y reconocimiento de la calidad que tiene en cuenta los retos y las condiciones marco de las medidas de formación profesional en la integración de los refugiados. De este modo, los resultados de una auditoría de calidad pueden ser utilizados por los agentes de la práctica de forma reforzada para mejorar la calidad.

Los refugiados que participan en actividades de formación profesional también se benefician de los resultados del proyecto, ya que una auditoría de calidad y un reconocimiento externos aumentan la calidad de las medidas.

Tras una breve introducción a los fundamentos teóricos y la estructura de este manual, se explica brevemente cada indicador de calidad identificado de una manera fácil de leer. Este documento ha sido elaborado por cuatro países europeos (Italia, España, Austria y Alemania) con cuatro enfoques diferentes sobre la FP y la integración de los refugiados, por lo que puede considerarse un manual supranacional. Para garantizar que cada uno de los cuatro países presenta sus propios puntos de vista individuales sobre las lecciones aprendidas en este proyecto, el manual concluye con una reflexión nacional de cada país.

Todos los productos de este proyecto están disponibles gratuitamente en el sitio web del proyecto en cada una de los cuatro idiomas nacionales. El Manual Supranacional y la Caja de Herramientas pueden descargarse en los sitios web nacionales y presentarse al público interesado y a los profesionales que trabajan sobre el tema.

Para más información, visite nuestra página web:

<https://recovet.uni-koeln.de/en/>

<https://dlfc.unibg.it/it/ricerca/attivita-ricerca/progetti>

<https://www.uibk.ac.at/projects/recovet/index.html.de>

<https://www.transicions.com/recovet-home>

CONTENIDO

1. Indicadores de entrada	11
1.1 INSTITUCIONES.....	11
1.1.1. Objetivos y contenidos del aprendizaje.....	11
1.1.2. Sistema de apoyo y coordinación.....	14
1.2 PROFESORES Y FORMADORES.....	17
1.2.1. Formación especial para formadores *	17
1.2.2. Preparación conjunta de todo el profesorado*	20
1.3 ALUMNADO.....	24
1.3.1. Requisitos de acceso y entrada	24
1.3.2. Demandas individuales.....	28
1.3.3. Composición de la clase*.....	31
1.3.4. Contacto con el alumnado.....	33
1.4 INTERACCIONES CON EL MEDIO AMBIENTE.....	38
1.4.1. Demanda sostenible de programas de formación	38
1.4.2. Cooperación entre escuelas y lugares de trabajo*.....	40
1.4.3. Validación y reconocimiento del aprendizaje y las certificaciones*	43
2. Indicadores de proceso	45
2.1 instituciones: financiación y fondos	45
2.2 PROFESORES Y FORMADORES.....	49
2.2.1. Selección de métodos de enseñanza.....	49
2.2.2. Orientación de la transferencia*	52
2.2.3. Retroalimentación formativa y sumativa*	56
2.3 alumnado	59
2.3.1. Aprendizaje de la lengua y la cultura.....	59
2.3.2. Situación en el aula*.....	62
2.4 INTERACCIONES CON EL MEDIO AMBIENTE.....	65
2.4.1. Grupo destinatario orientado hacia los medios de comunicación de masas y los medios sociales.....	65
2.4.2. Correspondencia entre los objetivos gubernamentales y los de los refugiados*	71
3. indicadores de salida.....	75
3.1 profesores y formadores	75
3.1.1. Evaluación del progreso del aprendizaje.....	75
3.1.2. Evaluación de los métodos de enseñanza	79
3.2 alumnado: tasa de absentismo y abandono	82
3.3 INTERACCIONES CON EL MEDIO AMBIENTE.....	86

Financiado por la Unión Europea. No obstante, los puntos de vista y opiniones expresados son exclusivamente los del autor o autores y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea ni los de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo y Cultural Europeo (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA pueden ser consideradas responsables de las mismas.

3.3.1.	Certificaciones y su reconocimiento en el mercado laboral.....	86
3.3.2.	Medición de la consecución de los objetivos de aprendizaje*	91
3.4	<i>Empleabilidad*</i>	94
3.4.1.	Bildung, empoderamiento y sentimiento de ser un miembro activo de la sociedad*	94
3.4.2.	Cursos de seguimiento*	98
4.	Lecciones aprendidas	101
4.1	<i>LECCIONES APRENDIDAS EN AUSTRIA</i>	101
4.2	<i>LECCIONES APRENDIDAS EN ALEMANIA</i>	103
4.3	<i>LECCIONES APRENDIDAS EN ITALIA</i>	105
4.4	<i>LECCIONES APRENDIDAS EN ESPAÑA</i>	107
6.	Referencias	109

MODELO DE CALIDAD

Un modelo de calidad bien probado, el modelo input (entrada)-process (proceso) –output (salida) (I/P/O) desarrollado por Dubs (1998), sirvió de marco básico para generar los indicadores de calidad. Dubs (1998) utilizó este modelo para describir los indicadores centrales de calidad de los centros escolares y subrayó que tanto los factores internos como los externos deben tenerse en cuenta como características de calidad de una institución.

A efectos de este proyecto, el modelo de la IPO se amplió con dimensiones adicionales que representan la estructura organizativa y las responsabilidades dentro de las instituciones de educación y formación profesional (FP):

1. **Instituciones**
2. **Profesores y formadores**
3. **Alumnado**
4. **Interacciones con el entorno**

La dimensión de las instituciones se refiere a todo el nivel de gestión de los programas de FP. En este nivel se pueden tomar decisiones para definir el marco y mejorar los programas.

Es esencial distinguir entre las funciones de los profesores y formadores y las de los alumnos, aunque interactúan entre sí en algunas áreas, como se refleja en los indicadores relacionados. *Profesores y formadores* se refieren a todas las personas que instruyen a los alumnos o les presentan nuevas capacidades o conocimientos, independientemente del lugar de aprendizaje. Los *alumnos* tienen el significado obvio de las personas que reciben instrucción en los programas.

Por último, la dimensión de las interacciones con el entorno es muy importante para el contexto de los refugiados, ya que están sujetos a muchas influencias en su entorno que también deben tenerse en cuenta en los programas.

Sobre la base de las dimensiones del modelo IPO y las cuatro dimensiones adicionales, se creó una matriz 3x4 que puede utilizarse como marco para los indicadores de calidad. Una revisión bibliográfica profunda e intensiva permitió identificar 27 indicadores de calidad.

Los indicadores de calidad identificados se presentan en la siguiente matriz.

	Instituciones	Profesores y formadores	Alumnado	Interacciones con el Entorno
Entrada	<ul style="list-style-type: none"> Objetivos y contenidos del aprendizaje Sistema de apoyo y coordinación 	<ul style="list-style-type: none"> Formación especial para formadores* Preparación conjunta de todos el profesorado* 	<ul style="list-style-type: none"> Demandas individuales* Requisitos de acceso y entrada Composición de las clases* Contacto con el alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> Demanda sostenible de programas de formación Cooperación entre escuelas y lugares de trabajo* Validación y reconocimiento del aprendizaje y las certificaciones*
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> Financiación y fondos 	<ul style="list-style-type: none"> Selección de métodos de enseñanza Orientación para la transferencia* Retroalimentación formativa y sumativa* 	<ul style="list-style-type: none"> Situación en el aula* Aprendizaje de la lengua y la cultura 	<ul style="list-style-type: none"> Grupo destinatario orientado hacia los medios de comunicación de masas y las redes sociales* Adecuación entre los objetivos gubernamentales y los de los refugiados*
Salida		<ul style="list-style-type: none"> Evaluación de los métodos de enseñanza* Evaluación del progreso del aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> Tasa de absentismo y abandono 	<ul style="list-style-type: none"> Medición de la consecución de los objetivos de aprendizaje* Certificaciones y su reconocimiento en el mercado laboral Empleabilidad * Bildung, empoderamiento y sentimiento de ser un miembro activo de la sociedad* Cursos de seguimiento*

*Estos indicadores adicionales dependen de detalles específicos del programa o de otros requisitos. No deben descuidarse, ya que siguen siendo importantes para la calidad de los programas de FP.

Los indicadores de calidad se dividen en indicadores principales e indicadores opcionales.

Los indicadores principales pueden considerarse las normas mínimas de calidad para un buen programa de FP para refugiados, independientemente del enfoque del programa.

Otros indicadores identificados deben considerarse indicadores adicionales que dependen de detalles específicos del programa o de otros requisitos, pero que siguen siendo importantes y no deben descuidarse. Estos indicadores optativos están marcados con asteriscos (*) a lo largo de este documento.

* Estos indicadores adicionales dependen de detalles específicos del programa o de otros requisitos. No deben descuidarse, ya que siguen siendo importantes para la calidad de los programas de FP.

1. INDICADORES DE ENTRADA

1.1 INSTITUCIONES

1.1.1. Objetivos y contenidos del aprendizaje

Descripción general:

Todos los procesos y progresos del aprendizaje deben definirse de antemano, por ejemplo, mediante un plan de aprendizaje o un programa de estudios. Un plan de aprendizaje debe especificar el contenido y los objetivos del aprendizaje en términos concretos. El plan proporciona una base para todas las decisiones didácticas y pedagógicas posteriores y debe tener en cuenta las necesidades de los alumnos.

En particular, un plan de aprendizaje puede entenderse como:

- una descripción de un cuerpo de conocimientos o de un conjunto de destrezas
- un plan de enseñanza y aprendizaje
- una norma o contrato acordado - una norma vinculante o normativa que autoriza y regula la enseñanza y el aprendizaje
- la experiencia de los alumnos a lo largo del tiempo

Los contenidos pueden ser dinámicos y deben desarrollarse teniendo en cuenta la evolución de las necesidades sociales y económicas. El plan de aprendizaje debe modificarse para reflejar las tendencias cambiantes de la educación, la formación y el mercado laboral. Además, el contenido y los objetivos del aprendizaje pueden describirse en un documento normativo que establezca el marco para la planificación de las experiencias de aprendizaje. Un plan de estudios escrito puede estructurarse cronológicamente con descripciones y calendarios claros de los contenidos, o puede estructurarse con varios módulos flexibles que pueden ampliarse con el tiempo. También es importante que los sistemas educativos y los proveedores de formación puedan reaccionar con rapidez y flexibilidad a los cambios en las condiciones externas. El aprendizaje modular puede ofrecer un alto grado de individualización para los estudiantes y flexibilidad para satisfacer los requisitos cambiantes del mercado laboral.

La supervisión clara de los objetivos y contenidos del aprendizaje es uno de los elementos clave para lograr una integración y aplicación satisfactorias de los programas de formación profesional. Es evidente que los procedimientos utilizados para los alumnos regulares pueden no ser apropiados para la formación profesional de los refugiados. Hay que tener en cuenta que otros aspectos como los contenidos, el horario y las normas metódicas y didácticas también requieren consideración. Otro punto importante es que los objetivos de aprendizaje y los

contenidos deben basarse en las condiciones que se presentan en los grupos de refugiados, como los altos índices de fluctuación en el aula, la elevada heterogeneidad y los entornos de vida discriminatorios.

La adición de objetivos de aprendizaje específicos, como determinados contenidos propios de cada país, a los planes de estudios de formación profesional, puede ayudar a dirigirse adecuadamente al grupo destinatario. Sin embargo, especialmente para el grupo objetivo de los refugiados, puede ser importante poder mejorar fácilmente el plan de estudios sin procesos demasiado burocráticos.

Hay que tener en cuenta que los estudiantes refugiados suelen tener diferentes competencias prácticas y teóricas en áreas específicas que aprendieron y adquirieron en sus países de origen. En este sentido, un plan de estudios flexible puede ser útil para reconocer las competencias existentes en forma de certificados. Por ejemplo, la modularización permite estar más en sintonía con las capacidades y experiencias existentes de los refugiados, lo que, a su vez, podría acortar la duración de su educación y permitirles incorporarse más rápidamente al mercado laboral sin menoscabo de la calidad de la formación.

Las estrategias y medidas europeas y nacionales pueden modificarse rápidamente a nivel de sistema para lograr la integración de los refugiados. Los proveedores de formación deben reaccionar con flexibilidad a estas decisiones políticas. Sin embargo, actualmente en la mayoría de los casos no se dispone de un plan de formación para este grupo destinatario. Podemos encontrar varias recomendaciones y directrices relevantes, pero las competencias objetivo y los resultados del aprendizaje no son lo suficientemente claros e individualizados. Los siguientes aspectos indican una disposición razonable del programa:

- Integración de los refugiados dentro de los programas mediante la supervisión de los objetivos y contenidos de aprendizaje
- Adaptación del contenido a las necesidades del grupo objetivo de refugiados
- Consideración de los conocimientos formales previos de los refugiados
- Consideración de los conocimientos informales previos, por ejemplo, la experiencia laboral de los refugiados
- Todas las partes interesadas (directores de escuela, profesores, gestores de proyectos y representantes de empresas específicas del sector) participan en la creación del contenido de la formación
- Rápida adaptación de las prácticas de formación profesional a los cambios en las políticas gubernamentales y el entorno social



Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

El evaluador debe tener en cuenta los siguientes objetivos principales de este indicador en la evaluación:

- A la hora de establecer los objetivos de aprendizaje, deben tenerse en cuenta todas las partes interesadas implicadas, como directores de centros escolares, profesores, gestores de proyectos y representantes de empresas específicas del sector.
- El contenido debe ser claro para todas las personas que trabajan en el proyecto y debe haber espacio suficiente para introducir adaptaciones en la enseñanza diaria, pero, no obstante, debe ajustarse al grupo destinatario.
- Los programas de formación profesional para refugiados deben tener en cuenta, además, las competencias y aptitudes que ya posee el refugiado. Si existe una competencia elevada que sólo necesita un reconocimiento oficial, el proyecto debería permitir evaluar estas competencias actuales con el uso de directrices.
- Diferentes tipos de flexibilización e individualización en el contenido y el objetivo del aprendizaje podrían ser, por ejemplo:
 - El programa de formación se subdivide en cursos obligatorios y optativos.
 - El programa de formación se define como una secuencia de bloques de construcción.
 - El programa de formación contiene módulos que pueden elegirse libremente.

Operacionalización (con ejemplos):

Es bueno saber qué podría servir de prueba de la flexibilidad del plan de estudios y dónde puede encontrarse.

En un paso posterior, se podrían considerar los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
Un documento normativo que describe el contenido y los objetivos del aprendizaje (que establece el marco para planificar las experiencias de aprendizaje)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos facilitados por los centros de FP

Programa de formación con posibilidades de flexibilización, por ejemplo, subdividido en cursos obligatorios y optativos; definido como una secuencia de bloques de aprendizaje; contiene módulos, que pueden elegirse libremente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Un plan de estudios escrito
Pruebas de que un proveedor de formación reacciona con flexibilidad a los cambios de políticas y decisiones políticas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actas del intercambio con las partes interesadas
Compromiso de las partes interesadas respectivas con el contenido y los objetivos del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actas del intercambio de las partes interesadas o cuestionario de las partes interesadas

Preguntas orientativas para el evaluador:

1. ¿Hay suficiente individualización para el grupo destinatario?
2. ¿En qué medida están individualizados los contenidos de aprendizaje para el grupo destinatario?
3. ¿Se ajustan las condiciones del marco jurídico a los contenidos de aprendizaje?
4. ¿Qué barreras o problemas se observan?
5. Si participan diferentes partes interesadas, ¿quién determina el contenido y los objetivos?
6. ¿Responde el contenido de la formación a las nuevas exigencias del mercado laboral?
7. ¿Cómo se tienen en cuenta en la formación los diferentes intereses o puntos fuertes individuales?
8. ¿Se tienen en cuenta las posibilidades en el diseño de los contenidos y objetivos de aprendizaje?
9. ¿Qué adaptabilidad es posible (duración, contenido, reconocimiento...)?
10. ¿Cuáles son las ventajas de la flexibilización del currículo?
11. ¿Por qué es importante supervisar los objetivos y contenidos del aprendizaje?

1.1.2. Sistema de apoyo y coordinación

Descripción general:

Un buen sistema de apoyo y una red social fuerte en torno al refugiado individual son cruciales para una participación satisfactoria en la FP y para la integración social. Los refugiados no sólo han abandonado su país de origen, sino también la mayor parte de sus redes sociales y, por

tanto, los recursos a los que podían recurrir. En su nuevo país de acogida, se enfrentan a múltiples retos relacionados con diversas necesidades de la vida cotidiana: vivienda, ingresos, reagrupación familiar, asistencia sanitaria, cuidado de los niños, transporte, documentos de identidad, medios de comunicación, interacción con las autoridades en un idioma extranjero, etc. La situación de los refugiados se caracteriza por la temporalidad y la inseguridad.

Además, a menudo se enfrentan a problemas personales y psicosociales relacionados con los acontecimientos que les hicieron huir de su país de origen, la separación de sus padres, etc. Esto puede dar lugar a diferentes tipos de estrés: estrés migratorio, estrés de aculturación y estrés traumático. Todos estos retos pueden poner en peligro la participación estable de los refugiados y su progresión en el programa educativo. Por lo tanto, el proveedor de FP debe identificar personas de contacto y organizaciones que puedan ayudar al refugiado a gestionar los retos que impiden la plena participación del refugiado en la formación profesional.

Las acciones específicas son cruciales para abordar la situación de los refugiados en entornos educativos y sus desventajas debido a sus circunstancias vitales. Los refugiados son un grupo extremadamente heterogéneo con trayectorias educativas muy diferentes. Sin embargo, corren el riesgo de tener una educación mínima o interrumpida debido al desplazamiento forzoso o a la situación en su país de origen.

Si no se les presta apoyo, se pone en peligro el asentamiento y la escolarización y, además, el desarrollo social y económico de los nuevos ciudadanos. Las instituciones educativas desempeñan un papel importante a la hora de fomentar el acceso y la participación en la sociedad, así como de paliar los problemas de reasentamiento: el aprendizaje, el bienestar general y el bienestar están siempre vinculados en este contexto.

Las disposiciones de apoyo y bienestar para los refugiados (y otros grupos vulnerables) suelen dividirse entre varios profesionales, instituciones, organizaciones privadas y autoridades públicas. El proveedor de FP es sólo una de las muchas instituciones implicadas en la integración de los refugiados. Para el estudiante puede ser todo un reto averiguar qué tipo de apoyo hay disponible y cómo acceder a él. El objetivo de crear una red de personas de contacto es evitar que problemas relacionados con otras dimensiones de la vida de los refugiados impidan su progresión educativa. Por tanto, es importante que se faciliten los recursos y las iniciativas de los propios refugiados, que ellos mismos desempeñen un papel activo en su proceso de reasentamiento y reintegración, que no se les "victimice" y que todo el apoyo se centre en sus puntos fuertes y en lo que es posible. El proveedor de FP debe estar preparado para ayudar a los estudiantes refugiados informando y activando a otras organizaciones y personas de contacto.

Como parte de una evaluación, se debe prestar especial atención a la medida en que el proveedor de FP ayuda a los jóvenes refugiados a asegurarse una red de contactos en su área local. Se trata principalmente de establecer contactos de forma activa e integrar esta red de apoyo en la vida escolar cotidiana para mejorar las posibilidades de completar el programa de FP. Si se establecen dichos contactos, los alumnos refugiados deben ser informados al respecto y dar su consentimiento.

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

Al evaluar el centro educativo, el evaluador de la calidad debe prestar especial atención al hecho de que:

- se crea un entorno acogedor libre de discriminación y racismo.
- se proporcione ayuda cuando se necesite intervención psicosocial/coaching/terapia.
- se garantice la posibilidad de apoyo por parte de trabajadores sociales para resolver problemas relacionados con el alojamiento, etc.
- se da a los refugiados la oportunidad de conocer y beneficiarse del programa educativo si son admitidos en él.
- las personas de contacto para el estudiante (en el campamento, en la comunidad, en una ONG, etc.) ya han sido identificadas antes del inicio del programa educativo y se dispone de información sobre cómo ponerse en contacto con estas mismas personas.
- se ha establecido una red de apoyo estable de profesionales locales implicados en el proceso de integración, con reuniones periódicas e intercambio sistemático de conocimientos, coordinando el trabajo del proveedor de FP con las demás agencias implicadas en el proceso de integración.

Operacionalización (con ejemplos):

Es bueno saber qué podría servir de prueba para el sistema de apoyo y coordinación y dónde puede encontrarse.

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
Información sobre sistemas de apoyo fuera de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Información sobre programas ▪ Plan de estudios ▪ encuesta entre el consejo escolar

<p>Información sobre los sistemas de apoyo dentro de la escuela</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoyo a la admisión ▪ Perfil del estudiante ▪ Servicios de asesoramiento escolar para refugiados ▪ Pedagogos sociales ▪ Otros servicios de asesoramiento en la escuela ▪ Programas de apoyo
---	--

Preguntas orientativas para el evaluador:

<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Existe un sistema de apoyo/persona de contacto que pueda ayudar a eliminar las circunstancias que dificultan el éxito de la FP? 2. ¿Reciben los estudiantes apoyo en materia de salud, incluido apoyo psicológico, emocional y social? 3. ¿Reciben los estudiantes apoyo en términos de seguridad económica/vivienda adecuada/condiciones de vida si es necesario? 4. ¿Pueden los estudiantes obtener información sobre sus derechos legales y asesoramiento jurídico? 5. ¿Pueden los estudiantes acceder realmente a las medidas educativas, incluidas las opciones de transporte y la financiación de los gastos relacionados con la educación? 6. ¿Se apoya a los estudiantes en el proceso de admisión y se les informa sobre las medidas educativas? 7. ¿Reciben los estudiantes apoyo lingüístico para tener éxito en su educación/formación? 8. ¿El proveedor de FP ha identificado personas de contacto y existe una comunicación regular entre dichas personas y el proveedor de FP? 9. ¿Existe una red de instituciones de apoyo/personas implicadas en el proceso de integración con comunicación regular?

1.2 PROFESORES Y FORMADORES

1.2.1. Formación especial para formadores *

Descripción general:

<p>Los profesores que tratan con alumnos de orígenes y entornos culturales diferentes reconocen a menudo problemas en el manejo de la diversidad cultural y se sienten mal preparados para</p>
--

impartir clases étnicamente diversas. En muchos casos, los alumnos varían no sólo en cuanto a conocimientos y habilidades existentes, sino también en cuanto a estrategias de resolución de problemas. Por lo tanto, es necesario que los profesores desarrollen competencias interculturales, es decir, que adquieran habilidades para actuar adecuadamente en contextos interculturales. Esto significa que los profesores necesitan un desarrollo profesional a través de una formación formal sobre diversidad, pedagogía intercultural y formación lingüística. Pero no sólo los profesores, también el personal de FP y los tutores en el lugar de trabajo necesitan competencias interculturales para apoyar a los alumnos y aprendices con múltiples orígenes culturales. A través de la formación intercultural, los profesores y formadores de FP deberían comprender la diversidad étnica como un recurso educativo, desarrollando una perspectiva que tenga en cuenta los antecedentes culturales de los alumnos y considere los grupos interculturales como una oportunidad para el aprendizaje y no como un obstáculo. Cuando los profesores y formadores preparan unidades de aprendizaje o entornos de formación profesional, también deberían tener como objetivo mejorar la sensibilidad intercultural de los alumnos, ya que ésta es una de las competencias básicas del siglo XXI y permite la comunicación y la cooperación entre personas de diferentes orígenes culturales.

Para lograr este objetivo, los profesores y formadores de FP deben comprender bien los factores que influyen en el comportamiento y los conocimientos de los alumnos, así como las necesidades individuales de cada alumno, a fin de elegir métodos de enseñanza eficaces.

La formación del profesorado y el aprendizaje intercultural son especialmente importantes en la educación y formación de los jóvenes refugiados. Dado que los profesores y formadores de FP deben facilitar la inclusión social de los refugiados, proporcionarles acceso a un desarrollo profesional de calidad es esencial para llevar a cabo esta tarea. Por este motivo, la oferta de medidas especiales de formación y desarrollo por parte de las instituciones educativas en el ámbito de la educación de los refugiados debe tenerse en cuenta en la evaluación.

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

Es necesaria una formación especial para los profesores en materia de educación de refugiados:

- Los alumnos tienen derecho a la igualdad de oportunidades en la educación y la formación, independientemente de su origen y bagaje cultural.
- La sensibilidad intercultural se considera una de las competencias básicas del siglo XXI.
- Las competencias interculturales permiten la comunicación y la cooperación entre personas de diferentes orígenes culturales.
- Los profesores y formadores de FP deben facilitar la integración de los jóvenes

estudiantes refugiados, por lo que es obligatoria una formación especial para ellos.

Operacionalización (con ejemplos):

Es bueno saber qué podría servir de prueba para la formación especial de los profesores y dónde puede encontrarse.

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
<p>Marco estructural (por ejemplo, tiempo libre para la formación intercultural, modelos inclusivos de enseñanza-aprendizaje, bases de datos en Internet sobre temas interculturales, ...)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ y el contenido de la formación profesional inicial de los profesores de FP y de los programas de formación continua de los profesores y formadores de FP para adquirir y mejorar las competencias interculturales. ▪ incluyendo estrategias específicas para promover la inclusión social de los estudiantes refugiados y la adquisición de competencias para una mejor integración de los estudiantes refugiados, por ejemplo, sensibilidad cultural, supervisión, experiencias acompañadas, reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Declaración de objetivos, programa de formación y desarrollo para los profesores del centro educativo, material informativo sobre el programa, encuestas entre los profesores

Preguntas orientativas para el evaluador:

1. ¿Incluye el desarrollo profesional inicial de los profesores y formadores de FP alguna estrategia específica para apoyar la integración de los estudiantes refugiados? **En caso afirmativo,**
 - (a) ¿cuál y en qué medida?
 - (b) ¿qué competencias adquieren los profesores y formadores de FP a través del desarrollo profesional inicial para facilitar mejor la integración de los estudiantes refugiados?

2. ¿Existen en nuestro ámbito programas de formación continua para profesores y formadores de FP para adquirir y mejorar las competencias interculturales? **En caso afirmativo,**
 - (a) ¿qué se incluye en estas formaciones (por ejemplo, sensibilidad cultural, supervisión, experiencias acompañadas, reflexión, ...)?
 - (b) ¿en qué medida (horas) se ofrecen estas formaciones?
 - (c) ¿asisten a estas formaciones formadores o profesores de su organización o escuela?
 - (d) ¿con arreglo a qué criterios eligen los formadores o profesores un determinado programa de formación?
3. ¿Se aplican disposiciones y/o estrategias en la escuela/organización para ayudar a los profesores y formadores a facilitar mejor la integración de los alumnos refugiados? **En caso afirmativo,**
 - (a) ¿cuáles (por ejemplo, exenciones para la formación intercultural continua, modelos de enseñanza-aprendizaje integradores, bancos de datos en Internet sobre cuestiones interculturales, ...)?

1.2.2. Preparación conjunta de todo el profesorado*

Descripción general:

Los cursos de FP para refugiados requieren profesores preparados para afrontar los retos asociados a los entornos de aprendizaje multiculturales. Dichos retos están relacionados no sólo con las dificultades de aprendizaje y los diversos orígenes, sino también, muy a menudo, con cuestiones culturales. De hecho, las diferencias culturales pueden dar lugar a conflictos, y los directores y profesores tienen que estar preparados para tratar estos posibles asuntos, comprendiendo la situación de los refugiados y sus necesidades personales. Un enfoque multicultural requiere claramente una formación sólida y continua de los profesores que ofrezca métodos de enseñanza más interdisciplinarios. Este objetivo es vital, ya que proporciona a los profesores unos conocimientos más diversos y versátiles para centrarse en la situación de los refugiados y abordarla mejor. La enseñanza interdisciplinar también debería ayudar a gestionar los conflictos en el aula, ya que hace hincapié en las diferentes perspectivas sobre cuestiones sociales y fomenta la tolerancia y el respeto por las perspectivas de los demás. En general, la preparación multicultural del profesorado es importante para reforzar un enfoque intercultural que permita:

- Reducir las actitudes estereotipadas,
- Diseñar relaciones de respeto mutuo y confianza entre profesores y alumnos refugiados,

- Crear trabajo en equipo,
- Establecer relaciones fructíferas en el aula y proporcionar consejos vendidos sobre cómo gestionar la clase y las interacciones en el aula.

Además, los proveedores de FP deberían implicar a los profesores en la creación de programas de FP y, para que la formación de los profesores sea eficaz, deberían tener en cuenta las diferencias de los alumnos en cuanto a edad, antecedentes socioculturales, carreras laborales, niveles jerárquicos, percepciones y necesidades de aprendizaje. Además, el desarrollo profesional de los profesores es un tema central para los centros escolares en relación con la mejora de los resultados del aprendizaje y la cultura organizativa, para compartir la visión educativa del centro, los objetivos estratégicos y la planificación coordinada e integrada. Por lo tanto, la actividad de grupo que los profesores realizan dentro de la escuela para la comparación, la colaboración, la experimentación y la planificación compartida es de suma importancia para estos aspectos.

Estos aspectos son evidentes en los documentos de la escuela dentro del plan de actividades de los profesores en términos de tiempo, temas y apoyo asignado.

Si el desarrollo profesional de los docentes es un tema fundamental para que la escuela pueda incidir en el aprendizaje, más aún se necesitan competencias específicas para los procesos que involucran a estudiantes extranjeros y refugiados, ya que requieren la capacidad de alejarse de su propio sistema cultural para comprender representaciones mentales, expectativas, reacciones ante diferentes dificultades, etc. La capacidad de empatía no puede basarse únicamente en la inclinación personal, sino en la construcción de conocimientos y el dominio de estrategias necesarias en contextos multiculturales. La cuestión que se plantea en los centros escolares es hasta qué punto todos los profesores deben tener competencias multiculturales y hasta qué punto se necesitan profesores con formación especializada para desempeñar funciones de coordinación y apoyo. Las decisiones que toma cada escuela a este respecto pueden deducirse de las entrevistas con los administradores escolares.

La inclusión de los refugiados plantea la cuestión de hasta qué punto deben adaptarse al contexto de acogida y hasta qué punto éste debe ser capaz de ajustar su plan educativo a sus necesidades específicas (por ejemplo, la enseñanza del idioma). Estos dos componentes no pueden ser polos distintos, sino que representan elementos de una dinámica compleja que debe construirse en situaciones específicas a nivel de opciones nacionales, de centros escolares individuales y de alumnos individuales. De ahí que la formación de los profesores en temas multiculturales sea fundamental, ya que les sensibiliza y les hace tomar conciencia de estos aspectos, además de equiparles para actuar eficazmente en las situaciones concretas con las que se encuentran. El multiculturalismo no es sólo aplicable a la condición personal de los

extranjeros; ahora es una dimensión de la sociedad contemporánea, y un enfoque multicultural debería formar parte del proyecto educativo de todas las escuelas europeas.

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

- Centrado en la formación de profesores en competencias multiculturales.
- Iniciativas/proyectos para profundizar en temas específicos relacionados con la inclusión de los refugiados en la escuela.
- Colaboración con asociaciones y organizaciones que operan en el ámbito de la inclusión.
- Implicación o asociaciones con comunidades extranjeras presentes en la zona.
- Énfasis en la acogida de los alumnos y en el análisis de sus necesidades a través de profesionales designados con funciones y herramientas específicas.
- Adopción de herramientas para la planificación y el seguimiento personalizados de los procesos de aprendizaje e inclusión.
- Énfasis en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los alumnos y en las dimensiones del aprendizaje colaborativo.

Operacionalización (con ejemplos):

Es bueno saber qué podría servir como prueba de la preparación conjunta de todos los profesores y dónde puede encontrarse.

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
Centrarse en la formación del profesorado en competencias multiculturales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos del plan de formación de los profesores: Análisis del plan de estudios de los profesores en relación con las competencias multiculturales
Iniciativas/proyectos para profundizar en temas específicos relacionados con la inclusión de extranjeros en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos facilitados por el centro de FP ▪ Entrevistas con el director y la dirección de FP sobre: <ul style="list-style-type: none"> – Actos de formación y participación de asociaciones u organizaciones

	<ul style="list-style-type: none"> – Colaboración con comunidades extranjeras – Estrategias para la participación de las familias de los refugiados <p>! Enfoque multicultural</p>
Colaboración con asociaciones y organizaciones que operan en el ámbito de la inclusión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos facilitados por el centro de FP ▪ Entrevistas con el director de FP y la dirección de FP sobre: <ul style="list-style-type: none"> – Actos de formación y participación de asociaciones u organizaciones – Colaboración con comunidades extranjeras – Estrategias para la participación de las familias de los refugiados <p>! Enfoque multicultural</p>
Implicación o asociaciones con comunidades extranjeras presentes en la zona	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos facilitados por el centro de FP ▪ Entrevistas con el director de FP y la dirección de FP sobre: <ul style="list-style-type: none"> – Actos de formación y participación de asociaciones u organizaciones – Colaboración con comunidades extranjeras – Estrategias para la participación de las familias de los refugiados <p>! Enfoque multicultural</p>
Énfasis en la acogida de los alumnos y en el análisis de sus necesidades a través de profesionales designados con funciones y herramientas específicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presencia de funciones con tareas de apoyo específicas en el organigrama ▪ Herramientas de planificación didáctica del consejo de clase, incluida la referencia a proyectos de personalización específicos ▪ Entrevistas con el director de FP
Adopción de herramientas para la planificación y el seguimiento personalizados de los procesos de aprendizaje e inclusión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Herramientas para orientar la personalización del aprendizaje ▪ Sistemas de seguimiento de los procesos de aprendizaje e inclusión

<p>Énfasis en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los alumnos y en las dimensiones del aprendizaje colaborativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevistas con el director de FP ▪ Entrevistas con la dirección de FP ▪ Entrevistas con formadores y profesores
--	--

Preguntas orientativas para el evaluador:

<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Ofrece el centro de FP formación específica a profesores y formadores sobre cuestiones multiculturales? En caso afirmativo, <ol style="list-style-type: none"> (a) ¿existen proyectos específicos para profundizar en temas concretos relacionados con la inclusión de extranjeros en el centro? (b) ¿se forma a los profesores/formadores para: <ul style="list-style-type: none"> – reduce stereotype attitudes? – reducir las actitudes estereotipadas? – diseñar relaciones de respeto mutuo y confianza con los alumnos? – crear trabajo en equipo? – establecer relaciones fructíferas en el aula? – gestionar posibles enfrentamientos? – analizar las necesidades de los alumnos refugiados? 2. ¿Coopera el centro de FP con el entorno local para fomentar la formación del profesorado y ofrecer oportunidades de formación? En caso afirmativo, <ol style="list-style-type: none"> (a) ¿coopera con asociaciones y organizaciones que operan en el ámbito de la inclusión? (b) ¿involucra a las comunidades extranjeras presentes en la zona?

1.3 ALUMNADO

1.3.1. Requisitos de acceso y entrada

Descripción general:

<p>Todos los tipos de educación tienen ciertos requisitos que deben cumplirse para acceder a ellos (por ejemplo, las cualificaciones generales de acceso a la universidad). Estos requisitos son necesarios para seleccionar grupos más homogéneos y con más probabilidades de completar determinados cursos educativos. Sin embargo, también se cuestionan ciertos requisitos, ya que se da poca importancia a los conocimientos informales. Otros tipos de educación que otorgan certificados tienen muchos requisitos diferentes; por ejemplo, los cursos de idiomas exigen un</p>

cierto nivel de conocimiento de la lengua. Los países europeos tienen requisitos de acceso bastante similares para varios tipos de formación educativa que seleccionan quién tiene acceso a la educación.

Dependiendo del enfoque de los resultados y objetivos del aprendizaje, se hace hincapié en diferentes requisitos previos. Sin embargo, la calidad del requisito de acceso y entrada se define mediante un concepto holístico que utiliza varios criterios para los requisitos de acceso y entrada. Los requisitos tendrán en cuenta tanto los datos personales como la diferente biografía educativa y profesional de cada refugiado, ya que algunos de ellos han completado la formación en sus países de origen, mientras que otros han adquirido cualificaciones a través del aprendizaje informal. Para poder utilizar esas competencias existentes, es necesario conocerlas de antemano y responder en consecuencia. El proveedor de FP también debe tener en cuenta las competencias lingüísticas ya disponibles al inicio de la formación. En este caso, es crucial que los estudiantes ya tengan un nivel de conocimientos lingüísticos que haga posible la comunicación o, al menos, las explicaciones en función de los objetivos de aprendizaje fijados. Los términos específicos de la formación suelen enseñarse en el puesto de trabajo.

Un aspecto esencial de este indicador es que los refugiados (debido a su huida o a las condiciones de su país de origen) pueden haber tenido poco o ningún acceso a cualquier tipo de educación. En consecuencia, independientemente de su edad, podrían tener cualquier nivel educativo, incluso en competencias básicas como leer, escribir y calcular. Otros refugiados pueden tener distintos tipos de educación, pero carecer de certificaciones formales, bien porque simplemente no trajeron consigo la documentación durante su huida, bien porque sólo tenían una educación informal.

Entre todos los requisitos de acceso a la FP o a cualquier otro tipo de educación, los requisitos legales (por ejemplo, la condición de refugiado) deben cumplirse, pero no deben ser el centro de atención de este indicador.

Un concepto cualitativo de los requisitos de acceso y entrada tiene en cuenta, entre otras cosas:

- educación básica,
- experiencia profesional,
- nivel de idiomas y
- datos personales relevantes.

Un concepto también incluye la determinación de cómo se recopilarán estos requisitos. En este caso, los métodos específicos (informales, formales) apropiados para el grupo destinatario y su formación educativa y profesional específica muestran el grado de calidad de este indicador.

Además, es importante garantizar que los estudiantes conozcan los requisitos de acceso necesarios antes de solicitar un programa de FP. La comunicación clara de los requisitos es un factor clave para acceder a las personas adecuadas. El método de comunicación de los requisitos de acceso y admisión al grupo destinatario también forma parte de un concepto cualitativamente adecuado de este indicador.

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

El evaluador deberá tener en cuenta los siguientes objetivos principales de este indicador en la evaluación:

- Igualdad y diversidad
- Consideración del conocimiento formal previo de los refugiados
- Consideración de los conocimientos informales previos de los refugiados
- Consideración de la experiencia laboral de los refugiados

Operacionalización (con ejemplos):

Es bueno saber qué podría servir como prueba de los requisitos de acceso y entrada y dónde se puede encontrar.

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
Datos personales (por ejemplo, edad, sexo)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos facilitados por la escuela
Educación básica (lectura, escritura, cálculo, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prueba de acceso
Conocimientos especializados previos (formación profesional o educación superior)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Certificados ▪ Evaluación para ver las evidencias de los conocimientos previos
Educación previa informal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficha de autoevaluación o cuestionario Curriculum Vitae
Conocimientos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Certificados de idiomas ▪ Prueba de idioma para el acceso

Preguntas orientativas para el evaluador:

1. ¿Existe una estructura de apoyo para informar a los estudiantes refugiados sobre los requisitos de acceso necesarios?
2. ¿Existen requisitos de acceso? **En caso afirmativo,**
(a) ¿cuáles y por qué (con una declaración en relación con: expectativas de competencias; duración de la actividad; nivel al inicio de la actividad) son importantes para la integración de los refugiados?

(b) ¿Cuáles son las consecuencias de los requisitos de entrada para los recursos de la institución? ¿Se han calculado recursos suficientes para hacer frente a los costes ocasionados por los requisitos de entrada?

3. ¿Cómo se miden los requisitos (por ejemplo, internos, externos, formales, informales)?
4. ¿Se necesitan determinados certificados?
5. ¿Qué pruebas de la formación profesional informal y de la experiencia laboral previa de los estudiantes se le ocurren?
6. ¿Existe la posibilidad de realizar una muestra de trabajo para demostrar el grado de conocimientos especializados previos?
7. ¿Existen pruebas internas o algún tipo de centro de evaluación para medir determinados conocimientos?
8. ¿Cuáles son las ventajas y los riesgos potenciales de incluir pruebas de acceso formales e informales?
9. ¿Cuáles son las pruebas del nivel de edad de la clase y qué documentos se pueden consultar para obtener estos conocimientos?
10. ¿Cuáles son las pruebas del nivel lingüístico de los alumnos?

Cuantos menos requisitos de acceso tengan los programas de FP, más aumenta la posibilidad de que los alumnos sean más heterogéneos y, por tanto, necesiten más formación y recursos individuales (especialmente los formadores).



Unos requisitos de acceso más estrictos pueden dar lugar a grupos más homogéneos sin mucha necesidad de apoyo adicional.

1.3.2. Demandas individuales

Descripción general:

Desde la posición de la dirección, este indicador estudia hasta qué punto la demanda individual de un estudiante puede ser comprendida por la institución; pretende reconocer si, durante la primera entrevista, existe un entorno de aprendizaje y dinamismo, por ejemplo, durante la reunión entre estudiantes y profesores, y cómo el personal de dirección y los proveedores de FP contribuyen a crear y mejorar una sinergia bilateral positiva. Para los proveedores de FP es crucial comprender las peticiones de los estudiantes, manejar las expectativas favorables o

desfavorables, gestionar la vida de experiencias positivas o negativas y pensar en cómo es necesario un programa flexible para refugiados. De hecho, la demanda de los refugiados no suele basarse en un conocimiento exhaustivo de las oportunidades y los requisitos del sistema educativo del país de acogida y, por lo tanto, necesita orientación para cualificar el proceso de elección y adecuación de los intereses individuales a las oportunidades educativas disponibles.

Este indicador mide si existe un enfoque real en el potencial de cada estudiante y estudia cómo los proveedores de FP pueden mejorar este esfuerzo, considerando hacer coincidir las necesidades del estudiante con las necesidades de la comunidad, con el fin de crear un contacto directo y estimular un interés mutuo.

Desde el punto de vista del estudiante, este indicador mide sus expectativas. Estudia si las expectativas son realistas o no, centrándose en el núcleo de la demanda individual y en por qué un estudiante quiere matricularse en un programa de FP. Estudia cuáles son los atractivos, las ventajas, los beneficios, el nivel de flexibilidad si hay cursos a tiempo parcial durante el fin de semana o por la tarde y considera todas las actividades extra propuestas en un programa.

Además, este indicador estudia los antecedentes del estudiante, si la persona ha adquirido cierta experiencia en su país, a través de las ocupaciones específicas en las que ha participado en el pasado. Este indicador destaca y mide el capital humano, como la capacidad de pensar o actuar de forma creativa, de producir soluciones eficaces a problemas concretos de la comunidad, o de contribuir de forma creativa a la vida cultural de una comunidad.

En general, es importante evaluar si, durante el primer encuentro y el curso de FP, los gestores y los profesores son capaces de comprender las necesidades y expectativas especiales de los refugiados, lo que se traduce en:

- Un plan de estudios adaptable e individualizado para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los refugiados;
- Una serie de herramientas especiales (aprendizaje extra, apoyo psicológico, apoyo individualizado, horarios individualizados) para los estudiantes que lo necesiten;
- Mayor confianza de los estudiantes en los centros de FP;
- Mayor concienciación sobre el aprendizaje y las opciones profesionales.

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

El evaluador debe tener en cuenta los siguientes objetivos principales de este indicador en la evaluación:

- Ambiente tranquilo, para que los estudiantes se sientan cómodos

- Confianza mutua entre los estudiantes y la institución
- Individualización y flexibilidad durante el primer encuentro
- Presencia de disposiciones innovadoras y eficaces para abordar las necesidades especiales de los refugiados durante el curso de FP (apoyo individualizado, apoyo psicológico, tutoría, etc.)

Operacionalización (con ejemplos):

Es bueno saber qué podría servir como prueba de implementaciones estructurales que permitan comprender mejor la demanda individual de los estudiantes.

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
Desde el punto de vista del personal de FP	
Primer encuentro individualizado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos facilitados por la institución ▪ Entrevistas con profesores y directivos
Formación especial de profesores y gestores que les permita comprender la condición y las necesidades especiales de los refugiados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos facilitados por la institución ▪ Cuestionarios para profesores y directivos
Entorno tranquilo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevistas con el alumnado y el personal
Desde el punto de vista del alumnado	
Confianza mutua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevista con el alumnado
Claridad sobre el plan de estudios de FP y la oferta de la institución	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos facilitados por el centro de FP ▪ Entrevista con el alumnado
Herramientas especiales para satisfacer las necesidades especiales de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos facilitados por el centro de FP ▪ Entrevista con el alumnado ▪ Entrevista con el tutor (si lo hay)

Preguntas orientativas para el evaluador:

1. ¿Es capaz el personal de FP de comprender y atender la demanda individual de los estudiantes refugiados? **En caso afirmativo,**
 - (a) ¿hay un primer encuentro individualizado y cara a cara con los estudiantes?
 - (b) ¿ha recibido el personal formación para comprender los antecedentes y las necesidades de los estudiantes refugiados durante el primer encuentro y el curso de FP?

- (c) ¿Están satisfechos los estudiantes con el primer encuentro y son capaces de tomar una decisión consciente sobre su formación?
- (d) ¿son claros el plan de estudios y los requisitos de formación?

1.3.3. Composición de la clase*

Descripción general:

Para llegar a una composición razonable de la clase es necesario disponer de información inicial sobre los factores que influyen, como el dominio lingüístico, la nacionalidad, la procedencia escolar, la cultura, el sexo o la religión. Para ello puede ser necesario disponer de información básica sobre diferentes culturas.

Con una composición meditada de la clase, es posible transmitir determinados valores, por lo que es más importante el rendimiento de cada individuo y no el origen, la religión, el sexo u otras características individuales. Es posible que al principio sea necesario un cuidado más intensivo, ya que no se pueden descartar los conflictos interculturales dentro de la clase. En general, una clase homogénea surge en todo un grupo, que tiene un nivel relativamente constante (homogéneo) en lo que respecta, por ejemplo, a los conocimientos educativos (además de la lengua), el nivel de competencia individual, las necesidades de formación continua, el nivel de cualificación. Por lo tanto, se puede permitir una formación educativa uniforme. Obviamente, una clase puramente homogénea sólo es posible en teoría.

Según el estado actual de la investigación, cabe suponer que una clase heterogénea puede ser muy fructífera. Si la diversidad étnica se considera un recurso educativo y no una carga, muchas escuelas pueden beneficiarse enormemente. Los directores de los centros deberían pensar de antemano en la composición de las clases. Puede ser importante que las escuelas puedan ofrecer formación específica sobre diversidad, pedagogía intercultural y desarrollo lingüístico a los directores y profesores.

Los diferentes contextos culturales pueden utilizarse de forma intencionada, pero el proveedor de educación también debe ser consciente de las diferentes necesidades de aprendizaje. Los profesores se enfrentan a una gran diversidad de edades y niveles educativos. Debido a las diferencias culturales, también puede haber diferentes percepciones, convenciones sociales, posiblemente barreras y conflictos en los países de origen, que hay que tener en cuenta. Puede

ser más integrador tener diversidad en clase que juntar a grupos más homogéneos, pero depende de los diferentes objetivos de aprendizaje.

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

Para abordar una composición razonable y fructífera de la clase, varios enfoques son pertinentes y podrían ser utilizados por los directores de los centros escolares:

- aportar transparencia a los datos de la clase
- para captar las capacidades de los alumnos
- apoyar la elección de métodos de aprendizaje
- promover un clima de clase pacífico

Operacionalización (con ejemplos):

Es bueno saber qué podría servir de prueba de implementaciones estructurales que apoyan la composición fructífera de clase y dónde se puede encontrar.

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:	Ejemplos para posibles materiales o documentos de prueba:
Perfiles de las clases para ver posibles antecedentes educativos diferentes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos que muestran la composición de la clase
Perfiles de los alumnos para ver posibles contextos educativos diferentes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos y expedientes facilitados por la dirección de la escuela
Perfiles de los antecedentes lingüísticos y culturales que indican los estados de alfabetización, por ejemplo, analfabetismo primario, analfabetismo secundario o analfabetismo funcional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos y expedientes proporcionados por la dirección de la escuela

Preguntas orientativas para el evaluador:

1. ¿Existe un concepto para la composición de la clase? En caso afirmativo, ¿en qué objetivos de aprendizaje se centra?
2. ¿La clase es más homogénea o más heterogénea?
3. ¿Hay suficiente diversidad en la clase?

4. ¿Tiene sentido introducir más diversidad en la clase (depende, por ejemplo, de los objetivos de aprendizaje)?
5. ¿Se decide de antemano la composición de las clases? ¿Quién participa en el proceso?
6. ¿Qué tipo de factores influyentes se tienen en cuenta?
7. ¿Cuáles son, según el profesor, los resultados positivos de la composición reflexiva de la clase?
8. ¿Cuáles son las pruebas de la composición de la clase? ¿Qué documentos pueden ayudar a obtener la información necesaria?
9. ¿Qué retos y riesgos se plantean cuando una clase es heterogénea/diversa? ¿Qué recursos adicionales necesita la escuela para gestionar una clase heterogénea?

1.3.4. Contacto con el alumnado

Descripción general:

Este indicador mide las diferentes modalidades de contacto establecidas entre la institución educativa y los alumnos. Disponer de un proceso de acceso bien estructurado es esencial no sólo para el posterior itinerario académico, sino también para orientar a los estudiantes hacia la opción educativa más adecuada en función de sus necesidades. El contacto inicial reviste especial importancia para los refugiados, ya que permite a la institución educativa comprender mejor sus necesidades y expectativas específicas, lo que le permite planificar una oferta educativa individualizada y eficaz. Además, durante el primer encuentro, existe la oportunidad de identificar la necesidad de intervenciones específicas (como apoyo psicológico, social o económico) para abordar los retos que a menudo acompañan a la situación de refugiado.

Este proceso introductorio se organiza antes de que los estudiantes comiencen su programa educativo y puede adoptar un marco más o menos formal, con los siguientes objetivos:

- Garantizar que el candidato comprende los objetivos, el contenido del plan de estudios, la organización y los requisitos del programa educativo, lo que le permitirá tomar una decisión educativa con conocimiento de causa.
- Garantizar que el programa educativo se ajusta a las expectativas, intereses y competencias del candidato, teniendo en cuenta factores como el nivel de dificultad, la composición de la clase, el plan de estudios y las estrategias de enseñanza.
- Establecer una relación de confianza y compromiso mutuos entre el candidato y el personal de la institución educativa.

Estos tres puntos son cruciales para minimizar el riesgo de abandono por desinterés o incapacidad para satisfacer las demandas educativas. Sólo a través de un enfoque que tenga en cuenta las expectativas, necesidades y competencias previas del estudiante es posible crear un plan educativo personalizado que maximice la adquisición de habilidades y conocimientos específicos, incluida una rápida integración en el mercado laboral (a menudo una de las principales prioridades de los refugiados que siguen itinerarios educativos).

Aunque el contacto inicial es fundamental para iniciar el itinerario educativo, también tiene repercusiones que pueden supervisarse, gestionarse y ajustarse a lo largo de todo el programa educativo. Uno de los aspectos más importantes es la capacidad de la institución para alinear las experiencias pasadas y las expectativas futuras de los estudiantes con el contenido y los objetivos educativos. Para lograrlo, durante la primera reunión con el estudiante, el personal debe recopilar toda la información pertinente sobre sus antecedentes educativos (incluida la educación no formal e informal), sus expectativas y sus planes futuros.

La individualización es esencial no sólo desde el punto de vista pedagógico, sino también a nivel personal, ya que permite a los estudiantes refugiados reconstruir su propia identidad en un momento crucial de sus vidas. Por este motivo, la institución educativa debe proporcionar todas las herramientas necesarias para garantizar su completa integración en el país de acogida. Desde esta perspectiva, la flexibilidad y la individualización son aspectos clave que pueden ayudar a los estudiantes refugiados en su itinerario educativo.

En cuanto a las experiencias y competencias anteriores, es importante contar con herramientas que también evalúen los resultados de la educación informal y no formal que los refugiados puedan haber recibido en su país de origen. Es posible que no hayan recibido una escolarización formal, pero podrían haber adquirido conocimientos y competencias en diversos ámbitos. Evaluar estas competencias puede ser más difícil y, por lo tanto, la institución educativa debería disponer de todas las herramientas necesarias para adquirir un perfil del estudiante lo más completo posible. En cuanto a las expectativas futuras, no sólo sirven como factores predictivos del rendimiento académico, sino que también reflejan la autopercepción del estudiante e influyen en su enfoque del programa educativo. Si las expectativas no se cumplen, pueden provocar frustración. Las expectativas de futuro se ven influidas por una amplia gama de factores, como la edad, el sexo, la clase social, las experiencias pasadas y la educación. En general, los estudiantes inmigrantes suelen tener menos expectativas a corto plazo que los estudiantes nativos, por lo que es importante que el centro educativo tenga en cuenta este elemento. Por lo tanto, el contacto inicial con los nuevos estudiantes, en particular los refugiados, debe estar bien estructurado y proporcionar una comprensión global y concreta de sus necesidades y expectativas, teniendo especialmente en cuenta sus competencias previas y

cómo pueden integrarse en el programa educativo. Sólo a través de este enfoque es posible lograr una verdadera integración, estimular la adquisición de nuevas competencias, promover el autoconocimiento y facilitar la entrada en el mercado laboral.

Para un evaluador, es crucial valorar el tipo de entorno utilizado y la información recopilada durante el contacto inicial, evaluando si es adecuado y eficaz en relación con las necesidades de los estudiantes refugiados. El proceso introductorio puede llevarse a cabo de diferentes maneras (a menudo utilizadas simultáneamente) en función de las necesidades de la institución, como, por ejemplo:

- Entrevistas individuales (en un entorno formal o informal) con el estudiante.
- Jornadas de puertas abiertas de la escuela.
- Clases de prueba (u otros métodos que permitan al candidato experimentar directamente la oferta educativa y la metodología).
- Visitas a las instalaciones de la escuela.

Relevancia para el grupo objetivo de evaluadores:

- Presencia de un protocolo para el contacto inicial y el proceso de acogida.
- Gestión flexible y personalizada del protocolo de contacto inicial para evaluar las competencias previas y las expectativas futuras.
- Consideración de las características y necesidades específicas de los estudiantes refugiados.
- Un entorno tranquilo y acogedor que haga que el candidato se sienta a gusto.
- Un número suficiente de recursos humanos bien formados y las herramientas necesarias.
- Coherencia entre los resultados del contacto inicial y el desarrollo de un plan educativo individualizado (fuertes conexiones entre la fase de entrada y el desarrollo del itinerario educativo).
- Traspaso al equipo docente para el diseño educativo y el apoyo tras el proceso de acogida y definición del plan educativo individualizado.

Operacionalización (con ejemplos):

Es bueno saber qué podría servir de prueba de las implementaciones estructurales que apoyan el contacto con los alumnos y dónde se puede encontrar.

En un paso posterior, se podrían considerar los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
Presencia de un protocolo para el contacto inicial y el proceso de acogida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presencia de un documento específico
Gestión flexible y personalizada del protocolo de contacto inicial para evaluar las competencias previas y las expectativas futuras	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Herramientas para los tipos de acciones realizadas para la acogida ▪ Tareas asignadas a los profesores que participan en la fase de acogida ▪ Formación específica para los profesores ▪ Preguntas dirigidas a administradores, profesores y alumnos
Consideración de las características y necesidades específicas de los estudiantes refugiados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Herramientas específicas para el proceso de acogida ▪ Instrucciones específicas para los profesores que participan en la fase de acogida ▪ Formación específica para profesores ▪ Preguntas dirigidas a administradores, profesores y alumnos
Ambiente tranquilo y acogedor que pueda tranquilizar al candidato	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación directa ▪ Preguntas dirigidas al alumnado
Disponibilidad de un número adecuado de recursos humanos debidamente formados y de las herramientas necesarias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organigrama ▪ Datos sobre el perfil de competencias de los profesores ▪ Preguntas dirigidas a los administradores
Coherencia entre los resultados del contacto inicial y la creación de un plan educativo individualizado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formatos de los acuerdos educativos individuales con: <ul style="list-style-type: none"> – Indicaciones sobre el uso de los datos recogidos durante el proceso de acogida – Definición de itinerarios personalizados ▪ Sistema de tratamiento de datos para la acogida y la planificación individual ▪ Preguntas dirigidas a administradores y profesores

<p>Entrega al equipo docente para el diseño educativo y apoyo tras el proceso de acogida y definición del plan educativo individualizado</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formato del diseño del equipo docente ▪ Análisis de datos sobre la composición de la clase y las necesidades educativas existentes ▪ Preguntas dirigidas a administradores y profesores
--	---

Preguntas orientativas para el evaluador:

<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Tiene el centro educativo un proceso de admisión estructurado? En caso afirmativo: <ol style="list-style-type: none"> (a) ¿existen criterios de admisión para el programa educativo? (b) ¿existe una gestión flexible y personalizada del protocolo de acogida para evaluar las competencias previas y las expectativas futuras del candidato? 2. La metodología utilizada (entrevistas, cuestionarios, pruebas prácticas de identificación y evaluación de competencias), ¿es adecuada? 3. ¿Qué herramientas se utilizan para cada tipo de acción en el proceso de acogida? 4. ¿Existen recursos humanos para gestionar las entrevistas en diferentes idiomas? 5. Las necesidades específicas del candidato, en particular las relacionadas con su condición de refugiado (necesidades psicológicas, sociales y económicas), ¿se tienen en cuenta y se integran en el perfil general del candidato? 6. ¿Los entornos y metodologías utilizados crean un contexto tranquilo y adecuado para que el candidato se sienta cómodo? <ul style="list-style-type: none"> – ¿Es adecuada la instalación? – ¿El personal implicado ha recibido instrucciones y formación específicas? – ¿El lenguaje utilizado es comprensible? – ¿Participan personas específicas para apoyar al candidato (tutores, intérpretes)? – ¿Se aclaran al candidato los criterios de acceso, el contenido educativo y las metodologías de enseñanza? – ¿Se utilizan métodos alternativos a las entrevistas individuales (jornadas de puertas abiertas, clases de prueba, pruebas prácticas, etc.)? 7. ¿Existe coherencia entre los resultados de la reunión inicial y el itinerario educativo posterior? En caso afirmativo: <ol style="list-style-type: none"> (a) ¿Cuántos acuerdos de formación individual se firman del total de reuniones iniciales? (b) ¿Cuántos programas de alfabetización o formación lingüística se inician del total de reuniones iniciales? (c) ¿Qué recursos humanos participan en el proceso? (d) ¿Existe un intercambio de resultados de la reunión inicial entre los responsables de la acogida inicial y el equipo de la clase?

1.4 INTERACCIONES CON EL MEDIO AMBIENTE

1.4.1. Demanda sostenible de programas de formación

Descripción general:

Como en cualquier mercado, también en el de la formación existe una oferta y una demanda. Si la oferta y la demanda no coinciden, existe un problema de ajuste o desajuste. No obstante, cabe mencionar que muchas medidas están subvencionadas o financiadas por el Estado y, por tanto, no forman parte del mercado libre... En general, existen cuatro tipos de concordancias a la hora de describir una demanda sostenible:

		Número de solicitantes sin éxito	
		bajo	alto
Número de plazas de formación vacantes sin éxito	bajo	problemas menores	Problemas de aprovisionamiento
	alto	problemas de personal	Problemas de ajuste / Desajuste

Tabla 1: Adaptado de Mattes & Ulrich, 2014

Es probable que en el futuro aumente la demanda de aprendizaje por parte de los refugiados. Por un lado, para algunas empresas de formación que organizan formación en la empresa, la demanda de contratación de refugiados podría aumentar porque las empresas quieren actuar de forma socialmente responsable o podrían planear invertir en jóvenes refugiados para contratarlos como empleados a tiempo completo en el futuro. Por otra parte, la escasez de candidatos ("problemas de personal") es mayor en algunos sectores que en otros. A medio y largo plazo, esto provocaría una escasez de trabajadores cualificados. Dado que faltan trabajadores cualificados en algunos sectores, como los oficios cualificados o la enfermería, el aumento de la demanda de formación profesional por parte de los refugiados puede considerarse un potencial, de modo que en el futuro puedan cubrirse más puestos de formación ofertados por las empresas (paso de "problemas de llenado" a "problemas menores").

La demanda en una determinada industria o sector puede cambiar de vez en cuando. Una vez que la elevada demanda de un sector se une a la elevada oferta, el mercado está saturado. Es importante distinguir entre tres tipos diferentes de demanda. El tamaño y la importancia de la demanda para estas instituciones pueden variar enormemente. Se trata de centros de FP que buscan estudiantes de FP a tiempo completo que participen en cursos de FP, empresas que buscan aprendices que participen en prácticas y empresas que buscan empleados.

La comprensión de la demanda sostenible del programa de formación como indicador de calidad puede ser diferente para estos distintos tipos de demanda. Para las empresas, es bastante fácil medir la demanda a través de las vacantes para aprendices o los puestos a tiempo completo.

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

El evaluador debe tener en cuenta los siguientes objetivos principales de este indicador en la evaluación:

- Conexión entre el programa de FP y las necesidades actuales del mercado laboral
- Conexión entre el programa de FP y las necesidades futuras del mercado laboral
- Reflejo de diferentes industrias y sectores en el diseño del programa de FP
- Capacidad del centro educativo para obtener información temprana y estar siempre al día de la situación económica
- Capacidad del centro educativo para incorporar los conocimientos sobre la dinámica del mercado en el diseño de los programas educativos

Operacionalización (con ejemplos):

¿Qué podría servir de prueba de que el programa de formación se basa en los análisis previos del mercado laboral y se dirige a sus necesidades y dónde puede encontrarse?

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
La formación se centra en una profesión demandada (p. ej., artesanía, enfermería, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Información facilitada por los proveedores de FP sobre el motivo por el que ofrecen estos programas de FP: p. ej. ▪ Informes que describen la creación y el desarrollo del programa ▪ Entrevistas con los proveedores de FP

<p>Datos actualizados sobre las necesidades del mercado laboral</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilización de instrumentos de análisis del mercado, como estadísticas, informes o cuestionarios ▪ Red entre el proveedor de FP y las partes interesadas del mercado laboral, por ejemplo, las cámaras, la agencia de empleo, las empresas, etc.
---	---

Preguntas orientativas para el evaluador:

<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Se centra la formación en una profesión (muy) demandada (por ejemplo, artesanía, enfermería, etc.)? 2. ¿Se tiene en cuenta la situación del mercado de formación en el diseño de la medida de formación? <ul style="list-style-type: none"> – ¿Cómo se ha analizado previamente el mercado? ¿Se tiene en cuenta la situación del mercado laboral en el diseño de la medida de formación? – ¿Cómo se analizó previamente el mercado? 3. ¿Existen pruebas de que se hayan analizado los instrumentos de seguimiento del mercado? 4. ¿Cuáles son las consecuencias para los refugiados cuando no coinciden la oferta y la demanda en el mercado de formación?
--

1.4.2. Cooperación entre escuelas y lugares de trabajo*

Descripción general:

<p>En la mayoría de los sistemas nacionales de FP existe cooperación entre la escuela y el lugar de trabajo en los sistemas duales y en los sistemas basados en la escuela, a pesar de que adopta formas muy diferentes e implica retos muy distintos.</p> <p>En los sistemas duales, la cooperación está muy regulada a nivel de sistema y los agentes sociales y los centros escolares son conscientes de su papel, su responsabilidad y lo que se espera de cada uno de ellos. En los sistemas basados en la escuela, la cooperación la desarrollan y asumen los profesores individualmente. La calidad de la cooperación varía en cada sistema y hay posibilidades de mejorarla también en los sistemas duales. Tanto la escuela como el lugar de trabajo pueden ser entornos de aprendizaje expansivos o restrictivos.</p>

Dicha cooperación afecta a la naturaleza y la calidad de los conocimientos que se imparten y adquieren en cada uno de los dos entornos, y la integración de los conocimientos es el objetivo de la cooperación. Tanto la escuela como el trabajo proporcionan fuentes de aprendizaje formal e informal, conocimiento codificado y tácito, conocimiento teórico y práctico.

La transferencia de conocimientos es otro de los retos de la cooperación entre la escuela y el trabajo, y no sólo puede entenderse como la transferencia de conocimientos de la escuela al entorno laboral, ya que también puede ser a la inversa. La conectividad y el cruce de fronteras son nociones que indican una determinada dirección para la cooperación.

En el caso de la formación profesional de los refugiados, la cooperación es especialmente relevante porque ofrece a los refugiados varias posibilidades y retos:

- Oportunidades para relacionarse con otros compañeros, jóvenes y adultos
- Oportunidades para demostrar habilidades de distinto tipo
- Oportunidades de enfrentarse a prejuicios, racismo y discriminación en entornos cotidianos y no educativos
- Experimentar comportamientos de la vida real que no son necesariamente inclusivos

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

El evaluador debe considerar los siguientes objetivos principales de este indicador en la evaluación:

- Procedimientos para estructurar la comunicación entre el profesor, el alumno/aprendiz y el formador, con el fin de decidir sobre el desarrollo del plan de estudios (objetivos, contenidos, criterios de evaluación).
- Criterios documentados sobre la adecuación del estudiante/aprendiz al puesto de trabajo, con el fin de maximizar las posibilidades de aprendizaje.
- Recursos disponibles para compartir los comentarios de los estudiantes/aprendices sobre sus experiencias en el lugar de trabajo, con el fin de sistematizar, reflexionar y ampliar las oportunidades de aprendizaje.
- Formación, recursos y directrices para promover la capacidad de los formadores para acercarse, integrar, respetar y comprometerse con los estudiantes/aprendices de origen inmigrante.
- Formación, recursos y directrices para promover la capacidad de los trabajadores de acercarse, integrar, respetar y comprometerse con los estudiantes de origen inmigrante.

Operacionalización (con ejemplos):

Los siguientes son ejemplos de pruebas que indican la consecución satisfactoria de este indicador.

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
Procedimientos de adaptación de los estudiantes/aprendices al lugar de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lista de puestos de trabajo disponibles ▪ Características de los lugares de trabajo y registro de experiencias anteriores ▪ Requisitos de cada lugar de trabajo
Posibilidades de que los estudiantes compartan opiniones con sus compañeros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Horario escolar con sesiones de feedback ▪ Criterios de agrupación de alumnos para compartir feedback
Comunicación y supervisión entre profesor y formador	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registro de profesores y formadores ▪ Registro de la comunicación ▪ Orden del día de las reuniones de

	supervisión
--	-------------

Preguntas orientativas para el evaluador:

1. ¿Existe un protocolo que establezca los procedimientos de comunicación del profesor, el formador y el alumno?
2. ¿Existen criterios específicos de adecuación para sugerir los mejores lugares de trabajo para los alumnos en función de sus características?
3. ¿Proporcionan las escuelas la oportunidad de compartir opiniones y reflexionar sobre la experiencia en el lugar de trabajo para ir más allá de la práctica individual de cada estudiante?

1.4.3. Validación y reconocimiento del aprendizaje y las certificaciones*

Descripción general:

La idea central del reconocimiento del aprendizaje previo (RPL) y de la certificación previa es aprovechar plenamente el alcance del aprendizaje y la experiencia que una persona ha adquirido a lo largo de su vida, independientemente de dónde, cuándo y cómo se haya producido el aprendizaje. El aprendizaje previo debe entenderse como un término paraguas para cualquier tipo de aprendizaje que haya tenido lugar en diversos entornos (formal, no formal e informal). Conceptos similares a la RPL son la acreditación del aprendizaje experiencial previo (APEL), la evaluación y el reconocimiento del aprendizaje previo (PLAR) y la validación del aprendizaje previo (VPL). La idea de reconocer el aprendizaje previo surgió principalmente después de que se estableciera el concepto de aprendizaje permanente. La validación del aprendizaje previo se ha convertido en un tema importante como medio para facilitar la igualdad y la inclusión en la educación, la integración, un mercado laboral más flexible y la cohesión social. Es importante analizar el proceso o los procedimientos de validación y cómo se lleva a cabo. Una cuestión sobre este indicador es diferenciar entre la convalidación oficial, que es una cuestión legal de ámbito estatal o de la UE, y la convalidación por parte de la institución educativa, en la medida en que sea relevante para la participación en la medida educativa. En este caso, la atención debe centrarse en la validación que puede realizarse a través de la organización educativa.

El acceso ininterrumpido a la educación es fundamental para los jóvenes desplazados, así como el reconocimiento, la validación y la certificación de su aprendizaje. Esto es necesario para

acceder a los estudios adecuados o al mercado laboral, lo que se ve agravado por las circunstancias del desplazamiento, donde a menudo no es posible presentarse a exámenes oficiales en los sistemas de acogida ni mostrar certificados del país de origen. Además, cuando los estudiantes o alumnos proceden de diferentes países, diferentes sistemas educativos, con diferentes experiencias de aprendizaje previas y certificaciones, la cuestión de validar esos factores es aún más relevante que cuando se trata de grupos que han pasado por el mismo sistema o por uno similar. Las experiencias previas de aprendizaje del grupo destinatario pueden ir desde no estar alfabetizado hasta tener experiencia laboral respectiva o haber cursado estudios superiores. Esto hace que incluso los grupos pequeños de refugiados sean extremadamente heterogéneos y que sea importante determinar, validar y reconocer las competencias existentes.

Para superar las dificultades que surgen a la hora de validar el aprendizaje previo del grupo destinatario, es necesario comprender en profundidad el carácter heterogéneo de las competencias de los inmigrantes. Por lo tanto, en el marco de una evaluación, debe prestarse atención explícita a la medida en que la institución educativa también tiene en cuenta los conocimientos adquiridos de manera informal y al modo en que se lleva a cabo el reconocimiento del aprendizaje previo.

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

El Consejo de la Unión Europea ha descrito 4 fases de validación de los resultados de aprendizaje de un individuo adquiridos a través del aprendizaje no formal e informal:

- **Identificación:** La validación debe comenzar con la identificación de los conocimientos, las aptitudes y las competencias; el estudiante debe ser consciente de ello y puede haberlos adquirido en diversos contextos (en el trabajo, como voluntario, en el lugar de trabajo, etc.)
- **Documentación:** Aportación de pruebas de los resultados de aprendizaje que se han identificado (varios tipos de pruebas, como: documentos escritos, muestras de trabajo, demostración, etc.)
- **Evaluación:** Por lo general, en esta fase los resultados del aprendizaje se comparan con normas o puntos de referencia específicos. Deben utilizarse herramientas y procesos transparentes para que la evaluación sea "válida".
- **Certificación:** No todas las validaciones llegan a la fase de certificación formal. La certificación siempre significa que existe una confirmación oficial del logro. En caso de

que la haya, debe ser gestionada por una organización o autoridad creíble para que sea valiosa y comparable.

Operacionalización (con ejemplos):

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
Identificación del aprendizaje previo a través de las mediciones existentes para documentar el aprendizaje previo formal, no formal e informa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perfil del estudiante ▪ Encuesta a estudiantes y servicios de apoyo intraescolar, así como a profesores y directores ▪ Bases jurídicas y documentos para la acreditación de conocimientos previos en el procedimiento de admisión

Preguntas orientativas para el evaluador:

1. ¿Se identifican los aprendizajes previos? ¿Cómo?
2. ¿Existen mediciones para documentar el aprendizaje previo formal, no formal e informal?
3. ¿Cómo se documenta? ¿Cómo puede demostrarse el aprendizaje previo? Son comparables los resultados documentados?
4. ¿Cómo se evalúan las cualificaciones? ¿Es adecuada para el propósito, transparente y está claramente definida?
5. En caso de certificación ¿La expide una autoridad con credibilidad y, por tanto, es valiosa?

2. INDICADORES DE PROCESO

2.1 INSTITUCIONES: FINANCIACIÓN Y FONDOS

Descripción general:

Financiado por la Unión Europea. No obstante, los puntos de vista y opiniones expresados son exclusivamente los del autor o autores y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea ni los de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo y Cultural Europeo (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA pueden ser consideradas responsables de las mismas.

La financiación es la cantidad de dinero, fondos, activos, servicios y todos los recursos económicos dedicados a un proyecto. Trata de medir la importancia de la financiación y la estabilidad financiera en un proyecto, reconociendo nuevas fuentes, nuevos mercados y nuevas estrategias.

En primer lugar, este indicador mide el capital financiero disponible y estudia su evolución, con el fin de establecer nuevas fuentes de fondos, controlar los movimientos, aumentar el capital, crear una red de seguridad financiera, generar nuevos movimientos y crear nuevas oportunidades. En segundo lugar, este indicador estudia de qué manera se puede invertir, transferir y movilizar el capital económico, buscando de qué manera los proveedores de FP gestionan el capital, en qué campo prefieren invertir, los proyectos futuros y los objetivos futuros. En tercer lugar, este indicador también mide la gestión y el rendimiento de la dirección. Trata de identificar la dinámica financiera, estudiando cómo en un proyecto, los proveedores pueden desarrollar y promover nuevas oportunidades, qué tipo de instalaciones pueden promover y mejorar.

Un aspecto crucial es la autonomía financiera de la institución, concretamente si dispone de fondos definidos según normas que restringen su tamaño y uso, o si tiene flexibilidad para asignar los fondos disponibles a los proyectos. Las instituciones tienen la oportunidad de adquirir fondos participando en convocatorias de propuestas europeas, nacionales o locales, asignando recursos a proyectos específicos. La búsqueda de fondos mediante el apoyo financiero de entidades públicas locales o privadas, o mediante contribuciones directas solicitadas a las familias, proporciona una flexibilidad considerable en la planificación de los recursos.

Además, deben distinguirse las posibilidades de que las instituciones financien el equipo del proyecto, las actividades curriculares o extracurriculares de los profesores, las actividades de expertos externos, los recursos materiales y la financiación de los costes de gestión. Las instituciones públicas están obligadas a gestionar con transparencia sus presupuestos, pero en general no están obligadas a rendir cuentas socialmente. Esto significa que no están obligadas a rendir cuentas del uso de los recursos en relación tanto con los productos como con los resultados. La dimensión de la rendición de cuentas social es especialmente relevante en proyectos con objetivos educativos complejos, como la inclusión de extranjeros y refugiados. Ello implica definir no sólo indicadores contables, sino también indicadores de eficacia económica, es decir, del uso adecuado de los recursos en relación con los resultados educativos. En este sentido, la herramienta de planificación estratégica es útil para mantener conectadas las cuestiones financieras y las relacionadas con los proyectos, abordando:

- Disponibilidad de fondos suficientes en relación con el proyecto educativo

- Sostenibilidad del proyecto en el tiempo
- Planificación de la comunicación inicial, continua y final al personal implicado y a las partes interesadas
- Previsión de imprevistos y necesidad de ajustes
- Describir todas las partidas de gastos relacionadas con los planes de compras, planes de asignación definidos no sólo en términos de magnitud sino también de calendario
- Definición de indicadores y herramientas de seguimiento
- Esbozar métodos de responsabilidad social con perspectivas sobre las mejoras a introducir.

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

- Existencia de una contabilidad relacionada con los proyectos de formación individuales para identificar los centros de costes relacionados con la inclusión.
- Existencia de una configuración de las partidas de gastos que permita seguir la evolución de la utilización de los recursos a lo largo del tiempo en el ámbito de la inclusión.
- Existencia de una contabilidad de la utilización no sólo de los recursos internos sino también de los externos (como educadores, expertos externos financiados por otras organizaciones pero que operan dentro del proyecto de la escuela)
- Existencia de una planificación estratégica
- Presencia de informes contables con una declaración motivadora sobre la utilización de los recursos en comparación con el presupuesto
- Presencia de informes de responsabilidad social
- Capacidad de la institución de conseguir fondos más allá de su presupuesto institucional para el desarrollo estratégico de las actividades
- Existencia de conexión y colaboración entre el sector administrativo y contable y el sector de diseño educativo

Operacionalización (con ejemplos):

<p>En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:</p>	<p>Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:</p>
---	---

Existencia de una contabilidad relacionada con los proyectos de formación individuales para identificar los centros de costes relacionados con la inclusión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos financieros de la institución
Existencia de herramientas y estrategias que permitan seguir la evolución de la utilización de los recursos a lo largo del tiempo en el ámbito de la inclusión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos financieros de la institución
Existencia de una rendición de cuentas de la utilización no sólo de los recursos internos sino también de los externos (como educadores, expertos externos financiados por otras organizaciones pero que operan dentro del proyecto de la escuela)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos financieros de la institución
Existencia de una planificación estratégica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentación del proyecto de la institución
Presencia de informes contables con una declaración motivadora sobre la utilización de los recursos en comparación con el presupuesto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos financieros de la institución
Presencia de informes de responsabilidad social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos de la institución
Capacidad de la institución de conseguir fondos más allá de su presupuesto institucional para el desarrollo estratégico de las actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos de la institución ▪ Entrevista con el responsable de FP
Existencia de conexión y colaboración entre el sector administrativo y contable y el sector de diseño educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevista con el director de FP ▪ Entrevista con el responsable de FP

Preguntas orientativas para el evaluador:

1. ¿Es capaz el centro educativo de gestionar y dar cuenta de su situación económica? **En caso afirmativo,**
 - (a) ¿Existe una documentación sólida sobre la eficiencia económica?
 - (b) ¿Existe un plan estratégico?

(c) ¿Existe una red de partes interesadas?

2. ¿Se utilizan los recursos para mejorar la inclusión de los refugiados en los cursos de formación? **En caso afirmativo,**

(d) ¿Se invierte en proyectos de inclusión?

(e) ¿Existen herramientas específicas para supervisar la evolución de la utilización de los recursos a lo largo del tiempo en el ámbito de la inclusión?

2.2 PROFESORES Y FORMADORES

2.2.1. Selección de métodos de enseñanza

Descripción general:

Para ser eficaces, los métodos de enseñanza en la FP para refugiados deben conectar con los intereses y el aprendizaje previo de cada alumno y fomentar su motivación para el aprendizaje. Aunque los métodos de enseñanza específicos varían mucho en función de la asignatura, los objetivos de aprendizaje y el entorno de aprendizaje, deben observarse algunas directrices generales para elegir los métodos de enseñanza. La enseñanza debe contribuir a que los alumnos se sientan aceptados y reconocidos por los profesores, los formadores y los demás alumnos. Los alumnos aprenden más fácilmente cuando se sienten seguros y pueden cometer errores en su entorno de aprendizaje, y cuando el objetivo es claro y significativo para los alumnos. En ese caso, es posible que cobren sentido en el proceso de aprendizaje y asuman responsabilidades en el entorno.

Para seleccionar los métodos de enseñanza más adecuados, hay que tener en cuenta la situación específica de los alumnos refugiados. A menudo han pasado mucho tiempo en transición entre distintos países y centros de refugiados en una situación vital desestructurada e incierta antes de empezar un programa de FP. La FP puede ofrecer una vida cotidiana bien estructurada con responsabilidades y actividades que tengan un propósito y un significado más amplios para los refugiados.

La FP ofrece un entorno de aprendizaje práctico en el que los estudiantes pueden tener la oportunidad de demostrar y desarrollar sus habilidades. Las modalidades de enseñanza-aprendizaje activadoras son útiles para crear un entorno de aprendizaje que favorezca la motivación intrínseca de los alumnos. Este estilo se refiere a los métodos de enseñanza que activan a los estudiantes y les piden que se impliquen activamente con los objetos de aprendizaje

y con otros estudiantes. La FP ofrece muchas oportunidades para activar los métodos de enseñanza y desarrollar las habilidades sociales de los alumnos. Los refugiados pueden integrarse en una comunidad y crear una nueva red social que puede ser vital para sus oportunidades futuras. Estos beneficios más amplios de la FP deben tenerse en cuenta a la hora de organizar la FP para refugiados y encontrar los métodos de enseñanza más adecuados.

Además, los profesores pueden convertirse en importantes "personas significativas" para los estudiantes refugiados. Los profesores capacitados tienen criterios profesionales, recursos y libertad para decidir el clima del aula, el ritmo de aprendizaje, la secuencia de los contenidos y las actividades de aprendizaje concretas para que los alumnos se impliquen, aumenten la atención, la comprensión, la motivación, la competencia y el conocimiento del plan de estudios en el que participan tanto los profesores como los alumnos.

La FP se basa en aprender haciendo y permite considerar el aprendizaje experimental en la práctica docente, proporcionando oportunidades para demostrar lo que uno es capaz de hacer y permitiendo que se cometan errores como parte del proceso de aprendizaje. Empeñarse en una tarea significativa es muy motivador. Las modalidades de enseñanza-aprendizaje facilitan el establecimiento de entornos de aprendizaje propicios en los que uno es capaz de explorar motivaciones, intereses, necesidades y competencias en un entorno seguro de confianza y crecimiento.

Las actividades prácticas realizadas en equipo con otros estudiantes facilitan la interacción y la cooperación y activan diferentes competencias personales y sociales que enriquecen la adquisición de los conocimientos ocupacionales que constituyen el núcleo del plan de estudios de FP.

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

El evaluador debe tener en cuenta los siguientes objetivos principales de este indicador en la evaluación:

- Identificar las alternativas que un profesor / centro de FP maneja para involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje ocupacional en función de sus preferencias y expectativas profesionales.
- Promover métodos de enseñanza y prácticas educativas acordes con los intereses y necesidades de los estudiantes.
- Adaptar metodológicamente los contenidos y métodos de enseñanza a los aprendizajes previos y capacidades de los alumnos en un entorno de aprendizaje inclusivo.

- Reconociendo un estilo de enseñanza activador basado en la confianza y la cooperación, concibiendo el error como fuente y oportunidad de aprendizaje.
- Discernir una organización flexible donde la diversidad de métodos de enseñanza en un centro escolar en el que diferentes profesores y formadores puedan alcanzar actitudes de compromiso así como de iniciativa en la enseñanza y en el aula.

Operacionalización (con ejemplos):

Los siguientes ejemplos indican que los objetivos del indicador están presentes o se están aplicando en la escuela.

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
La organización de la enseñanza como decisión individual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criterios documentados sobre la selección de personal
Coordinación del trabajo en equipo Combinación de las intervenciones del equipo docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criterios documentados sobre la formación de equipos docentes
Disponibilidad de aulas o ración de aulas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Infraestructura en la escuela con aulas disponibles para acuerdos flexibles
Diferentes ritmos, tiempos y secuencias curriculares de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planes de formación individualizados para cada alumno
Posibilidad de actualizar los contenidos a los intereses de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caja de herramientas online y/o física de recursos y actividades organizadas ▪ Suscripción de la escuela a revistas profesionales

Preguntas orientativas para el evaluador:

1. ¿Se aplican métodos de activación de la enseñanza en el plan de estudios y están documentados?
2. ¿Se incluyen proyectos y estudios de casos realistas con ejemplos prácticos de enseñanza activadora?
3. ¿Son competentes los profesores para enseñar con un estilo de enseñanza activador?
4. ¿Hay tiempo, recursos y espacio suficientes para activar a los refugiados?
5. ¿Se utiliza el aprendizaje formal e informal previo de los alumnos como recursos para el

aprendizaje de los alumnos?

6. ¿Los profesores perciben a los alumnos como personas capaces y con conocimientos?
7. ¿La proporción alumnos/profesor permite a los profesores satisfacer las necesidades individuales de todos los alumnos?
8. ¿Se ajustan continuamente los métodos de enseñanza a los intereses, capacidades y progresos de los alumnos?
9. ¿Comprenden los alumnos los objetivos detallados de la enseñanza y las tareas de aprendizaje?
10. ¿Promueven los profesores un clima de tolerancia y reconocimiento de la diversidad entre los alumnos?

2.2.2. Orientación de la transferencia*

Descripción general:

La orientación a la transferencia en el aprendizaje significa que los alumnos reciben herramientas para analizar y generalizar sus experiencias adquiridas en la escuela con el fin de transferir sus conocimientos teóricos a la vida cotidiana/lugar de trabajo. Dado que los conocimientos adquiridos teóricamente no pueden transferirse de forma idéntica a la práctica, estos conocimientos deben adaptarse. Por consiguiente, la orientación a la transferencia también significa que los conocimientos teóricos se reconstruyen en la práctica y, a la inversa, que los conocimientos adquiridos en la práctica se aplican en el contexto escolar. La transferencia del aprendizaje no sólo la definen los profesores y las instituciones educativas, sino también los propios alumnos. Los alumnos no son sólo consumidores de conocimientos, sino también productores activos. Por lo tanto, es importante capacitar a los estudiantes para que apliquen sus conocimientos en diferentes contextos. La transferencia del aprendizaje tiene un fuerte impacto en la motivación para aprender e incluye resultados afectivos, cognitivos y de comportamiento, retención, generalización y adaptabilidad. Cuando el aprendizaje tiene lugar de forma paralela en la escuela y en el trabajo, el vínculo entre ambos entornos de aprendizaje no suele ser lo suficientemente claro. Un posible enfoque para promover la transferencia del aprendizaje a la vida laboral es la orientación por competencias en el contexto de la educación y la formación profesionales. El concepto de competencias se centra en el desarrollo de los conocimientos, destrezas y habilidades necesarios para la vida laboral y, por tanto, va mucho más allá de los conocimientos técnicos.

Especialmente para el grupo objetivo de jóvenes refugiados, es de gran importancia una orientación hacia el mercado laboral y el mundo de la vida de lo que se aprende en la formación

profesional. Para evitar las altas tasas de fracaso y abandono en las clases de refugiados, la motivación es un factor clave, que a su vez se ve influida por la orientación del aprendizaje hacia el mundo de la vida. Sobre todo los jóvenes refugiados corren el riesgo de abandonar las medidas educativas para ganar dinero. A menudo ven las medidas de formación/educación como un objetivo a corto plazo para tener éxito en el mercado laboral y encontrar un trabajo remunerado. Para aumentar las posibilidades de que los refugiados se integren con éxito en el mercado laboral, es importante adaptar la oferta de FP a las necesidades de empleo.

Si los planes de estudios están orientados a los resultados del aprendizaje, se favorece la armonización entre los contenidos de aprendizaje de la escuela y de la FP y la traducción de los conocimientos, competencias y habilidades adquiridos en la educación en aquellos que son relevantes en el contexto profesional. La evaluación debe tener en cuenta que los resultados de aprendizaje de las medidas de FP deben diseñarse de tal manera que los refugiados puedan aplicar directamente en la práctica la experiencia y los conocimientos recién adquiridos y que se mejoren las competencias profesionales de los refugiados.

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

La formación profesional de los refugiados debe centrarse en el desarrollo de las capacidades necesarias para el mercado laboral a través de la competencia y la orientación a los resultados. Por lo tanto, como parte de la evaluación, debe prestarse especial atención a garantizar que la formación de los refugiados incluya los siguientes puntos:

- Incorporación de la práctica y la aplicación
- Identificación de necesidades/ intereses/ objetivos/ planes futuros de los participantes
- Consideración de la cuestión de la transferibilidad a la vida futura
- Enseñanza de cómo utilizar los contenidos en situaciones prácticas
- Comprobación de la aplicación práctica de las nuevas habilidades/ competencias

Operacionalización (con ejemplos):

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba::
Los objetivos de aprendizaje están alineados con los objetivos de la medida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentación de los objetivos de la medida y documentación de los objetivos de aprendizaje, por ejemplo, en el plan de estudios ▪ Accesibilidad de estos documentos para todas las partes interesadas
Los resultados del aprendizaje deben definirse a partir de taxonomías de aprendizaje elegidas con sensatez y orientadas a los temas relevantes para la formación de los refugiados (transferencia teoría-práctica)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentación de los resultados del aprendizaje
El diseño de las tareas de aprendizaje debe ser sensible a la lengua, orientado a la práctica y dirigido a la adquisición de las competencias definidas en los objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentación de las tareas de aprendizaje, p. ej., en materiales didácticos, libros de texto
Las tareas de aprendizaje y el material didáctico de apoyo deben diseñarse de forma que activen al alumno y adaptarse al entorno vital de los jóvenes refugiados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentación de las tareas de aprendizaje, por ejemplo, en materiales didácticos, libros de texto

Preguntas orientativas para el evaluador:

<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es el objetivo de la medida educativa? ¿Está claro tanto para los alumnos como para los profesores? 2. ¿A qué tipo de empleo o formación continua se debería acceder después del programa? ¿Es pertinente el contenido del programa a este respecto? 3. ¿Existe una orientación hacia la aplicabilidad de lo que se enseña en la vida/trabajo futuros de los estudiantes? 4. ¿Pueden los estudiantes ver y nombrar el vínculo entre su aprendizaje y su vida/trabajo futuros? 5. ¿Aprenden los estudiantes a aplicar sus competencias, habilidades y conocimientos en situaciones prácticas? ¿Cómo lo hacen? 6. ¿Está la formación orientada a las competencias? En caso afirmativo,

(a) ¿Existen conceptos didácticos que se utilicen para la orientación por competencias?

(b) ¿El material didáctico, etc., también está diseñado para orientarse a las competencias?

7. ¿Está el plan de estudios del programa de FP basado/orientado a los resultados del aprendizaje?

- ¿Cómo se diseñan y aplican los resultados del aprendizaje?
- ¿Quién participa en el proceso de diseño y aplicación?
- ¿En qué nivel organizativo se aplican los resultados del aprendizaje? (Nivel de programa, nivel de curso, ...)
- ¿Qué taxonomía de aprendizaje se utiliza?
- ¿Qué ámbitos y categorías?
- ¿Cómo se evalúan los resultados del aprendizaje previstos?
- ¿Cómo se comunican los resultados del aprendizaje?

2.2.3. Retroalimentación formativa y sumativa*

Descripción general:

El objetivo de la retroalimentación formativa y sumativa es mejorar el aprendizaje y la retención de los estudiantes refugiados en la FP. Los refugiados son ajenos a la cultura de aprendizaje del país de acogida y a menudo les resulta difícil comprender los requisitos y las normas de la educación y la formación. Esto incluye su comprensión de los niveles, objetivos y procedimientos formales del programa educativo, y aún más las expectativas y normas implícitas para tener éxito en la educación. Por lo tanto, la retroalimentación explícita y continua es importante para el éxito de los refugiados en la educación.

La retroalimentación formativa y sumativa de los profesores es importante para el éxito educativo de los refugiados. Las culturas de aprendizaje de los países de acogida son extrañas para los refugiados y a menudo les resulta difícil comprender los requisitos y las normas de la educación y la formación. La retroalimentación formativa es una parte esencial de la supervisión continua y el andamiaje del proceso de aprendizaje de los estudiantes refugiados por parte de los profesores por tres razones:

- La retroalimentación hace que los estudiantes sean conscientes de su progreso en el aprendizaje y les ayuda a desarrollar estrategias de aprendizaje.
- Los comentarios positivos de profesores y compañeros aumentan la autoestima, la confianza y la motivación de los estudiantes para seguir aprendiendo.
- La retroalimentación también mejora la relación de confianza entre profesores y alumnos, lo que es beneficioso para el sentimiento de pertenencia de los estudiantes y reduce el riesgo de absentismo y abandono escolar.

Además, el diálogo con los alumnos en relación con la retroalimentación formativa y sumativa también es importante para que los profesores ajusten la enseñanza a las capacidades de los alumnos y a su progreso en el aprendizaje. Una retroalimentación formativa eficaz debe explicar claramente a los alumnos los objetivos y procedimientos de enseñanza (feed-up) y cómo pueden mejorar y seguir aprendiendo (feed forward). El objetivo principal de la retroalimentación y la evaluación sumativas es documentar y certificar las cualificaciones y competencias logradas durante los programas de FP. Además, una retroalimentación útil debe dar prioridad a la mejora, centrándose en lo correcto frente a lo incorrecto.

El objetivo principal de la retroalimentación y la evaluación sumativas es documentar y certificar las cualificaciones y competencias adquiridas durante un programa de FP. La

certificación de las competencias es importante para las oportunidades de empleo de los estudiantes. La retroalimentación sumativa en relación con la evaluación del rendimiento y los resultados del estudiante también es importante para los estudiantes. Por lo tanto, combinar la retroalimentación y la evaluación beneficiará a los alumnos.

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

El evaluador debe considerar los siguientes objetivos principales de este indicador en la evaluación:

Para el alumnado:

- Ser conscientes de las dificultades de adaptación al entorno de los alumnos refugiados.
- El fomento de la autonomía implica un mayor compromiso individual del alumno.
- La falta de apoyo y autonomía reduce el compromiso.

Para el profesorado:

- La retroalimentación sobre las prácticas docentes puede organizarse como supervisión entre iguales de los profesores sobre la enseñanza y la formación de los refugiados.
- La retroalimentación sobre las prácticas docentes puede fomentar la reflexión de los profesores sobre su interacción con los refugiados.

Operacionalización (con ejemplos):

Los siguientes son ejemplos de pruebas que indican la consecución satisfactoria de este indicador.

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
Diferentes formas de planificar la formación en FP para refugiados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos proporcionados por el centro educativo
Proporcionar entornos de aprendizaje realistas, comprensibles y significativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reglamentos y normas de exámenes ▪ Programación y aplicación de la evaluación en FP
Criterios de evaluación claros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guía del profesor para la formación profesional
Diálogo específico y retroalimentación constructiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Papel del error en la evaluación formativa frente a la evaluación sumativa

Preguntas orientativas para el evaluador:

1. ¿Reciben todos los estudiantes retroalimentación individual y continua sobre su progresión?
2. ¿Combina la retroalimentación feed-up, feedback y feed forward para estimular el aprendizaje continuo de los estudiantes?
3. ¿La retroalimentación no sólo señala los errores y déficits, sino que también hace hincapié en los éxitos y logros de los estudiantes para mejorar su compromiso?
4. ¿Se aprovechan todos los medios de retroalimentación (de profesores, compañeros, clientes, materiales, etc.)?

2.3 ALUMNADO

2.3.1. Aprendizaje de la lengua y la cultura

Descripción general:

Aprender la lengua del país de acogida es crucial para el proceso de integración de las personas de origen inmigrante, sobre todo para los jóvenes que cursan programas de educación y formación profesional (FP). Sin un nivel lingüístico mínimo, la transmisión cultural a través de la educación y la participación en el mercado laboral resultan imposibles.

Las escuelas deben proporcionar recursos para comunicarse con los inmigrantes que no tienen un nivel lingüístico suficiente o nulo para garantizar que entienden sus tareas, sus obligaciones y cómo proceder para retenerlos en un contexto significativo.

La adquisición de una segunda lengua (SLA) para los estudiantes de origen inmigrante en la FP puede organizarse de varias maneras, incluyendo cursos de idiomas separados, cursos combinados de idiomas y FP, o aprendizaje de idiomas integrado en el currículo profesional.

Los cursos de idiomas por separado organizados por un proveedor profesional, independiente del programa de FP, pueden ofrecer enseñanza a distintos niveles para adaptarse a las necesidades de cada estudiante; y las posibilidades de que sean fructíferos aumentan cuando esto se conecta a la formación profesional.

El aprendizaje de idiomas puede organizarse como cursos combinados, en los que las clases de aprendizaje de idiomas se combinan con el aprendizaje de asignaturas de FP. Existen posibilidades de conectar uno con otro y también facilitan el éxito, por ejemplo incluyendo libros

de texto e instrucciones de FP. El aprendizaje de idiomas también puede organizarse como parte integrada de la enseñanza del plan de estudios de formación profesional, por ejemplo mediante una enseñanza compartida por un profesor de una asignatura de formación profesional con el apoyo de un profesor de una segunda lengua.

La motivación es clave para atraer a los estudiantes inmigrantes a la FP, y el aprendizaje de idiomas puede practicarse fuera del aula durante las prácticas, aumentando su sentimiento de competencia y pertenencia.

Aprender la lengua y la cultura del país de acogida es beneficioso tanto para los estudiantes inmigrantes como para los no inmigrantes, ya que facilita la integración y fomenta la competencia intercultural. Los profesores también requieren competencia intercultural para comprender a los estudiantes de diferentes culturas y crear un entorno de apoyo en el aula. Por último, los estudiantes inmigrantes pueden tener códigos escolares diferentes y necesitar orientación sobre el comportamiento adecuado, como la asistencia, el aprendizaje autónomo y el trabajo en grupo.

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

El evaluador debe considerar los siguientes objetivos principales de este indicador en la evaluación:

- Documentación para promover la capacidad de comunicación verbal y escrita (comprensión y expresión) de los alumnos inmigrantes.
- Recursos disponibles para promover la capacidad de comunicación verbal y escrita (comprensión y expresión) de los estudiantes inmigrantes.
- Formación, recursos y directrices para promover la capacidad de los estudiantes nativos de acercarse, integrar, respetar y comprometerse con los estudiantes de origen inmigrante.
- Formación, recursos y directrices para promover la capacidad de los profesores de acercarse, integrar, respetar y comprometerse con los estudiantes de origen inmigrante.

Operacionalización (con ejemplos):

Los siguientes son ejemplos de pruebas que indican la consecución satisfactoria de este indicador.

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
Habilidad para entender interacciones verbales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación en el aula ▪ Certificado lingüístico de los alumnos ▪ Protocolo de entrevista de acceso
Habilidad para expresarse verbalmente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación en el aula, registros facilitados por los profesores ▪ Certificado lingüístico de los alumnos
Habilidad para entender documentos escritos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación en el aula ▪ Registros de los profesores ▪ Documentación en diferentes idiomas: <ul style="list-style-type: none"> – Normas de la escuela – Anuncios importantes – Direcciones, opciones, plan de estudios – Anuncios de actividades extraescolares
Habilidad para expresarse por escrito	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registros de los alumnos ▪ Informes de los profesores
Diferentes contextos lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> – Lenguaje académico – Lenguaje de interacción entre iguales - relación social, no académica – Lenguaje jurídico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentación facilitada en idiomas distintos del nativo en la escuela ▪ Informe de los profesores sobre la integración de los alumnos en su grupo de iguales ▪ Pruebas de grupos interculturales en la realización de actividades en el aula ▪ Posibilidad de realizar trabajos verbales y prácticos en los que los alumnos tengan que expresarse ▪ Exámenes proporcionados en la lengua materna y nativa de los estudiantes de origen migrante ▪ Horario de los servicios de traductores prestados en la escuela

Preguntas orientativas para el evaluador:

1. ¿Existe un protocolo que garantice que los estudiantes de origen inmigrante cuyos

conocimientos lingüísticos son limitados o nulos reciban formación lingüística, apoyo o traducción cuando se incorporen a los grupos regulares?

2. ¿Se facilitan documentos con información relevante para los alumnos y sus familias no sólo en la lengua materna, sino también en la lengua de los alumnos inmigrantes o, alternativamente, en otras lenguas extranjeras comunes (inglés, francés, chino, árabe)?
 - Información pertinente
 - Orientaciones curriculares
 - Libros de texto
 - Exámenes
 - Actividades y deberes
3. ¿Está garantizado el apoyo de los profesores de segundas lenguas mediante un horario que les permita participar en:
 - Co-enseñanza con colegas de asignaturas vocacionales?
 - Asistir a los estudiantes que necesitan traducción?
 - Proporcionar a los estudiantes clases extra de idiomas?
4. ¿Existen instrucciones relativas al agrupamiento en clases, asignación de trabajos en parejas o equipos, que promuevan y fomenten el intercambio intercultural de los alumnos nativos con los de origen migrante?
5. ¿Se fomenta la comunicación en el aula, se toman medidas para ralentizar el ritmo de la enseñanza, para evitar el uso de dialectos entre los alumnos nativos, para compartir y traducir el uso de expresiones que tienen forma cultural?

2.3.2. Situación en el aula*

Descripción general:

Este indicador mide la situación en el aula, con el fin de poner de relieve los principales problemas sociales que podrían afectar al aprendizaje. De hecho, un entorno pacífico es la base de todo proceso de aprendizaje en cualquier contexto; más aún, comprender la problemática de una clase multicultural es esencial para garantizar una adquisición de conocimientos multinivel. Desde este punto de vista, las buenas relaciones con los compañeros y los profesores son marcadores cruciales para comprender el nivel de integración de los alumnos extranjeros.

Esto es tanto más importante cuanto que la escuela es el principal contexto en el que personas de diferentes culturas pueden reunirse, cooperar y establecer relaciones pacíficas. Además, es en el aula donde un estudiante extranjero construye su propia identidad, mezclando de la mejor manera posible su cultura nativa con el patrimonio y los valores del país de acogida. Para hacer

esto, de todos modos, la gente necesita el mejor lugar posible: de hecho, el grado de mezcla con extraños puede depender en parte de las características personales, pero también puede depender de que existan estructuras sociales que fomenten que se produzca dicha mezcla. Vinculado a esto, este déficit es mayor en los alumnos más tardíos, que se ven implicados en casos de racismo e intimidación. Por lo tanto, es muy importante gestionar el proceso de entrada de los refugiados en el aula, intentando fomentar la inclusión y la cooperación con los alumnos nativos.

Desde la perspectiva de los evaluadores, es crucial valorar si la institución tiene en cuenta, además del rendimiento escolar, la esfera social e interpersonal de los alumnos, con especial atención a las estrategias específicas e innovadoras para la inclusión de los refugiados. Esto se puede comprobar en la composición de la clase (número de alumnos, proporción de alumnos extranjeros, etc.), pero también en las normas y directrices del centro, la formación especial de los profesores y el proceso de primer acceso de los alumnos (primer contacto con los recién llegados, entrevistas, etc.).

Un entorno pacífico y estimulante viene determinado por las siguientes características, que están vinculadas no sólo a las relaciones de los alumnos, sino también a la actitud de la escuela hacia la diversidad, la sensibilización de los profesores y el personal y los vínculos con las familias y la vida cotidiana de los refugiados:

- Un número adecuado de alumnos por clase;
- Una proporción adecuada de alumnos nativos/alumnos extranjeros;
- Programas de aprendizaje individualizados y formación lingüística específica;
- Formación especial para profesores y personal escolar;
- Un seguimiento sólido y continuo de la situación en la clase, por ejemplo, mediante reuniones con los alumnos;
- La presencia de mentores que puedan facilitar la inclusión de los recién llegados y la asunción de sus necesidades especiales;
- La presencia de vínculos entre los alumnos refugiados y la sociedad en general, con el fin de fomentar la integración;
- Una conexión continua y eficaz con las familias de los estudiantes.

Por último, es muy importante supervisar la situación para evitar el riesgo de "etnización" y prevenir posibles enfrentamientos, racismo y acoso escolar.

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

El evaluador debe tener en cuenta los siguientes objetivos principales de este indicador en la evaluación:

- Ambiente pacífico en la clase (sin episodios de racismo e intimidación);
- Estrategias precisas en el proceso de composición de la clase y una evaluación continua por parte del personal de la escuela;
- Inclusividad (enfoques personalizados dirigidos a las necesidades individuales y especiales).
- Conexión entre el primer encuentro con los alumnos y el seguimiento de la situación en la clase (adecuación de las expectativas y necesidades personales);
- Baja tasa de abandono durante el curso;
- Buenos resultados de aprendizaje durante el curso.

Operacionalización (con ejemplos):

Es bueno saber qué podría servir de prueba de las implementaciones estructurales que permiten crear un ambiente pacífico en la clase y dónde se pueden encontrar.

En un paso posterior, se podrían considerar los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
Datos sobre la clase y su composición (número de alumnos, proporción de alumnos nativos/extranjeros)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos facilitados por el centro de FP
Datos sobre la tasa de abandono y los resultados del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos facilitados por la institución de FP
Enfoque individualizado para atender las necesidades de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan didáctico personalizado o documentos similares facilitados por el centro de FP ▪ Entrevista con estudiantes y personal de FP ▪ Cuestionarios enviados a los estudiantes y al personal de FP ▪ Presencia de un tutor
Ausencia de episodios de acoso o racismo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevista con estudiantes y personal del centro ▪ Cuestionarios presentados a los estudiantes + personal del centro educativo

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevista con el tutor (si lo hay)
Actividades de prevención	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos facilitados por el centro de FP ▪ Formación especial para profesores (prevención del acoso escolar y del acoso moral) ▪ Presencia de profesionales específicos (mentores, trabajadores sociales, orientadores escolares)

Preguntas orientativas para el evaluador:

<p>1. ¿Existe un marco normalizado y compartido para la composición de la clase y para el seguimiento de la situación? En caso afirmativo,</p> <p>(a) ¿Se tienen en cuenta las necesidades especiales y los antecedentes de los alumnos?</p> <p>(b) ¿Se tiene en cuenta la proporción de alumnos nativos/extranjeros?</p> <p>(c) ¿Existe un tutor que pueda gestionar posibles enfrentamientos (acoso o racismo)?</p> <p>(d) ¿Participan las familias en el proceso?</p> <p>2. ¿Existe una formación especial para el personal escolar y los profesores? En caso afirmativo,</p> <p>(a) ¿Cuánto dura esta formación y cuáles son los temas abordados?</p> <p>(b) ¿Ofrece la escuela una formación intercultural?</p> <p>(c) ¿Son capaces los profesores de gestionar posibles enfrentamientos?</p>
--

2.4 INTERACCIONES CON EL MEDIO AMBIENTE

2.4.1. Grupo destinatario orientado hacia los medios de comunicación de masas y los medios sociales

Descripción general:

Los medios de comunicación de masas tradicionales y los nuevos medios (Internet y medios sociales) desempeñan un papel extremadamente importante en la formación de ideas,

opiniones y el comportamiento de los ciudadanos. Son especialmente influyentes en el desarrollo de los jóvenes. Los niños y adolescentes crean su autoimagen y sus actitudes a través de los medios de comunicación de masas y los mensajes que transmiten.

La literatura demuestra ampliamente cómo los nuevos medios de comunicación pueden influir positiva o negativamente en las emociones, ideas y comportamientos de los jóvenes, sobre todo teniendo en cuenta su creciente presencia en nuestras vidas. Son más interactivos, fáciles de usar y esenciales para muchas actividades cotidianas.

En consecuencia, las nuevas tecnologías, incluidas las relacionadas con los nuevos entornos sociales digitales, están asumiendo un papel cada vez más importante en la educación. Los profesores y formadores las utilizan en sus cursos, los alumnos se benefician de un aprendizaje más integrado y las aulas incorporan cada vez más dispositivos tecnológicos (ordenadores, pizarras digitales, etc.) como apoyo educativo. En concreto, los nuevos medios deben incorporarse al ámbito educativo para concienciar a los alumnos sobre su uso responsable y fomentar las competencias de ciudadanía digital.

Este objetivo es aún más crucial en las aulas multiculturales o en los cursos de formación dedicados específicamente a los refugiados. En primer lugar, los medios de comunicación de masas, en general, y los nuevos medios, en particular, presentan a menudo una imagen de la realidad continuamente recreada, modelada no sólo por los usuarios, sino también por otras partes interesadas (partidos políticos, conglomerados mediáticos, grandes empresas, etc.). En este sentido, la escuela debe educar a los alumnos para descodificar esta ingente cantidad de información, permitiéndoles distinguir la realidad de su representación (no siempre veraz). Los medios de comunicación a menudo transmiten y amplifican mensajes negativos como el racismo, la discriminación y la violencia. Los estudiantes, especialmente los extranjeros, deben ser capaces de comprender los supuestos que subyacen a estos mensajes, contextualizar su contenido y relacionarlo con sus experiencias de la vida cotidiana, que no siempre coinciden con las imágenes que se muestran en los medios sociales, para no dejarse influir pasivamente por ellas.

El uso generalizado de los nuevos medios de comunicación está empujando el campo de la educación hacia formas de enseñanza más participativas que tienen en cuenta las experiencias informales y no formales. Hoy en día, los alumnos tienen acceso a información procedente de diversas fuentes y a un ritmo rápido, integrándola con la que reciben de los profesores durante las clases. Si bien este fenómeno tiene aspectos positivos, ya que les permite ampliar sus conocimientos y habilidades, los organismos educativos y de formación deben proporcionarles herramientas para desarrollar un pensamiento crítico a la hora de interpretar los contenidos y la información. Este reto es aún más importante para los estudiantes refugiados o con

antecedentes migratorios. La integración de los nuevos medios de comunicación en la enseñanza puede representar un fuerte apoyo a su proceso de integración, pero debe ir acompañada de herramientas y competencias adecuadas que sólo una enseñanza atenta a la tecnología puede proporcionar.

Por último, las competencias digitales relacionadas con las nuevas tecnologías y los nuevos medios de comunicación se han convertido en esenciales en el lugar de trabajo y para la orientación profesional. Tener competencias digitales y comprender cómo se integran los medios sociales en el mundo laboral (por ejemplo, las plataformas de búsqueda de empleo) puede ser un indicador de éxito en el empleo, especialmente para los estudiantes refugiados.

Los siguientes elementos deben tenerse en cuenta para la evaluación de la educación digital:

- Entornos de aprendizaje y recursos tecnológicos
- Currículo escolar
- Formación específica para profesores
- Métodos para evaluar las competencias digitales de los estudiantes
- Proyectos específicos relacionados con las competencias digitales.

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

- Los espacios se diseñan, equipan y utilizan como entornos de aprendizaje.
- Cultura de prevención del racismo y la discriminación a través del conocimiento de los medios de comunicación.
- Promoción del uso consciente de las nuevas tecnologías, incluida la inteligencia artificial.
- Dotar a los estudiantes de herramientas para deconstruir, comprender y evaluar los mensajes de los medios de comunicación de masas y de los nuevos medios.
- Capacitar a los estudiantes refugiados para entender el lenguaje utilizado por los medios de comunicación de masas con el fin de captar la cultura del país de acogida y operar en una dimensión intercultural.
- Implicación de las familias en la adquisición de competencias relacionadas con los medios de comunicación de masas, los nuevos medios y las nuevas tecnologías.

Operacionalización (con ejemplos):

Financiado por la Unión Europea. No obstante, los puntos de vista y opiniones expresados son exclusivamente los del autor o autores y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea ni los de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo y Cultural Europeo (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA pueden ser consideradas responsables de las mismas.

A continuación se presentan algunos elementos que indican una aplicación estructural de estrategias para la enseñanza de competencias relacionadas con los nuevos medios dentro de la institución, junto con indicaciones sobre cómo pueden ser identificados y valorados por el evaluador.

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
Entornos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan de estudios de la escuela ▪ Análisis del entorno escolar ▪ Observación de las actividades docentes ▪ Entrevistas: Recogida de opiniones de administradores escolares, profesores y alumnos
Prevención del racismo y la discriminación mediante el conocimiento de los medios de comunicación de masas y los nuevos medios de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos: Contenido del plan de estudios, proyectos específicos, competencias/formación de los profesores ▪ Entrevistas/cuestionarios: Competencias/formación de los profesores
Fomento del uso consciente de las nuevas tecnologías, incluida la inteligencia artificial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos: <ul style="list-style-type: none"> – Herramientas de evaluación de las competencias digitales de los alumnos – Proyectos específicos – Uso de plataformas digitales e inteligencia digital como herramientas didácticas para facilitar el aprendizaje e identificar estereotipos culturales, sesgos y fake news – Planificación de lecciones en las aulas ▪ Visita in situ: Contenido y entorno de la formación
Comprensión del lenguaje de los medios de comunicación de masas y de los nuevos medios para captar la cultura del país de acogida y operar en una dimensión intercultural	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos: <ul style="list-style-type: none"> – Actividades de formación específicas sobre el uso de los medios sociales (con especial atención a los diferentes contextos culturales) – Presencia de indicaciones en el currículo – Protocolos específicos para estudiantes extranjeros

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presencia de actividades docentes específicas contextualizadas
Implicación de las familias en la adquisición de competencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos: <ul style="list-style-type: none"> – Presencia de indicaciones en el plan de estudios – Proyectos específicos ▪ Entrevistas/cuestionarios: <ul style="list-style-type: none"> – Preguntas dirigidas a administradores escolares, profesores y alumnos

Preguntas orientativas para el evaluador:

<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Promueve la institución educativa el uso consciente de las redes sociales y los nuevos medios de comunicación, también con el fin de prevenir el racismo y las actitudes discriminatorias? 2. ¿Se enseñan y se hace hincapié en las 20 competencias de la cultura de la democracia, especialmente las relacionadas con los aspectos interculturales, en relación con las competencias digitales? En caso afirmativo: <ol style="list-style-type: none"> (a) ¿Existen referencias a las mismas en los contenidos y contextos formativos? (b) ¿Existe un protocolo de evaluación de estas competencias? 3. ¿Existen actividades de formación sobre el uso de los medios sociales centradas en la influencia en las opiniones (propaganda, publicidad, mensajes de odio, sistemas de control ético de las noticias), incluida la referencia a diferentes contextos culturales? En caso afirmativo: <ol style="list-style-type: none"> (a) ¿En qué momentos se imparten estas actividades y con qué frecuencia? (b) ¿Se dota a los alumnos de herramientas para deconstruir y contextualizar los mensajes de los nuevos medios de comunicación? 4. ¿Existen protocolos específicos para extranjeros en este sentido o planes personalizados para cada alumno? 5. ¿Han recibido o reciben los profesores formación específica en este ámbito? En caso afirmativo:

(a) ¿Qué tipo de formación reciben y con qué frecuencia

6. ¿Se proporcionan conocimientos informáticos específicos a los alumnos?

7. ¿Incluye el plan de estudios indicaciones al respecto?

8. ¿Existen un protocolo y herramientas para evaluar estas competencias? **En caso afirmativo:**

(a) ¿Se ajustan los ciclos formativos a las competencias del marco de referencia europeo DgfiCompEdu?

(b) ¿Existen herramientas de evaluación interna?

9. ¿Existe formación específica para el profesorado en materia de competencias digitales? **En caso afirmativo:**

(a) ¿Se alinean los ciclos formativos con las competencias del marco de referencia europeo DgfiCompEdu¹

(b) ¿Existe formación relacionada con las plataformas digitales y la inteligencia artificial como herramientas educativas para facilitar el aprendizaje y como dominios para identificar estereotipos culturales, sesgos y fake news?

Relaciones con las familias y entidades externas

1. La página web del centro educativo, ¿es interactiva y fácil de usar?

2. La web del centro, ¿muestra ejemplos de proyectos digitales de los alumnos y cuenta con espacios gestionados por los alumnos, tanto abiertos como privados?

3. ¿Se facilita la comunicación con las familias mediante el uso de herramientas digitales (reuniones a distancia, registros electrónicos, reuniones en línea, redes sociales)?

4. ¿Son las familias destinatarias de proyectos específicos de alfabetización y competencia digital? **En caso afirmativo:**

(a) ¿Se organizan de forma abierta o con destinatarios específicos?

(b) ¿Existen proyectos de información/formación dirigidos a las familias sobre los riesgos y las oportunidades de los medios sociales para que sean más conscientes de su papel educativo?

(c) ¿Existen interacciones con entidades externas destinadas a desarrollar la comunicación digital y la dimensión intercultural de los medios sociales?

¹ https://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu_ITA_FINAL_CNR-ITD.pdf Retrieved 27.09.2023

2.4.2. Correspondencia entre los objetivos gubernamentales y los de los refugiados*

Descripción general:

Para que el proceso de integración sea realmente eficaz y se garantice la plena protección de los derechos humanos, es fundamental que la política migratoria de los gobiernos coincida con los objetivos de los refugiados. Los gobiernos deben garantizar a los refugiados los derechos más importantes, como el derecho al trabajo, a la educación, a la salud y a la no discriminación. Los solicitantes de asilo no pueden regresar a su Estado de origen debido al riesgo de persecución como consecuencia de su raza, religión, creencias políticas o clase social: por eso el estatuto de refugiado está protegido por varias instituciones y tratados internacionales, entre los que destaca la Convención de Ginebra de 1951. Aunque las posturas en relación con los fenómenos migratorios pueden ser diferentes de un país a otro, y puede tener que ver con las creencias políticas de los gobiernos que llevan a políticas migratorias diferentes, la postura internacional (por ejemplo, la Convención de Ginebra antes mencionada) pretende dar plena protección y derechos a los refugiados, y un enfoque común que los Estados tienen que aplicar. De hecho, si bien los gobiernos nacionales pueden adoptar diferentes políticas en relación con la entrada de inmigrantes económicos en su país, estableciendo hasta qué punto las personas pueden obtener un visado, siempre tienen que tener en cuenta una solicitud de asilo, que sólo puede rechazarse si no se dan los requisitos previos para la solicitud o si existen graves riesgos para la seguridad del Estado.

Una integración profunda y real en las estructuras sociales y económicas del país de acogida podría ser el principal objetivo de su gobierno. De hecho, sólo con una integración plena que conduzca a la entrada en el mercado laboral, los recién llegados pueden alcanzar la independencia económica y desempeñar un papel en el crecimiento nacional. Uno de los principales problemas de los estudiantes refugiados es el tiempo: de hecho, su permanencia en el país de acogida está limitada en el tiempo y está relacionada con su proceso de formación, su entrada en el mercado laboral y la adquisición de habilidades sociales. Además, la situación de los estudiantes refugiados es precaria y está relacionada con la política cambiante del gobierno en materia de migraciones. Para evitar el fracaso en el proceso de integración, los proveedores de FP tienen que tener muy en cuenta las esperanzas y los proyectos de futuro de los refugiados, su formación y su posible entrada en el mercado laboral. Los jóvenes refugiados tienen, de hecho, más posibilidades de integrarse con éxito en el sistema escolar y de formación, de adquirir competencias relacionadas con el trabajo y de permanecer permanentemente en el país de acogida, finalizando el proceso de integración con la adquisición de la ciudadanía.

Encontrar un equilibrio entre las necesidades y oportunidades de la comunidad local y las aspiraciones de los estudiantes refugiados es crucial para el éxito de su integración. Los proveedores de FP desempeñan un papel fundamental en este proceso. Los recursos y las herramientas de que dispone el centro de FP desde el punto de vista normativo y que activa por iniciativa propia son factores decisivos. Se pueden identificar tres dimensiones distintas de este proceso.

La dimensión institucional es un aspecto, en particular:

1. Cuánta autonomía tiene el centro para definir, actualizar y modificar sus itinerarios educativos/currículos en relación con las demandas de empleo en el área local.
2. En qué medida está equipada la escuela para establecer conexiones con la comunidad para experiencias relacionadas con el trabajo, como, por ejemplo:
 - currículo para habilidades blandas en colaboración con entidades externas
 - actividades de orientación e integración sociolaboral (prácticas, formación integrada con entidades externas).

La dimensión cultural es el segundo aspecto, y abarca cuánto y de qué manera interpreta la escuela su papel como promotora del desarrollo social, cultural y económico en su territorio. Además, examina cómo la escuela conceptualiza los retos contemporáneos en relación con su proceso educativo (visión educativa, consideración de las innovaciones en curso, transformaciones sociales y cuestiones de sostenibilidad), así como la forma en que fomenta la concienciación y la exploración en profundidad de estos temas dentro de su contexto.

La tercera dimensión se refiere a la capacidad de la escuela para trabajar con estudiantes individuales o grupos de estudiantes, garantizando su integración social y profesional efectiva, lo que podría implicar la creación de oficinas de colocación para fomentar su entrada en el mercado laboral.

Relevancia para el grupo objetivo de los evaluadores:

- La escuela utiliza los recursos normativos disponibles para la colaboración con la comunidad local, dotando de personal adecuadamente formado y responsable de la coordinación, y programando reuniones institucionales permanentes para la colaboración en actividades educativas, prácticas e inserción profesional.
- La escuela profundiza en la exploración y la formación sobre los desafíos contemporáneos, dirigidos a los profesores, a los alumnos y al mundo exterior. Ajusta su visión educativa y formativa con sensibilidad hacia la innovación.

- Apoyo y orientación para la integración social y profesional, con dos niveles diferentes
 1. La escuela alimenta la motivación para ser un miembro activo de la sociedad y potencia la capacidad de integración social del alumno, teniendo en cuenta su bagaje cultural.
 2. La escuela adapta los recursos del alumno a las oportunidades profesionales de la comunidad.

Operacionalización (con ejemplos):

A continuación, se presentan algunos elementos que indican cómo una institución de FP es capaz de ajustarse a los objetivos gubernamentales y a los de los refugiados, con una inclusión efectiva en el entorno social y el mercado laboral locales.

En un paso posterior, se podrían considerar los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
La escuela utiliza los recursos normativos disponibles para la colaboración con la comunidad local, dotándose de personal adecuadamente formado y responsable de la coordinación, y programando reuniones institucionales permanentes para la colaboración en actividades educativas, prácticas e integración profesional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos: <ul style="list-style-type: none"> – Plan de estudios – Plan de oferta escolar – Organigrama de la institución – Documentos que describen las conexiones con entidades externas ▪ Entrevistas con el director de FP ▪ Entrevistas con la dirección de FP
La escuela profundiza en la exploración y la formación sobre los desafíos contemporáneos, dirigidos a los profesores, a los alumnos y al mundo exterior. Ajusta su visión educativa y formativa con sensibilidad hacia la innovación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos relacionados con actividades de formación sobre temas de actualidad o actividades específicas ▪ Entrevistas con el director de FP ▪ Entrevistas con profesores y formadores
<p>Apoyo y orientación para la integración social y profesional, con dos niveles diferentes</p> <p>La escuela alimenta la motivación para ser un miembro activo de la sociedad y potencia la</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos <ul style="list-style-type: none"> – Presencia de directrices para las actividades de tutoría y el desarrollo de competencias interpersonales

<p>capacidad de integración social del alumno, teniendo en cuenta su bagaje cultural.</p> <p>La escuela adapta los recursos del alumno a las oportunidades profesionales de la comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – documentación de itinerarios personalizados hacia el mundo laboral (currículum del alumno) – existencia de servicios de colocación hasta un año después de la obtención del título ▪ Entrevistas con el responsable de FP ▪ Entrevistas con el personal designado
---	--

Preguntas orientativas para el evaluador:

<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Es capaz el centro de FP de adaptar su formación a las demandas de empleo de la zona? 2. ¿Es capaz el centro de FP de colaborar con la comunidad externa para maximizar la inclusión de los estudiantes refugiados? En caso afirmativo: <ol style="list-style-type: none"> (a) ¿Organiza actividades de orientación e integración social/laboral (prácticas, formación integrada con externos)? (b) ¿Tiene en cuenta la importancia de las competencias interpersonales? (c) ¿Programa reuniones institucionales permanentes con entidades/organizaciones locales para coordinar una inclusión adecuada de los estudiantes refugiados? 3. ¿Proporciona el centro de FP apoyo y orientación para la integración social y profesional? En caso afirmativo: <ol style="list-style-type: none"> (a) ¿Tiene en cuenta los antecedentes culturales de los estudiantes? (b) ¿Alinea los recursos de los estudiantes con las oportunidades profesionales de la comunidad?
--

(c) ¿Organiza prácticas en empresas locales?

3. INDICADORES DE SALIDA

3.1 PROFESORES Y FORMADORES

3.1.1. Evaluación del progreso del aprendizaje

Descripción general:

La evaluación (valoración) del progreso en el aprendizaje de los alumnos refugiados tiene dos propósitos principales. El primero es informar a los profesores/formadores sobre los resultados de su enseñanza/formación para organizar actividades de aprendizaje adaptadas a las necesidades y capacidades de cada estudiante. El otro es proporcionar información formativa a los estudiantes sobre sus logros para ayudarles a centrar sus esfuerzos de aprendizaje y mejorar su progreso posterior. La evaluación dialógica entre profesores y alumnos sobre el progreso del aprendizaje de los estudiantes puede reforzar la capacidad de éstos para aprender. Además, la evaluación y el reconocimiento por parte del profesor de los progresos de aprendizaje de los alumnos pueden fomentar su compromiso y reforzar el desarrollo de una identidad de aprendizaje segura de sí misma. Más allá del objetivo inmediato de adquirir competencias profesionales específicas, uno de los objetivos generales de la FP es convertir a los alumnos en aprendices permanentes, lo que significa ayudarles a aprender a aprender. Fomentar que los estudiantes refugiados evalúen continuamente sus propios logros puede ayudarles a convertirse en estudiantes autodirigidos.

La evaluación del progreso de aprendizaje del alumno se lleva a cabo de muchas maneras. Por un lado, la evaluación formal puede adoptar la forma de pruebas orales o escritas que evalúan principalmente la adquisición de conocimientos por parte del alumno y su capacidad para explicar sus procedimientos de trabajo. Por otra parte, la evaluación formal puede adoptar la forma de pruebas sobre el rendimiento del estudiante en demostraciones de habilidades prácticas durante un trabajo.

Las demostraciones prácticas de destrezas en el trabajo tienen muchas ventajas, sobre todo para los estudiantes refugiados. Durante las demostraciones de habilidades, los estudiantes pueden obtener información inmediata sobre su proceso de trabajo, así como sobre el resultado/producto de la asignación de trabajo. Esto puede ofrecer una evaluación más precisa, que no depende mucho del dominio del idioma del estudiante. Además, la evaluación puede proporcionar instrucciones a los estudiantes (feed forward) sobre cómo mejorar sus competencias.

Por otra parte, la evaluación informal suele ser una práctica integrada en la formación en el lugar de trabajo, cuando formadores, compañeros de trabajo, clientes y supervisores proporcionan retroalimentación al alumno. La evaluación del progreso del aprendizaje es más eficaz cuando hace hincapié en los avances y mejoras del aprendizaje de los alumnos que cuando hace hincapié en los errores y deficiencias.

Ya sea formal o informal, la evaluación del aprendizaje debe ser:

- Explícita, detallada y constructiva para ayudar al progreso del aprendizaje de los alumnos.
- Interactiva y dialogante para mejorar la reflexión continua de los estudiantes y la autoevaluación de sus propias prácticas.
- Animar a los estudiantes a evaluar su propio trabajo y progreso en el aprendizaje para ayudarles a convertirse en estudiantes autodirigidos.

Aunque la evaluación y la retroalimentación pueden fomentar el compromiso de los estudiantes refugiados, existe el riesgo de que la evaluación desanime a los estudiantes. Esto puede ocurrir si los estudiantes interpretan la evaluación como una valoración de sí mismos como personas, no de su progreso en el aprendizaje. Además, ser identificado repetidamente como alumno de bajo rendimiento puede desanimar a los estudiantes y contribuir a un proceso de desvinculación y retirada de la formación.

A medida que los estudiantes refugiados desarrollan nuevas identidades sociales en sus países de acogida, se encuentran en una fase de transición biográfica, lo que puede hacerles muy sensibles a las evaluaciones negativas. Por lo tanto, los profesores deben prestar atención a la situación de los estudiantes refugiados a la hora de evaluar su aprendizaje y contribuir a que se sientan reconocidos e incluidos. Utilizar las evaluaciones de los alumnos para calificarlos jerárquicamente y clasificarlos puede tener consecuencias negativas para el ambiente de aprendizaje. Fomentar el uso de las evaluaciones para clasificar las prácticas y la competencia

entre los estudiantes puede reducir su inclinación a cooperar y ayudarse mutuamente en el aprendizaje.

- Los profesores y los directores de los centros deberían tratar de desarrollar una cultura de la evaluación que considere los errores como oportunidades de aprendizaje y fomente la reflexión colectiva, abierta y continua de los alumnos sobre su aprendizaje.

La evaluación del progreso del aprendizaje es más eficaz cuando hace hincapié en el progreso y la mejora del aprendizaje de los alumnos que en las deficiencias.

- Los profesores deben ser conscientes del riesgo de sesgo en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes refugiados debido a los estereotipos y a las bajas expectativas de los profesores sobre las capacidades de estos estudiantes. Los profesores deben explicar detalladamente a los alumnos los criterios de evaluación y su finalidad.

Los criterios de evaluación del aprendizaje son a veces muy vagos para estos alumnos, por lo que los profesores deben dar explicaciones explícitas y detalladas de las normas y los objetivos de la evaluación. Para apoyar el aprendizaje de los estudiantes refugiados, los profesores también deben describir explícitamente las normas culturales y los estándares sociales que forman parte del conocimiento tácito de los estudiantes nativos.

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

El evaluador debe considerar los siguientes objetivos principales de este indicador en la evaluación:

- Para la institución, las evidencias de aprendizaje pueden demostrar el progreso en el nivel académico de sus estudiantes. También es posible tener información sobre el desempeño de los profesores, la eficacia del modelo educativo, las metodologías utilizadas, los riesgos de sesgo en el proceso de evaluación y así poder tomar decisiones al respecto, con el objetivo de mejorar los resultados de la institución.
- Para el profesor, las evidencias del progreso en el aprendizaje le permiten ajustar su planificación en función del desarrollo del alumno fomentando su compromiso.
- Para los alumnos, las pruebas de aprendizaje les ayudan a reflexionar sobre su rendimiento y a responsabilizarse de sus resultados. Para ellos, las pruebas y la retroalimentación permiten el autocontrol y un posible aumento de la autoestima cuando los errores son una oportunidad de aprendizaje.

Operacionalización (con ejemplos):

Los siguientes son ejemplos de pruebas que indican la consecución satisfactoria de este indicador.

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
Las normas se anuncian y publican a su debido tiempo Las normas se recuerdan con frecuencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos proporcionados por la escuela ▪ Información sobre el programa ▪ Directrices del plan de estudios
Los estándares profesionales no están contaminados por el dominio de idiomas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentación en diferentes idiomas
Profesores y alumnos son conscientes de las consecuencias negativas de concebir el error sólo como equivocación y no como posibilidad de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los documentos de evaluación explicitan que los errores a lo largo del proceso no se tendrán en cuenta a la hora de calcular la calificación final
Adaptabilidad de los exámenes a las competencias de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilización de diferentes métodos y formas de examen
Fomento de la autonomía y el autoaprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autocorrecciones ▪ Evaluación entre iguales ▪ Examen externo antes de la certificación

Preguntas orientativas para el evaluador:

Financiado por la Unión Europea. No obstante, los puntos de vista y opiniones expresados son exclusivamente los del autor o autores y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea ni los de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo y Cultural Europeo (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA pueden ser consideradas responsables de las mismas.

1. ¿Han hecho los profesores que las normas y los criterios de evaluación sean lo suficientemente explícitos y claros para los alumnos, de modo que éstos puedan formularlos y aplicarlos por sí mismos?
2. ¿Han considerado los profesores cómo distinguir entre la evaluación de las competencias lingüísticas del estudiante refugiado y sus competencias profesionales?
3. ¿Han fomentado los profesores el cuestionamiento y la discusión de la evaluación por parte de los alumnos?
4. ¿Los profesores han animado a los estudiantes a aprender de la evaluación haciéndoles reflexionar sobre cómo aprovecharán esta experiencia en sus posteriores actividades de aprendizaje?

3.1.2. Evaluación de los métodos de enseñanza

Descripción general:

La evaluación de los métodos de enseñanza es una forma práctica de reflexionar y repensar los métodos de enseñanza existentes. Esta evaluación puede estructurarse interna o externamente, según su orientación.

Existen diferentes opiniones sobre si es mejor realizar actividades de evaluación a lo largo de un curso o al final del mismo. Si sólo se distribuye un formulario de evaluación de la enseñanza al final de un curso, no es posible que el instructor introduzca modificaciones útiles para los estudiantes que están matriculados en ese momento. En cualquier caso, este tipo de evaluación puede ayudar a los instructores a identificar las partes satisfactorias de sus cursos y a saber qué es necesario mejorar.

Los métodos de enseñanza también deben desarrollarse y evaluarse teniendo en cuenta las necesidades de los refugiados. No hay suficientes hallazgos empíricos sobre este tema, porque no hay regulaciones claras para este grupo objetivo, teniendo en cuenta la competencia más necesaria del grupo objetivo, sus habilidades lingüísticas de la nueva lengua, a veces puede ser más difícil obtener una evaluación de la enseñanza directamente de los estudiantes.

- Existen varias fuentes de información para obtener una evaluación válida de los estudiantes participantes. Por ejemplo, al final de cada lección, los profesores pueden obtener un tipo de evaluación de su lección con la ayuda de la

retroalimentación lingüística.

- Otro buen punto para obtener una evaluación válida sobre el método de enseñanza es integrar a otras partes interesadas, por ejemplo formadores, supervisores, pero también empresas promotoras, fundaciones o personas de la administración. Pueden ofrecer una evaluación rica en contenido sobre el progreso del aprendizaje de los estudiantes.

Las evaluaciones de los estudiantes son válidas, pero no son la única fuente de información para evaluar la enseñanza. Es más eficaz recoger datos de varios servicios, como las valoraciones de los compañeros, de los estudiantes, de los instructores o de los comités. La recopilación de datos de múltiples fuentes (triangulación) y tomar a las personas mejor cualificadas para calificar las actividades relacionadas con la enseñanza son cuestiones importantes en ese caso.

- La evaluación continua de los métodos de enseñanza puede registrarse por escrito, pero también verbalmente, y compararse cada cierto tiempo. Como ya se ha mencionado, la evaluación puede realizarse de forma interna o externa. Además, puede centrarse en el proceso o en el resultado.
- Por ejemplo, un programa de formación profesional para refugiados fundado por diferentes partes interesadas tiene otra referencia para la evaluación del método de enseñanza que un lugar de formación profesional en una escuela, ya que no participan muchas partes interesadas.
- De hecho, todas las partes interesadas responsables pueden evaluar verbalmente o por escrito su satisfacción con los métodos de enseñanza adoptados. Sin duda, es una condición previa que existan normas a las que puedan remitirse.
- Es posible mejorar o ampliar el método de evaluación. Puede darse el caso de que el tipo de evaluación no sea lo suficientemente preciso y no refleje la situación actual.
- Aun así, hay que tener en cuenta que varios factores pueden afectar a los resultados de las evaluaciones, por ejemplo, de los estudiantes, como sus capacidades, intereses y habilidades en las asignaturas. En este caso, son importantes la recogida de datos de múltiples fuentes (triangulación) y la selección de las personas más cualificadas para calificar las actividades relacionadas con la educación.

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

El evaluador debe tener en cuenta los siguientes objetivos principales de este indicador en la evaluación:

- La calidad y la adaptabilidad de los métodos de enseñanza podrían ser los principales factores clave en la formación profesional para refugiados.
- Un programa de formación profesional para refugiados tiene un punto de referencia diferente otras dimensiones para evaluar el método de enseñanza, ya que hay muchos actores implicados.
- Todas las partes interesadas responsables pueden evaluar verbalmente o por escrito su punto de vista sobre los métodos de enseñanza adoptados.
- La forma y el momento de la evaluación deben tener en cuenta el nivel lingüístico de los refugiados, el momento de la inscripción y las capacidades para permitir su contribución a la evaluación.
- Los resultados de la evaluación podrían ayudar a mejorar la calidad de los programas de formación profesional para refugiados.
- Entorno de evaluación inclusivo.

Operacionalización (con ejemplos):

Los siguientes son ejemplos de pruebas que indican la consecución satisfactoria de este indicador.

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
Datos sobre si se han evaluado los métodos de enseñanza y de qué forma p. ej., revisión por pares, cuestionarios de estudiantes, entrevistas con las partes interesadas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos proporcionados por la escuela sobre sus actividades de evaluación y los temas de evaluación ▪ Criterios pedagógicos de evaluación documentados
Datos sobre las posibles partes interesadas y su participación en la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos facilitados por los centros sobre el destinatario de las actividades de evaluación
Datos sobre la participación de los estudiantes refugiados en la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos sobre los estudiantes que participan en la evaluación y el momento de su participación, por ejemplo, un índice de que podían evaluar todo el curso o sólo una parte de él proporcionado por la escuela

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criterios de evaluación de los estudiantes para compartir opiniones y experiencias
<p>Comentarios de los profesores sobre la evaluación</p> <p>Comentarios de los estudiantes refugiados sobre la evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formulación de las preguntas de evaluación en niveles lingüísticos fáciles ▪ Encuestas finales de evaluación de la enseñanza
<p>Los resultados de la evaluación se comunicarán a los evaluadores y se adoptarán medidas basadas en dichos resultados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentaciones utilizadas para informar de los resultados de la evaluación ▪ Reuniones organizadas para comunicar los resultados de la evaluación

Preguntas orientativas para el evaluador:

1. ¿Qué fuentes de información se utilizan para evaluar el método de enseñanza?
2. Cuál es el resultado de la evaluación y con qué frecuencia se realiza?
3. ¿Cuál es la referencia para la evaluación del método de enseñanza en este caso concreto?
4. ¿Qué evaluación/forma de evaluación es mejor según qué objetivos?
5. ¿Se evalúa a mitad de proyecto o al final?
6. ¿Qué partes interesadas participan en el proceso de evaluación?
 - ¿Cuál es el interés de cada parte interesada?
 - ¿Cuál es el efecto sobre cada parte interesada después de la evaluación?

3.2 ALUMNADO: TASA DE ABSENTISMO Y ABANDONO

Descripción general:

En toda Europa, las personas de origen inmigrante tienen menos posibilidades de progresar en los programas de FP que los alumnos nacionales y, al mismo tiempo, un mayor riesgo de abandono. Las causas del abandono temprano y la ausencia de la FP son complejas y polifacéticas. El abandono y las ausencias de la FP no son el resultado de un único factor de riesgo, ya que son muchos los factores individuales, estructurales e institucionales que interactúan al mismo tiempo. Por un lado, factores individuales como la falta de motivación, los

antecedentes educativos desfavorecidos o la pertenencia a un grupo minoritario pueden conducir al abandono de la educación y la formación.

Por otro lado, los factores estructurales a nivel institucional, como el ambiente de aprendizaje, la proporción de alumnos por profesor o el tamaño de la organización, desempeñan un papel decisivo. Además, la falta de información sobre el sistema de FP del país de acogida, las posibilidades potenciales de los programas de FP, así como los requisitos del mercado laboral, en combinación con una situación financiera difícil y unos ingresos bajos durante la educación y la formación, conducen a un alto índice de absentismo y al abandono voluntario cuando los refugiados reciben una oferta de trabajo mejor remunerada. Además, las restricciones legales (por ejemplo, para los solicitantes de asilo), la discriminación laboral y las barreras estructurales limitan la posibilidad de elegir la escuela o formación deseada. Cabe señalar que el abandono escolar y el absentismo no sólo están relacionados con las características individuales, sino que surgen en un contexto educativo. El abandono escolar y el absentismo son el resultado de un déficit de recursos educativos necesarios, de tiempo y de capacidades libres por parte de los implicados. Dado que las personas que abandonan prematuramente la educación y la formación se encuentran en desventaja en el mercado laboral y corren el riesgo de sufrir desempleo de larga duración, exclusión social y pobreza, la consideración de la Tasa de Abandono y la Tasa de Absentismo desempeña un papel importante para la calidad de la evaluación. Permite al evaluador una mayor objetividad y una perspectiva más amplia. Además, permite que los resultados de la evaluación incorporen las experiencias vividas por los estudiantes refugiados.

Por lo tanto, se pueden tomar medidas a nivel institucional para reducir las tasas de abandono y absentismo de los alumnos en los programas de FP. El evaluador debe prestar atención a si existe una cultura de acogida positiva y un ethos inclusivo en la escuela u organización, si se tiene en cuenta la diversidad en el plan de estudios y si hay sensibilidad ante los acontecimientos mundiales que afectan a los jóvenes refugiados. Estas medidas pueden considerarse importantes factores de protección que aumentan la probabilidad de completar un programa de FP. Además, es importante contar con profesores y formadores que estén familiarizados con los retos que suelen experimentar los refugiados. Esto requiere el desarrollo de las competencias de los profesores y formadores en el trabajo con refugiados para identificar posibles abandonos, así como las características específicas de los alumnos, de modo que puedan recibir un apoyo adaptado a las necesidades individuales y mejorar así la calidad de sus sistemas de FP.

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

Intervenciones para reducir la tasa de abandono escolar:

Financiado por la Unión Europea. No obstante, los puntos de vista y opiniones expresados son exclusivamente los del autor o autores y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea ni los de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo y Cultural Europeo (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA pueden ser consideradas responsables de las mismas.

- Servicios de asesoramiento dentro de la escuela, por ejemplo, pedagogos sociales, trabajadores sociales, ...
- Relevancia para el grupo destinatario de las evaluaciones: Intervenciones para reducir la tasa de abandono escolar: servicios de asesoramiento dentro de la escuela, por ejemplo, pedagogos sociales, trabajadores sociales, etc.
- cultura positiva en la escuela o el lugar de trabajo
- entorno acogedor libre de discriminación o racismo - "en lugar de etiquetar a los jóvenes, el personal de la escuela debe tratar a todos por igual, independientemente de su origen cultural
- la escuela o el lugar de trabajo acogen la diversidad y la inclusión - p. ej., reflejo de la diversidad en el plan de estudios y sensibilidad ante los acontecimientos mundiales que afectan a los jóvenes refugiados
- formación especial de formadores y profesores para fomentar las competencias interculturales y comprender los múltiples retos y experiencias de los refugiados
- un sistema flexible de prevención y apoyo para evitar que los refugiados abandonen los estudios
- identificación de las personas en riesgo de abandono evaluando los puntos fuertes y débiles de los estudiantes que se consideran importantes en el entorno de aprendizaje para valorar qué tipo de apoyo es el más adecuado
- composición mixta de la clase con una proporción equilibrada de jóvenes nacionales y refugiados o jóvenes de minorías étnicas
- formación lingüística suficiente para reducir las barreras lingüísticas y permitir la inclusión social

Operacionalización (con ejemplos):

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
Información sobre las tasas actuales de absentismo y abandono escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estadísticas internas de la escuela ▪ Registro de clases
Servicios de asesoramiento en la escuela como sistema flexible de prevención y apoyo para evitar que los refugiados abandonen los estudios	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pedagogos sociales, trabajadores sociales, etc. ▪ Directrices internas para tratar las ausencias (reuniones de padres, contacto con redes de apoyo (ONG), etc.)
Cultura positiva en la escuela o el lugar de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encuesta de alumnos, profesores e instituciones de formación con las que

	coopera la medida
La escuela o el lugar de trabajo acoge la diversidad y la inclusión y ofrece un entorno acogedor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflejo de la diversidad en el programa-plan de estudios y sensibilidad ante los acontecimientos mundiales que afectan a los jóvenes refugiados ▪ Certificados (por ejemplo, Escuela contra el racismo) ▪ Oferta de material didáctico sensible al idioma
Formación especial de formadores y profesores para fomentar las competencias interculturales y comprender los múltiples retos y experiencias de los refugiados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructura y contenido del desarrollo profesional inicial para profesores de FP ▪ Oferta, estructura y contenido de los programas de formación continua para profesores y formadores de FP para adquirir y mejorar las competencias interculturales
Identificación de las personas en riesgo de abandono mediante la evaluación de los puntos fuertes y débiles de los alumnos que se consideran importantes en el entorno de aprendizaje para valorar qué tipo de apoyo es el más adecuado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perfil del alumno
Composición mixta de la clase con una proporción equilibrada de jóvenes nacionales y refugiados o jóvenes de minorías étnicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Listas de composición de las clases
Formación lingüística suficiente para reducir las barreras lingüísticas y permitir la inclusión social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Información sobre el programa
Requisitos de acceso adecuados para asistir al programa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procedimiento de acreditación de la institución educativa ▪ Información sobre el programa de FP, plan de estudios ▪ convalidación y reconocimiento de cualificaciones previas para garantizar la mejor adecuación al sistema de FP
Información adecuada sobre el sistema nacional de FP y las posibilidades potenciales de los programas de FP	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Página web ▪ Folleto ▪ que ofrece información sobre el sistema nacional de FP y las posibilidades

	potenciales de los programas de FP, para que los refugiados puedan tomar una decisión consciente sobre su futura educación
--	--

Preguntas orientativas para el evaluador:

<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Existe un sistema flexible de prevención y apoyo que evite que los refugiados abandonen la formación y proporciona el centro de FP el apoyo adecuado en función de las necesidades individuales? 2. ¿Apoya la institución educativa una formación lingüística adecuada y con respecto a la inclusión social de los jóvenes refugiados? 3. ¿Se proporciona información sobre el sistema nacional de FP y las posibilidades potenciales de los programas de FP, de modo que los refugiados puedan tomar una decisión consciente sobre su futura educación? 4. ¿Se centra el centro/institución de FP en la validación y el reconocimiento de las cualificaciones previas para garantizar la mejor adecuación al sistema de FP? 5. Prevalece una cultura positiva en la escuela o el lugar de trabajo que incluya un entorno acogedor libre de discriminación o racismo? 6. ¿Abraza la escuela o el lugar de trabajo la diversidad y la inclusión?
--

3.3 INTERACCIONES CON EL MEDIO AMBIENTE

3.3.1. Certificaciones y su reconocimiento en el mercado laboral

Descripción general:

<p>El desarrollo de competencias profesionales es sumamente importante para el crecimiento personal y constituye un requisito fundamental para acceder al mercado laboral. Estas competencias pueden adquirirse a través de la formación en el aula, las prácticas y las experiencias laborales, y requieren sistemas precisos de evaluación y certificación. Estas certificaciones suelen obtenerse al final de un programa de formación y dan fe de los conocimientos y competencias específicas del sujeto. Las concede directamente el sistema educativo y siguen unas directrices específicas para garantizar la preparación de los estudiantes y facilitar su entrada en el mercado laboral. Además, existen otras certificaciones reconocidas a nivel europeo y nacional, como las que acreditan conocimientos lingüísticos o el</p>

Permiso Europeo de Conducción de Ordenadores (ECDL), que pueden certificar competencias específicas. Además, es posible certificar competencias adquiridas a través del aprendizaje permanente.

En general, las competencias pueden adquirirse a través de:

- Aprendizaje formal: normalmente un itinerario escolar que conduce a la obtención de un diploma.
- Aprendizaje no formal: proceso de aprendizaje que tiene lugar fuera del sistema escolar (por ejemplo, en una empresa, asociación, etc.).
- Aprendizaje informal: perteneciente a entornos informales (por ejemplo, interacciones cotidianas).

Las competencias adquiridas a través del aprendizaje permanente, especialmente a través del aprendizaje no formal e informal, deben validarse y compararse con normas específicas para reconocer créditos educativos equivalentes. Además, dichas competencias deben certificarse mediante pruebas específicas.

La certificación de las competencias adquiridas en contextos de aprendizaje informal y no formal es una oportunidad importante para ofrecer a los estudiantes (y, más ampliamente, a los solicitantes de empleo) más posibilidades de encontrar trabajo. Además, una certificación completa y eficaz de las competencias puede proteger y ayudar a los trabajadores en un mercado laboral volátil e inestable, garantizando su preparación y experiencia. Desde esta perspectiva, las competencias no sólo están relacionadas con el sector educativo, sino que pueden adquirirse de diferentes maneras y en distintos entornos. En general, la Unión Europea está trabajando para unificar los sistemas nacionales de certificación con el fin de disponer de un criterio común. En 2008, el Parlamento Europeo y el Consejo Europeo introdujeron el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC), un sistema de 8 niveles que describe los resultados del aprendizaje del candidato, centrándose en las competencias adquiridas.

En el caso concreto de los refugiados, es vital que la institución educativa posea una metodología flexible y eficaz para evaluar y certificar los conocimientos, que pueda tener en cuenta no sólo los conocimientos adquiridos durante el programa de formación, sino también los conocimientos previos, aunque procedan de contextos no formales o informales. En este contexto, debe tenerse en cuenta la historia personal del estudiante para evaluar competencias que a menudo no han recibido una evaluación previa pero que pueden ser importantes para construir una cartera de competencias personales. Este proceso es ciertamente importante durante la entrada de los candidatos en el programa de formación para facilitar su orientación, pero es especialmente importante para su entrada en el mercado laboral. Por este motivo, la institución debe proporcionar al estudiante todas las herramientas

necesarias para evaluar, certificar y mejorar las competencias poseídas y adquiridas, así como estrategias para facilitar su entrada en el mercado laboral.

Relevancia para el grupo objetivo de evaluadores:

- Presencia de un protocolo/herramientas de evaluación de las competencias en relación con el campo de estudio y el nivel, con referencia a las normas de certificación nacionales y europeas (por ejemplo, MEC).
- Consideración de las competencias adquiridas a través de la formación informal y no formal y su utilización para itinerarios personalizados.
- Identificación de certificaciones/competencias lingüísticas y certificaciones/competencias digitales, así como oportunidades para adquirirlas.
- Evaluación de habilidades blandas.
- Evaluación continua (durante el proceso de admisión del estudiante y a lo largo del curso de formación) de las competencias de los estudiantes (previas y adquiridas), incluyendo pruebas prácticas (evaluación formativa).
- Conexiones con otras instituciones (instituciones gubernamentales, empresas, centros de empleo, etc.) para garantizar las prácticas y la certificación de las competencias adquiridas durante las mismas.
- Apoyo en la redacción del currículum vitae y en la orientación y colocación laboral.
- Utilización de los resultados de la evaluación escolar y de los exámenes nacionales normalizados (si procede) y certificación de competencias clave para la autoevaluación de la eficacia de los programas de formación.

Operacionalización (con ejemplos):

Los siguientes son ejemplos de pruebas que indican la consecución satisfactoria de este indicador.

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de evidencia:
Presencia de un protocolo/herramientas de evaluación de las competencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos: <ul style="list-style-type: none"> – Plan de estudios/Oferta escolar – Herramientas de evaluación de competencias ▪ Preguntas dirigidas a directores, profesores y alumnos

<p>Consideración de las competencias adquiridas a través de la formación informal y no formal y su utilización para itinerarios personalizados</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos: <ul style="list-style-type: none"> – Herramientas y protocolos de evaluación de competencias – Acuerdos individuales de formación ▪ Preguntas dirigidas a directores, profesores y estudiantes
<p>Identificación de certificaciones/ competencias lingüísticas y certificaciones/ competencias digitales, así como oportunidades para adquirirlas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos: <ul style="list-style-type: none"> – Existencia de un sistema de recogida de datos para las certificaciones de profesores y alumnos – Existencia de protocolos/herramientas para la certificación de competencias lingüísticas y digitales – Acuerdos individuales de formación – Proyectos de desarrollo de competencias lingüísticas y digitales ▪ Visita in situ: Presencia de recursos y entornos específicos ▪ Preguntas dirigidas a directores, profesores y alumnos
<p>Evaluación de las competencias interpersonales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos: <ul style="list-style-type: none"> – Plan de estudios/Oferta escolar: indicaciones sobre métodos e instrumentos – Acuerdos individuales de formación y perfiles de competencias transversales ▪ Preguntas dirigidas a directores, profesores y alumnos
<p>Evaluación continua de las competencias (previas y adquiridas), incluidas pruebas prácticas (evaluación formativa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos: <ul style="list-style-type: none"> – Plan de oferta escolar: Instrumentos de evaluación y métodos de evaluación continua – Actividades de recuperación y mejora ▪ Visita in situ

	<ul style="list-style-type: none"> – Organización y gestión de la evaluación continua y de los exámenes prácticos ▪ Preguntas dirigidas a directores, profesores y alumnos
Conexiones con otras instituciones para garantizar las prácticas y la certificación de las competencias adquiridas durante las mismas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos: <ul style="list-style-type: none"> – Convenios o asociaciones activos para prácticas con referencias a la normativa nacional y europea – Datos sobre las actividades de prácticas ▪ Preguntas dirigidas a directores, profesores y estudiantes
Apoyo en la redacción del currículum vitae y en la orientación y colocación laboral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos: <ul style="list-style-type: none"> – Plan de oferta escolar (en Italia) – Proyectos específicos – Convenios individuales de formación ▪ Preguntas dirigidas a directores, profesores y estudiantes
Utilización de los resultados de la evaluación escolar, los exámenes nacionales normalizados (si procede) y la certificación de competencias clave para la autoevaluación de la eficacia de los programas de formación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos: <ul style="list-style-type: none"> – Plan de Oferta Escolar e informes de autoevaluación – Plan de mejora ▪ Preguntas dirigidas a directores, profesores y alumnos

Preguntas orientativas para el evaluador:

1. ¿Es capaz la institución educativa de evaluar las competencias de los estudiantes refugiados, teniendo en cuenta las especificidades de su situación?
2. ¿Existe un protocolo específico para evaluar las competencias a la entrada y a la salida?

En caso afirmativo:

- (a) Durante la fase de acogida u orientación, ¿se evalúan y certifican las competencias previas? ¿Se definen acuerdos individuales de formación para itinerarios de aprendizaje personalizados?
- (b) ¿Sigue la escuela los resultados de las evaluaciones intermedias y finales para identificar las áreas de corrección y mejora?

- (c) ¿Existe una evaluación de las competencias lingüísticas funcionales en el momento del ingreso? ¿Existen oportunidades de formación lingüística específica?
 - (d) ¿Existen metodologías y herramientas para evaluar las competencias transversales ("habilidades blandas")?
 - (e) ¿Existen metodologías, entornos e instrumentos adecuados para evaluar las competencias profesionales específicas, incluidas las adquiridas a través del aprendizaje no formal e informal?
3. ¿El centro educativo aplica estrategias específicas de orientación profesional e inserción laboral? **En caso afirmativo:**
- (a) ¿Ofrece el centro educativo la oportunidad de realizar prácticas en empresas u otras organizaciones externas?
 - (b) ¿Se evalúan y certifican las competencias adquiridas durante las prácticas?
 - (c) ¿Recoge o dispone la institución de datos sobre los resultados de la formación continua y el empleo y los utiliza para reorientar las actividades educativas?
 - (d) Durante el programa educativo, ¿se realizan actividades específicas destinadas a dotar a los estudiantes de competencias relacionadas con la redacción de currículos y las entrevistas de trabajo?
4. ¿La institución educativa tiene en cuenta los resultados de las evaluaciones institucionales, los exámenes nacionales estandarizados (si procede) y la certificación de competencias clave para la autoevaluación de la eficacia de los programas de formación?
- En caso negativo:**
- (a) ¿Por qué no? (por ejemplo, no se exige la autoevaluación institucional o la evaluación institucional se encomienda a entidades externas) **En caso afirmativo:**
 - (b) ¿Se ajusta al marco de un sistema nacional de evaluación?
 - (c) ¿Sigue referencias normalizadas (por ejemplo, certificación de calidad)?
 - (d) ¿Dispone de protocolos autodefinidos y autogestionados?
 - (e) ¿Define objetivos de mejora relacionados con los planes de mejora y la elaboración de informes?

3.3.2. Medición de la consecución de los objetivos de aprendizaje*

Descripción general:

La medición (evaluación) de la consecución de los objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes refugiados tiene dos objetivos principales. Uno es la certificación de las cualificaciones obtenidas en la FP para facilitar el acceso al empleo cualificado y a puestos en el mercado laboral. Esta evaluación tiene lugar sobre todo al final de un programa o de un curso.

Para garantizar la calidad de esta evaluación, a menudo se recurre a un examinador externo. Otro objetivo de la evaluación es apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes comprobando su progreso educativo. Cuando se anima a los estudiantes a evaluar sus propios logros, pueden convertirse en mejores estudiantes autodirigidos y apoyar su aprendizaje a largo plazo en su carrera profesional.

En general, la FP incluye dos tipos de medición (evaluación) de las competencias adquiridas por los alumnos. Uno es en forma de pruebas orales y escritas, y el otro es en forma de demostraciones de las competencias adquiridas mediante la realización de tareas prácticas en una situación de prueba. En estas pruebas, el escaso dominio de la lengua del país de acogida por parte de los estudiantes refugiados supone un reto para la medición válida de la consecución de los objetivos de aprendizaje. Puede ser difícil distinguir un bajo nivel de conocimientos lingüísticos de un bajo nivel de conocimientos profesionales. En la demostración práctica de competencias, los estudiantes tienen más oportunidades de demostrar las tareas laborales que pueden realizar independientemente de sus conocimientos lingüísticos.

Existen varias herramientas para evaluar y validar las competencias de los refugiados, incluidas las visuales. La normalización de los objetivos de aprendizaje favorece la comparabilidad de las cualificaciones en el marco europeo de cualificaciones y la transferencia de créditos en el sistema europeo de créditos para la FP. Mientras que las competencias discretas son más fáciles de evaluar a través de la demostración, la evaluación de los conocimientos requiere un buen dominio de la lengua. La evaluación de las competencias implica una valoración de la comprensión por parte del alumno del contexto de la tarea o asignación. Esto incluye el juicio de los alumnos sobre la forma más adecuada de resolver la tarea.

La evaluación de las competencias profesionales suele implicar el diálogo, por lo que los examinadores y evaluadores deben estar informados de los conocimientos lingüísticos de los estudiantes antes del examen. Los evaluadores deben ser conscientes de que la evaluación de los logros de los refugiados implica el riesgo de sesgo y trato diferenciado debido a malentendidos, estereotipos y prejuicios. Este riesgo es especialmente alto en la medición de las competencias sociales y personales, que son importantes. Cuando los profesores se centran en que los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje del programa de FP, no deben olvidar que parte del aprendizaje de los alumnos va más allá de los objetivos. Gran parte de este aprendizaje no intencionado e informal en un programa de FP puede ser muy valioso para la carrera profesional y el bienestar del estudiante. Además, el hecho de que los profesores se centren en los resultados mensurables del aprendizaje no debe hacer caso omiso de los beneficios más amplios e intangibles de la FP relacionados con la integración social y el crecimiento personal de los alumnos.

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

<p>El evaluador debe considerar los siguientes objetivos principales de este indicador en la evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentación para promover la igualdad y la diversidad evitando sesgos discriminatorios ▪ Recursos disponibles para promover la capacidad de los estudiantes inmigrantes en cuanto al conocimiento del idioma ▪ Normas sociales claras y explícitas

Operacionalización (con ejemplos):

Los siguientes son ejemplos de pruebas que indican la consecución satisfactoria de este indicador.

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
Adecuación satisfactoria entre el proceso de aprendizaje y las cualificaciones obtenidas en el programa de FP	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informes de profesores ▪ Exámenes, pruebas, actividades favorables
Estándares, normas, objetivos y criterios de evaluación claros y explícitos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentación en diferentes idiomas: <ul style="list-style-type: none"> – Normas del centro – Anuncios importantes – Direcciones, opciones, plan de estudios – Anuncio de actividades extraescolares
Evaluación libre de prejuicios y prácticas discriminatorias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posibilidades de realizar trabajos verbales y prácticos en los que los alumnos tengan que expresarse
Actividades para promover y demostrar las destrezas lingüísticas durante el proceso de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentación facilitada en otras lenguas distintas a la nativa en la escuela ▪ Exámenes en la lengua materna de los alumnos de origen inmigrante

Preguntas orientativas para el evaluador:

1. ¿Es consciente el evaluador del nivel de conocimientos lingüísticos del estudiante refugiado y de las implicaciones que ello tiene para la evaluación?
2. ¿Han tenido en cuenta los evaluadores las oportunidades de demostración de habilidades prácticas de los estudiantes refugiados a través de actividades relacionadas con el trabajo en lugar de a través de pruebas orales/escritas?
3. ¿Ha considerado el evaluador la forma de explicar detalladamente a los estudiantes refugiados las razones de los resultados de la evaluación, dándoles la oportunidad de formular preguntas y dialogar?

3.4 EMPLEABILIDAD*

3.4.1. Bildung, empoderamiento y sentimiento de ser un miembro activo de la sociedad*

Descripción general:

El término alemán "Bildung" no es fácil de traducir al español, significa algo más que "educación" e implica el cultivo de una cultura intelectual profunda y el "autocultivo". Puede considerarse problemático que exista una tendencia al instrumentalismo en la educación y la pedagogía modernas, en las que el conocimiento y las materias sólo se contemplan como herramientas o medios para alcanzar algún objetivo o fin. El concepto de Bildung -como algo distinto de la educación- ofrece una visión más holística, en la que además de conocimientos técnicos y teóricos también se debe generar sabiduría "práctica". El concepto se utiliza a menudo para criticar las formas instrumentalistas de crear conocimiento "útil". Bildung es un proceso continuo sin objetivo ni fin. Esto también significa que el concepto no es fácil de definir, aplicar o medir. Puede verse como el empoderamiento de ser cultos, no de ser adaptados, las personas son cultas para ser parte activa de la sociedad, no adaptadas para aceptar todos los límites existentes.

Por lo tanto, el empoderamiento puede entenderse como un proceso social multidimensional que apoya a los jóvenes refugiados para que adquieran el control sobre sus propias vidas. El empoderamiento también incluye la capacidad de poner en práctica lo que han aprendido para poder actuar tanto para sí mismos como individuos como para la sociedad. El empoderamiento

en relación con la "Bildung" debería permitir a los estudiantes ser individuos con pensamiento crítico que encuentren su propio lugar en la sociedad y creen activamente su vida así como la sociedad en la que viven. Especialmente para los grupos oprimidos -y los refugiados pueden considerarse como tales por varias razones- la capacitación a través de la educación y la formación es una preocupación importante. A través del empoderamiento, los refugiados deben presentarse como sujetos activos, está asociado a la autoayuda, la participación y la implicación. Una forma en que la educación y la formación pueden empoderar a los refugiados es "dándoles voz" mediante el aprendizaje de idiomas. El objetivo es una identidad merecedora y activa, en contraposición a los refugiados exigentes y dependientes. Ser empleable después de una medida de FP puede dar mucho empoderamiento. El proceso de socialización de Bildung, en el que las personas no se adaptan sino que se culturizan, es relevante en el debate sobre la integración y la inclusión, también a través de la FP. Debería conducir a que los refugiados no se asimilaren a un marco existente, sino que fueran individuos cocreadores, con pensamiento crítico, autoayudantes e independientes. Por lo tanto, a la hora de evaluar una institución educativa que forma a jóvenes refugiados, debe prestarse atención a si, además de los contenidos específicos de las asignaturas, también se imparten contenidos de aprendizaje relevantes para el mundo real e interdisciplinarios.

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

Para capacitar a los jóvenes refugiados, el contenido didáctico de las medidas educativas debe adaptarse al mundo real y apoyar a los alumnos para que sean capaces de actuar bajo su propia responsabilidad fuera de la institución educativa. Por lo tanto, en el marco de la evaluación, debe prestarse especial atención a que la educación de los refugiados incluya los siguientes puntos:

- Se apoya a los refugiados para que sean independientes y autónomos.
- No se hace todo por ellos, se les ayuda a hacer cosas por sí mismos
- Reciben formación lingüística en la medida de lo necesario, incluida en la formación de FP
- La formación tiene buenas posibilidades de conducir a un empleo, lo que lleva a la independencia financiera (¿capacitación?)
- La medida es "socialmente aceptada", por lo que los participantes sienten que contribuyen a su propia vida profesional y a encontrar su lugar en la sociedad.
- No es sólo una medida temporal para "mantenerlos ocupados" o una medida obligatoria del gobierno, sino que también se les educa/enseña/obtiene Bildung.
- Los refugiados reciben un apoyo integral como individuos, no sólo una formación para

un fin.

- La atención se centra en la persona y en lo que quiere aprender y conseguir, no en lo que el mercado laboral o determinadas empresas quieren o necesitan.

Operacionalización (con ejemplos):

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
Sistemas de apoyo intraescolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perfil del estudiante ▪ Servicios de asesoramiento intraescolar para refugiados ▪ Pedagogos sociales ▪ Otros servicios de asesoramiento dentro de la escuela ▪ Programas de apoyo
Sistemas de apoyo fuera de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colaboración con ONG ▪ Información sobre los programas ▪ Encuesta entre el consejo escolar
Ofrecer lecciones cercanas a la vida (por ejemplo, excursiones, visitas a empresas, empresa de formación, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encuestas entre los profesores, los alumnos y el consejo escolar, según proceda ▪ Plan de estudios centrado en los resultados del aprendizaje
Centrado en los recursos individuales, los puntos fuertes, los intereses, los objetivos y las capacidades de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Información sobre el plan de estudios y el programa ▪ Encuestas entre profesores, estudiantes y el consejo escolar, según proceda
Oferta de formación lingüística (adicional)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan de estudios, información sobre el programa

Preguntas orientativas para el evaluador:

<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué medida las condiciones de vida personales impiden la capacitación? 2. ¿Se incluye formación lingüística? 3. ¿Se anima a los refugiados a ser independientes/ autosuficientes y autoorganizarse, o se les "patrocina"? 4. ¿La medida de FP conduce probablemente a un empleo o es una medida de seguimiento prometedora? 5. ¿Existe la posibilidad de aprender algo más que "solo" formación para un determinado trabajo o escuela? Tienen los refugiados la posibilidad de desarrollarse como individuos

y miembros de la sociedad en general?

6. ¿Cómo es el "reconocimiento social" de la medida?
7. ¿Se forma a los refugiados para un fin determinado (por las necesidades de una empresa, por escasez de ocupación, etc.)? ¿O se centra la atención en los puntos fuertes, los intereses y los objetivos de la persona individual?
8. (¿Cómo) se apoya a los refugiados para que sean miembros activos y co-creadores de la sociedad?
9. ¿Cómo se comunican los resultados del aprendizaje?

3.4.2. Cursos de seguimiento*

Descripción general:

Cuando se examina lo que ocurre después de una medida educativa, interesa la empleabilidad, así como los cursos de seguimiento, las prácticas, la formación continua y la transferencia de lo aprendido en el futuro. La pregunta "¿qué sigue?" y las palabras clave del aprendizaje permanente son relevantes tanto para la FP inicial como para la continua. Muchas medidas educativas no están diseñadas para conducir directamente al empleo, o las prácticas pueden ser necesarias para garantizar la empleabilidad, o están más diseñadas para preparar a los estudiantes para las medidas de seguimiento de la FP. En general, el destino de los alumnos (prácticas/empleo/otra medida educativa) es un indicador de calidad. En cualquier medida de FP, es importante definir previamente los "objetivos" y, a continuación, estructurar el curso en consecuencia. Los objetivos de una medida deben estar siempre claros para todas las partes implicadas, y debe ofrecerse a los alumnos una visión general de las distintas posibilidades de seguimiento individual.

Los refugiados corren el riesgo de tener una red menos desarrollada por haber llegado recientemente al país de acogida, y a menudo carecen de información precisa sobre el sistema educativo y los posibles cursos de seguimiento, por lo que necesitan apoyo en términos de información sobre sus posibilidades posteriores al curso, incluso más que otros estudiantes de FP. La accesibilidad de los cursos de FP continua u otras medidas educativas son un indicador importante de la calidad e influyen en gran medida en la empleabilidad a largo plazo de los estudiantes. La evaluación debería tener en cuenta en qué medida la institución educativa puede informar a los jóvenes refugiados sobre los cursos de seguimiento y/o apoyarles en su integración en el mercado laboral.

Relevancia para el grupo destinatario de los evaluadores:

Las instituciones educativas que forman a jóvenes refugiados deben prestar especial atención a:

- que la definición del objetivo de la medida educativa sea clara y comprensible y que se informe a los jóvenes refugiados sobre el valor añadido de participar en la medida
- que esté predefinido si su objetivo es preparar para un empleo directamente después de la medida, o para otro curso de seguimiento/educación superior, etc.
- que la calidad de la medida también se evalúa en relación con este objetivo, y si se consigue o no (directamente después del curso y un año después)
- en qué medida se apoya a los participantes en el proceso de búsqueda de la medida de seguimiento o las prácticas adecuadas

Operacionalización (con ejemplos):

En un paso posterior, podrían considerarse los siguientes indicios:	Ejemplos de posibles materiales o documentos de prueba:
Opciones de información lingüística sobre el proceso, el diseño y los objetivos del programa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Información sobre el programa, plan de estudios
Coordinación de la estructura y los objetivos de la acción con respecto a posibles programas de seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encuesta entre el consejo escolar, ▪ en la orientación escolar ▪ Información sobre el programa ▪ Plan de estudios
Evaluaciones de la permanencia de los alumnos una vez finalizado el programa (es decir, al cabo de un año)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estadísticas internas de las escuelas ▪ Cooperación con las ONG
Ofrecer oportunidades de información para programas de seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Servicios de asesoramiento en la escuela para refugiados
Realización de prácticas y cooperación con empresas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño del programa ▪ Encuesta entre el consejo

Preguntas orientativas para el evaluador:

1. ¿Cuál es el "destino"/objetivo/meta de la medida de FP? ¿Deberían los estudiantes trabajar después o participar en una medida de seguimiento (por ejemplo, prácticas, tras una medida educativa)?
2. ¿Está claro este objetivo para todos los implicados?
3. Compruébelo: ¿Qué hacen los alumnos un año después de la medida? ¿Tienen alguna medida o empleo? ¿Se han alcanzado los "objetivos"?
4. ¿Existe algún tipo de asesoramiento para que los alumnos conozcan sus diferentes posibilidades de seguimiento?
5. Según cuál sea el objetivo: ¿conduce el diseño del curso a una medida de seguimiento adecuada? ¿Está diseñado de forma que se ajuste a las necesidades de las medidas de seguimiento?

4. LECCIONES APRENDIDAS

En este capítulo se describen las conclusiones más importantes de cada uno de los miembros del proyecto Indicadores de Buenas Prácticas de Formación Profesional para Refugiados. Este capítulo puede entenderse como un registro escrito y una recopilación, evaluación y consolidación sistemáticas de sus experiencias, desarrollos, sugerencias, errores y riesgos en el proyecto. Estas lecciones podrían ser útiles para futuros proyectos.

El capítulo está estructurado por las experiencias de cada país participante:

- Lecciones aprendidas en Austria
- Lecciones aprendidas en Alemania
- Lecciones aprendidas en Italia
- Lecciones aprendidas en España

4.1 LECCIONES APRENDIDAS EN AUSTRIA

La FP en Austria desempeña un papel importante para una integración social y laboral sostenible de los refugiados. La FP en Austria se basa principalmente en dos pilares: por un lado, la formación dual de aprendizaje en empresas y escuelas de formación profesional a tiempo parcial y, por otro, la FP escolar a tiempo completo.

Los refugiados suelen enfrentarse a diversas barreras de acceso a la FP. Así, sólo un pequeño porcentaje de refugiados puede participar en la formación profesional. Las restricciones institucionales de acceso, como el nivel de idioma exigido, las condiciones políticas y jurídicas marco, como el control obligatorio del mercado laboral, que sólo permite a los solicitantes de asilo acceder a un sector si hay escasez de mano de obra, así como los mecanismos de exclusión social y estructural impiden participar con éxito en las medidas de FP, salvo contadas excepciones. Antes de abordar la cuestión de la evaluación de la calidad de las medidas de FP para los refugiados, cabe señalar que el acceso real a la FP en Austria está asociado a muchos obstáculos y a menudo no es posible para una gran parte de este grupo destinatario.

Como ya se ha mencionado al principio, las medidas de FP en Austria no sólo incluyen el aprendizaje. Además de la formación dual, la FP escolar a tiempo completo ocupa un lugar esencial en el sistema educativo austriaco en el nivel de secundaria superior. Además, la formación de adultos, la FPC y las medidas de cualificación preprofesional también representan importantes programas de FP. Esta diversidad de ofertas hace casi imposible elaborar una evaluación de calidad válida en general para todas las disposiciones. Por este motivo, el proyecto RecoVET se centra en las medidas de FP inicial. Además, existe el peligro de homogeneizar el grupo de refugiados. Para los evaluadores externos y

los auditores de calidad, es elemental comprender que los propios refugiados representan un grupo extremadamente heterogéneo con diferentes antecedentes culturales, educativos y económicos. Por lo tanto, los indicadores ya examinados y considerados esenciales para la evaluación de las instituciones educativas sólo pueden representar una parte de lo que se requiere para el éxito de la educación y formación profesional de los refugiados. Una mera orientación hacia puntos de referencia cuantitativos no hará justicia a las necesidades heterogéneas de los jóvenes refugiados y es necesario tener en cuenta las características específicas del contexto de los refugiados. La calidad de las medidas de FP depende siempre de si satisfacen las necesidades individuales de los alumnos. También debe tenerse en cuenta la participación de los alumnos como coproductores de la educación. La educación y la formación profesional de los refugiados deben considerarse siempre en un contexto más amplio, en el que muchos factores cruciales para el éxito quedan fuera de la esfera de influencia directa de las partes interesadas en la educación. No obstante, la formación en competencias interculturales y la sensibilización de los agentes pedagógicos son esenciales. Además de las partes implicadas en la FP, los expertos responsables de la evaluación de la calidad deben estar inevitablemente sensibilizados con la cuestión de la integración de los refugiados.

La evaluación externa de los centros públicos de FP en Austria es responsabilidad del Ministerio Federal de Educación, Ciencia e Investigación (§ 5 BD-EG, § 227b BDG). Evaluadores especialmente formados analizan la calidad de los centros y los procesos de enseñanza en relación con el Marco de Calidad para los Centros de Enseñanza, que constituye la base del sistema de gestión de la calidad para los centros de enseñanza de Austria. El objetivo principal de la evaluación escolar es mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Utilizando métodos predefinidos y estandarizados (por ejemplo, análisis de documentos, entrevistas, encuestas, observaciones de clases), los evaluadores escolares examinan la calidad de la escuela y proporcionan información detallada basada en pruebas a la dirección de la escuela.

Con el fin de evaluar la formación de aprendices y, por tanto, la parte de la formación dual que se imparte en la empresa, en Austria se concede un sello de calidad estatal a las empresas. De conformidad con el artículo 30a de la Ley de Formación Profesional, el Ministerio Federal de Trabajo y Economía certifica a las empresas de formación que son excelentes en la formación de aprendices como "empresa de formación galardonada por el Estado". Los criterios para la concesión del sello de calidad estatal incluyen un alto nivel de dedicación a la enseñanza de habilidades y competencias profesionales, el éxito en los exámenes de aprendizaje, así como en las competiciones provinciales y nacionales, los esfuerzos en el ámbito de la información profesional, la colaboración de la empresa de formación con las partes interesadas pertinentes, y la oferta de programas CET internos y externos para aprendices y formadores. También se tienen en cuenta los esfuerzos para formar a grupos destinatarios específicos. Sin embargo, no está claro si las necesidades especiales de los jóvenes refugiados se tienen en cuenta en la evaluación de las empresas de formación de aprendices y en qué medida.

Dado que ya existen normas de evaluación establecidas para los centros de FP inicial y las empresas de formación de aprendices, el principal reto para una aplicación satisfactoria de los indicadores de calidad para los refugiados y las herramientas desarrolladas en el proyecto RecoVET reside, por tanto, en la adaptación de las normas de evaluación existentes a las necesidades de los refugiados. Además, a través de nuestras actividades de difusión, por ejemplo, en conferencias para directores de centros, formadores, empresas de formación, profesores, administradores de centros y académicos, pretendemos concienciar sobre las necesidades de los refugiados en la FP, especialmente en lo que respecta a la evaluación interna y externa de la calidad.

No hay que olvidar que el abandono y la no participación de los refugiados en la formación profesional obedecen a muchas razones: situaciones personales inseguras, amenaza de deportación, traumas y problemas psicológicos no tratados, así como conocimientos insuficientes de alemán y educación formal. Muchos de estos aspectos no están dentro de la esfera de influencia directa de los proveedores de educación y de los evaluadores escolares externos, pero deben tenerse en cuenta para promover y apoyar la participación y el aprovechamiento de las oportunidades de FP para los refugiados.

4.2 LECCIONES APRENDIDAS EN ALEMANIA

En relación con las circunstancias particulares del sistema de evaluación alemán, se ha dado el caso de que los indicadores de calidad pueden ser utilizados por los evaluadores más para la mejora y el desarrollo de la calidad que para la rendición de cuentas y el control. Los indicadores no ofrecen valores de medición que deban alcanzarse, ni un sistema de puntuación. Esto tampoco es posible debido a los diferentes contextos en Europa. Así pues, pueden considerarse más bien indicadores de diseño y reflexión y menos indicadores de medición. Por eso, al utilizar los indicadores, los evaluadores deben prestar atención a la función de las posibilidades de desarrollo y mejora y señalar estas posibilidades de desarrollo para el instituto individualmente. Al hacerlo, el evaluador también debe tener en cuenta las posibilidades disponibles de las instituciones.

Además, debe tenerse en cuenta que los indicadores deben aplicarse de forma complementaria al enfoque de gestión de la calidad de los estados federados. Dado que cada estado sigue su propio modelo de calidad, los evaluadores actúan a nivel estatal o incluso regional. Los estados federales trabajan con marcos de calidad y sus propios indicadores de calidad. Muchos de los indicadores de los distintos marcos aparecen en todos los estados federados porque representan áreas centrales de los centros de formación profesional y otros proveedores de FP. Estos indicadores se relacionan con áreas similares de las instituciones de FP y se superponen con los indicadores de RecoVET, por ejemplo, al establecer el objetivo y el contenido del aprendizaje o mediante la selección y evaluación de los métodos de enseñanza. Por lo tanto, la perspectiva de RecoVET puede integrarse bien en la evaluación de los indicadores de gestión de calidad de los estados federales. Puesto que aquí se

persigue la función de perfeccionamiento, tampoco sustituyen a los indicadores de los estados federales, que persiguen otras funciones como la justificación y el control. Más bien los complementan en una perspectiva integradora.

Mediante el uso de los indicadores, la visión externa puede indicar la discriminación estructural de los grupos desfavorecidos. Dado que el marco de indicadores de los estados federales está estandarizado y pretende garantizar la equivalencia, aquí puede surgir la discriminación estructural de las personas desfavorecidas. Los indicadores RecoVET pueden revelar esta discriminación estructural para el grupo de refugiados. Dado que los profesores pueden estar cegados por su trabajo, la visión externa de los evaluadores puede ser especialmente valiosa.

La capacidad de control de los indicadores varía en función del tipo de proveedor de educación. Los centros de enseñanza privados, las empresas y las escuelas disponen de posibilidades e infraestructuras diferentes. Por lo tanto, los indicadores de calidad deben seleccionarse o adaptarse a cada tipo de institución. Para que las instituciones puedan mejorar la calidad por sí mismas, los indicadores de RecoVET deben seleccionarse de tal manera que también estén dentro de la esfera de influencia de las instituciones y puedan ser modificados o moldeados por ellas. Aquí, por ejemplo, deben tenerse en cuenta las restricciones de gobernanza de los centros. Evaluar indicadores de calidad que no pueden ser modificados por la institución conduce a la frustración.

Alemania también cuenta con varias leyes destinadas a mejorar las oportunidades de integración en el mercado laboral. Los proveedores que deseen llevar a cabo medidas de fomento del empleo financiadas por la oficina federal de trabajo deben tener en cuenta que necesitan la aprobación de un organismo competente. Esta aprobación como proveedor es necesaria si se ofrecen servicios en seis áreas especializadas, que incluyen también la integración profesional. La Ordenanza de Acreditación y Homologación para el Fomento del Empleo (AZAV) regula la acreditación y homologación de los proveedores de medidas de fomento del empleo. La AZAV especifica los requisitos que deben cumplir las instituciones educativas y otras organizaciones para recibir financiación pública para las medidas de formación continua. Además, en el sistema escolar alemán existen diversas clases de recuperación. Además del IFK (Internationale Förderklassen), también hay clases preparatorias al principio del curso escolar y clases de acogida durante el curso escolar. Además, los alumnos también pueden participar en clases preparatorias o en clases de integración profesional. Además, hay clases especiales de acogida para los estudiantes ucranianos destinadas a mejorar sus posibilidades de integración en el mercado laboral alemán.

Existe la posibilidad de utilizar los indicadores de calidad y la caja de herramientas de RecoVET para evaluar los programas de FP de los proveedores privados de formación acreditados por la AZAV y los impartidos por los centros de FP.

4.3 LECCIONES APRENDIDAS EN ITALIA

La situación italiana se caracteriza por una presencia relativamente baja de refugiados en comparación con la población extranjera total del país. Por este motivo, las medidas de inclusión, incluidos los proyectos de formación, no suelen centrarse específicamente en los refugiados, sino que tienen en cuenta al conjunto más amplio de inmigrantes y extranjeros en general.

El proceso de integración de los refugiados en el territorio nacional implica también la mejora de sus competencias y la adquisición de otras nuevas a través de programas de formación profesional que permitan su plena realización social y su integración en la sociedad y el mercado laboral. En este contexto, Italia ofrece una amplia variedad de oportunidades, tanto organizadas por instituciones públicas como por entidades privadas (asociaciones, organizaciones, etc.), dirigidas específicamente a estudiantes extranjeros o abiertas a toda la población. Sin embargo, existe una escasa coordinación entre las instituciones en lo que respecta a las distintas medidas de integración ofrecidas, lo que a menudo menoscaba su eficacia, especialmente a largo plazo.

En este contexto, los procesos de evaluación de la calidad de las iniciativas de formación desempeñan un papel crucial para garantizar una educación eficaz. En el sistema educativo italiano, esta evaluación corre a cargo del Sistema Nacional de Evaluación (SNV - Sistema Nazionale di Valutazione), que evalúa la eficiencia y la eficacia de las instituciones educativas, así como la gestión de los centros escolares. El proceso de evaluación de las instituciones educativas, identificado por el D.P.R. 80/2013 (Decreto del Presidente de la República) consta de cuatro fases diferenciadas dentro de un ciclo de tres años:

1. Autoevaluación de las instituciones educativas a partir del análisis de datos proporcionados por el INVALSI (Instituto Nacional de Evaluación del Sistema Educativo y de Formación, entidad responsable de la recolección de datos). Los datos incluyen resultados educativos (incluidas pruebas estandarizadas) y diversos procesos. Los datos se reportan para escuelas individuales, contextos territoriales (provinciales y regionales), macrozonas y toda la nación. La escuela elabora un informe de autoevaluación (RAV) siguiendo un marco predefinido proporcionado por el sistema y define objetivos prioritarios de mejora.
2. Evaluación externa.
3. Acciones de mejora a tres años referidas a los objetivos prioritarios.
4. Informe social al final del ciclo trienal sobre las mejoras implementadas y la eficacia de las acciones emprendidas.

Este proceso representa un recurso estratégico para orientar las políticas educativas y de formación hacia el crecimiento cultural, económico y social del país y para promover la plena implantación de la autonomía escolar.

A nivel general, la educación y la formación profesional en Italia se basan en dos vías principales: el sector estatal, que consiste en un programa de 5 años dentro de los institutos profesionales (IP - Istituti Professionali), y el sector regional (IeFP - educación y formación profesional), que proporciona cualificaciones de 3 años con la posibilidad de un cuarto año adicional (diploma profesional). Además de estas vías dedicadas a los jóvenes estudiantes, existen instituciones educativas que ofrecen programas educativos específicos para adultos. Entre ellos se encuentran los CPIA (Centros Provinciales de Educación de Adultos), que ofrecen itinerarios muy personalizados para adquirir distintos niveles educativos. Los cursos de los CPIA son frecuentados mayoritariamente por extranjeros. La educación de adultos para la obtención de diplomas de nivel superior (bachillerato, técnico o profesional) tiene lugar en clases nocturnas organizadas por los centros de enseñanza secundaria para acomodar a las personas que trabajan.

Todas las vías mencionadas están sujetas al Sistema Nacional de Evaluación. Las escuelas estatales se remiten íntegramente al Sistema Nacional de Evaluación, mientras que los programas regionales están sujetos a la autoevaluación y a la RAV, incluido el análisis de los resultados del aprendizaje a través de las pruebas del INVALSI. Los CPIA no administran pruebas INVALSI y tienen definidas áreas específicas de resultados educativos.

Además de las vías dentro del sistema escolar nacional, las agencias y asociaciones privadas pueden ofrecer cursos de formación profesional que deben ser acreditados por las autoridades regionales. Estos cursos no son evaluados por el Sistema Nacional de Evaluación, sino que son supervisados por las instituciones regionales. Además de la evaluación ministerial, los centros educativos también pueden solicitar la certificación ISO (aunque no es obligatoria) acudiendo a centros de certificación privados.

Dada la complejidad del sistema educativo italiano y la falta de coordinación entre las distintas instituciones, es importante sensibilizar para la inclusión social y laboral de los refugiados. En particular, teniendo en cuenta la ausencia de indicadores específicos dedicados a los refugiados, la creación de nuevas herramientas puede contribuir a centrarse en las necesidades de este grupo objetivo, incluida la aplicación de indicadores específicos. Además, estos indicadores pueden ser utilizados por todas las instituciones educativas no sujetas al Sistema Nacional de Evaluación para mejorar su oferta y aumentar las iniciativas dirigidas específicamente a los estudiantes refugiados.

En el contexto italiano, todas las herramientas desarrolladas por el proyecto (el manual, la herramienta de formación en línea y la caja de herramientas) pueden convertirse en una valiosa referencia para las instituciones educativas en términos de autoevaluación y diseño estratégico de los procesos de inclusión, con vistas a reducir la tasa de abandono entre los estudiantes extranjeros y mejorar la eficacia de la educación. Además, las herramientas proporcionadas pueden aumentar la concienciación de las instituciones educativas con respecto a los procesos de evaluación externa,

haciendo que las acciones de mejora emprendidas sean más eficaces y se centren en las necesidades específicas de los estudiantes refugiados.

Desde el punto de vista operativo, los indicadores desarrollados pueden aplicarse tanto en la fase inicial del proceso de evaluación (autoevaluación por parte de los centros educativos) como en la fase de evaluación externa, proporcionando a los evaluadores herramientas para valorar la calidad de las iniciativas educativas para la inclusión de los refugiados. Es esencial proporcionar herramientas concretas para apoyar a los evaluadores durante sus actividades, especialmente durante el análisis de documentos y las visitas a las instituciones educativas. En este sentido, el conjunto de herramientas proporcionadas por el proyecto puede ser de gran importancia, especialmente para las escuelas que acogen a un gran número de estudiantes extranjeros y las instituciones que admiten a un menor número de estudiantes refugiados, para aumentar la concienciación y la eficacia de los procesos de inclusión.

En general, la ejecución del proyecto RecoVET puede conducir a una mayor atención a las necesidades específicas de los refugiados dentro del sector de la educación y formación profesional, tanto en la educación escolar como en la de adultos.

4.4 LECCIONES APRENDIDAS EN ESPAÑA

En el sistema educativo español, factores históricos han conducido a una falta de énfasis en la evaluación. La responsabilidad de la evaluación ha recaído principalmente en un servicio de inspección centralizado, que se centraba en los requisitos burocráticos y limitaba las oportunidades de transformación e innovación.

En los últimos 20 o 30 años, el aumento de las evaluaciones internacionales y de las comparaciones entre sistemas educativos ha dado lugar a un mayor número de evaluaciones externas en España. Sin embargo, estas evaluaciones se han centrado principalmente en el sistema educativo en su conjunto y no en los centros educativos individuales. La evaluación de los centros se ha ampliado a medida que ha aumentado la oferta privada de educación, que ha sido mucho mayor dentro de la educación secundaria académica (refiriéndose a la educación secundaria no profesional) que en el nivel postobligatorio profesional. Algunos centros públicos también han adoptado este enfoque para atraer alumnos y asegurarse la financiación. La importancia de ganar prestigio se acentúa en la formación profesional, que recibe financiación de múltiples administraciones. Los fondos de la Unión Europea han fomentado aún más la adopción de procedimientos de evaluación de la calidad.

En la Formación Profesional (FP), hay un número significativo de centros públicos frente a los privados, lo que indica una falta de esfuerzo a la hora de buscar la evaluación externa y la acreditación. Sin embargo, el aumento de la demanda de formación profesional y la integración de tres subsistemas paralelos (educación profesional formal, formación profesional inicial no formal y

formación profesional continua) han generado interés por la evaluación. Los Centros de Referencia Nacional y los Centros Integrados de Formación Profesional, reconocidos como instituciones excepcionales, dan prioridad a los procedimientos de evaluación externa.

Cuando la evaluación de la calidad está presente en la FP, suele centrarse en la excelencia y la competitividad más que en la inclusividad, que tradicionalmente se asocia más con la educación obligatoria. La inclusión suele considerarse más relacionada con la discapacidad que con dimensiones sociales más amplias de exclusión y vulnerabilidad. El origen de la migración suele ser el principal factor destacado, incluyendo cuestiones como los menores no acompañados, los jóvenes delincuentes, los jóvenes de zonas rurales, las minorías étnicas y las condiciones económicamente desfavorecidas. Sin embargo, la atención se sigue centrando en la migración y no específicamente en los refugiados, debido al escaso número de estatutos de asilo y refugio concedidos por las autoridades españolas.

Además, la FP se ha posicionado como la opción preferida para los estudiantes de origen inmigrante en los documentos políticos, lo que puede conducir a la segregación en lugar de a la inclusión. La división entre educación profesional formal y formación profesional no formal contribuye aún más a las posibles divisiones o segregación. Sin embargo, los recientes esfuerzos hacia el reconocimiento mutuo van en aumento.

El escaso desarrollo de la evaluación de la calidad en las escuelas españolas presenta una oportunidad para explorar nuevos procedimientos de calidad sin necesidad de ajustarse a los existentes. De este modo se evitan los retos que plantea la integración de indicadores en los sistemas de evaluación establecidos. La introducción de nuevos procedimientos probablemente aumentaría la concienciación entre el personal escolar y los administradores educativos, que pueden ser más difíciles de implicar y a menudo están influidos por ideologías políticas cambiantes. Además, el sistema español de formación profesional escolar, que se basa en las partes interesadas y los interlocutores sociales para definir las cualificaciones y el plan de estudios, ofrece oportunidades para sensibilizar a estas partes interesadas. Esto puede tener un mayor impacto más allá de las propias escuelas. Las Cámaras de Comercio, por ejemplo, desempeñan un papel clave en la conexión del sistema de formación profesional con las empresas y han desempeñado un papel decisivo en la promoción del aprendizaje basado en el trabajo y la formación de formadores. En los últimos años, también han apoyado el desarrollo del modelo español de formación profesional dual, que ofrece períodos prolongados de aprendizaje basado en el trabajo a los estudiantes privilegiados. Los centros de formación profesional españoles se enfrentan al reto de múltiples evaluaciones y controles. Están sujetas a inspecciones con requisitos burocráticos, a evaluaciones externas que proporcionan calificaciones de calidad que afectan a diversos aspectos de la escuela y a fuentes de financiación privadas que imponen sus procedimientos de evaluación. Las escuelas deben adaptarse a estos diferentes procesos de evaluación si desean acceder a dicha financiación.

Existen varias áreas potenciales de FP dentro del sistema educativo español en las que se podrían considerar los indicadores de calidad de RecoVET. En primer lugar, la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad, creada en 2016, ha desarrollado su sistema de acreditación de calidad. Este sistema utiliza la evaluación externa y los informes de autoevaluación basados en una matriz con cinco principios y múltiples indicadores de evaluación. Hasta ahora, este sistema ha reconocido 46 escuelas de segunda oportunidad en 10 regiones diferentes y ha obtenido el reconocimiento de las autoridades.

En segundo lugar, España tiene potencial para adaptar y utilizar la referencia EQAVET, lo que puede resultar más difícil para países con sistemas bien establecidos. La Agencia Canaria, primera agencia española en considerar la formación profesional, ya está trabajando en esta dirección e integrando la formación profesional como responsabilidad de las universidades.

Un tercer potencial reside en abordar sectores específicos del país con elevadas tasas de vacantes y de trabajadores inmigrantes. Las cualificaciones profesionales sectoriales pueden beneficiarse de evaluaciones que aumenten su visibilidad, productividad y competitividad, y promuevan la inclusión y la sostenibilidad.

Por último, la industria privada de publicación de libros de texto tiene un impacto significativo en el sistema educativo. Las grandes editoriales internacionales han encontrado un nicho de negocio en las cualificaciones profesionales, dando forma a lo que ocurre en las aulas mediante materiales curriculares en todas las cualificaciones y niveles.

6. REFERENCIAS

- de Abreu, G., & Hale, H. (2014): Conceptualising teachers' understanding of the immigrant learner. *International Journal of Educational Research*, 63, 26–37.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001): The dropout process in life course perspective: early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103 (5), 760–822.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Bedinger, S. D. (1994): When expectations work: race and socioeconomic differences in school performance. *Social Psychology Quarterly*, 57(4), 283–299.
- Andersson, P. (2014): RPL in further and vocational education and training. In J. Harris, C. Wihak & J. van Kleef (Eds.), *Handbook of the recognition of prior learning* (pp. 337–355). Leicester: NIACE – National Institute of Adult Continuing Education.

- Baldassarre, V. A., Marrone, S., & Romita, M. (2015): Opportunità di formazione e scelte di vita. Insegnare a sapere che uso fare di ciò che si sa. Bari: Università degli Studi di Bari Aldo Moro.
- Barakat, B. (2009): Deepening the divide: the differential impact of protracted conflict on TVET versus academic education in Palestine. In R. Maclean & D. Wilson (Eds.), *International handbook of education for the changing world of work* (pp. 799–812). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Barongo Muweke, N. (2016): PREDIS—prevention of early dropout of VET through inclusive strategies for migrants and ‘Roma’. Retrieved from <https://www.predis.eu/predis.html>
- Barrett, M. (2013): Intercultural competence: a distinctive hallmark of interculturalism? In M. Barrett (Ed.), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences* (pp. 147–168). Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2007): *Bildung als privileg—erklärungen und befunde zu den ursachen der bildungsungleichheit* (2nd ed.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2014): *BIBB—modellversuche: qualitätsentwicklung und-sicherung in der beruflichen bildung. Leitfaden zur handlungsorientierung in der berufsausbildung*. Handreichung.
- Bobonis, G. J., & Finan, F. (2009): Neighborhood peer effects in secondary school enrollment decisions. *Review of Economics and Statistics*, 91(4), 695–716.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006): Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413. doi:10.1080/02602930600679050
- Braun, F., & Lex, R. (2016): *Zur beruflichen qualifizierung von jungen flüchtligen*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI).
- Brescianini, P. G : *Valutazione, validazione e certificazione delle competenze. Alcune riflessioni sulle esperienze nei contesti di lavoro*. Ufficio Scolastico Regionale per l’Emilia Romagna.
- Brown, T. M., & Rodrigues, L. F. (2009): Empirical research study—school and the co-construction of dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(2), 221–242.
- Brücker, H., Kunert, A., Mangold, U., Kalusche, B., Siegert, M., & Schupp, J. (2016a): *Geflüchtete menschen in Deutschland—eine qualitative befragung*. Nürnberg: IAB Forschungsbericht.
- Brücker, H., Fendel, T., Kunert, A., Mangold, U., Siegert, M., & Schupp, J. (2016b): *Warum sie kommen, was sie mitbringen und welche erfahrungen sie machen*. Nürnberg: IAB Kurzbericht.

- Brücker, H., Schewe, P., & Sirries, S. (2016): Eine vorläufige Bilanz der fluchtmigration nach Deutschland . Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Burkert, D., & Dercks, A. (2017): Ausbildungs-und arbeitsmarktintegration von geflüchteten: jetzt investieren . Heinrich Böll Stiftung.
- Canale, S., Leonardi, S., & Nicosia, F. (1997): Analisi finanziaria—economica dei progetti di investimento pubblico, quaderno no. 92. Catania, Italy: Istituto Strade Ferrovie Aeroporti.
- Dehnbostel , P., Seidel, S., & Stamm-Riemer, I. (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR—eine kurzexpertise . Bonn, Hannover.
- European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2010): Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2012): Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes—research paper no. 29. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2015): The role of modularisation and unitisation in vocational education and training—working paper no. 26. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat. (2017): Education and training in the EU—facts and figures. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_and_training_in_the_EU_-_facts_and_figures
- Eurostat. (2018): Decrease in 'early school leavers' in the EU continues. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20170908-1?inheritRedirect=true>
- Eskola, E. (1998): University students' information-seeking behaviour in a changing learning environment: how are students' information needs, seeking and use affected by new teaching methods. Information Research, 4(2). <http://informationr.net/ir/4-2/isic/eeskola.html>
- Fránquiz, M. E., Salazar, M. D. C., & DeNicolo, C. P. (2011): Challenging majoritarian tales: portraits of bilingual teachers deconstructing deficit views of bilingual learners. Bilingual Research Journal, 34(3), 279–300.
- Frost, M. B. (2007): Texas students' college expectations: does high school racial composition matter?. Sociology of Education, 80(1), 43–65.

- Granato, M., Bethscheider, M., Friedrich, M., Gutschow, K, Paulsen, B., Schwerin, C., Settlemeyer, A., Uhly, A., & Ulrich, J. G. (2007): Integration und berufliche Ausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Hamilton, R., & Moore, D. (2004): Schools, teachers and the education of refugee children. In R. Hamilton (Ed.), Educational interventions for refugee children. Theoretical perspectives and implementing best practice . London: RoutledgeFalmer Taylor&Francis, p.83.
- Harkness, S., Blom, M., Oliva, A., Moscardino, U., Bermudez, M. R., & Super, C. M. (2007): Teachers' ethnotheories of the 'ideal student' in five western cultures. *Comparative Education*, 43(1), 113–135.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007): The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hodkinson, P., Biesta, B., & James, D. (2008): Understanding learning culturally: overcoming the dualism between social and individual views of learning. *Vocations and Learning*, 1(1), 27–47.
- Ihsen, S. (2013): Dialog MINT-lehre. Mehr Frauen in MINT Studiengänge. Ein Projekt des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. Handlungsempfehlungen für Gender-Aspekte in die Physik Lehramt-Lehre .
- Jäppinen, A-K., & Ciussi, M. (2016): Indicators of improved learning contexts: a collaborative perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 19(4), 482–504.
- Karlsdóttir, A., Sigurjónsdóttir, H. R., Hildestrand, A. S., & Cuadrado, A. (2017): Policies and measures for speeding up labour market integration of refugees in the Nordic region: a knowledge overview, Nordregio working paper 2017:8. Stockholm, Sweden: Nordregio.
- Kearns, P. (2004): VET and social capital: a paper on the contribution of the VET sector to social capital in communities. Adelaide, Australia: Australian National Training Authority, National Centre for Vocational Education (NCVER).
- Lackéus, M. (2015): Entrepreneurship in education: what, why, when, how. Paris, France: Organisation of Economic Cooperation and Development.
- Lasonen, J. (2009): Intercultural education: promoting sustainability in education and training. In Fien, J., Maclean, R., & Park, M.-G. (Eds.), *Work, learning and sustainable development* (pp. 187–202). Dordrecht, Netherlands: Springer.

- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003): Dropping out of high school: the role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353–393.
- Lenzen, C., Fischer, G., Jentsch, A., Kaess, M., Parzer, P., Carli, V., Wassermann, D., Resch, F., & Brunner, R. (2013): Schulabsentismus in Deutschland—die prävalenz von entschuldigtem und unentschuldigtem Fehlzeiten und ihre Korrelation mit emotionalen und verhaltensauffälligkeiten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62(8), 570–582.
- Linde, S., & Linde-Leimer, K. (2018): Stop dropout! Risk detection and flexible prevention against learners' drop out. Retrieved from <http://www.stop-dropout.eu>
- Martiniello, L. (2008): L'analisi economico-finanziaria dei progetti, Laboratori per lo sviluppo locale. Frosinone, Italy: Provincia di Frosinone and Ciociaria Sviluppo S.C.P.A.
- Milligan, K., Moretti, E., & Oroepoulos, P. (2007): Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. *Journal of Public Economics*, 88 (9), 1667–1695.
- Minello, A., & Barban, N. (2012): The educational expectations of children of immigrants in Italy. *Annals of the American Academy of Political and Social Science: Migrants, Youths and Children of Migrants in a Globalized World*, 643, pp.78–10.
- Montalbano, G., & Perulli, E. (2016): Validazione e certificazione delle competenze: dal dibattito al sistema. Firenze, Italy: ISFOL .
- Ogbuagu, B. C., & Ogbuagu, C. C. (2013): Who says we are dumb?: Identification of the causes of learning difficulties encountered by new immigrant learners in their adaptation to the Canadian classrooms. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 75–95.
- Page, N., & Czuba, C. E. (1999): Empowerment: what is it. *Journal of Extension*, 37, 1–5.
- Perry, L. B., & Southwell, L. (2011): Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453–466.
- Pettenella, D . Criteri di valutazione dei progetti: sostenibilità finanziaria ed economica. Department Territorio e Sistemi Agro-Forestali, Università di Padov.
- Pina, Á. (2017): Luxembourg: reaping the benefits of a diverse society through better integration of immigrants, OECD Economics Department working papers, No. 1418. Paris, France: Organization of Economic Cooperation and Development Publishing.

- Räsänen, A., & Mari, R. (2014): Assessment of learning outcomes in Finnish vocational education and training. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 109–124.
- Rasmussen, A., & Friche, N. (2011): Roles of assessment in secondary education: participant perspectives. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(2), 113–129.
- Rosmarì Simoncini, G. (2016): La certificazione delle competenze: definizione e inquadramento giuruduco. Una rassegna sulla letteratura di riferimento. working paper no. 4. Adapt University Press.
- Rothstein-Fisch, C., Trumbull, E., & Garcia, S. G. (2009): Making the implicit explicit: supporting teachers to bridge cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 474–486.
- Ruggs, E., & Hebl, M. (2012): Diversity, inclusion, and cultural awareness for classroom and outreach education. In B. Bogue & E. Cady (Eds.). *Apply Research to Practice (ARP) Resources*. https://www.engr.psu.edu/AWE/ARPAbstracts/DiversityInclusion/ARP_DiversityInclusionCulturalAwareness_Overview.pdf (letzter Zugriff: März 2018)
- Rumberger, R. W. (2004): *Why students drop out of school. Dropouts in America: confronting the graduation rate crisis*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rummens, J. A., Tilleczek, K., Boydell, K., & Ferguson, B. (2008): Understanding and addressing early school leaving among immigrant and refugee youth. In K. Tilleczek (Eds.), *Why do students drop out of high school? Narrative studies and social critiques* (pp. 75–101). New York, NY: Edwin Mellen Press.
- Rumberger, R. W. (2011): *Dropping out*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sullo, R. A. (2007): *Activating the desire to learn*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tanggaard, L. (2013): An exploration of students' own explanations about dropout in vocational education in a Danish context. *Journal of Vocational Education & Training*, 65 (3), 422–439.
- Thurstone, D., Conley, A., & Farkas, G. (2011): The link between educational expectations and efforts in the college-for-all era. *Sociology of Education*, 84(2), pp. 93–112.
- Tjaden, J. T. (2013): *Migrants and vocational education in the European Union: a review of evidence on access and dropout*. Retrieved from http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2013/12/Discussion-paper_VET_2dec.pdf

- Traag, T., & Van der Velden, R. (2011): Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, 30(1), 45–62.
- Vogel, S., & Stock, E. (2017): Opportunities and hope through education: how German schools include refugees. Brussels: Education International Research.
- Zenner, L., Kumar, K., & Pilz, M. (2017): Entrepreneurship education at Indian industrial training institutes—a case study of the prescribed, adopted and enacted curriculum in and around Bangalore. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(1).p. 6



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

Financiado por la Unión Europea. No obstante, los puntos de vista y opiniones expresados son exclusivamente los del autor o autores y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea ni los de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo y Cultural Europeo (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA pueden ser consideradas responsables de las mismas.