

# Formación Profesional: una necesidad para la empresa

Madrid  
14 de marzo de 2007



<b>1. Resumen ejecutivo</b>	<b>5</b>
<b>2. Formación Profesional y competitividad</b>	<b>9</b>
<b>2.1. Las etapas de la Formación Profesional</b>	9
<b>2.2. Efectos sobre la competitividad</b>	10
<b>2.3. Comparativa internacional de sistemas de Formación Profesional</b>	15
<b>3. La situación actual de la Formación Profesional en España</b>	<b>19</b>
<b>3.1. La Formación Profesional Reglada</b>	19
<i>Funcionamiento del sistema</i>	20
<i>Algunos datos</i>	21
<b>3.2. La Formación Continua</b>	26
<b>3.3. La Formación Ocupacional</b>	30
<b>4. Elementos que condicionan la mejora de la Formación Profesional en España</b>	<b>33</b>
<b>4.1. Escaso prestigio social</b>	33
<b>4.2. Entramado institucional</b>	35
<b>4.3. Desajustes entre oferta y demanda de capital humano</b>	38
<b>4.4. Tamaño de las empresas y estructura sectorial</b>	40
<b>5. Propuesta del Círculo de Empresarios</b>	<b>43</b>
<b>5.1. Recomendaciones generales</b>	44
<i>Flexibilidad</i>	44
<i>Integración</i>	46
<i>Autonomía, control y transparencia</i>	47
<b>5.2. Recomendaciones específicas de reforma</b>	48
<i>Formación Profesional Reglada</i>	49
<i>Formación Profesional Continua</i>	51
<i>Formación Profesional Ocupacional</i>	52
<b>6. Anexos</b>	<b>55</b>
<b>7. Bibliografía</b>	<b>71</b>
<b>8. Publicaciones recientes del Círculo de Empresarios</b>	<b>75</b>



# 1. Resumen ejecutivo

El documento *Hacia un nuevo sistema educativo. Bases para la mejora de la enseñanza obligatoria*, publicado en julio de 2006, fue el primero de una trilogía con la que el Círculo de Empresarios pretende abordar la situación, perspectivas y necesidades de nuestro sistema educativo. Una trilogía que se completará este mismo año con una tercera publicación en torno a la enseñanza universitaria. **El presente documento**, segundo de la serie, **plantea una serie de ideas y reflexiones acerca de la Formación Profesional en España y de las vías para su mejora**, sobre la base de que **una educación de calidad**, en su acepción más amplia, representa no sólo un **factor clave de la competitividad del conjunto de la economía**, sino también esencial para la cohesión social en un marco de igualdad de oportunidades.

En el marco de una economía globalizada en la que, además, la tecnología desempeña un papel esencial, **la formación profesional adquiere una relevancia superior a la que ha tenido en el pasado**. España (y las empresas españolas) ya no puede competir sobre la base de unos costes laborales bajos como los que se ofrecen en algunos países, por ejemplo India y China. Nuestras posibilidades mantener e incluso potenciar nuestra presencia en los mercados mundiales pasan necesariamente por la capacidad de aportar un capital humano formado, especialmente en el ámbito tecnológico. Esta es una cuestión que no afecta sólo a los directivos empresariales, sino que se pone también de manifiesto en los mandos intermedios. Y ahí es donde **una formación profesional de calidad, adaptada a las necesidades del mercado y muy volcada en aspectos tecnológicos, constituye un factor diferencial de competitividad**.

Además, la formación profesional es un medio esencial para **mantener y mejorar la empleabilidad de las personas a lo largo de toda su vida laboral**, puesto que incluye la etapa inicial de **formación reglada** y la que se recibe cuando ya se forma parte del mercado de trabajo (**formación continua y ocupacional**).

Durante mucho tiempo **la formación profesional en España ha permanecido, desafortunadamente, en una situación de desprestigio y descuido**, tanto político como social, en contraste con lo que sucedía en otros países industrializados (notablemente, Alemania). El resultado ha sido un **claro desajuste entre el tipo de formación que reclama la economía española y las cualificaciones de los**

trabajadores, manifestado a través de la **coexistencia de la sobreeducación con una insuficiente oferta de personas con determinadas cualificaciones.**

Aunque es cierto que **el despegue de la formación profesional se ve condicionado** por elementos como la **composición del tejido empresarial español**, o la **estructura sectorial** de nuestra economía, no podemos permitirnos el lujo de renunciar a tener una formación profesional de alta calidad. Se convertiría ésta en **uno de los catalizadores del cambio de patrón competitivo que tanto necesita la economía española.**

Tres son los aspectos que resultan determinantes de la calidad del sistema de formación profesional: el **vínculo entre formación profesional y mercado de trabajo**, la **capacidad de adaptación a lo largo de toda la vida profesional** (lo que los británicos denominan *lifelong learning*) y la creciente importancia del **componente tecnológico para el desarrollo profesional.**

Para conseguir **una mejor formación profesional que aúne esas características y acabar, así, con el desprestigio social que ha sufrido en el pasado**, es necesario adoptar medidas generales (que afectan al conjunto de la formación profesional) y específicas (centradas en alguna de sus fases). En términos generales, **el sistema de formación profesional debe ser capaz de adaptarse con agilidad a las cambiantes demandas del mercado**, con un mayor énfasis en programas de prácticas en empresas, otorgando mayor importancia a los mecanismos de mercado de creación y desaparición de cualificaciones y siendo capaz de integrar mejor a profesionales de la empresa en el ámbito de la docencia. Además, es preciso adoptar una visión integral de la formación, estableciendo mecanismos que permitan un mejor acceso de personas con formación profesional a la Universidad<sup>1</sup> y, de forma más general, “pasarelas” desde cualificaciones adquiridas con la experiencia laboral a cualificaciones más amplias que puedan adquirirse en el ámbito educativo. No olvidemos que **mientras que la Universidad proporciona sobre todo conocimientos, la formación profesional proporciona fundamentalmente capacidades.**

Además, la mejora de la formación profesional pasa por dotar a los centros de una **mayor autonomía de organización y funcionamiento** a la vez que se establecen

<sup>1</sup> Mientras que la Formación Profesional proporciona fundamentalmente capacidades de inmediata aplicación en el mercado de trabajo, la formación universitaria tiende a desarrollar unas capacidades más generales con mayor contenido de conocimientos teóricos.

mecanismos permanentes de **evaluación de los resultados de este tipo de formación en términos de empleabilidad, salario y carrera profesional**. Tales mecanismos permitirían dotar de **gran transparencia** a todo el sistema, lo que indudablemente sería un potente incentivo para su mejora y **elevaría la eficiencia del gasto público y privado en este tipo de formación**.

Desde una perspectiva más específica, la **formación reglada debería proporcionar** no sólo competencias propias de la correspondiente especialización, sino especialmente **capacidades más amplias y generales –manejo de la tecnología, comunicación oral y escrita en la lengua materna y en lenguas extranjeras (inglés sobre todo), trabajo en equipo, etc.–** con las que poder hacer frente a las cambiantes condiciones del entorno laboral. Los trabajadores en puestos medios son los que se ven afectados más directa e inmediatamente por la introducción de tecnologías nuevas. Por tanto, su empleabilidad depende esencialmente de la capacidad de utilizar los medios tecnológicos prevalecientes en cada momento, donde además el manejo de los mismos requiere de cierta fluidez en el uso de idiomas. Al mismo tiempo, las nuevas tecnologías permiten acceder a un volumen ingente de información y, por tanto, la agilidad en la selección y utilización de la misma resulta fundamental para la consecución de resultados óptimos, lo mismo que la polivalencia y versatilidad para trabajar en equipo. Ello pasa necesariamente por una mayor formación práctica en el seno de las empresas, lo que a su vez precisa de una auténtica implicación de las mismas. Además, esta etapa reglada es un espacio muy propicio para **fomentar el espíritu emprendedor y empresarial**, pues su estrecha vinculación con el mundo laboral facilita la difusión del valor de la iniciativa empresarial como opción frente el empleo por cuenta ajena.

En cuanto a la **formación para el empleo –continua y ocupacional–**, varios elementos contribuirían a su mejora. Por un lado, una **redefinición del marco regulador de los contratos laborales**, que aproximara los costes de contratos temporales e indefinidos (incrementando así el atractivo de la formación para trabajadores y empresas) y mejorara la regulación de los contratos a tiempo parcial (facilitando la compatibilidad entre empleo y formación).

Además de esas medidas, podrían adoptarse otras para facilitar la financiación de los programas formativos de las empresas, especialmente los de las pequeñas empresas. Así, cabe **continuar con financiación o cofinanciación pública en forma de bonificaciones** en vez de subvenciones y **aplicar incentivos** de tal forma que el coste salarial y no salarial de la formación fuera cero. Y sería conveniente establecer

mecanismos para el **reconocimiento de las cualificaciones adquiridas vía experiencia laboral**.

Por último, en el caso de la **formación ocupacional** resulta fundamental introducir los **incentivos adecuados para que la misma deje de concebirse como un mero trámite vinculado con la percepción de las ayudas al desempleo**. Para ello, debería establecerse un sistema más flexible, que permitiera al desempleado elegir la formación más acorde con sus necesidades y capacitación. Los resultados de un sistema como éste deberían estar sometidos a un escrutinio continuo, para determinar si efectivamente se incrementa la empleabilidad de quienes reciben esa formación.

## 2. Formación Profesional y competitividad

La magnitud de los cambios económicos y sociales que acompañan al proceso de globalización, la imparable transición hacia la denominada sociedad del conocimiento o el inexorable envejecimiento de la población conforman un marco de continuos desafíos para la competitividad de las economías. Se quiera o no, todos ellos son fenómenos que influyen decisivamente sobre la capacidad de los países para generar prosperidad y bienestar. Como el Círculo de Empresarios ya ha indicado en numerosas oportunidades a través de sus publicaciones, esta cuestión es especialmente preocupante para España, en cuanto que **nuestro patrón de crecimiento padece una progresiva pérdida de competitividad que no podrá subsanarse con medidas parciales, sino que requiere de una reorientación hacia un modelo más moderno, dinámico y flexible.**

En este marco, la **educación destaca como uno de los factores esenciales para mejorar nuestra posición competitiva a medio plazo**, adaptándonos así a los condicionantes de un mercado globalizado en el que la competencia por costes laborales no es una estrategia que podamos mantener. En concreto, la Formación Profesional (en adelante, FP) es un instrumento clave para conseguir un mayor nivel de cualificación y, sobre todo, una mayor adaptabilidad a los veloces cambios tecnológicos a los que estamos expuestos. Como veremos más adelante, la FP tiene indudables efectos sobre la competitividad de una economía.

Cabe no obstante señalar que al emplear el término FP se está haciendo referencia a diferentes fases de formación que tienen sus peculiaridades, como a continuación se expone.

### 2.1 Las etapas de la Formación Profesional

La FP se estructura en dos grandes niveles, distinguiendo en función de la relación de los que reciben la formación con el mercado de trabajo.

**Formación Profesional reglada:** constituye parte de la formación que se recibe en fases iniciales de la vida. A ella se accede al término de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato.

En nuestro país esta etapa de la FP, a pesar de ser la más conocida, ha carecido del suficiente prestigio social lo que ha pesado sobre su implantación. De hecho, hay una evidente desproporción, favorable al primero, entre el bachillerato y la FP como alternativas elegidas por quienes deciden seguir sus estudios una vez finalizada la educación obligatoria<sup>2</sup>.

**Formación Profesional para el empleo:** es una formación que se dirige a personas que ya forman parte de la población activa. Cabe así diferenciar entre formación **continua** –aquella que se recibe mientras se trabaja- y **ocupacional** –destinada a personas desempleadas-.

Estas etapas son esenciales para mantener la empleabilidad de las personas y permitir que alarguen su vida laboral (a través del aprendizaje permanente o *lifelong learning*).

A pesar de que estas etapas tienen características claramente diferenciadas entre sí, es necesario destacar que ha de potenciarse un enfoque integral de las tres. En efecto, no se trata sólo de contribuir a una adecuada formación “inicial” de las personas que vayan a incorporarse al mercado de trabajo, sino también de establecer mecanismos que les permitan mantener o incrementar su empleabilidad (por tanto, su capacidad de inserción laboral) adaptándose a los cambios tecnológicos y organizativos.

## 2.2 Efectos sobre la competitividad

En términos generales, el nivel de educación (y de capital humano, por tanto) es determinante para la competitividad de una economía, entendida como su capacidad de crecer de manera sostenida en el tiempo. Además de los efectos indudables sobre el conjunto de la sociedad (con externalidades positivas como la mejora de la

<sup>2</sup> Hay un porcentaje notable de estudiantes que abandona sus estudios en el momento en que alcanzan los 16 años. Uno de cada cuatro alumnos que terminan la enseñanza secundaria obligatoria no obtiene el título correspondiente. El 29% de los españoles entre 18 y 24 años no ha terminado la secundaria ni continúa ningún otro tipo de estudios. (Círculo de Empresarios, 2006).

convivencia), la formación incide positivamente sobre el mercado de trabajo y mejora la posición individual de las personas<sup>3</sup>.

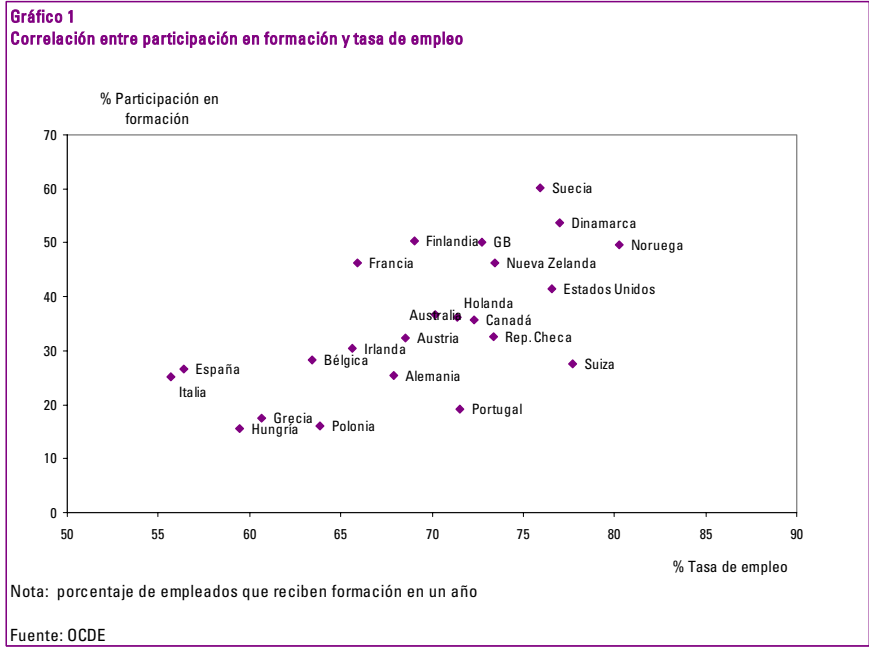
Esta realidad, aplicable a cualquier forma de educación, es especialmente relevante cuando se centra la atención en la FP. En efecto, esta formación está muy ligada al mercado de trabajo, puesto que su fin directo es, precisamente, incrementar las posibilidades inmediatas de inserción laboral del individuo.

- Así, **la calidad de la FP tiene efectos indudables sobre el mercado de trabajo** de un país, al afectar a variables como tasa de participación, tasa de paro y volumen de empleo. Un reciente estudio incluido en OCDE (2004)<sup>4</sup> y basado en datos internacionales, llegaba a una serie de conclusiones de gran interés, que vienen a respaldar el argumento general de la importancia que para la competitividad y la cohesión social tiene la formación profesional:
  - En primer lugar, se observa una **fuerte correlación positiva entre participación en el mercado de trabajo y formación**, tanto en educación inicial como en formación de trabajadores adultos. Así, la participación en el mercado de trabajo es mayor cuanto más elevado sea el nivel educativo, dados los crecientes costes de oportunidad que supone permanecer inactivo.

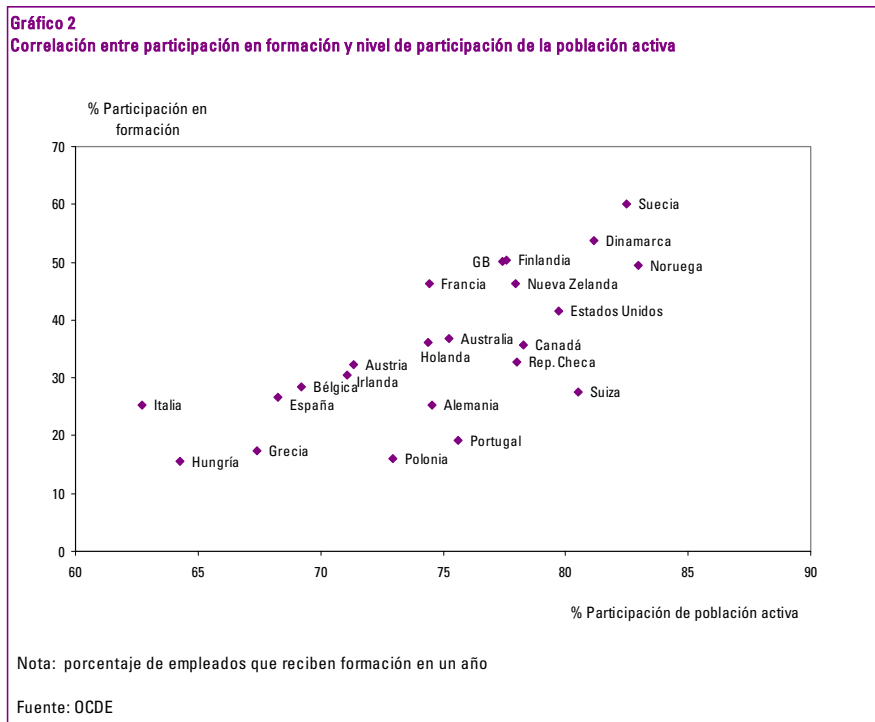
Como puede observarse en el gráfico 1, los países en los que es mayor el porcentaje de trabajadores que reciben formación son los que registran mayores tasas de actividad.

<sup>3</sup> Algunos estudios indican que el trabajador medio de la UE que decide invertir un año adicional en educación a tiempo completo puede esperar que su salario anual se incremente en un 8% (Comisión Europea, 2003).

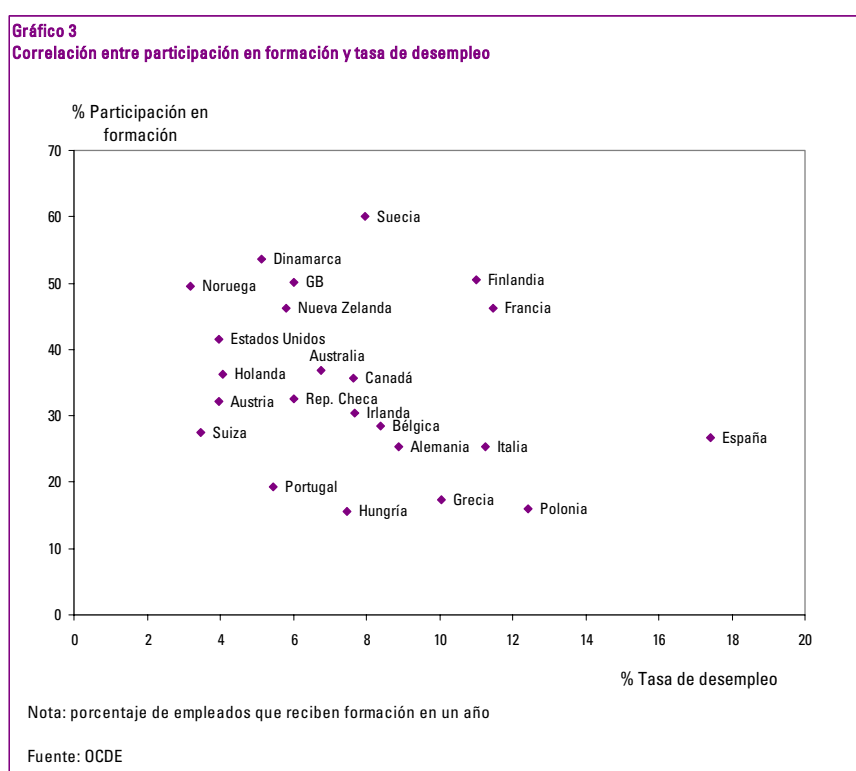
<sup>4</sup> OECD EMPLOYMENT OUTLOOK 2004 Chapter 4 Improving Skills For More And Better Jobs: Does Training Make A Difference?



- En segundo lugar, como es de esperar, **cuanto más elevada es la formación de un individuo, mayores son sus posibilidades de estar empleado (gráfico 2)**. En términos agregados esto se traduce en una tasa de empleo superior (y, por tanto, también en mayor riqueza y capacidad de crecimiento).



- En tercer lugar, existe una clara relación inversa entre probabilidad de paro y nivel educativo del individuo (gráfico 3). Así, para cada trabajador adulto, incrementos en el tiempo dedicado a la formación están asociados con mayores probabilidades de estar activo y con una caída de la probabilidad de encontrarse en paro. Desde el punto de vista macroeconómico, esta relación se traduce en una menor tasa de desempleo, circunstancia que, combinada con una población activa mayor, redundaría en una capacidad superior de crecimiento del país (y una renta per cápita también superior).



Es más, una FP de calidad permite mejorar la competitividad de la empresa, reduce los desajustes de capacidades profesionales en el mercado de trabajo y promueve la competitividad internacional del país. Todo ello pasa, obviamente, por que la FP esté diseñada de manera que sea capaz de responder a las necesidades reales del mercado de trabajo, siendo además capaz de adaptarse a la evolución de tales necesidades.

- La evidente relevancia del nivel educativo se hace especialmente aguda en entornos de fuertes y continuos cambios tecnológicos, en los que la capacidad de adaptación a las exigencias de los procesos productivos depende en mayor medida de poseer niveles educativos algo mayores. Bernanke (2007)

señala que **las diferencias salariales responden a la falta de adaptación a las nuevas tecnologías** y que **esa brecha puede seguir ampliándose** entre trabajadores que desarrollan esas cualificaciones y trabajadores que no lo hacen.

En el caso de la FP, su diseño adecuado pasa por su directa relación con los avances tecnológicos a los que deberán adaptarse de manera casi inmediata las personas que los aplican directamente, y que suelen ser trabajadores en lugares medios de la escala laboral. Parece por tanto evidente la **interrelación entre FP y tecnología**.

En efecto, una FP con una fuerte base tecnológica incrementa la capacidad de los trabajadores de interpretar la información y de aplicar las mejoras tecnológicas de la manera más adecuada al proceso productivo en el que participan.

- Es precisamente la capacidad de aplicación concreta de los avances tecnológicos lo que se encuentra detrás de otro de los efectos beneficiosos de una buena FP: una **mayor productividad total de los factores**. Sólo una adecuada formación en el ámbito técnico y tecnológico permitirá optimizar la combinación de inversión en capital tecnológico y humano, maximizando así la productividad del conjunto de la economía.
- A los citados efectos positivos sobre el conjunto de la sociedad deben añadirse **elementos favorables a escala individual**. Por un lado, la formación eleva las probabilidades de que se reciba formación adicional. Según la observación empírica, los trabajadores cualificados tienen mayores probabilidades de recibir una formación que aquéllos con menor nivel educativo (Lillard y Tan, 1992; Bishop, 1997).

Por otro lado, una FP adecuada a las necesidades del mercado de trabajo eleva el salario que recibirá el trabajador a lo largo de su vida, lo que a su vez determina una mayor rentabilidad de la inversión en capital humano y una mayor empleabilidad.

### 2.3 Comparativa internacional de sistemas de Formación Profesional

Un estudio comparativo de los sistemas de FP de distintos países es siempre una labor compleja, pues son muchas las variables que definen o influyen sobre el funcionamiento y el éxito o fracaso de cualquiera de dichos sistemas. Estas dificultades se acrecientan en la actualidad, ya que el reconocimiento de la importancia que la FP tiene como respuesta a los crecientes retos competitivos ha hecho que todos los sistemas acometan procesos de reforma. Por otra parte, a pesar de cierta convergencia internacional en cuanto a los objetivos y principios que han de regir la FP, la diversidad sigue siendo la característica dominante. Por esta razón, la comparativa que aquí se presenta sólo pretende ser una aproximación sencilla a algunas de las características de estos sistemas –los vínculos con el mercado de trabajo y con el resto del sistema educativo, la financiación, la gestión, etc- y al modo en que las mismas se resuelven en función de algunos contextos culturales, económicos y sociales.

Raffe (1993) clasifica los sistemas de FP inicial en tres grandes categorías: los **“provider-based”**, en los que la provisión de cualificaciones para la posterior entrada en el mercado de trabajo se realiza dentro del sistema educativo; los **“work-based”**, en los que esa responsabilidad corresponde a la industria o al lugar de trabajo; y los **sistemas mixtos**, que combinan los dos sistemas anteriores. En la primera categoría se sitúa, por ejemplo, el sistema francés, fiel a la tradición centralista y estatalista de la educación en Francia. Este sistema, basado en una fuerte inversión pública, ha establecido un amplio abanico de instituciones que proporcionan FP específica post-obligatoria. En los últimos tiempos, se ha enfrentado a problemas de financiación, así como a problemas de desajuste entre demanda y oferta de cualificaciones. En los EEUU el sistema también responde a las características del **“provider-based”**, si bien la escasa inversión pública se complementa con una importante inversión privada.

Entre los **“work-based”** el referente por antonomasia es el sistema alemán, conocido como sistema dual. De hecho, el sistema alemán (junto con el japonés, aunque éste es mucho más informal en su estructura y administración) ha sido el más admirado por sus procesos para la creación de habilidades y cualificaciones a través del sistema de aprendices. Estos aprendices se forman en el trabajo, beneficiándose de la experiencia de trabajadores veteranos que les transmiten las habilidades básicas hasta lograr la suficiente autonomía. A la vez, acuden a tiempo parcial a un centro en el que se les enseñan conocimientos teóricos y competencias básicas sobre las que fundamentar su aprendizaje en el trabajo. Pero el aprendizaje se desarrolla fundamentalmente en centros productivos o de servicios empresariales, en fábricas, en despachos de profesionales liberales o en la propia administración pública. El trabajo

de los aprendices es remunerado en una cuantía que varía según la profesión. Para financiar este sistema, tanto las empresas como el Estado aportan recursos económicos. Uno de los principales problemas a que se enfrenta el sistema alemán es que la oferta de plazas de formación se ha visto reducida, impidiendo que un gran número de jóvenes acceda a esta formación, teniendo que sustituirla por una formación meramente teórica y sin remuneración alguna. Otros problemas de fondo que se discuten son la escasa flexibilidad del sistema de cualificaciones, y la conveniencia de introducir en esta senda educativa, a una edad relativamente temprana, a un porcentaje muy significativo de la población joven.

Como modelo mixto, cabe destacar el sistema del Reino Unido, donde recientemente se ha extendido el sistema de aprendices a nuevas ocupaciones, pero donde es posible acceder a cualificaciones acreditadas a través de sendas más institucionalizadas. Australia<sup>5</sup> también podría catalogarse como un sistema mixto, con la particularidad de que ofrece muchas posibilidades para desplazarse con flexibilidad entre educación secundaria, FP y educación superior. Esta flexibilidad es uno de los factores que explican la elevada participación de los australianos en formación a lo largo de la vida (Misko, 2006).

Finlandia, por la probada calidad de todo su sistema educativo, constituye un caso interesante de sistema mixto. Una particularidad del modelo finés es la relación entre FP y educación superior. En Finlandia existen dos tipos de instituciones de educación superior: las universidades y los politécnicos. Estos últimos proporcionan conocimientos y competencias para desempeñar funciones profesionales especializadas, y una cuarta parte de sus estudiantes proceden de la FP. Se trata de centros que llevan a cabo una labor importante de I+D que permite dinamizar la vida económica a nivel regional, especialmente la de las pequeñas y medianas empresas (Kyrö, 2006).

Mucho más complicado resulta clasificar los sistemas de formación continua. Estos sistemas difieren en aspectos tales como la organización de la formación en el puesto de trabajo y fuera del mismo; la importancia relativa de la formación formal e informal; los mecanismos para el reconocimiento de las cualificaciones adquiridas; el

<sup>5</sup> En Australia se aplican programas para aprendices. A diferencia del sistema alemán, en Australia la empresa y el aprendiz tienen un margen importante para determinar qué requisitos permiten completar el programa de aprendizaje, de modo que éste puede ajustarse mejor a las necesidades de la empresa. Lógicamente, el peligro radica en que la preparación puede ser demasiado específica.

impacto de las regulaciones del mercado de trabajo; o las posibilidades que ofrecen la composición sectorial de la economía, el tamaño de las empresas y su estructura financiera. Esta multiplicidad de elementos impide establecer clasificaciones y tipologías claras. Hay sin embargo una tendencia común que resulta de interés desde el punto de vista del caso español. A pesar de que algunos países mantienen la misma separación administrativa que se da en España –las autoridades educativas son las responsables de la formación inicial o reglada, mientras que las autoridades laborales lo son de la formación continua-, en general se observa una tendencia a la consolidación de administraciones responsables de la FP. Ejemplos notables de esta tendencia son Australia, Reino Unido e incluso China (Keating y otros, 2002).



## 3. La situación actual de la Formación Profesional en España

La FP ha sido tradicionalmente la cenicienta de la educación en nuestro país, y una mayoría de los estudiantes que emprendían estudios post-secundarios lo hacían por la vía del bachillerato. A pesar de que las cosas han mejorado en los últimos años, llevamos un gran retraso con respecto a los países con los que debemos compararnos. Esto también ocurre con la formación continua de los trabajadores.

A todo ello hemos de sumar una insuficiente articulación entre FP reglada, ocupacional y continua. El desarrollo del Sistema Nacional de Cualificaciones y las reformas de los sistemas de Formación Continua y Ocupacional por las que apuesta el Acuerdo de Formación Profesional para el Empleo<sup>6</sup>, alcanzado por el Gobierno y los interlocutores sociales a principios de 2006, indican un camino en el que aún queda una larga distancia por recorrer.

### 3.1 La Formación Profesional Reglada

La FP reglada corresponde a aquella FP que queda inserta en el sistema educativo o Régimen de Enseñanza General. Su funcionamiento y organización vienen adaptándose en los últimos años al sistema de cualificaciones establecido por la Ley Orgánica 5/2002. Si bien ha sido tradicionalmente una opción minoritaria entre quienes decidían seguir en el sistema educativo una vez finalizada la etapa obligatoria, últimamente se observa una tendencia que aproxima los porcentajes de estudiantes en FP y Bachillerato. Detrás de esa convergencia, sin duda están factores como la

<sup>6</sup> En el acuerdo se propone la integración de ambos tipos de formación bajo un único marco normativo, regulador de un único sistema de FP para el empleo que englobe los dos subsistemas actuales, procurando una visión más integral de las políticas formativas dirigidas a los trabajadores. Se trata de enmarcar esta formación en un modelo de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Para que el sistema resulte coherente y articulado con la FP reglada, la referencia habrá de ser necesariamente el Sistema (y el Catálogo) Nacional de Cualificaciones, sobre el que se basará la oferta formativa, si bien ésta podría adaptarse a necesidades y situaciones específicas. Al margen de éste, otros principios generales habrán de ser: transparencia, simplicidad, calidad y eficacia; unidad de caja de la cuota de FP; unidad de mercado de trabajo y libre circulación de los trabajadores en el desarrollo de las acciones formativas; colaboración y coordinación entre las Administraciones competentes; vinculación del sistema con el Diálogo Social y la negociación colectiva sectorial; participación de los interlocutores sociales; y derecho a la formación para el empleo, su carácter gratuito y la igualdad en el acceso de los trabajadores y las empresas a la formación y a las ayudas a la misma.

preferencia de los estudiantes extranjeros por la FP o las buenas perspectivas de inserción laboral de esta formación.

### *Funcionamiento del sistema*

Actualmente en España la **FP reglada se organiza en dos niveles**<sup>7</sup>. El primero se denomina **FP de base** y corresponde a la enseñanza de contenidos básicos de carácter profesional tanto en la Enseñanza Secundaria Obligatoria como en Bachillerato. El segundo de los niveles, la **FP Específica**, es el que podemos considerar propiamente como FP. **Esta formación específica está estructurada en Familias Profesionales** y se subdivide en dos grados: Ciclos Formativos de Grado medio (Técnicos) y Ciclos Formativos de Grado Superior (Técnicos Superiores). **La duración de estos grados varía según ciclos**<sup>8</sup> y, en general, **tienden a dedicar un 25% del tiempo a prácticas obligatorias en situaciones reales de trabajo.**

El total de familias profesionales es de 26 e incluyen en la actualidad 223 cualificaciones recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP). Cada cualificación se organiza en unidades de competencia definidas como un agregado de competencias profesionales con reconocimiento y acreditación parcial. Al mismo tiempo, el catálogo define 5 niveles de cualificación en función del nivel de conocimiento, iniciativa, autonomía y responsabilidad requerida en la actividad laboral. El título de Formación Profesional -o el certificado de Profesionalidad- se obtiene una vez acumulado el conjunto de unidades de competencia necesario para ello.

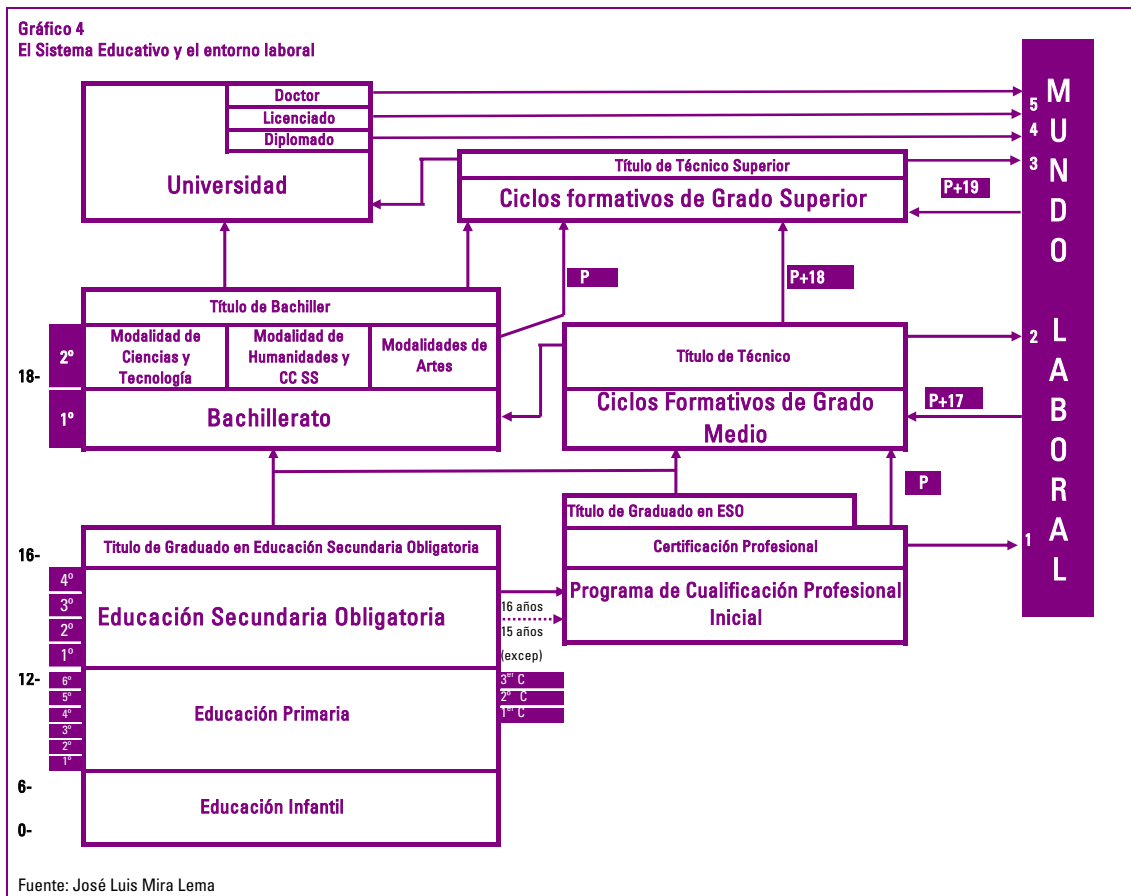
La responsabilidad de definir, elaborar y actualizar el CNCP, en definitiva, la responsabilidad de la ordenación del sistema, corresponde a la Administración Central<sup>9</sup> si bien, al igual que en el resto de niveles de la enseñanza en nuestro país, **las demás competencias sobre la FP reglada han sido transferidas a las administraciones**

<sup>7</sup> Fuera del sistema de Formación Profesional reglada, aunque estrechamente relacionados con ella, se encuentran los Programas de Garantía Social (PGS), competencia y responsabilidad de la Administración educativa. Estos programas están orientados a mejorar la formación de jóvenes sin cualificación profesional, procurando capacitarles para desempeñar determinados oficios y trabajos. Es un tipo de enseñanza no reglada que pretende la inserción laboral o la reinserción educativa de quienes la cursan. Los PGS serán sustituidos por los "Programas de Cualificación Profesional Inicial" que establece la Ley Orgánica de Educación (LOE).

<sup>8</sup> Estos ciclos se estructuran en módulos profesionales de diversa índole, como los asociados a unidades de competencia, los transversales, los de Formación y Orientación Laboral, o los de Formación en Centros de Trabajo. La duración y el número de módulos varían según ciclos.

<sup>9</sup> Concretamente corresponde al Instituto Nacional de las Cualificaciones que depende de la Secretaría General de Educación.

educativas de las Comunidades Autónomas. Hay que señalar, por último, que el CNCP, junto con el procedimiento para reconocer y acreditar las cualificaciones profesionales, así como la evaluación del sistema, constituyen el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y Formación Profesional (SNCFP) elevado a compromiso de ley a través de la Ley Orgánica 5/2002<sup>10</sup>.



### Algunos datos

- En España, la opción de la FP reglada goza de menor popularidad que el bachillerato, lo que contrasta con la experiencia de otros países. Dos de cada tres estudiantes que deciden continuar con su educación tras completar la ESO eligen hacerlo por bachillerato. España se presenta, por tanto, como uno de los países de la OCDE donde menos se demanda la FP. Por contra, en países

<sup>10</sup> Para más información al respecto véase Anexo 2.

como Alemania, la República Checa, Bélgica o Australia son una clara mayoría los alumnos matriculados en el aprendizaje de un oficio (cuadro 1)<sup>11</sup>. Curiosamente, los países asiáticos como Japón, Corea, Malasia o Indonesia (no recogidos en el cuadro) muestran patrones muy parecidos al caso español.

**Cuadro 1**  
**Distribución de matriculados en Enseñanza Secundaria postobligatoria, (2003)**

	Bachillerato	F.P. de grado medio	F.P. de grado superior
Australia	35,8	n.d.	64,2
Austria	20,8	7,4	71,8
Bélgica	29,7	n.d.	70,3
República Checa	20,5	0,2	79,3
Dinamarca	46,4	0,3	53,3
Finlandia	41,2	n.d.	58,8
Francia	43,6	n.d.	56,4
Alemania	37,8	n.d.	62,2
Grecia	64,0	n.d.	36,0
Irlanda	71,7	28,3	n.d.
Italia	36,2	37,8	26,0
Países Bajos	30,9	n.d.	69,1
Polonia	45,7	n.d.	54,3
Portugal	71,5	0,4	28,1
Eslovaquia	24,6	n.d.	75,4
<b>España</b>	<b>62,8</b>	<b>n.d.</b>	<b>37,2</b>
Suecia	47,1	n.d.	52,9
Reino Unido	30,8	n.d.	69,2
Media OCDE	51,0	4,0	45,1

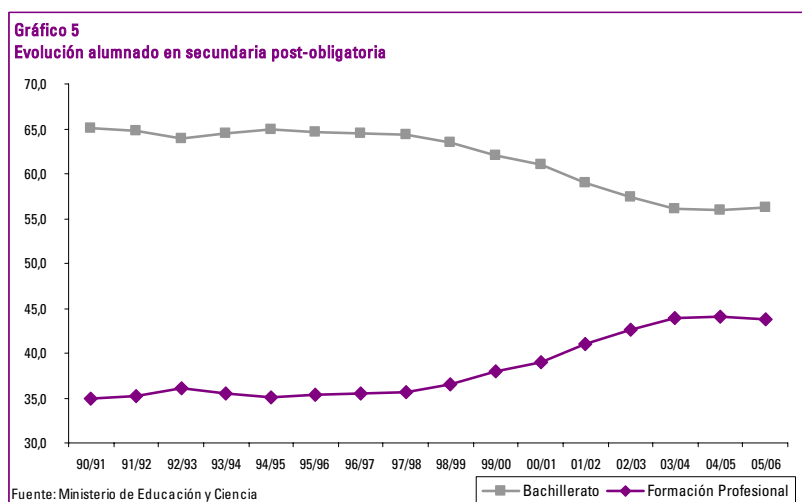
Fuente: OCDE.

- La reciente evolución demográfica de nuestro país ha provocado una intensa reducción en el número de alumnos que cursan estudios incluidos en la Enseñanza de Régimen General. En concreto, el Bachillerato y la Formación Profesional han sufrido una pérdida de alumnado, que ha sido más acusada en el primer caso<sup>12</sup>. Así, desde inicios de los 90 se observa que **la preferencia por el bachillerato frente a la FP reglada<sup>13</sup> es cada vez menos acusada**, como se aprecia en las diferencias decrecientes que han mostrado los porcentajes de estudiantes de ambas opciones desde el curso 1990-91 (gráfico 5).

<sup>11</sup> Téngase en cuenta que Bachillerato y Formación Profesional de Grado Superior no son alternativas excluyentes. Los datos de esta última se incluyen porque no hay datos disponibles de Formación de Grado Medio para muchos países.

<sup>12</sup> Si en el curso 1990/91 el número de alumnos matriculados era 1.592.330 en Bachillerato y 854.746 en Formación Profesional, en la actualidad esas cifras son de 640.975 y 498.679, respectivamente.

<sup>13</sup> Las diferencias entre los datos del Ministerio de Educación y de la OCDE responden a razones metodológicas. Hemos mantenido los datos de la OCDE del cuadro 1 a efectos de la oportuna comparativa internacional.



- En la FP reglada, el incremento del porcentaje de estudiantes se ha dado tanto en los ciclos medios como superiores (cuadro 2)<sup>14</sup>. Hay que destacar que el sesgo favorable al bachillerato sigue siendo mayor entre las mujeres, de las cuales un 60% eligen esa alternativa frente al 52% de los hombres.

**Cuadro 2**  
Distribución porcentual de alumnos en enseñanzas post-obligatorias no universitarias

	1990-91	1994-95	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06 avance
<b>Bachilleratos</b>	<b>65,1</b>	<b>65,0</b>	<b>61,0</b>	<b>59,0</b>	<b>57,4</b>	<b>56,2</b>	<b>55,9</b>	<b>56,2</b>
Bachillerato	...	2,9	47,9	55,9	55,3	53,5	53,1	53,1
B.U.P. y C.O.U.	61,3	58,5	10,9	1,1	...	...	...	...
Bachillerato Experimental	3,8	1,7	...	...	...	...	...	...
B.U.P. y C.O.U. a distancia	...	1,9	1,2	0,5	0,0	...	...	...
Bachillerato a distancia	...	...	1,0	1,6	2,1	2,6	2,8	3,1
<b>Formación Profesional</b>	<b>34,9</b>	<b>35,0</b>	<b>39,0</b>	<b>41,0</b>	<b>42,6</b>	<b>43,8</b>	<b>44,1</b>	<b>43,8</b>
F.P. I	19,3	15,1	...	...	...	...	...	...
F.P. II	15,3	18,1	5,7	2,4	0,1	...	...	...
C.F. Grado Medio / Módulos II	0,1	0,9	15,2	17,4	18,9	19,6	20,0	20,2
Programas de Garantía Social	...	...	3,3	3,6	3,9	3,9	4,0	3,9
Curso puente a C. F. Grado Superior	...	...	...	0,0	0,1	...	...	...
C.F. Grado Superior / Módulos III	0,2	0,9	14,7	17,3	19,4	20,0	19,6	19,1
C.F. Grado Medio/Módulos II a distancia	...	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2
C.F. Grado Superior/Módulos III a distancia	...	0,0	0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,4

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia

- Un fenómeno que está teniendo repercusión sobre el sistema educativo español es la **inmigración**. Como el Círculo de Empresarios ya ha comentado en documentos recientes<sup>15</sup>, el sistema educativo español será una de las claves en el proceso de integración de los inmigrantes, objetivo para el que precisa de recursos específicos. En este sentido, cabe destacar que en el transcurso del

<sup>14</sup> Las discontinuidades que se observan en las series se deben a cambios en los planes educativos.

<sup>15</sup> Se trata concretamente de dos Documentos Círculo: Tres factores clave para una política de inmigración: apertura, control e integración (noviembre/diciembre 2006) y Hacia un nuevo sistema educativo. Bases para la mejora de la enseñanza obligatoria (junio/julio 2006).

último lustro se ha producido un cambio significativo entre los estudiantes inmigrantes. Si en el curso 2000-01 estos estudiantes mostraban un patrón similar al de los estudiantes autóctonos en la preferencia por los estudios de bachillerato, en el curso 2005-06 eran más los estudiantes extranjeros que optaban por la formación profesional que los que lo hacían por el bachillerato (cuadro 3). Al margen de otros factores, parece que las posibilidades de inserción laboral que ofrece la formación profesional se erigen en un importante atractivo para esta población.

**Cuadro 3**  
**Evolución del alumnado extranjero**

	Cursos			
	1995-96	2000-01	2004-05	2005-06
Total	68.197	155.967	481.492	554.082
Educación no universitaria	57.406	141.916	459.291	529.461
E. Infantil / Preescolar	9.572	24.571	85.799	93.299
E. Primaria	38.397	59.386	198.165	228.072
Educación Especial	150	428	1.572	2.028
E.S.O.	2.490	38.163	124.714	146.387
Bachilleratos	4.518	7.066	19.160	21.828
<b>Formación Profesional</b>	<b>2.279</b>	<b>4.574</b>	<b>19.255</b>	<b>24.063</b>
Enseñanzas de Régimen Especial	...	4.668	10.626	13.784
No consta enseñanza (EE. Rég. General)	...	3.060	...	...
Educación Universitaria (1º y 2º ciclo)	10.791	14.051	22.201	24.621

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia

- La evolución en el número de alumnos que cursan FP ha sido muy dispar según familias profesionales. En los ciclos formativos de grado medio (CFGM) las familias que disfrutaban de mayor número de alumnos (que, además, ha crecido entre 2000 y 2005) son Administración, Electricidad y Electrónica, Sanidad y Mantenimiento de vehículos autopropulsados. Otras tienen muy pocos alumnos, como Vidrio y cerámica, y Textil, confección y piel. En los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS), las familias profesionales con más alumnos coinciden con las más demandadas en el grado medio, a las que hay que añadir Informática y Servicios socioculturales a la comunidad (todas ellas crecen significativamente en el periodo señalado). También hay coincidencia en las menos demandadas (cuadro 4).

**Cuadro 4**  
**Total de alumnos por familia profesional y tasa de variación**

Familias Profesionales	CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO		CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR	
	Total de alumnos por familia profesional curso 2004/2005	Variación desde 2000 hasta 2005	Total de alumnos por familia profesional curso 2004/2005	Variación desde 2000 hasta 2005
Vidrio y cerámica	99	39,4%	93	78,8%
Imagen personal	17.074	58,5%	4.066	62,2%
Actividades marítimo-pesqueras	1.145	76,4%	1.081	59,7%
Servicios socioculturales a la comunidad	1.758	553,5%	21.998	57,6%
Actividades agrarias	4.582	-5,4%	3.595	51,1%
Mantenimiento y servicios a la producción	9.939	20,4%	6.546	50,5%
Comunicación, imagen y sonido	2.795	34,3%	8.190	49,4%
Artes gráficas	2.848	15,4%	1.588	47,6%
Hostelería y turismo	12.270	28,8%	11.530	35,5%
Edificación y obra civil	704	30,6%	9.409	31,9%
Actividades físicas y deportivas	3.076	100,8%	7.410	28,5%
Mantenimiento de vehículos autopropulsados	21.837	20,0%	5.408	26,0%
Sanidad	29.794	20,8%	23.592	24,5%
Informática	7.571	287,5%	33.018	23,5%
Química	2.762	2,7%	5.266	17,2%
Madera y mueble	3.141	15,6%	498	14,5%
Industrias alimentarias	1.300	2,6%	955	7,9%
Comercio y marketing	12.928	1,6%	12.529	7,8%
Electricidad y electrónica	34.260	10,4%	21.916	7,6%
Administración	48.944	7,2%	40.344	6,3%
Textil, confección y piel	588	-14,7%	548	-0,9%
Fabricación mecánica	11.902	7,8%	6.384	-4,1%
<b>Total</b>	<b>231.317</b>	<b>20,8%</b>	<b>225.964</b>	<b>22,2%</b>

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia

- **La FP ofrece buenas perspectivas de inserción en el mercado de trabajo,** como se pone de manifiesto en la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL-2005)<sup>16</sup>.
  - La mayoría de estudiantes que finaliza Ciclos Formativos de Grado Medio entra en el mercado de trabajo y consigue empleo en un corto plazo. Por ejemplo, casi siete de cada 10 (67,4%) alumnos que terminaron estos ciclos en el curso 2000/01 ya contaba con un empleo seis meses después de acabar sus estudios. Además, de entre los grupos analizados<sup>17</sup>, los que concluyeron CFGM registran las mayores tasas de empleo; y sólo el 5,8% de estos graduados tardó más de 18 meses en encontrar trabajo.

<sup>16</sup> La Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL) está dirigida a jóvenes de educación secundaria y formación profesional (tanto del sistema educativo como ocupacional). Su objetivo principal es conocer las diferentes formas de transición desde la educación y la formación al mercado laboral. La Encuesta estudia las trayectorias formativas y laborales de 45.000 jóvenes entre los años 2001 y 2005.

<sup>17</sup> ESO, Abandono de la ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio –CFGM- o Superior –CFGS-, Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (FIP) y Escuelas Taller y Casas de Oficios.

- Por su parte, **los titulados en CFGS disfrutan de elevadas tasas de ocupación estable** (56,2% de contratos indefinidos) **y buenos empleos** (el 40,4% ocupaba puestos de trabajo técnicos y profesionales de apoyo).
- Desde 1995 el gasto en educación (público y privado) ha crecido en España a menor ritmo que el PIB. Esto contrasta con lo ocurrido en el conjunto de la OCDE, de modo que la brecha, desfavorable para nuestro, país se ha ampliado. Por ejemplo, en ese periodo la diferencia entre la OCDE y España en gasto público en educación como porcentaje del PIB pasó de 0,7 a 1,2 puntos (OCDE, 2006). En la composición del gasto público en educación, que en España se mantiene alrededor del 11% del gasto público total, ha ganado terreno el grupo integrado por la educación secundaria, la FP y las enseñanzas de régimen general. Según el Sistema estatal de indicadores de la educación 2006, esa ganancia sería de algo más 5 puntos porcentuales, del 26,29% en 1995 al 31,88% en 2003. Desafortunadamente, esa información no se presenta con el grado de desagregación suficiente para conocer los recursos destinados a la FP reglada. En cualquier caso, hay que recordar que la evidencia disponible apunta que a partir de ciertos niveles, no existe correlación entre gasto y resultados formativos<sup>18</sup>.

### 3.2 La Formación Continua

La Formación Continua pretende ampliar, actualizar y mejorar las competencias y cualificaciones profesionales. Esto es, se trata de la formación dirigida a los trabajadores en activo, a la que éstos pueden acceder a lo largo de su vida laboral.

En la actualidad el modelo<sup>19</sup> de Formación Continua se organiza en tres bloques:

- **Las acciones de formación continua en empresas, planificadas, organizadas y gestionadas por éstas.** Pueden ser financiadas íntegramente por la empresa o beneficiarse de un sistema de bonificaciones (una vez realizada la formación, la empresa aplica la bonificación correspondiente en

<sup>18</sup> Hacia un nuevo sistema educativo. Bases para la mejora de la enseñanza obligatoria (Círculo de Empresarios, 2006).

<sup>19</sup> Pineda y Sarramona (2006) realizan una valoración de los efectos del cambio de modelo y repasan la historia reciente de la formación continua en nuestro país.

los boletines de cotización a la Seguridad Social), en el que el porcentaje de bonificación crece para empresas de menor tamaño.

- Los **contratos-programa** para la formación de los trabajadores, que cabe dividir en dos grupos. Por un lado, los estatales, que desarrollan planes formativos en un ámbito superior al de una Comunidad Autónoma y que se establecen entre el Servicio Público Estatal de Empleo y los interlocutores sociales. Por otro lado, los circunscritos a una Comunidad Autónoma.
- Por último, también pueden desarrollarse acciones orientadas a la realización de **estudios sobre la formación continua** (sectoriales y multisectoriales) y a la creación de materiales y herramientas de apoyo para la formación. La gestión es llevada a cabo por el Servicio Público Estatal de Empleo junto con la Fundación Tripartita (ver recuadro 1), excepto en aquellas CCAA con competencias transferidas en materia de formación continua.

#### Recuadro 1

##### **Evolución del sistema de financiación pública de la Formación Continua**

Hasta finales de 1992 la formación continua en nuestro país quedaba limitada a la experiencia que los trabajadores adquirían en el desarrollo de su ocupación y a la formación que a sus empleados ofrecían fundamentalmente las empresas grandes. El reconocimiento de esta carencia, en un entorno en el que cada vez era más evidente la importancia de la formación, condujo a la firma del I Acuerdo Nacional de Formación Continua (ANFC) por parte de las principales organizaciones empresariales y sindicales, con el objetivo de extender la formación continua a todos los trabajadores y empresas<sup>20</sup>.

Ese I Acuerdo pretendía potenciar la formación continua mediante ayudas económicas para financiar acciones formativas adecuadas a las necesidades de nuestro tejido productivo. Proponía un modelo paritario y sectorial: los órganos de decisión son las comisiones paritarias, de carácter sectorial y territorial.

El primer ANFC se complementó con el Acuerdo Tripartito en Materia de Formación Continua de los Trabajadores Ocupados, en el que también participaba el gobierno. Este

<sup>20</sup> El ANFC, dirigido a la empresa privada, se complementa en 1996 con el Acuerdo para la Formación Continua en las Administraciones Públicas (AFCAP), que establece un marco propio para la gestión de los fondos dedicados a la formación de los trabajadores públicos. Este acuerdo es cuatrienal y se renueva junto con el ANFC.

Acuerdo Tripartito fijaba los mecanismos de financiación y las fórmulas de colaboración entre la administración y los agentes sociales<sup>21</sup>.

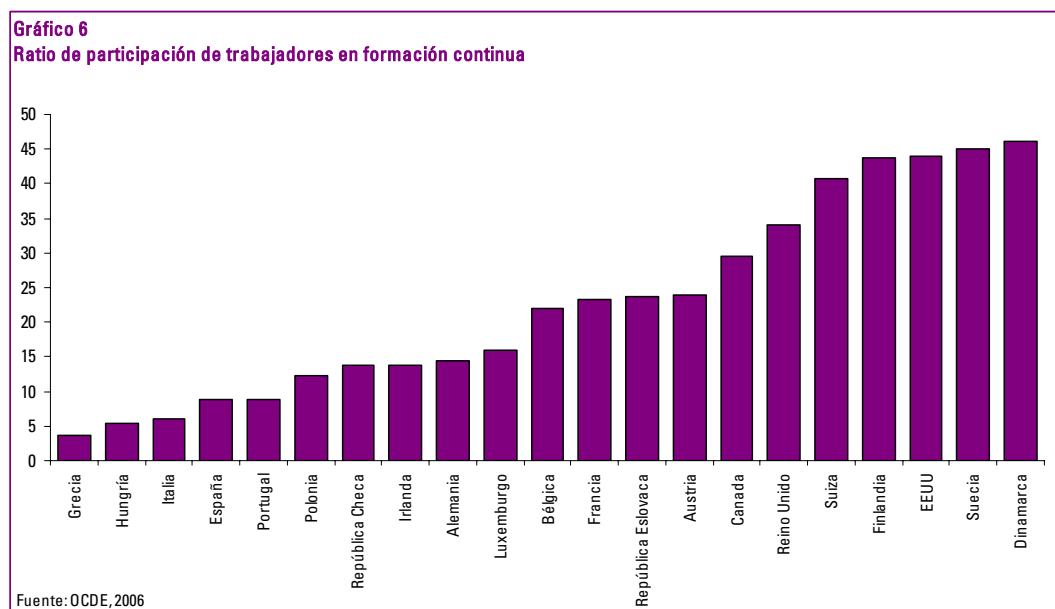
Los dos acuerdos entraban en vigor en enero de 1993, para un periodo de cuatro años. Simultáneamente se creaba la Fundación para la Formación Continua (FORCEM), como ente paritario de ámbito estatal encargado de organizar, gestionar, proporcionar apoyo técnico y realizar el seguimiento de la formación realizada en el marco de los acuerdos nacionales. Se contemplaron varias modalidades de actuaciones formativas, como los planes de formación de empresa (para empresas con más de 200 trabajadores), los planes agrupados (planes conjuntos para empresas del mismo sector), los planes intersectoriales (formación común para varios sectores) y los permisos individuales de formación (en virtud de los cuales los trabajadores podían solicitar ayudas para recibir formación reconocida con una titulación oficial).

El ANFC se renovó para el periodo 1997-2000 con la firma del II ANFC, que pretendía extender la formación continua a otros grupos de trabajadores (como autónomos y fijos discontinuos), y facilitar el acceso a los planes de formación a más empresas (reduciendo a 100 el número mínimo de empleados). Este Acuerdo inició también la descentralización del sistema e incrementó la financiación del 0,3% de la cuota de FP al 0,35%. Su renovación dio paso al III ANFC, vigente en el cuatrienio 2001-2004. Como cambios relevantes, este nuevo acuerdo creaba la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo, en sustitución del FORCEM, y diferenciaba entre planes de oferta (oferta formativa sectorial e intersectorial, directamente dirigidos a los trabajadores) y de demanda (gestionados y obligatoriamente cofinanciados por las empresas).

El modelo de formación continua experimenta importantes cambios desde enero de 2004, con la entrada en vigor del Real Decreto 1046/2003 del 1 de agosto, que desarrolla la Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la FP, y regula las iniciativas de formación que constituyen el subsistema de formación continua, y su desarrollo por la Orden Ministerial (TAS/500/2004). Estos cambios legislativos responden a la necesidad de incorporar a las Comunidades Autónomas a la gestión del sistema, así como a la obligación de adecuar la formación continua al marco jurídico de la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones de la FP. Asimismo, se transforma en tripartita la Fundación que gestiona el sistema, con representación de gobierno, sindicatos y organizaciones empresariales.

<sup>21</sup> La financiación vendría de la cuota de formación profesional recaudada entre empresas y trabajadores por la Seguridad Social: un 0,7% sobre la base de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales. La asignación de la cuota sería progresiva, aumentando del 0,1% el primer año al 0,3% el último año de vigencia del acuerdo. El Fondo Social Europeo también contribuiría, con una aportación del 25% del total.

Tal y como ocurre con la FP reglada, **España carece de tradición de inversión en Formación Continua**, ocupando siempre últimos lugares en los rankings internacionales relativos al porcentaje de trabajadores que reciben formación. Así se pone de manifiesto en el último informe de la OCDE (gráfico 6).



No obstante, desde principios de los 90 vienen firmándose **Acuerdos Nacionales de Formación Continua** que han permitido elevar el número de trabajadores beneficiarios y el volumen de planes de formación, gracias a un **presupuesto que se ha multiplicado por diez entre 1993 y 2003** (cuadro 5).

**Cuadro 5**  
Acuerdos Nacionales de Formación Continua

	I ANFC		II ANFC		III ANFC	
	1993	1996	1997	2000	2001	2003
Trabajadores beneficiarios	294.219	1.266.984	1.356.006	1.568.121	1.802.435	1.631.388
Planes de formación de empresas	747	1.841	3.598	4.739	5.182	7.796
Financiación del FORCEM (en Euros)	65.480.000	417.440.000	386.920.000	534.410.000	641.200.000	642.740.000

Fuente: Pineda y Sarramona (2006) y Fundación Tripartita

A partir del año 2004- primer ejercicio en que se implanta el Acuerdo de 2003, modelo que ya ha sufrido algunos cambios- el volumen de participantes parece disminuir ligeramente para ese año, con una tenue recuperación en 2005. Esto mismo ocurre con **el volumen de recursos públicos** destinados a la Formación Continua, pues **tras disminuir en 2004, en 2005 se acerca a los valores observados antes del cambio de modelo** (cuadro 6).

**Cuadro 6**  
**Trabajadores beneficiarios y financiación para la Formación Continua, 2004-2005**

	Acciones de Formación Continua		Contratos Programa		Total de participantes
	Número de participantes	Crédito asignado	Número de participantes	Financiación aprobada	
2004	594.974	194.703.976	879.661	361.900.185	1.474.635
2005	934.112	318.676.298	665.876	311.706.325	1.599.988

Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo

En cuanto al **gasto privado**, el esfuerzo que las empresas españolas hacen en la formación continua de sus trabajadores se sitúa por debajo del que realizan las empresas de los países europeos más desarrollados. Como se aprecia en el cuadro 7, las empresas españolas dedican a la formación un porcentaje de sus costes laborales inferior al observado en el conjunto de la UE-15. La comparación es igualmente desfavorable cuando se hace en términos de gasto anual por empleado.

**Cuadro 7**  
**Gasto de las empresas en formación**

	% de los costes laborales totales	Gasto anual por empleado, euros PPA
Dinamarca	3,0	1.132
Holanda	2,8	875
Suecia	2,8	868
Finlandia	2,4	698
Francia	2,4	753
Irlanda	2,4	600
UE-15	2,3	603
Noruega	2,3	666
Luxemburgo	1,9	592
República Checa	1,9	250
Italia	1,7	563
Bélgica	1,6	675
Alemania	1,5	506
España	1,5	385
Austria	1,3	365
Portugal	1,2	240
Grecia	0,9	223

Fuente: CVTS 2 (datos referidos a 1999)

### 3.3 La Formación Ocupacional

La formación ocupacional se refiere a todas las acciones de FP dirigidas a los trabajadores en situación de desempleo, con el objetivo de proporcionarles cualificaciones que permitan su inserción laboral. En España, esta formación se desarrolla a través del **Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (FIP)**, cuyas acciones formativas, de las que puede beneficiarse cualquier trabajador desempleado de forma gratuita, son gestionadas por el Servicio Público de Empleo Estatal y por las Comunidades Autónomas a que se hayan transferido las competencias

correspondientes. Ambas se encargan también de programar los cursos de formación<sup>22</sup>, de acuerdo con los objetivos establecidos en la planificación del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAS), y teniendo en cuenta las necesidades de las diferentes regiones y sectores<sup>23</sup>.

Con el fin de establecer un sistema de equivalencias y convalidaciones entre las enseñanzas de la FP reglada y las cualificaciones adquiridas mediante la formación ocupacional (y la experiencia laboral) el MTAS está encargado de elaborar el Repertorio Nacional de Certificados de Profesionalidad, en coordinación con el Catálogo de Títulos Profesionales.

Durante el año 2005 casi 250.000 desempleados fueron formados a través de algo más 21.000 cursos. Las familias profesionales sobre las que más cursos se impartieron fueron Administración y Oficinas y Servicios a las empresas, que coparon el 17% y 34% del total de cursos, respectivamente.

Entre 2000 y 2004 (cuadro 8), recibieron formación menos del 21% de los desempleados, aunque el porcentaje se eleva sustancialmente cuando se trata de parados jóvenes (en 2004 casi el 65% de los desempleados menores de 20 habían recibido algún curso de formación ocupacional). Durante todos esos años se percibe que la participación en estos programas es inversamente proporcional a la edad del desempleado.

<sup>22</sup> Estos cursos pueden ser de carácter presencial o a distancia, y con una parte práctica que se ha de realizar bien en aulas-taller, bien en empresas con las que existan los oportunos convenios de colaboración. Se imparten fundamentalmente en los propios centros del Servicio Público de Empleo Estatal y de las CCAA y en los denominados Centros Colaboradores. Estos últimos son centros (Centros de FP, empresas, instituciones, organizaciones o asociaciones empresariales y sindicales) cuya capacidad para impartir FP ocupacional está reconocida por las Administraciones Públicas. Los cursos de formación ocupacional que imparten se financian con subvenciones.

<sup>23</sup> Esas necesidades son detectadas por el observatorio ocupacional del INEM, a través de las tendencias de contrataciones del último trienio y de los niveles de inserción de los alumnos formados.

**Cuadro 8**  
**Alumnos en formación ocupacional sobre total de paro registrado según edad (en %)**

	2000	2001	2002	2003	2004
<b>TOTAL</b>	<b>19,86%</b>	<b>20,74%</b>	<b>20,65%</b>	<b>15,82%</b>	<b>16,41%</b>
Menor de 20 años	49,49%	52,54%	48,50%	42,73%	64,56%
De 20 a 24 años	49,14%	49,08%	48,48%	34,77%	29,59%
De 25 a 29 años	29,99%	31,57%	31,98%	27,27%	36,15%
De 30 a 34 años	16,28%	17,98%	18,75%	14,32%	12,35%
De 35 a 39 años	12,86%	14,47%	14,95%	11,33%	10,08%
De 40 a 44 años*	6,22%	7,06%	7,54%	9,60%	8,84%
De 45 a 49 años	...	...	...	7,42%	6,78%
De 50 y más años	...	...	...	2,50%	2,45%

\*Para los años 2000, 2001 y 2002 la tasa se presenta agrupada para los individuos de 40 años en adelante.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEM y Ministerio de Trabajo

Por lo que al gasto en formación ocupacional se refiere, desde finales de los 90 se observa que la partida de formación ocupacional ha perdido peso específico en el total del gasto público en educación (cuadro 9), cayendo del 5,1% que alcanzara en 1998 al 4% de 2003, si bien es cierto que esta evolución podría responder en parte al buen comportamiento del mercado de trabajo español, con pronunciada caída de la tasa de desempleo.

**Cuadro 9**  
**Gasto en educación**

	Gasto Público Educación (% PIB)	Gasto público en Formación Ocupacional (% del g.p. total en ed.)
1995	4,61	4,5
1996	4,63	4,3
1997	4,52	4,3
1998	4,45	5,1
1999	4,43	4,8
2000	4,35	4,6
2001	4,30	4,7
2002	4,31	3,8
2003	4,34	4,0

Fuente: Sistema estatal de indicadores de la educación, 2006

## 4. Elementos que condicionan la mejora de la Formación Profesional en España

A la hora de afrontar cambios y mejoras de la formación profesional en España hay que tener en cuenta los condicionantes específicos de nuestro caso. Por una parte, la falta de prestigio social que ha acompañado a esta opción educativa a lo largo de nuestra historia reciente supone un lastre del que, parece, nos vamos desprendiendo poco a poco. Por otro lado, las condiciones del mercado de trabajo español, nuestra estructura productiva y la composición del tejido empresarial representan elementos que influyen decisivamente sobre el esfuerzo que las empresas hacen en la formación de sus empleados.

### 4.1 Escaso prestigio social

En España, tal y como se ha mostrado en el capítulo anterior, partimos de una situación de desventaja con respecto a otras naciones en cuanto al número de alumnos que optan por la FP. Sin duda, un factor importante es el tradicional desprestigio de la formación profesional, a la que erróneamente se ha considerado muchas veces como una salida sólo para los que no pueden conseguir el objetivo de alcanzar la universidad. **Esta condición casi marginal dentro del entramado de instituciones educativas (Círculo de Empresarios, 2006b) ha contribuido a crear un círculo vicioso en el que interactúan escasa calidad, selección adversa y desprestigio social, y al que añade impulso el bajo coste financiero de los estudios universitarios.**

Así, la falta de calidad provocada por el tratamiento que desde las administraciones se dio durante largo tiempo a la FP ha conducido a un problema de autoselección negativa de quienes optaban por seguir esos estudios (de aquellos que por una falta de interés de acabar cualquier tipo de estudios recalaban en la formación profesional). A ello se une el reducido coste de acceso a la Universidad, que conduce a que las personas que desean formarse más allá de la educación obligatoria, opten preferentemente por la enseñanza universitaria, a pesar de que muchos de ellos no la terminarían, quedándose así sin ningún ciclo educativo completo. Por su parte, las empresas conscientes de estos problemas de selección negativa han sesgado su

demanda de trabajo hacia otros colectivos con una cualificación distinta de la FP. Esto se refleja en una estructura salarial que desincentiva aún más los estudios de FP.

Según la Encuesta de Estructura de Salarios, los incentivos salariales para cursar FP de grado medio son escasos<sup>24</sup>, pues en media un trabajador con esa cualificación gana sólo un 15% más que otro con sólo educación primaria o con el primer ciclo de la secundaria. Además, un estudiante de FP de grado medio tiene una expectativa de salarios claramente inferior a la de los que finalizan la educación secundaria (cuadro 10).

**Cuadro 10**  
Salarios FP grado medio como proporción del salario de otros niveles educativos. 2002

	Sin estudios	Educación primaria	Educación secundaria I	Educación secundaria II
<b>Media</b>	<b>1,392</b>	<b>1,148</b>	<b>1,146</b>	<b>0,830</b>
Percentil 10	2,349	1,291	1,188	1,050
Percentil 25	1,318	1,123	1,108	0,986
Percentil 50	1,269	1,140	1,132	0,900
Percentil 75	1,393	1,130	1,170	0,801
Percentil 90	1,422	1,140	1,182	0,750

Fuente: Elaboración propia sobre EES-02

Esta falta de prestigio social parece estar remitiendo, aunque sigue muy presente en la actualidad, como ponen de manifiesto las encuestas sobre expectativas de los padres acerca del nivel de estudios que alcanzarán sus hijos y del nivel que éstos esperan obtener<sup>25</sup>. A pesar de ser decreciente, persiste un claro sesgo positivo hacia los estudios universitarios. En 2003 –último dato disponible- más del 75% de los padres de alumnos de 12 años esperaban que éstos cursaran estudios terciarios, mientras que sólo el 13% deseaba que se dirigieran hacia la FP. (ver cuadro 11).

**Cuadro 11**  
Expectativas sobre niveles de estudios

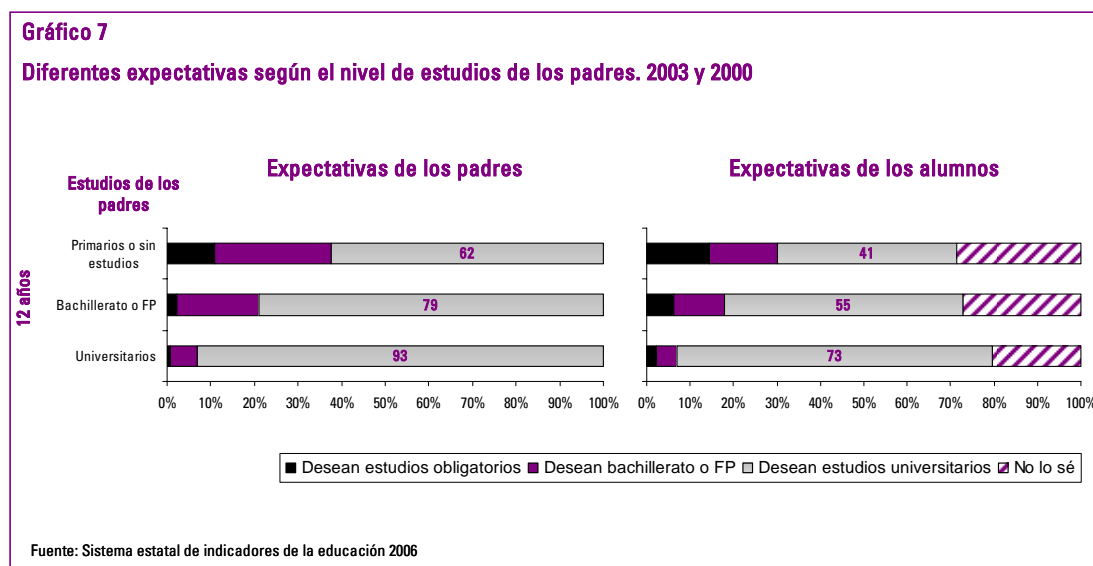
	Expectativas de padres y alumnos de 12 años		
	1995	1999	2003
<b>Los padres desean...</b>			
...estudios obligatorios	3,5	5,4	5,4
...bachillerato	6,9	5,9	5,2
...formación profesional	14,0	10,4	13,5
...estudios universitarios	75,6	78,3	75,8
<b>Los alumnos desean...</b>			
...estudios obligatorios	10,3	10,8	8,4
...bachillerato o FP	6,4	7,9	11,4
...estudios universitarios	40,5	46,2	54,1
...no lo sé	42,8	35,1	26,1

Fuente: Sistema estatal de indicadores de la educación 2006, Instituto de Evaluación

<sup>24</sup> Según los datos de la Encuesta de Estructura Salarial-1995.

<sup>25</sup> Sistema estatal de indicadores de la educación (2006, Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia).

En esta misma línea, otro dato interesante es la **alta correlación que existe entre el nivel educativo de los padres, el nivel educativo que éstos quieren que sus hijos consigan** y el nivel al que aspiran los propios estudiantes. Así, a mayor nivel de estudios de los padres, mayor es el umbral que quieren que alcancen sus hijos y mayor el nivel que quieren alcanzar los propios alumnos (ver gráfico 7).



Parece, por tanto, que cualquier mejora de la FP debe hacer frente a una desfavorable percepción de la misma por parte de padres, estudiantes y empresas.

## 4.2 Entramado institucional

Un elemento fundamental del marco de incentivos de la inversión en FP es el **entramado institucional** en que se desarrolla la actividad económica en general, y las relaciones laborales en particular. Así, la manera en que se regulan, organizan y funcionan las relaciones laborales incide en la formación que las empresas proporcionan a sus empleados e, incluso en el tipo de formación que resulta más racional desde el punto de vista de los individuos.

- **La racionalidad de la inversión en formación de los empleados** por parte de una empresa está directamente relacionada con sus posibilidades de aplicar esa mayor formación en su funcionamiento, obteniendo así mayor productividad. Tales posibilidades **dependerán**, por ejemplo, **de la facilidad que el marco normativo dé a la hora de acometer cambios organizativos**. En efecto, **hay tres elementos que se refuerzan entre sí y resultan en**

**mejoras de la productividad: la innovación tecnológica, la formación y los cambios organizativos.**

Según diversos autores (Bassanini y otros, 2005) hay una **correlación positiva entre el esfuerzo realizado en I+D y el realizado en formación continua**. Esta correlación ha de interpretarse cuidadosamente en términos de causalidad, pues el gasto en I+D puede ser tanto consecuencia de la disponibilidad de mano de obra más cualificada como un factor que incrementa el atractivo de formar a los trabajadores. Es más, **ambas variables pueden depender de terceros factores**. Así, estos autores **encuentran una correlación negativa entre regulación de los mercados y participación en formación continua**. Aquellos países europeos que más trabas regulatorias ponen a la competencia (España, Grecia, Italia y Portugal) son los que obtienen peores resultados en formación continua.

Es evidente que sólo se invertirá en la formación de trabajadores en el uso de mejores herramientas informáticas si se dispone de ellas y, además, se puede cambiar la organización interna de la empresa de manera que esas herramientas resulten en incrementos de eficiencia.

España no parece estar dotada de un entramado institucional adecuado, como se pone de manifiesto por el retrasado lugar que ocupamos en los rankings internacionales de innovación y de formación continua.

- Las interacciones entre mercado laboral y sistema educativo plantean también dificultades desde el punto de vista de la formación continua. Bassanini y otros (2005) señalan que **la formación continua tiene mayor implantación en países en que más y mejor educación logran los trabajadores en su etapa de estudiantes**. Concretamente, ofrecen evidencia de que el porcentaje de trabajadores que participan en la formación continua aumenta con el porcentaje de trabajadores que al menos completaron la educación secundaria superior. **Esta correlación se explica en términos de costes de la formación: es menos costoso formar a quien en su momento adquirió una base sólida de aprendizaje. En este punto España vuelve a aparecer entre las economías con peores resultados, pues la tasa de abandono de los estudios es muy elevada en nuestro país.**
- **Las regulaciones de nuestro mercado laboral dificultan el despegue de la formación para el empleo.** La presencia de una marcada segmentación en el

mercado de trabajo, reflejada en **elevadas tasas de temporalidad**, tiene también marcados efectos negativos sobre la inversión en formación.

Recientemente, los análisis de Caparrós y otros (2004) y de Albert y otros (2005) han comprobado la presencia de un **conflicto entre formación y temporalidad**, en el sentido de que una mayor probabilidad de ruptura de la relación empresa-trabajador, especialmente entre asalariados con contratos no indefinidos o de poca antigüedad, desincentiva la inversión en la adquisición de habilidades específicas por parte de la empresa. Toharia (2001) ofrece evidencia adicional en ese mismo sentido. Su estudio concluye que los trabajadores con contrato temporal tienen menor probabilidad de trabajar en empresas que ofrecen formación a sus empleados. Los trabajadores con contrato temporal, además, tienen mayor probabilidad de trabajar en sectores de actividad que ofrecen escasa formación. En otras palabras, si la temporalidad tiene un coste en términos de formación, éste parece asociado a las características de la estructura productiva de la economía, las cuales explican que las empresas que menos participan en la formación de sus empleados (por razones de mercado o tecnológicas) se muestran más inclinadas hacia la contratación temporal, y que las que más participan en esa formación tienden a formar menos a los empleados temporales. Por último, Toharia (2001) destaca también que la financiación de la formación es realizada en mayor medida por la empresa si el trabajador es indefinido que si es temporal.

Y el efecto se hace notar también en el tipo de FP que eligen las personas en fases pre-laborales. En entornos con una elevada protección al empleo y con una expectativa de gran estabilidad laboral a medio plazo, tenderán a elegir formaciones más específicas (más relacionadas, por tanto, con un determinado perfil de puesto de trabajo). Sin embargo, en entornos de menor protección y estabilidad, resulta más racional invertir en una formación más general que permita una mayor adaptación a los cambios. Y este efecto puede explicar adicionalmente otra de las características de la situación española (y que se trata a continuación): la sobre-educación.

### 4.3 Desajustes entre oferta y demanda de capital humano

- Uno de los desajustes entre el sistema educativo y mercado laboral es el fenómeno de la sobreeducación, según el cual los individuos desempeñan trabajos que requieren una dotación de capital humano claramente inferior a su formación, es decir, los trabajadores están sobrecualificados. Según el informe de la OCDE (2006), España es el país del grupo con tasas más elevadas de sobrecualificación, tanto entre la población nativa como entre la extranjera.

Existe abundante evidencia de desequilibrios ocupacionales en el segmento de mayor educación o cualificación. Según el Informe Infoempleo (Círculo de Progreso, 2004) en el año 2003 dos de cada tres nuevos graduados lo eran en titulaciones que generaban poco más del 40% del total de ofertas a universitarios, incluyendo las genéricas para cualquier titulado superior. Estos desequilibrios son apreciables en todos los países del sur de Europa, donde se ha realizado un gran e intenso esfuerzo por mejorar la educación terciaria a lo largo de los dos últimos decenios, con el resultado de un **exceso de oferta de titulados universitarios y una elevada proporción de trabajadores sobreeducados** (Dolado, Jansen y Jimeno, 2005)<sup>26</sup>. Estos desajustes difieren además entre campos de educación. Así, en España y prácticamente en el resto de países europeos, alrededor de dos tercios de quienes estudiaron artes o humanidades tienen hoy un trabajo que no se ajusta a esa formación. Sin embargo, en sectores relacionados con la sanidad y la educación la brecha entre los estudios realizados y la ocupación se reduce de forma considerable (cuadro 12).

**Cuadro 12**  
Desajustes ocupacionales por campo de educación y país (%), 2003

Campos de educación	Austria	Bélgica	Dinamarca	España	Finlandia	Francia	Grecia	Hungría	Italia	Holanda	Suecia	Eslovenia
Educación	31	22		46	17	32	56	28	69	29	43	25
<b>Humanidades/Artes</b>	<b>64</b>	<b>67</b>	<b>86</b>	<b>65</b>	<b>67</b>	<b>62</b>	<b>73</b>	<b>58</b>	<b>78</b>	<b>82</b>	<b>65</b>	<b>50</b>
Ciencias Sociales, Empresariales, Leyes	37	18	40	28	38	31	22	45	33	24	40	35
Ciencias	56	44	36	48	43	53	63	44	68	50	60	50
Ingeniería, Manufactura y Construcción	24	37	26	26	23	28	37	27	43	23	24	23
Agricultura	60	90	55	50	50	61	60	81	81	61	50	75
Sanidad	29	29	16	35	21	16	35	23	33	23	24	29
Servicios	23	27	81	32	36	37	17	40	46	30	27	21

Fuente: Eurostat

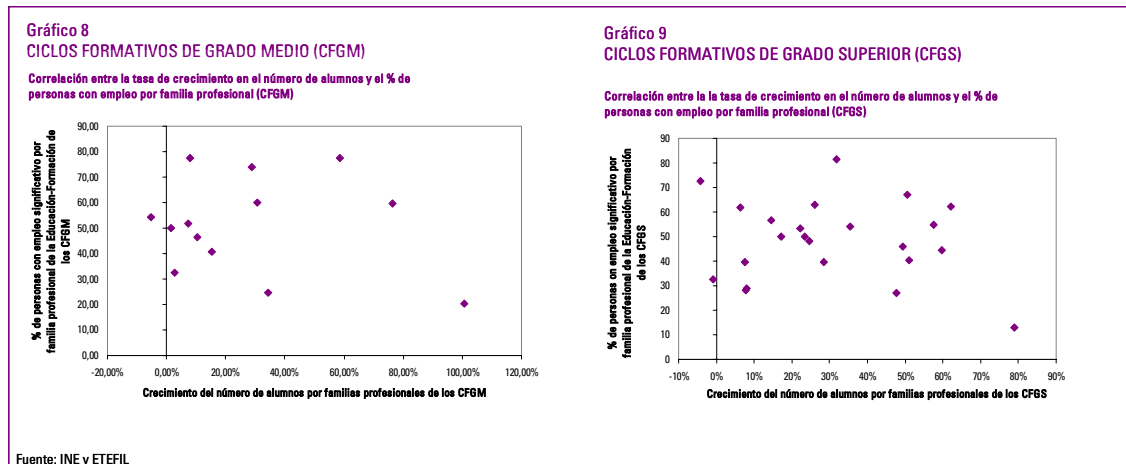
<sup>26</sup> Oliver y Raymond (2003) estiman que esa proporción, entre los titulados universitarios, se situaba en 1998 en el 21%, cuando en 1985 estaba en el 14%.

Una salida plausible a esa situación es que aquellos trabajadores que cuenten con elevado capital humano acaben ocupando puestos con menores requerimientos de cualificación, expulsando así a trabajadores con menor formación. De hecho, esta tendencia a la sobrecualificación se observa en España desde los años 80 (Dolado y otros, 2000). Y sería un **desincentivo más para la FP**.

No obstante, la evidencia sobre salarios apunta otra posibilidad. Según un estudio reciente (Izquierdo y Lacuesta, 2006) entre 1995 y 2002, con datos de la Encuesta de Estructura Salarial, la proporción de trabajadores con título universitario aumentó un 4%. De haberse mantenido la estructura salarial de 1995, esto debería haber incrementado la desigualdad de salarios por dos razones: los universitarios tienen como grupo la retribución media más alejada del salario medio total y su distribución de salarios es la más heterogénea de todos los niveles de educación recibida. Sin embargo, la desigualdad salarial por niveles educativos ha caído un 5% en el periodo señalado. Esto es, se han reducido los rendimientos de la educación. La hipótesis que, como otros estudios, plantean Izquierdo y Lacuesta (2006) es la de un fuerte incremento en la oferta de títulos universitarios que no ha podido ser absorbida por la demanda de trabajo con esa cualificación. El resultado es un incremento de la retribución relativa de trabajadores con formación distinta a la universitaria.

- En esa misma línea de falta de adecuación entre oferta y demanda, España está aquejada de un **déficit de personas con FP específica**. Por ejemplo, De la Torre Prados (2002) situaba en 100.000 el déficit de profesionales de grado medio en el sector de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Parece que el sistema de formación profesional no responde plenamente a las demandas del mercado laboral. Al menos así se puede inferir de un sencillo ejercicio, a modo de evidencia ilustrativa. No se **observa correlación clara entre la tasa de crecimiento en el número de alumnos por familias profesionales y el porcentaje de personas con empleo por familias profesionales** de la Educación-Formación recibida en los Ciclos Formativos de Grado Medio y en los Ciclos Formativos de Grado Superior (gráficos 8 y 9). En principio, **cabría esperar que las familias profesionales con mejor inserción** laboral atrajesen más estudiantes, pero los datos contradicen esta hipótesis.



#### 4.4 Tamaño de las empresas y estructura sectorial

- El **tamaño de las empresas** que componen el tejido productivo de la economía española supone un condicionante adicional para las posibilidades de formación continua de los trabajadores, así como para la disponibilidad de puestos que puedan ocupar aprendices. Las empresas pequeñas no cuentan ni con los recursos ni con la flexibilidad con que sí cuentan las empresas grandes para acometer planes de formación que les sean rentables.

Por ejemplo, en su estudio del caso español, Peraita (2000) estima que la **probabilidad de que un trabajador reciba formación en la empresa es mayor conforme sean mayores el nivel educativo, la posición en la distribución salarial y el tamaño de la empresa.** Entre las empresas españolas son abrumadora mayoría las PYMES con un escaso número de trabajadores (según el INE, en 2006 más del 90% de las empresas españolas tenían menos de diez asalariados), lo que constituye un escenario poco propicio para la implantación de prácticas formativas en las empresas.

- Pero ése no es el único condicionante. **La estructura sectorial del tejido empresarial también afecta enormemente a los niveles de formación continua que el trabajador recibe en su empresa.**

El cuadro 13, que incluye los diez sectores con más empresas, muestra claramente cómo la mayoría de éstas se concentran en sectores de mercado carácter cíclico, escaso valor añadido y poca intensidad tecnológica e innovadora (comercio al por menor, construcción, hostelería, comercio al por

mayor) en los que es menos probable que la inversión en formación resulte atractiva para la empresa. De hecho, son sectores en los que también predomina la contratación temporal, un lastre adicional para la formación, pues en ese caso tanto empleadores como trabajadores tienen menores incentivos para actividades de formación.

**Cuadro 13****Número de empresas por actividad principal**

	Total empresas
Comercio al por menor, excepto comercio vehicul.motor, motocic. y ciclo.	539.636
Construcción	448.446
Otras actividades empresariales	438.359
Hostelería	282.118
Comercio al por mayor e intermediarios del comercio, excepto vehículos motor y motoc.	217.080
Transporte terrestre; transporte por tuberías	204.951
Actividades inmobiliarias	180.711
Actividades sanitarias y veterinarias, servicio social	120.271
Actividades diversas de servicios personales	92.514
Venta, manteni. y reparación vehíc.motor, motocicletas y ciclomotores	78.560

Fuente: Directorio central de empresas (DIRCE) año 2006

La distribución sectorial de los empleados (ver cuadro 14) también pone de manifiesto la elevada concentración de los ocupados en sectores cíclicos y de elevada temporalidad.

**Cuadro 14****Ocupados que han trabajado en la semana de referencia por situación profesional, sexo y rama de actividad (miles de personas)**

	Tercer trimestre de 2006
<b>Total</b>	<b>16.771,4</b>
Agricultura, ganadería, caza y selvicultura	803,1
Pesca	42,8
Industrias extractivas	56,6
<b>Industrias manufactureras</b>	<b>2.547,4</b>
Producción y distribución de energía eléctrica, gas y agua	103,9
<b>Construcción</b>	<b>2.302,1</b>
<b>Comercio, reparación de vehículos de motor, motocicletas y ciclomotores y artículos personales y de uso doméstico</b>	<b>2.634,8</b>
<b>Hostelería</b>	<b>1.339,5</b>
<b>Transporte, almacenamiento y comunicaciones</b>	<b>1.027,1</b>
Intermediación financiera	401,8
<b>Actividades inmobiliarias y de alquiler; servicios empresariales</b>	<b>1.585,2</b>
Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	954,9
Educación	602,2
Actividades sanitarias y veterinarias, servicios sociales	978,2
Otras actividades sociales y de servicios prestados a la comunidad; servicios personales	714,3
Actividades de los hogares	668,4
Organismos extraterritoriales	9,1

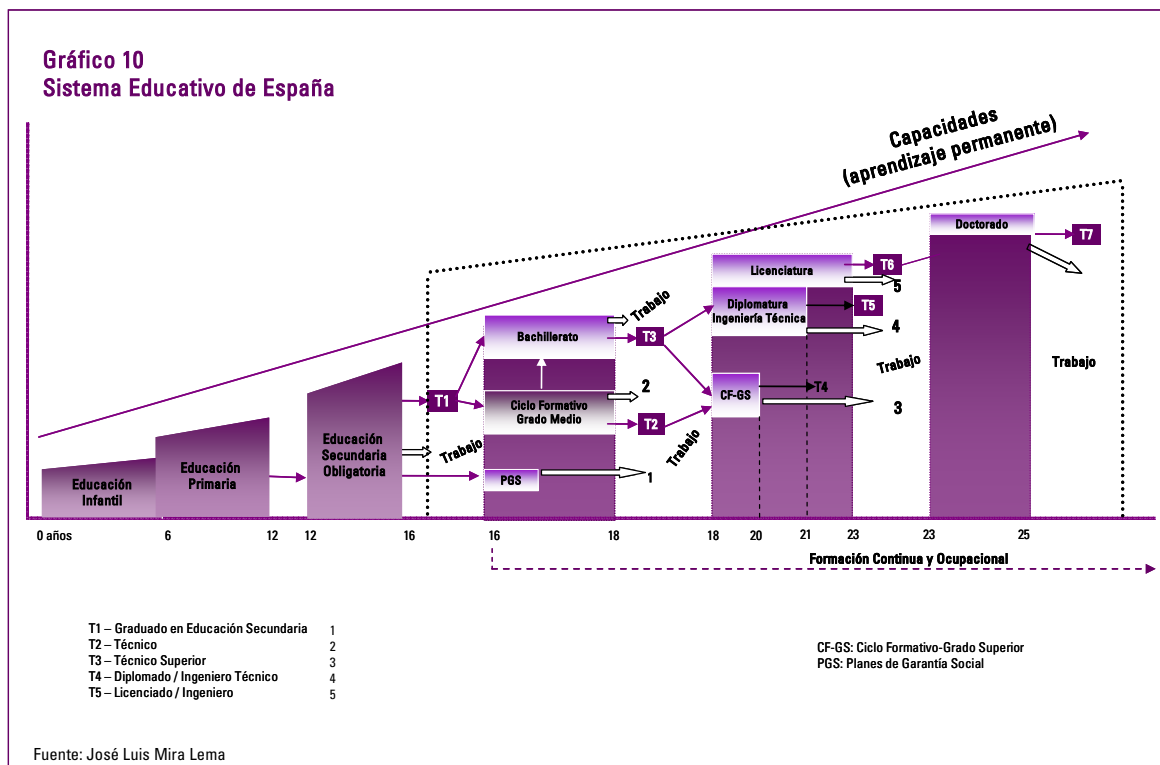
Fuente: Instituto Nacional de Estadística



## 5. Propuesta del Círculo de Empresarios

Cualquier propuesta de mejora de la FP española debe adoptar, al menos, una doble perspectiva. Por un lado, la necesidad de **vincular lo más posible la FP al mercado de trabajo**, puesto que es el segmento de la educación que está más específicamente destinado a proporcionar habilidades laborales a las personas. Para ello este tipo de formación ha de ser de alta calidad y estar claramente orientada a ofrecer las capacidades demandadas en el mercado de trabajo.

Por otro lado, se requiere una **visión integral** de las diversas fases de la FP (ver gráfico 10). Como viene señalándose a lo largo de este documento, en un mundo sometido a constantes y rápidos cambios, el sistema de formación debe garantizar la capacidad de las personas de adaptarse a esos cambios a lo largo de toda su vida laboral a través del **aprendizaje permanente**.



En efecto, **los modelos de educación y formación tradicionales, basados en sistemas de enseñanza rígidos**, y limitados a las que habitualmente se han considerado edades escolares, **no son adecuados a las crecientes exigencias de mercados más globales y competitivos**. El dinamismo de las economías modernas, impulsado por los avances tecnológicos y la integración internacional, resta vigencia

con mayor rapidez que nunca a los conocimientos adquiridos en las enseñanzas de régimen general.

En este contexto, **la FP debe ser capaz de dotar a las personas de la flexibilidad necesaria para que puedan adaptarse a cambios tecnológicos, organizativos o de otra naturaleza.** Más que para la transmisión de conocimientos, esta formación debe concebirse como un **proceso de adquisición, desarrollo y actualización de las capacidades** de las personas, posibilitando que estén abiertas a un aprendizaje permanente (o *lifelong learning*).

Ambos elementos -la vinculación al mercado de trabajo y la concepción integrada-, junto con un gran esfuerzo en términos de calidad, redundarán sin duda en un aspecto absolutamente necesario: el **cambio de la percepción social de la FP como una enseñanza marginal.** Muy al contrario, es esencial para la mejora de la competitividad de nuestro país, y en ella han de concentrarse grandes esfuerzos por parte de todos los agentes implicados (Administraciones Públicas, empresas y sector educativo). A continuación se señalan algunos de los elementos que pueden contribuir a esta mejora de la FP, distinguiendo entre aspectos generales, de naturaleza general, y recomendaciones específicas para cada segmento de la FP.

## 5.1 Recomendaciones generales

La mejora de la FP española (y sus efecto sobre la percepción social de esta formación) requieren de cambios de planteamiento. Se trata de adoptar **una visión regulatoria y de aplicación práctica diferente a la que tradicionalmente se ha tenido.** Para hacer frente a la cambiante realidad del mercado de trabajo es preciso crear un sistema integrado, dotado de una gran flexibilidad y de mecanismos de control y transparencia que garanticen su capacidad de adaptación continua a las demandas del mercado de trabajo.

### *Flexibilidad*

- **El sistema debe tener capacidad para adaptarse con agilidad a las cambiantes demandas del mercado de trabajo, de manera que las cualificaciones que ofrecen sean las que de verdad necesita el mercado de trabajo. Para ello es preciso que el sistema de creación y reconocimiento**

de cualificaciones sea extremadamente ágil, otorgando mayor importancia a los mecanismos de mercado (frente a los administrativos) de creación de cualificaciones.

- Aunque la creación del Sistema y Catálogo de Cualificaciones pretende mejorar este aspecto, aún **hay mucho campo de mejora**. Por un lado, **respondiendo con rapidez a las demandas de cualificaciones del mercado**<sup>27</sup> y, por otro, **generando mecanismos para ir eliminando** aquéllas que ya no responden a las necesidades de las empresas.

Así, debe evitarse el riesgo, típico de cualquier administración, de una gestión poco eficiente del sistema, de manera que, por ejemplo, se tarde mucho en crear cualificaciones que necesita el mercado (en reconocer por tanto las necesidades de la economía real) y se otorgue un peso excesivo a posiciones derivadas de intereses previos (que ya existan centros y profesores para una determinada formación aunque ésta sea muy poco demandada –de forma similar a lo que sucede en determinadas carreras universitarias, donde hay más profesores que alumnos-) que limiten la capacidad de adaptación del sistema a la realidad.

- Además, es preciso que el sistema de cualificaciones no se limite a crear desde instancias administrativas, sino que debe ser capaz de reconocer aquéllas que surjan del mercado. En la actualidad esta posibilidad existe, pero tiene una importancia marginal.
- Los mecanismos de captación y actualización de los formadores deben también flexibilizarse, contando crecientemente con personas integradas en el mundo empresarial y organizando estancias de los profesores en las empresas. Se trata de potenciar la necesaria vinculación empresa-formación en una relación que funcione de manera fluida en ambas direcciones.
- Es muy importante que en el cuerpo docente de la FP tengan cabida profesores en sentido estricto (personas exclusivamente dedicadas a la docencia), pero también **personas que forman parte del mundo de las**

<sup>27</sup> La aplicación de la tecnología puede ser muy útil en este sentido, con la utilización de portales específicos, conectados con los sitios ya disponibles en España y en Europa, tales como Ploteus, Eures, etc. y con todos aquellos que contienen información sobre esta materia.

**empresas** y que están permanentemente al día de los cambios que van produciéndose (y a los que los alumnos deben ser capaces de adaptarse). Así, personas con amplia experiencia profesional –pueden o no estar tituladas- pueden contribuir a que el alumno conozca el medio en el que se va a desenvolver una vez recibida la formación. Por otra parte, es evidente que, en la nueva sociedad del conocimiento, el papel de los profesores ha cambiado. El profesor, además de impartir conocimientos, debe actuar como un “tutor” que orienta a cada alumno en su camino individual hacia el conocimiento. Ese papel únicamente podrá desempeñarse desde el conocimiento directo de la cambiante realidad laboral a que el alumno se enfrentará una vez fuera del centro de formación.

- Por lo que respecta al **personal dedicado en exclusiva a la docencia**, es preciso posibilitar su actualización con un contacto directo con las nuevas máquinas, productos y tecnologías. Para ello han de establecerse sistemas de **estancia recurrente** de estos profesores **en las empresas**, de manera que puedan estar permanentemente actualizados.

### *Integración*

- Es fundamental que la FP **se integre de manera coherente en el sistema educativo, facilitando el acceso de personas con esta formación a la Universidad.**

Debe permitirse una mayor permeabilidad entre instancias educativas hoy muy separadas. Así, **se percibe que la elección entre FP y Universidad es definitiva**, de manera que el acceso a la Universidad de una persona que ha cursado FP no es en absoluto sencilla, ni tampoco se le reconocen suficientemente los conocimientos y experiencia adquiridos. Esta separación **puede explicar** al menos parcialmente el citado fenómeno de **sobreeducación**. Convendría establecer “pasarelas” que conectaran todo tipo de formación –reglada, ocupacional, universidad-.

- **Ha de haber buena demarcación de los ámbitos que corresponden a la FP y a las otras enseñanzas**, evitando que las universidades y escuelas universitarias invadan campos formativos que corresponden a la FP. **No debe olvidarse que mientras que la Universidad transmite sobre todo una formación con un alto componente teórico, la FP debe centrarse**

**fundamentalmente en la transmisión de capacidades con aplicación más inmediata en el mercado de trabajo.**

Una confusión entre ambos ámbitos sólo puede ser contraproducente para la FP, que se ve así condenada a una posición muy secundaria asociada además a una baja calidad de la formación.

- **La visión integral de la FP como un proceso de aprendizaje permanente requiere un cambio de mentalidad y un gran esfuerzo de coordinación entre las diversas instancias públicas con competencias en la FP.**

No olvidemos que mientras que la competencia sobre FP reglada recae en las autoridades educativas (Ministerio y Consejerías de Educación), las etapas de formación continua y ocupacional entran en el ámbito del Ministerio de Trabajo. Esta separación, muy reveladora sobre la concepción diferencial de las diversas etapas, ha de superarse con una gran coordinación.

### *Autonomía, control y transparencia*

Como el Círculo ya expuso en su anterior documento sobre educación, hay tres elementos interconectados y de naturaleza horizontal que pueden aplicarse al sistema educativo en general y a la FP en particular con el objeto de mejorar su funcionamiento: el otorgamiento de una mayor autonomía para los centros formativos, el establecimiento de sistemas de control de sus resultados y el incremento de la transparencia de cada uno de los eslabones del sistema.

- **Es preciso dotar de mayores niveles de autonomía de organización y funcionamiento a los centros que imparten este tipo de formación –en contenidos, en métodos de enseñanza y aprendizaje, etc-. Se trata de que cada centro pueda responder a las demandas y potencialidades específicas de su alumnado, implicando a éste y al profesorado de manera más activa en el proceso de aprendizaje.**
- **La mayor autonomía debe ir acompañada del establecimiento de sistemas de control de los resultados, evaluando de manera sistemática los efectos de la FP sobre la inserción laboral de los alumnos en función de diversos parámetros como su cualificación, el centro donde han recibido formación, etc..**

Así, debería analizarse **si las personas que han pasado por este tipo de formación** (sea reglada, ocupacional o continua) **están mejor posicionadas en el mercado de trabajo en términos de empleabilidad, salario y carrera profesional**. Por ejemplo, en el caso de la reglada o la ocupacional, si encuentran rápidamente trabajo y si éste se corresponde con su cualificación. En el caso de la FP continua, si se detectan efectos en su carrera profesional, remuneración o probabilidad de caer en el desempleo.

- **Una vez se conocen los resultados de la FP** (de cada centro, cualificación...), **ha de dotarse al sistema de gran transparencia**. Así, por un lado, **los alumnos potenciales podrán elegir** con mayor conocimiento sobre los probables efectos de su elección y, por otro, **mejorará también la eficiencia del gasto público y privado en FP**. Ello permitiría que los individuos, las empresas y las AAPP invirtieran en FP de una manera eficiente, dada la mayor información sobre la calidad de los centros, la adecuación de las cualificaciones al mercado o el grado de actualización tecnológica que ofrecen. Así también se superaría la desconexión evidente entre la elección de estudios y las posibilidades de trabajo que se ha puesto anteriormente de manifiesto.
- En ese mismo sentido, son necesarios buenos sistemas y departamentos de asesoramiento en los centros educativos que expliquen las distintas salidas al mercado de trabajo, así como las profesiones con más presente y futuro. En resumen, **una mejor orientación profesional**.
- De acuerdo con esa misma lógica, cabría establecer **mecanismos de reconocimiento de la calidad y la excelencia, como ratings, sellos de calidad, etc., de manera que los centros educativos se vean incentivados a la búsqueda de la calidad y la eficiencia**.

## 5.2 Recomendaciones específicas de reforma

La introducción y desarrollo conjunto de los elementos anteriores contribuirían a hacer de la FP un sistema auténticamente integral y bien articulado, capaz de responder eficazmente a las exigencias de una sociedad como la española. Esos elementos de carácter general habrán de combinarse con reformas concretas en los dos grandes niveles de la FP: la formación reglada y la formación para el empleo -que incluye la formación continua y la ocupacional-.

### *Formación Profesional Reglada*

- **La FP reglada debe proporcionar a los estudiantes unas competencias y habilidades generales u horizontales que faciliten su integración en el proceso productivo, además de las capacidades específicas del sector o de la profesión en cuestión.**
  - Para ser capaces de adaptarse a los cambios organizativos y tecnológicos es preciso dotar a las personas de competencias generales (por ejemplo, no tanto saber manejar una máquina determinada, como entender el lenguaje que permite manejar tanto esa máquina como la de la siguiente generación). Este es un cambio fundamental respecto a lo que sucedía hace apenas una década. En sociedades industriales y con mercados más estables, lo importante era la formación específica (contar con especialistas en áreas muy concretas), una de las claves del éxito de la FP alemana. La realidad actual es sin embargo muy distinta, puesto que **ya no hay estabilidad ni en la tecnología ni en la configuración de los mercados, por lo que las funciones de cada trabajador son mucho más variables en el tiempo.** A esa realidad es a la que debe hacer frente la FP.
  - Por tanto, debe centrarse en el desarrollo de capacidades (más que de conocimientos concretos) de los alumnos en ámbitos diversos. En cierta medida, y al igual que otras etapas educativas, la FP tiene que enseñar a aprender y no proporcionar simplemente conocimientos de aplicación inmediata (que al poco tiempo quedarían obsoletos). Además de las específicas de cada familia profesional, hay una serie de competencias de naturaleza horizontal y que son relevantes en cualquiera de las modalidades de la FP reglada.
- **Las competencias horizontales que es preciso potenciar son:**
  - **La adaptación y el uso de la tecnología:** los trabajadores en puestos medios son los que se ven afectados más directa e inmediatamente por la introducción de tecnologías nuevas. Por tanto, su empleabilidad depende esencialmente no sólo de la capacidad de utilizar los medios tecnológicos prevalecientes en cada momento, sino también de la facilidad de adaptarse a los cambios.
  - **La comunicación oral y escrita, en lengua materna y en lenguas extranjeras:** en la moderna sociedad de las tecnologías de la información y comunicación, resulta imprescindible la capacidad de **comprender, sintetizar y transmitir información.** Esto requiere del desarrollo de la

habilidad para expresarse y comunicarse, oralmente y por escrito, tanto en lengua materna como en otras. En concreto, el conocimiento del **inglés** adquiere una dimensión especial por cuanto es el **lenguaje tecnológico universal** y porque **permite acceder a una información mucho más amplia y actual**, por ejemplo a través de Internet.

- **El tratamiento de la información:** las nuevas tecnologías permiten acceder a un volumen ingente de información y, por tanto, la agilidad en la selección y utilización de la misma resulta fundamental para la consecución de resultados óptimos. Hay que enseñar a acceder a la información relevante y hay que enseñar a interpretarla y manejarla.
- **La habilidad para la solución de problemas:** la capacidad para resolver problemas depende de la habilidad que la persona tenga para aprovechar la experiencia de situaciones similares, reconocer pautas y poner en práctica soluciones novedosas. En este sentido, es necesario potenciar la creatividad a lo largo de la formación, enseñando a asumir los riesgos y responsabilidades asociadas.
- **La capacidad de trabajo en equipo:** es ésta una competencia con creciente valoración en un entorno social y laboral en el que cada vez resulta más común el trabajo por proyectos, con participación de diversos perfiles profesionales. Un trabajador con esta capacidad es más versátil y polivalente.
- **La FP reglada debe ser una excelente plataforma desde la que impulsar el espíritu emprendedor y empresarial.**
  - Aunque ésta es una cuestión que debería ser tratada en todas las fases de la educación, es cierto que la FP reglada tiene características que favorecen la vocación más empresarial (al menos potencialmente) de los alumnos. Así, tiene la gran ventaja que supone el conocimiento de la empresa que proporciona la formación en centros de trabajo y las prácticas en empresas.
  - Cabe así hacer un cierto esfuerzo de sensibilización de los estudiantes hacia el trabajo por cuenta propia como opción profesional, estimulando el interés hacia el hecho de que, además de empleado, se puede ser empresario. Pueden impartirse conocimientos sobre los requerimientos generales para la creación de empresas y de aspectos relacionados con este tipo de actividad. Además puede incidirse en el desarrollo de cualidades personales como la creatividad, la asunción de riesgos y la innovación.

- **La formación en el seno de la empresa necesariamente debería pasar a un primer término, adquiriendo más relevancia en el contenido curricular de la FP reglada.**

Por tanto debe estructurarse de modo que los conocimientos y enseñanzas teóricas se combinen con cualificaciones y habilidades prácticas mutuamente complementarias. Lógicamente, esto significa necesariamente una implicación activa por parte de las empresas, que han de ser conscientes de que los aprendices de hoy serán los trabajadores del futuro.

### *Formación Profesional Continua*

- **El impulso de la FP Continua requiere de una redefinición del marco regulador de los distintos tipos de contrato del mercado de trabajo.**
  - Una aproximación de los costes de despido entre contratos temporales e indefinidos, como la que el Círculo propugna desde hace tiempo, permitiría reducir las actuales tasas de temporalidad, haciendo que tanto empresas como trabajadores encontraran más ventajas en la formación.
  - Asimismo, una regulación de los contratos a tiempo parcial que potenciara esta forma de contratación haría posible, por ejemplo, que un mayor número de trabajadores pudieran combinar trabajo –y la consiguiente adquisición de experiencia- con otras actividades, entre las que seguramente estaría la formación.
- **El modelo de Formación Continua debería ser simple, sencillo tanto en su diseño como en su financiación. Eso facilitaría el acceso al mismo de un mayor número de empresas que hoy desconocen el funcionamiento de los mecanismos actuales.**
- **Desde el punto de vista de la financiación la creación de incentivos para la inversión de la FP Continua pasa por continuar con la cofinanciación pública a través de las bonificaciones y por políticas como el “coste cero de la formación”.**
  - La cofinanciación pública a través de **bonificaciones** limita la posibilidad de problemas de gestión como los que se dieron en el FORCEM e impulsa a

las empresas a elegir la senda de formación (cualificaciones y centros) que consideran más adecuada para sus trabajadores.

- Considerando las citadas limitaciones derivadas del reducido tamaño medio de las empresas españolas, una vía para promover la formación continua en empresas de menor tamaño podría consistir en una suerte de **“coste cero de la formación”**, es decir, incentivos para que los costes salariales y no salariales de los trabajadores en formación fueran cero. Así, la empresa podría superar condicionantes como la necesidad de sustituir a una persona que está en un proceso de formación durante el tiempo que éste dura.
- **Por último, un aspecto que también redundaría en una mejora de la FP Continua sería establecer un sistema de reconocimiento explícito de las cualificaciones que se reciben en el seno de las empresas.**

Este reconocimiento crearía incentivos para empresas y trabajadores ya que, en un caso, podría ser parte de la política retributiva y de carrera profesional y en el otro, porque se trataría de una formación que puede ser reconocida por el resto del mercado).

### *Formación Profesional Ocupacional*

El énfasis de la mejora de la FP Ocupacional ha de centrarse en la **eficiencia** del sistema:

- **Por una parte, es preciso separar con nitidez los objetivos de las prestaciones por desempleo -estrictamente monetario- de los que se persiguen con la formación de los desempleados -elevar su empleabilidad-.**

Si la formación se percibe exclusivamente como una condición para seguir percibiendo la prestación y no como una vía para elevar las probabilidades de dejar de ser desempleado, todo el sistema deja de ser eficiente. Desde la administración se percibe como una cuestión más cuantitativa que cualitativa, centrandó la atención en elevar el número de desempleados que acuden a los cursos, sin prestar atención a si éstos les sirven de verdad para encontrar empleo. Desde el punto de vista del desempleado, este tipo de formación se percibe como un mero trámite que guarda poca (o nula) relación con sus intereses y capacidades, además de con su empleabilidad real.

- Por otra parte, es conveniente, con el objeto de reducir los anteriores riesgos, combinar la evaluación con un sistema más flexible en el que el desempleado tenga mayor capacidad para elegir la formación que recibe, tanto en lo que se refiere a las cualificaciones (las que le parezca que se acercan más a sus intereses y capacidades) como a los centros a los que asiste.

Ello permitiría elevar la eficiencia del gasto público, puesto que si el haber pasado los cursos se constata que tiene consecuencias reales en el mercado de trabajo, la financiación de la formación resultaría más adecuada al relacionarse directamente con la demanda del mercado de trabajo.



## 6. Anexo 1

### Breve semblanza histórica de la Formación Profesional

Muchos de los problemas y limitaciones que hoy aquejan a la formación profesional en España hunden sus raíces en el desprestigio social en que históricamente se vio sumida como consecuencia de legislaciones inadecuadas y circunstancias adversas<sup>1</sup>. El primer intento serio para establecer en nuestro país un modelo formativo y un sistema ordenado de Formación Profesional es, posiblemente, el “Estatuto de Formación Profesional”, de 1928. Este Estatuto junto a la Ley Orgánica de la Formación Profesional Industrial (LOFP) de 1955, dieron forma a nuestro sistema de formación profesional durante largo tiempo, influyendo sobre las reformas que más tarde, en 1970 y 1990, se acometieron con sendas leyes reguladoras.

El proyecto educativo del Estatuto de 1928 fracasó, entre otras razones por su falta de flexibilidad y por el propio atraso industrial de nuestra economía. Finalizada la Guerra Civil, hubo que esperar hasta 1955 para una reforma profunda de la formación profesional. La LOFP de 1955 supuso cambios importantes para los planes de estudios, el sistema de enseñanza, la organización de los centros y los órganos rectores de la formación profesional. Esta ley puso las bases del sistema tal y como hoy se entiende: dar una formación técnica a quienes, una vez terminados sus estudios primarios, deciden incorporarse a un mercado de trabajo cada vez más exigente (en aquel entonces con clara preeminencia del sector industrial). Además, esta ley permitió la aceptación del valor de las titulaciones laborales, además de las académicas, y fue el inicio de la colaboración de los ministerios encargados de las materias educativas y laborales.

La formación profesional fue ganando importancia y prestigio, aunque aquejada siempre de una grave carencia: no tenía la necesaria adaptabilidad para atender las necesidades formativas de los trabajadores en activo. Surgió entonces una iniciativa que puede considerarse pionera en el impulso de la formación continua ocupacional: el Programa de Promoción Profesional Obrera. Esta iniciativa se vio acompañada en la década de 1960 por programas formativos puestos en marcha por distintos ministerios. La falta de coordinación entre estos programas y la formación profesional reglada

<sup>1</sup> Para un amplio recorrido por la historia de la formación profesional en España, véase Martínez Usarralde (2002).

impidió el desarrollo de un modelo coherente de formación profesional, problema que se hacía más evidente conforme el modelo se alejaba de la realidad económica española.

En esas circunstancias, en 1970 se acomete la reforma de todo el sistema educativo con la promulgación de la Ley General de Educación. Esta ley significó un duro golpe para el prestigio de la formación profesional. Ciertamente el Estatuto de 1928 ya había puesto la formación profesional fuera del sistema educativo y la LOFP de 1955 también le había otorgado un carácter singular al ordenarla como un sistema autónomo. Pero la ley de 1970 fue más allá al establecer explícitamente que la formación profesional no era un nivel educativo dentro del sistema de enseñanza. No sólo eso. La doble titulación que esta ley introducía al finalizar la Enseñanza General Básica introdujo una discriminación que asentó la mala imagen social de la formación profesional. Con el título de Graduado Escolar, era posible optar por el bachillerato o por la formación profesional; con el de Certificado de Escolaridad, la única opción permitida era la formación profesional. De este modo, a la formación profesional accedían mayoritariamente alumnos que no habían logrado el “éxito educativo” asociado al Graduado Escolar. Finalmente, a este desprestigio contribuyó la escasez de recursos, materiales y humanos, con que se dotó a la formación profesional.

Hubo que esperar hasta 1990 para que una nueva reforma, la de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), contemplara por vez primera la formación profesional como un nivel educativo más. En aquel momento era necesario superar la incapacidad del sistema de formación profesional para atender las necesidades de modernización y competitividad de la economía española mediante el incremento de la cualificación de la población activa. Asimismo, era necesario adaptar la formación profesional al marco de libre circulación de trabajadores en el seno de la entonces Comunidad Económica Europea.

El proceso de reforma del sistema de formación profesional iniciado a principios de los 90, afectó tanto a la formación reglada como a la llevada a cabo en el sistema productivo. Así, en 1996 las Administraciones responsables y los Agentes Sociales firmaban el “Acuerdo de Bases sobre Políticas de Formación Profesional”, que en 1998 se concretaba en un Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional. Se reconocía por primera vez la existencia de tres subsistemas -Formación Profesional Reglada, Formación Profesional Continua y Formación Profesional Ocupacional- que deberían coordinarse en un sistema global.

La organización general de la formación profesional específica o reglada es hoy prácticamente la misma que la dispuesta en la LOGSE, si bien adaptada al sistema propuesto en la Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, sistema también reconocido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En cuanto a la formación continua y ocupacional, varios ejes para la reforma se proponían recientemente en el IV Acuerdo Nacional de Formación Profesional para el Empleo, donde se promueve una visión más integral de las políticas formativas dirigidas a los trabajadores. Estas deberían integrarse en un sistema de formación profesional orientado al aprendizaje a lo largo de toda la vida, vinculándose siempre con el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.



## 6. Anexo 2

### El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y Formación Profesional

La Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional es hoy la principal pieza de legislación en el marco normativo de la formación profesional. Esta ley, cuyo objeto es la ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación, pretende garantizar el ajuste continuo entre las cualificaciones profesionales de los trabajadores y las necesidades del mercado laboral, fomentando así el empleo, el crecimiento económico y la cohesión social, en un marco que favorezca la formación a lo largo de toda la vida mediante la diversidad de modalidades formativas.

**Esta ley elevaba a compromiso de ley el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y Formación Profesional (SNCFP).** Dicho sistema había sido postulado y comprometido oficialmente en varias ocasiones (concretamente fue acordado por dos Gobiernos distintos, en 1993 y en 1998). Se trata de un sistema inspirado en los principios de igualdad en el acceso a la formación profesional y de participación de los poderes públicos y los agentes sociales.

El SNCFP lo forman todos los instrumentos y acciones<sup>1</sup> necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional. También pretende promover y desarrollar la evaluación y acreditación de las competencias profesionales, favoreciendo así el desarrollo profesional y social de las personas y la cobertura de las necesidades del sistema productivo.

Asimismo **trata de fomentar la formación permanente** (*lifelong learning*), integrando las distintas ofertas de formación e instrumentando a nivel nacional el reconocimiento y la acreditación de las cualificaciones profesionales. De ese modo, debería ser un mecanismo impulsor de la homogeneización de los niveles de formación y acreditación profesional en Europa, orientada al libre movimiento de los trabajadores en el mercado laboral de la UE. En ese sentido, la Ley Orgánica 5/2002 se

<sup>1</sup> Esos instrumentos y acciones son: el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, de estructura modular, que define el contenido de la formación profesional asociada a cada cualificación, y que se explica más adelante en el texto; un procedimiento para reconocer, evaluar, acreditar y registrar las cualificaciones profesionales; la información y orientación en materia de formación profesional y empleo; y, por último, la continua evaluación y mejora de la calidad del Sistema.

refiere a un **Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales** que, junto con el procedimiento para acreditar tales cualificaciones, puede entenderse como **eje principal del sistema**.

### *El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) es el instrumento del sistema que organiza las cualificaciones profesionales que pueden ser reconocidas y acreditadas. Han de ser cualificaciones identificadas en el sistema productivo de acuerdo con las competencias adecuadas para el ejercicio profesional. En concreto, este catálogo comprende las cualificaciones profesionales más significativas de nuestro sistema productivo, organizándolas por familias profesionales y niveles. A partir del catálogo se ordena la oferta formativa de títulos, se diseñan la Formación Profesional Ocupacional y la Formación Profesional Reglada y se elaboran los certificados de profesionalidad<sup>2</sup>. De ese modo, el CNCP se convierte en marco común o columna vertebral de todo el sistema de formación profesional, integrando las distintas ofertas de ese tipo de formación.

**El CNCP incluye 26 familias profesionales**, cada una de las cuales agrupa ocupaciones y puestos laborales que demandan competencias profesionales afines (cuadro siguiente).

<sup>2</sup> Los certificados de profesionalidad acreditan las competencias profesionales adquiridas mediante la formación profesional ocupacional y continua, los programas de formación y empleo, los contratos de aprendizaje y para la formación, la experiencia laboral o a través de otras vías no formales de formación.

**Familias Profesionales (CNCP)**

- Agraria
- Marítimo-Pesquera
- Industrias Alimentarias
- Química
- Imagen Personal
- Sanidad
- Seguridad y Medio Ambiente
- Fabricación Mecánica
- Electricidad y Electrónica
- Energía y Agua
- Instalación y Mantenimiento
- Industrias Extractivas
- Transporte y Mantenimiento de Vehículos
- Edificación y Obra Civil
- Vidrio y Cerámica
- Madera, Mueble y Corcho
- Textil, Confección y Piel
- Artes Gráficas
- Imagen y Sonido
- Informática y Comunicaciones
- Administración y Gestión
- Comercio y Marketing
- Servicios Socioculturales y a la Comunidad
- Hostelería y Turismo
- Actividades Físicas y Deportivas
- Artes y Artesanías

El catálogo define asimismo cinco niveles de cualificación, ordenados según el nivel de conocimiento, iniciativa, autonomía y responsabilidad que requiere la actividad laboral en cuestión (cuadro siguiente).

<b>Niveles de las cualificaciones (CNCP)</b>
<b>Nivel 1</b>
Competencia en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados. Conocimientos y capacidades limitados.
<b>Nivel 2</b>
Competencia en actividades determinadas que pueden ejecutarse con autonomía. Capacidad de utilizar instrumentos y técnicas propias. Conocimientos de fundamentos técnicos y científicos de la actividad del proceso.
<b>Nivel 3</b>
Competencia en actividades que requieren dominio de técnicas y se ejecutan con autonomía. Responsabilidad de supervisión de trabajo técnico y especializado. Comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y del proceso.
<b>Nivel 4</b>
Competencia en un amplio conjunto de actividades complejas. Diversidad de contextos con variables técnicas científicas, económicas u organizativas. Responsabilidad de supervisión de trabajo y asignación de recursos. Capacidad de innovación para planificar acciones, desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.
<b>Nivel 5</b>
Competencia en un amplio conjunto de actividades muy complejas ejecutadas con gran autonomía. Diversidad de contextos que resultan, a menudo, impredecibles. Planificación de acciones y diseño de productos, procesos o servicios. Responsabilidad en dirección y gestión.

En la actualidad, el catálogo recoge 223 cualificaciones establecidas por tres reales decretos. Las primeras 97 por el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero y las 65

siguientes por el Real Decreto 1087/2005, de 16 de septiembre que también actualizaba ocho de las 97 cualificaciones originales. Las 61 restantes fueron recientemente incluidas en el catálogo en virtud del Real Decreto 1228/2006, de 27 de octubre.

Según la Ley Orgánica 5/2002, **una cualificación es el “conjunto de competencias profesionales con significación en el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral”.** Es decir, **el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten desempeñar una ocupación conforme a las exigencias del sistema productivo o del mercado de trabajo, y que se adquieren vía formación o a través de la experiencia laboral.**

Cada cualificación se organiza en las denominadas unidades de competencia. Cada unidad es el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial. A cada unidad se le asocia un módulo formativo, en el que se describe la formación necesaria para adquirirla. Esto es, el CNCP describe el contenido de la formación profesional asociada a cada cualificación, siguiendo una estructura de módulos formativos articulados. Con esta estructura es posible evaluar y en su caso acreditar al trabajador cada una de sus unidades de competencia. Esto permite al trabajador acumular las unidades necesarias para conseguir la acreditación de la cualificación completa mediante el Título de Formación Profesional o un Certificado de Profesionalidad.

La Ley Orgánica 5/2002 asigna al Instituto Nacional de las Cualificaciones la responsabilidad de definir, elaborar y actualizar el CNCP y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional. Si bien el Instituto depende orgánicamente de la Secretaría General de Educación, del Ministerio de Educación y Ciencia, su órgano rector es el Consejo General de Formación Profesional. Este Consejo se configura, según la Ley 19/1997, de 9 de junio, como un órgano consultivo tripartito, en el que participan las organizaciones empresariales y sindicales, además de las Administraciones Públicas. Su misión es asesorar al Gobierno en todo lo relativo a la formación profesional. En concreto, le corresponde elaborar y proponer al Gobierno el Programa Nacional de Formación Profesional (las Comunidades Autónomas con competencias pueden regular las características específicas para sus regiones respectivas). Una vez aprobado e implementado el Programa, el Consejo es responsable de evaluar y controlar su ejecución, proponiendo actualizaciones si éstas fueran necesarias (respetando además las competencias de las CCAA en este ámbito). También puede realizar propuestas y recomendaciones a las Administraciones Públicas en materia de formación profesional, así como proponer mejoras en la orientación

profesional, fundamentalmente en el ámbito de los ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo y Asuntos Sociales.

Al Consejo le compete igualmente, sin perjuicio de las competencias del Consejo Escolar del Estado, informar los proyectos de planes de estudios y títulos de los diferentes grados y especializaciones de formación profesional, así como las certificaciones de profesionalidad y, si fuera el caso, su homologación académica o profesional con los correspondientes grados de la formación profesional reglada.



## 6. Anexo 3

### Marco Europeo: Iniciativas en la Unión Europea: La estrategia europea en Formación Profesional

“El progreso de una Europa basada en el conocimiento y la garantía de que el mercado laboral europeo sea accesible a todos constituyen un desafío importante para los sistemas de formación y educación profesionales en Europa y para todas las partes implicadas. Lo mismo puede decirse de la necesidad de que estos sistemas se adapten continuamente a los nuevos desarrollos y a las demandas cambiantes de la sociedad. Una mayor cooperación en la formación y educación profesionales constituirá una contribución importante para el éxito de la ampliación de la Unión Europea y el cumplimiento de los objetivos fijados por el Consejo Europeo de Lisboa.”

*(Declaración de Copenhague, 30 de noviembre de 2002)*

El **Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000** estableció para la UE el ambicioso objetivo estratégico de llegar a ser la **sociedad del conocimiento más competitiva y dinámica**, con capacidad para generar un crecimiento económico sostenido, acompañado de mayor cohesión social y creación de más y mejores puestos de trabajo. Desde un principio se reconoció que el logro de tan ambiciosas metas pasaba inexorablemente por la **modernización de la educación**. Esto es, Europa también debía convertirse en un líder mundial en términos de la calidad de sus sistemas educativos y de formación. Para ello, se adoptó el método abierto de coordinación: cada país llevaría a cabo las transformaciones oportunas conforme a su contexto y tradiciones nacionales, y el proceso sería impulsado por la cooperación entre Estados miembros quienes de manera conjunta definirían **objetivos comunes y cooperarían compartiendo experiencias**.

El planteamiento anterior se concretó posteriormente en 2001 con el Informe del Consejo “Educación” al Consejo Europeo sobre “Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación”, en el que se fijaban objetivos comunes concretos que habrían de alcanzarse en 2010. El marco general para la cooperación europea en materia educativa se completó ese mismo año con un programa de trabajo a 10 años denominado “Educación y formación 2010”.

El desarrollo de la formación profesional se considera parte esencial de dicha estrategia como queda plasmado en el resto de acuerdos que han tenido lugar.

- El **Consejo Europeo de Barcelona de marzo de 2002** ratificó esa idea, fijando el objetivo de que la educación y la formación europeas se conviertan en un referente mundial para 2010 gracias, entre otros elementos, a una cooperación más estrecha en materia de formación profesional. En realidad, este Consejo Europeo trasladaba al nivel político la denominada “**iniciativa de Brujas**”, que recogía la visión que los Directores Generales de formación profesional ofrecieron en octubre de 2001 acerca de la necesidad de adaptar y mejorar esa formación en Europa.
- Tras la “iniciativa de Brujas”, de forma análoga y en paralelo al proceso de Bolonia en educación superior, la **Declaración de Copenhague**<sup>1</sup> sobre la cooperación europea reforzada en materia de enseñanza y formación profesionales, aprobada en noviembre de 2002 por los ministros de educación de 31 países europeos (Estados miembros, países candidatos y países del Espacio Económico Europeo (EEE)), daba carta de naturaleza al que hoy se conoce como proceso de Brujas-Copenhague. Un proceso que es la materialización del mandato que aquella Declaración otorgaba para acometer **acciones concretas en temas fundamentales para la formación profesional europea**, tales como la **transparencia**, el **reconocimiento de diplomas** y el **sistema de cualificaciones**.
- La Declaración de Copenhague se revisó en diciembre de 2004, con el **comunicado de Maastricht**<sup>2</sup>. Este nuevo comunicado establecía **líneas de acción prioritarias tanto para el contexto nacional como para el nivel europeo**. En el primer caso, el objetivo final consiste en reforzar la aportación que los sistemas de formación profesional, las instituciones, las empresas y los agentes sociales puedan hacer al logro de las metas de la agenda de Lisboa. Para el nivel europeo, las acciones propuestas se encaminan al desarrollo de la transparencia, la calidad y la confianza mutua para facilitar un genuino mercado europeo de trabajo, con crecientes niveles de movilidad. Entre estas últimas, destacan dos por su relevancia para el futuro del sistema de formación profesional español y europeo.

<sup>1</sup> “Declaration of the European Ministers of vocational education and training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training”.

<sup>2</sup> Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET). Comunicado suscrito por los ministros responsables de la formación profesional de 32 países (los 31 que suscribieron el de Copenhague más Croacia), los interlocutores sociales y la Comisión Europea.

- Por un lado, se considera prioritario el **desarrollo de un marco de cualificaciones europeo flexible y abierto**, que sirva de referencia común para facilitar el reconocimiento y la transferibilidad de cualificaciones, basado en las competencias y en los resultados educativos. Este sistema debería respaldarse con mecanismos que garanticen la calidad y fomenten la necesaria confianza mutua.
- Por otra parte, también se da prioridad al **desarrollo e implementación de un sistema europeo de transferencia de créditos de la educación y formación profesionales** (ECVET por sus siglas en inglés) que permita a cualquier ciudadano proseguir su senda de aprendizaje a partir de lo ya conseguido cuando decida desplazarse al sistema educativo de cualquier otro país.

En ambos frentes se han producido avances recientes recogidos en la adopción de posteriores propuestas.

- En ese sentido, la Comisión Europea, tras dos años de consultas, adoptó en **septiembre de 2006** una propuesta<sup>3</sup> para el establecimiento del **Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente** -*European Qualifications Framework for lifelong learning* (EQF)-.

Este marco deberá proporcionar un **lenguaje común** con que **describir y comparar las cualificaciones obtenidas en los diversos sistemas educativos y formativos de la UE**, permitiendo a los Estados Miembros, a los empleadores y a los trabajadores el reconocimiento de las mismas. La creación de este marco no es un intento de homogeneización. Al contrario, la variedad de los sistemas de formación en Europa se reconoce como una gran riqueza, pues existen necesidades educativas diferentes según zonas, regiones o países. Pero para hacer de esa riqueza un activo valioso para el conjunto de la UE es preciso evitar que esos sistemas actúen desde el aislamiento o la fragmentación. La transparencia de las cualificaciones –grado en que el valor de las cualificaciones puede identificarse y compararse en los ámbitos laboral, educativo y social- es un requisito necesario para facilitar la movilidad e impulsar la calidad de la educación.

<sup>3</sup> Comisión Europea (2006) Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. COM(2006) 479 final.

La propuesta de recomendación establece el EQF como un instrumento de referencia para todos los sistemas educativos. Los principales componentes del EQF son un conjunto de niveles europeos de referencia descritos en términos de resultados de aprendizaje y una serie de principios y mecanismos para la cooperación voluntaria. A los países miembros<sup>4</sup> se les recomienda que establezcan las equivalencias oportunas entre sus sistemas de cualificaciones y los niveles de referencia del EQF.

- En línea con lo anterior, se han producido avances asimismo en el diseño de un sistema europeo para la transferencia de créditos en la educación y formación profesionales -**European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)**-. Este sistema se basa en la descripción de las cualificaciones en términos de conocimientos, habilidades y competencias. Se organiza en términos de *unidades* (cada parte de una cualificación), que pueden acumularse y transferirse entre sistemas de formación profesional, y funciona mediante la asignación de *créditos* a las cualificaciones según las unidades que las formen y el peso relativo de las mismas<sup>5</sup>.

El ECVET se entiende como un sistema europeo descentralizado, basado en la participación voluntaria de los Estados Miembros (y de todas las partes implicadas en sus sistemas de formación profesional) y siempre en consonancia con sus legislaciones y sistemas nacionales. A cada Estado Miembro le compete decidir la implementación o no del ECVET en su país.

- Las prioridades europeas en el ámbito de la formación profesional fueron revisadas de nuevo en diciembre de 2006, a través del **Comunicado de Helsinki**<sup>6</sup>. Este documento insiste en la **necesaria inversión** que Europa ha de hacer en **capital humano**, a través de **estrategias de aprendizaje permanente**

<sup>4</sup> Esta propuesta atiende a los principios de subsidiariedad (no es competencia exclusiva de la Comunidad, pero los objetivos no pueden alcanzarse por los países miembros al tratarse de una cuestión transnacional) y proporcionalidad (no define ni reemplaza los sistemas de cualificaciones de los países miembros, y deja que sean éstos quienes implementen la propuesta).

<sup>5</sup> Para una descripción más detallada del ECVET, véase el informe del grupo de trabajo encargado del desarrollo de este sistema "ECVET Technical specifications - 2005 Progress Report", disponible en [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/ecvt2005\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/ecvt2005_en.pdf)

<sup>6</sup> The Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training. Communiqué of the European Ministers of Vocational Education and Training, the European Social partners and the European Commission, convened in Helsinki on 5 December 2006 to review the priorities and strategies of the Copenhagen Process.

**en las que la formación profesional desempeña un papel central**, puesto que puede contribuir a la competitividad y a la cohesión. Pero para ello es necesario elevar la calidad actual de los sistemas de educación y formación profesionales, haciéndolos más atractivos tanto para los jóvenes estudiantes como para quienes ya trabajan. En ese sentido, se apuesta por continuar con el proceso de Brujas-Copenhague, pero con un **enfoque más centrado en un número limitado de áreas prioritarias y de objetivos claros**. Esas áreas prioritarias, que también lo serán para la formación profesional en España son:

- Mejorar la calidad y el atractivo de la formación profesional, dotándola de mayor flexibilidad y conexión con el resto del sistema educativo y con la vida laboral, con un reconocimiento del aprendizaje tanto formal como informal. Para todo ello será imprescindible la mejora del gobierno de los sistemas de formación profesional, con la implicación activa de todas las partes, y con una inversión adecuada, en la que ha de incluirse la formación continua de los formadores.
- El desarrollo y la implementación de herramientas europeas comunes en materia de formación profesional, para crear una auténtica área europea de formación profesional que contribuya a la competitividad. En este sentido, los países deberían tratar de participar en el EQF y el ECVET, cooperando para incrementar la calidad de sus sistemas nacionales.
- Reforzar el aprendizaje mutuo, compartiendo experiencias y know-how. A este respecto, es necesario desarrollar indicadores y datos que permitan conocer mejor los resultados que se obtienen en formación profesional y que faciliten la adopción de medidas adecuadas para el logro de mayores niveles de calidad.

Incorporar al proceso a todas las partes interesadas (stakeholders), incluyendo a los interlocutores sociales europeos y nacionales, a las organizaciones sectoriales y a todos los que proporcionan formación profesional.



## 7. Bibliografía

Acemoglu, D. y Pischke Jon-Steffen (1998) *Why Do Firms Train? Theory and Evidence*, The Quarterly Journal of Economics, Vol. 113, nº 1.

Albert, C., García Serrano, C. y Hernanz, V (2005), *Firm-Provided Training and Temporary Contracts*, Spanish Economic Review 7(1), pp. 67-88.

Bassanini, A., Booth, A., Brunello, G., De Paola, M. y Leuven, E. (2005) *Workplace Training in Europe*, IZA Discussion Paper, nº 1640.

Bernanke, B. (2007) *The Level and Distribution of Economic Well-Being*. Remarks by Chairman Ben S. Bernanke. Before the Greater Omaha Chamber of Commerce, Omaha, Nebraska, February 6, 2007.

Bishop, J. (1997), *What We Know about Employer-Provided Training: A Review of the Literature*, in Polachek, e Solomon, W., eds., *Research in Labor Economics*. London, JAI Press, pp. 19-87.

Caparrós, A., Navarro, M. L. y Rueda, M. F. (2004), *Efectos de la temporalidad sobre la formación recibida durante el empleo*, Cuadernos de Economía, 27(74) pp. 51-73.

Círculo de Empresarios (2006) *Hacia un nuevo sistema educativo. Bases la para la mejora de la enseñanza obligatoria*. Madrid.

Círculo de Empresarios (2006b) *Informe Círculo sobre la economía española. Cómo garantizar el futuro*. Madrid.

Círculo de Empresarios (2005) *Conciliación y Competitividad*. Madrid.

Comisión Europea (2006) *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. COM(2006) 479 final.

Comisión Europea (2005) *Proyecto de Procedimiento Best: Miniempresas en Educación Secundaria*. Informe Final del Grupo de Expertos. DG Empresa, Comisión Europea.

Comisión Europea (2004) *Ayudar a crear una cultura empresarial. Guía de buenas prácticas para promover las actitudes y capacidades empresariales mediante la educación*. DG Empresa, Comisión Europea.

Comisión Europea (2003) *Education, training and growth*, European Economy 6, Capítulo 3.

Comisión Europea (2001) *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. COM(2001) 678 final.

De Asís, F. y Rueda, A. (2003) *La formación profesional en España*. Documento de trabajo, 2/2003. Fundación Alternativas.

De la Torre Prados, I. (2002) *Nuevas profesiones y formación profesional*. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 36.

Dolado, J. J., Jansen, M. y Jimeno, J. J. (2005) *Dual Employment Protection Legislation: A Framework for Analysis*, Documentos de Trabajo N° 0510, Banco de España.

Izquierdo; M., Moral, E. y Urtasun, A. (2003) *Collective bargaining in Spain: an individual data analysis*, Banco de España Occasional Paper, n° 0302.

Izquierdo; M. y Lacuesta, A. (2006) *Wage inequality in Spain: Recent Developments*, Documentos de Trabajo, n° 0615, Banco de España.

Keating, J., Medrich, E., Volkoff, V. y Perry, J. (2002) *Comparative study of vocational education and training systems*. Australia National Centre for Vocational Education Research.

Krueger, D. y Kumar, K. (2003) *US-Europe Differences in Technology-Driven Growth: Quantifying the Role of Education*. NBER Working Paper 10001

Kyrö, M. (2006) *Vocational education and training in Finland: Short description*. CEDEFOP Panorama Series, n° 130.

Lillard, L. A. y H.W. Tan (1992) *Private Sector Training: Who Gets it and What are its Effects?*, Research in Labor Economics.

Martínez Usarralde, M. (2002) *Historia de la formación profesional en España: de la ley de 1955 a los programas nacionales de Formación profesional*. Valencia: Universidad de Valencia.

Michelacci, C. y Pijoan-Mas, J. (2006) *The Effects of Labor Market Conditions on Working Time: the US-EU Experience*. Mimeo.

Misko, J. (2006) *Vocational education and training in Australia, the United Kingdom and Germany*. Australia National Centre for Vocational Education Research.

OCDE (2006) *International Migration Outlook*. SOPEMI 2006 Edition. OECD Publishing.

OCDE (2004) *OECD Employment Outlook 2004*. OECD Publishing.

OCDE (2003) *ICT and Economic Growth Evidence From OECD Countries, Industries and Firms*. OECD Publishing.

OCDE (1973) *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*.

Oliver, J. y Raymond, J.L. (2003) *Educación Formal y Demanda de Cualificación de la Mano de Obra en España: Una visión a largo plazo*. Document d'Economia Industrial 14. Centre d'Economia Industrial, Universitat Autònoma de Barcelona.

Otero, C et. al (2001) *El sistema de formación profesional en España*. Breve descripción. CEDEFOP.

Peraita, C. (2000), *Características de la Formación en la Empresa Española*. Papeles de Economía Española, nº 86, pp. 295-307.

Pineda, P. y Sarramona, J. (2006) *El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios*. Revista de Educación, 341, pp. 705-736.

Raffe, D. (1993) *Tracks and pathways: Differentiation in education and training systems and their relation to the labour market* in The determinants of transitions in youth, papers from the conference organised by the ESF Network on Transitions in Youth, CEDEFOP, Barcelona.

Ryan, P. (2001) *The School to Work Transition: A Cross national Perspective*, *Journal Of economic Literature*, Vol. 39, Nº 1.

Toharia, L. (dir.) (2002) *El problema de la temporalidad en España: un diagnóstico*. Estudio realizado para el INEM.

UNESCO (2001) *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. UNESCO Institute for Education, Hamburgo.



## 8. Publicaciones recientes del Círculo de Empresarios

Monografía 14, *La empresa española en Brasil y Rusia: oportunidades similares, ritmos diferentes*, diciembre 2006.

Documentos Círculo de Empresarios, *Tres factores clave para una política de inmigración: apertura, control e integración*, noviembre/diciembre 2006.

Documentos Círculo de Empresarios, *Los PGE-2007: Política versus Economía*, septiembre/octubre 2006.

Documentos Círculo de Empresarios, *Hacia un nuevo sistema educativo. Bases para la mejora de la enseñanza obligatoria*, junio/julio 2006.

*Informe Círculo sobre la economía española. Cómo garantizar el futuro*, julio 2006.

Premio Círculo de Empresarios, *Empresa y Bienestar Social*, julio 2006.

Monografía 13, *La presencia española en países de fuerte crecimiento: China e India*, mayo 2006.

Libro Marrón 2006, *Marco regulatorio y unidad de mercado*, mayo 2006.

Documentos Círculo de Empresarios, *La mejora de la competitividad y la estructura impositiva española*, abril/mayo 2006.

Documentos Círculo de Empresarios, *Un sistema sanitario sostenible*, febrero/marzo 2006.

Documentos Círculo de Empresarios, *Conciliación y competitividad*, diciembre 2005.

Documentos Círculo de Empresarios, *Los PGE-2006: Optimistas en el ingreso y generosos en el gasto*, octubre 2005.

Documentos Círculo de Empresarios, *La Financiación de las Comunidades Autónomas*, septiembre 2005.

Documentos Círculo de Empresarios, *España ante el nuevo paradigma de la competitividad*, julio 2005.

Documentos Círculo de Empresarios, *Una nueva estrategia para el sector eléctrico español. Una visión de largo plazo en el contexto de Kyoto*, mayo 2005.

