

EMPLEO Y FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA EN CASTILLA Y LEÓN

Informe a Iniciativa Propia



Consejo Económico y Social
de Castilla y León

PARTE I
INFORME A INICIATIVA PROPIA DEL CES DE CASTILLA Y LEÓN SOBRE
APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN CASTILLA Y LEÓN

1. INTRODUCCIÓN	19
2. EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA	20
2.1 Composición de la población por niveles y especialidades formativas	21
2.2. Composición de los ocupados por generaciones y niveles y especialidades formativas	21
3. EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA	24
3.1. Formación Profesional Inicial o Reglada	24
3.2. Subsistema de Formación Profesional para el Empleo	24
3.3. Evolución comparativa de los subsistemas en el ámbito de la Comunidad	26
4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	34
4.1. Dificultades de acceso a la formación permanente	35
4.2. La importancia de la interconexión entre los sistemas formativos regulados (formación profesional reglada y formación profesional para el empleo)	37
4.3. La formación de demanda en las empresas	38
4.4. Reconocimiento de la Experiencia y Acreditación de competencias	39
4.5. Discordancias del sistema	41
4.6. Colectivos que requieren una actuación específica	43
4.7. La formación que necesita nuestra Comunidad para adaptarse a su sistema productivo	

PARTE II
DOCUMENTO TÉCNICO

EMPLEO Y FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA EN CASTILLA Y LEÓN

PRESENTACIÓN	55
1. LA EVOLUCIÓN DEL EMPLEO A LO LARGO DE LA VIDA	59
1.1 La evolución del empleo en Castilla y León desde una perspectiva de largo plazo: género, edad y formación	59
1.2 Análisis del empleo en Castilla y León desde una perspectiva generacional, por niveles de estudio y por género. La relevancia de los niveles formativos	70


1. INTRODUCCIÓN

El Consejo de Lisboa, estableció la necesidad de la formación a lo largo de toda la vida, como un derecho y una de las claves del siglo XXI, entendiendo por tal toda actividad formativa emprendida en cualquier momento del ciclo vital de una persona con el fin de mejorar sus conocimientos teóricos y prácticos, sus destrezas, competencias y/o cualificaciones por motivos personales, sociales y/o profesionales.

Por tanto, la formación a lo largo de la vida (o aprendizaje permanente) no debe verse exclusivamente desde una perspectiva profesional o laboral por cuanto también resulta de importancia su componente de desarrollo personal o mayor integración social, aunque no cabe duda de que la formación a lo largo de la vida puede permitir a los trabajadores afrontar con mayores posibilidades de éxito momentos críticos de sus carreras laborales como la transición del sistema educativo al mercado de trabajo o las transiciones entre empleos, incluso en contextos de elevado desempleo como el que actualmente se vive en España, y también en nuestra Comunidad.

Así, y por constatar la importancia de la cuestión objeto del presente Informe a Iniciativa Propia del Consejo Económico y Social de Castilla y León, en fechas recientes la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 8 de julio de 2014 relativa al Programa Nacional de Reformas de 2014 de España y por la que se emite un dictamen del Consejo sobre el Programa de Estabilidad de España para 2014 establece que *"La inadecuación de la educación y la formación a las necesidades del mercado de trabajo y el elevado porcentaje de desempleados sin cualificación formal (35,2%) contribuyen a la elevada tasa de desempleo juvenil y el desempleo de larga duración. [...]"*

Tal y como la práctica viene demostrando, la formación a lo largo de la vida (o formación permanente- *lifelong learning*- en la literatura anglosajona) es un elemento crucial para una mejor gestión de las carreras laborales y un instrumento de intervención de la Administración Pública para mejorar el bienestar de las personas a largo plazo.



El objetivo de este informe es buscar una serie de elementos fundamentales necesarios que puedan servir para diseñar una estrategia de formación a lo largo de la vida, prestando atención expresa a las peculiaridades que puede generar un ámbito económico y social como el de Castilla y León. De hecho, el Anexo sobre el *Plan de Formación Profesional 2012-2015 del Acuerdo del Consejo del Diálogo Social de Castilla y León por el que se aprueba la Estrategia Integrada de Empleo, Formación, Prevención e Igualdad y Conciliación en el Trabajo, de 7 de marzo de 2012*, marca como su segundo Objetivo Estratégico “Potenciar la formación profesional a lo largo de la vida para aumentar el nivel de cualificación profesional y la empleabilidad de la población en edad activa” No obstante, la perspectiva del presente Informe es sobre todo general, intentando alumbrar las cuestiones de largo plazo que forzosamente en ocasiones se encontrarán más allá del ámbito de decisión estrictamente autonómico.

2. EVOLUCIÓN DEL EMPLEO A LO LARGO DE LA VIDA

Como punto de partida se ha realizado un análisis de largo plazo del mercado de trabajo de Castilla y León, y en concreto desde 1976 a 2014, con arreglo a los datos disponibles procedentes de la Encuesta de Población Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística (INE), y es que el largo plazo es el contexto lógico para recoger información que sea potencialmente útil para el planteamiento de la formación a lo largo de la vida.

En este sentido, los resultados agregados del mercado de trabajo de Castilla y León a lo largo del período mencionado evidencian una evolución semejante a la del conjunto de España, pero con peculiaridades propias, como son las menores tasas de actividad tanto para varones como para mujeres y una evolución de la tasa de empleo que no sube tanto en las expansiones como en el conjunto de España.

Como breve apunte en cuanto a las etapas formativas obligatorias, Castilla y León presenta unos mejores resultados relativos que el resto de Comunidades Autónomas evaluadas en el nivel de competencias educativas de los jóvenes de 15 años (según el estudio PISA). Esto parece proporcionar un mejor punto de partida en comparación con otras comunidades autónomas a la hora de pensar para el futuro las necesidades de los hoy jóvenes. Ahora bien, parte de esa diferencia a favor de esta comunidad autónoma no se debería directamente al sistema educativo, sino a una composición diferente del alumnado en comparación con otras comunidades autónomas. Así pues, si en el futuro se dan cambios en la composición del alumnado (que llevasen, por ejemplo, a aumentar la proporción de repetidores) podrían empeorar los resultados de manera sorpresiva si esto no se tiene en cuenta.


2.1 Composición de la población por niveles y especialidades formativas

El marco elemental de cualquier mercado de trabajo a largo plazo es su base demográfica. En Castilla y León, esa base consiste en una población con un menor porcentaje de personas en las edades centrales de la vida que en el conjunto de España, y una proporción relativamente mayor de individuos con certificado de escolaridad y formación profesional, aunque menos con estudios superiores. En cuanto a la composición de la población por especialidad educativa, llama la atención poderosamente la existencia de una segregación por sexos a nivel universitario, de manera que las mujeres se concentran relativamente más en Educación, Derecho y Ciencias Sociales, y Salud, mientras que los varones se concentran en la categoría que agrupa los estudios de Arquitectura, construcción y formación técnica e industrial. Asimismo, en los estudios de Formación Profesional Inicial esa segregación se manifiesta de igual forma, ya que mientras en determinadas familias profesionales como imagen personal, sanidad o servicios socioculturales y a la comunidad son mayoritarias las mujeres, en otras como electricidad, electrónica, fabricación mecánica, etc. son mayoritarios los hombres, llegando en algún caso en grado medio al 100% de segregación.

Restringiendo la atención a las pirámides de población ocupada, en Castilla y León hay una menor representación relativa de personas con estudios básicos y con estudios universitarios que en el conjunto del país, al tiempo que hay un menor porcentaje de ocupados que tengan especialidades educativas de “Ciencias e informática” y de “Agricultura, ganadería, pesca y veterinaria”. Esto último resulta claramente llamativo teniendo en cuenta la relevancia en nuestra Comunidad de las actividades económicas ligadas al sector primario, y es que en términos de participación en el Producto Interior Bruto de 2008 a 2013 y con arreglo a datos de Contabilidad Regional de España (CRE) del INE, las actividades de “Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca” suponen en torno al 2,3-2,4% del PIB en España, mientras que en Castilla y León llegan al 5,8-5,9% en el mismo periodo. En términos de empleo (EPA) de 2008 a 2014, el sector primario supone para España un 4,2% en promedio y para Castilla y León un 7%, si bien con un diferente peso de los asalariados respecto a los trabajadores autónomos que a nivel estatal.

2.2 Composición de los ocupados por generaciones y niveles y especialidades formativas

El análisis a largo plazo resulta más relevante si nos fijamos en la evolución de las tasas de empleo a lo largo de la vida diferenciado por diferentes cohortes de nacimiento (es decir, generaciones). En el conjunto de España, las tasas de empleo a lo largo de la vida muestran la concentración de empleo en las edades centrales para



todas las cohortes, con un gran impacto negativo de la actual recesión en las generaciones que estaban en el momento crítico de su integración laboral al iniciarse la crisis, y un gran bloqueo de la entrada al empleo de las generaciones jóvenes que se han incorporado al mercado laboral durante la crisis.

Con carácter general, podemos decir que Castilla y León sigue la pauta general de España, pero con ciertas peculiaridades. Por un lado, el descenso en las tasas de empleo de las generaciones que tenían de 33 a 42 años en 2008 ha sido algo menor y también el bloqueo de entrada aparenta ser menor para los más jóvenes. Este impacto algo menor de la crisis en los más jóvenes se aprecia en todos los niveles de estudio, pero en especial en los que tienen estudios medios y universitarios. Por otro lado, durante la actual recesión, ha disminuido el tamaño de las cohortes de los nacidos en 1981-1985 en general y los nacidos en 1976-1980 entre los universitarios, lo cual se puede relacionar con la aparente menor caída de la tasa de empleo de estas generaciones en Castilla y León respecto del conjunto de España.

La evolución temporal del tamaño de las cohortes nos está informando de quiénes se han movido más fuera de Castilla y León con la llegada de la actual recesión, que serían quienes se encontraban en el momento más delicado del proceso de integración laboral; esto es, los nacidos en 1981-1985 y que por tanto tenían entre 23 y 27 años en 2008, y en especial los universitarios de la generación inmediatamente anterior a la mencionada y que tenían entre 28 y 32 en 2008, que es el momento en que un universitario suele consolidarse pasando de tener contratos temporales a contratos indefinidos. Por otro lado, la disminución de tamaño de estas cohortes habría colaborado para que durante la recesión actual aparentemente la evolución de la tasa de empleo haya sido menos desfavorable que en el conjunto de España, pues presumiblemente los jóvenes de los mencionados grupos de edad se habrían desplazado fuera de nuestra Comunidad en busca de oportunidades de empleo.

El análisis de cohortes también se ha aplicado al estudio de la permanencia en el sistema educativo (en especial durante la crisis). Así, se observa que las cohortes más jóvenes permanecen más tiempo enroladas en el sistema educativo, proceso que es más acentuado en Castilla y León que en el conjunto de España y más aún en el caso de las mujeres que en el de los varones. Este comportamiento responde al menor coste de oportunidad que tiene el tiempo dedicado a la educación durante una recesión con altos niveles de desempleo y también al intento de estar mejor preparados para el momento en que se produzca la entrada en el mercado de trabajo. Y es que el análisis a largo plazo evidenciaría unas tasas de enrolamiento en los estudios de mayor permanencia de las cohortes más jóvenes en el sistema educativo. Así, en casi todos los casos, cada cohorte supera las cifras de la cohorte previa, con la única excepción de las generaciones nacidas en los años ochenta, que han tenido las mayores tasas de abandono escolar temprano, vinculadas, al menos en parte, a que empiezan

a poder trabajar en un momento económico en el que se está generando mucho empleo y de baja cualificación, por lo que el acceso al empleo es sencillo.

Con arreglo a los datos disponibles para todas las titulaciones de las universidades públicas y privadas de Castilla y León del reciente *Estudio "Inserción laboral de los estudiantes universitarios"* elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el cual se estiman las tasas de inserción de los estudiantes que finalizaron sus estudios superiores en el curso 2009-2010 a partir de información de afiliaciones a la Seguridad Social y ponderando las tasas de inserción de cada titulación por el número de titulados en relación con el total, podemos decir que transcurrido un año desde el fin de los estudios, la tasa de inserción de los titulados en las universidades de Castilla y León es de un 37,3 %, que casi se duplica al pasar tres años más (62,1%), lo cual es significativo teniendo en cuenta que todo el periodo cubierto por este proceso de integración laboral habría tenido lugar durante un período de crisis. En el conjunto de España la pauta general es similar, pero arranca en 2011 con una tasa de inserción más alta (43,4%) y luego el incremento anual es algo más suave, terminando en 2014 con una tasa de inserción de 64,4% (un poco más alta que en Castilla y León). Ahora bien, lo que no podemos distinguir con arreglo a la fuente mencionada es la calidad de esta inserción (esto es, si es mediante contratos temporales o indefinidos, en qué medida los universitarios trabajan en puestos relacionados con sus estudios, etc.). De la misma forma, el que Castilla y León esté por debajo de España en cuanto a tasas de inserción de sus universitarios puede deberse tanto a una probabilidad inferior de inserción laboral como a diferente composición de titulaciones o características de los titulados.

El análisis por niveles de estudio de los resultados laborales es importante porque pocas personas cambian su nivel de estudios después de salir del sistema educativo. Ahora bien, no sólo es importante el nivel educativo alcanzado, sino también las capacidades que mantienen las personas a lo largo de la vida. Respecto a las competencias básicas de los adultos ocupados, los datos del PIAAC (Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos, comúnmente conocido como el "Informe PISA de adultos") muestran que obtienen mejor rendimiento en el uso de estas competencias básicas (comprensión lectora y matemáticas) que los desempleados y que los inactivos; ahora bien, los ocupados que están infracualificados o sobrecualificados en su puesto de trabajo tienen rendimientos más bajos de lo esperado en las competencias básicas (especialmente los sobrecualificados). Los resultados del PIAAC se refieren sólo al conjunto de España y no están disponibles por Comunidades Autónomas, pero sirven para ofrecer información esencial para plantear las necesidades de una estrategia de formación a lo largo de la vida. Con carácter general, estos datos vendrían a evidenciar que España presenta una escasez relativa de personas con los más altos niveles de competencias (que no es lo mismo que alto nivel de estudios).



3. EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

La Formación Profesional se desarrolla a partir de dos grandes núcleos: la Formación Profesional para el Empleo (desarrollada principalmente desde el ámbito laboral de las Administraciones), y la Formación Profesional Inicial o Reglada (desarrollada principalmente desde el ámbito educativo de las Administraciones).

3.1 Formación Profesional Inicial o Reglada

En Castilla y León la Formación Profesional Inicial o Reglada tiene un peso mayor en el conjunto de enseñanzas generales en comparación con el conjunto de España, aumentando en las crisis y disminuyendo en las expansiones; y así la reducción del peso relativo de la formación profesional que se observa en la década de los noventa no es tan fuerte como en el conjunto de España, y se estabiliza en valores cercanos al 8% (cuando en el conjunto nacional se llegan a producir retrocesos por debajo del 7%).

Además, la respuesta a la crisis ha supuesto un repunte mayor, de tal manera que en el curso 2013-14 los matriculados en Formación Profesional de nuestra Comunidad representan más del 12% de los alumnos del total de enseñanzas de régimen general. Una de las razones de esta evolución diferencial puede estar en el hecho de que en Castilla y León, y de forma paralela a los últimos cuatro Planes Regionales de Empleo (desde 2003 hasta la actualidad), se han sucedido asimismo cuatro Planes Regionales de Formación Profesional para apoyar a este tipo de formación.

Asimismo conviene recordar también la importancia de los antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y, actualmente de los Ciclos de Formación Profesional Básica, en este contexto de formación a lo largo de la vida, ya que permiten la obtención de cualificaciones de nivel 1 y, gracias a ello, el acceso a los siguientes niveles.

3.2 Subsistema de Formación Profesional para el Empleo

A partir del *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo* dentro de la Formación Profesional para el Empleo cabe diferenciar tres grandes grupos.

3.2.1 Formación de Oferta

En primer lugar, está la **Formación de Oferta** (o formación subvencionada) que abarca tanto la formación dirigida a trabajadores ocupados como la formación dirigida a trabajadores desempleados y en la que, a grandes rasgos puede diferenciarse:

- Formación para desempleados:
 - ▶ Acciones dirigidas a la inserción o reinserción laboral de los trabajadores tendentes a la consecución de certificados de profesionalidad.
 - ▶ Acciones formativas que incluyan compromisos de contratación dirigidos prioritariamente a trabajadores desempleados.
- Formación para ocupados:
 - ▶ Planes Sectoriales para trabajadores de un mismo sector de actividad.
 - ▶ Planes Intersectoriales para la adquisición de competencias transversales en varios sectores de la actividad económica (Planes Intersectoriales generales).
 - ▶ Planes Intersectoriales dirigidos a la formación específica de los colectivos de trabajadores y socios de la Economía Social.
 - ▶ Planes Intersectoriales dirigidos a la formación específica del colectivo de autónomos.
 - ▶ Planes de formación compuestos por acciones vinculadas a la obtención de certificados de profesionalidad.

En la formación dirigida prioritariamente a los trabajadores ocupados pueden participar también los trabajadores desempleados hasta un 40% de los participantes totales en cada plan de formación. En los planes de formación compuestos por acciones vinculadas a certificados de profesionalidad deben participar entre un 30% y un 40% de desempleados en cada plan.

La evolución de la **Formación para trabajadores desempleados** (antigua formación profesional ocupacional y actualmente identificada con la formación profesional de oferta para desempleados) ha estado muy marcada por los sucesivos Planes Nacionales de Formación e Inserción Profesional instaurados a partir de 1985 (los denominados Planes FIP que en la actualidad han sido sustituidos por las denominadas acciones de Formación Profesional para el Empleo, en su modalidad de oferta, dirigidas prioritariamente a trabajadores desempleados -FOD), tanto en toda España como en Castilla y León, con un descenso tendencial en el número medio de alumnos por curso y en la ratio de alumnos formados respecto de desempleados que es más intenso en Castilla y León que en España.

3.2.2. Formación de Demanda

En segundo lugar, está la **Formación de Demanda** (o formación bonificada) que responde a las necesidades específicas de formación de empresas y trabajadores y que se financia mediante la aplicación de un sistema de bonificaciones en las cuotas a la Seguridad Social que ingresan las empresas, de carácter no subvencional. Esta formación se desarrolla a través de:

- Formación impartida a través de acciones formativas de las empresas relacionada con la actividad empresarial y, que a su vez, puede ser:
 - Formación general, no única o principalmente aplicable en el puesto de trabajo actual o futuro del trabajador y que proporciona cualificaciones en su mayor parte transferibles a otras empresas o ámbitos laborales;
 - Formación específica, que incluye una enseñanza teórica y/o práctica aplicable directamente en el puesto de trabajo actual o futuro del trabajador y que ofrece cualificaciones que no son transferibles, o sólo de forma muy restringida, a otras empresas o a otros ámbitos laborales.
- Permisos Individuales de Formación en el que la empresa autoriza a un trabajador para la realización de una acción formativa que esté reconocida mediante una acreditación oficial, empleando para ello la totalidad de la jornada laboral o parte de ella, a cambio de lo que la empresa recibe una bonificación en su cuota a la Seguridad Social.

3.3.3. Formación en alternancia con el empleo

En tercer lugar, debemos mencionar la **Formación en Alternancia con el Empleo** consistente en utilizar el trabajo como base de la formación, de tal manera que las personas desempleadas puedan adquirir las competencias profesionales necesarias a través de unos programas mixtos de formación y empleo en los cuales se combinan las horas invertidas en el lugar de trabajo con las horas de estudio en el centro de formación.

3.3. Evolución comparativa de los subsistemas en el ámbito de la Comunidad

3.3.1. Evolución de la formación para desempleados

A partir de las dos series básicas de cursos impartidos y alumnos formados del Anuario de Estadísticas Laborales (AEL) del Ministerio de Empleo y Seguridad Social (MEYSS) se puede conseguir una perspectiva homogénea para el conjunto de España


desde 1980 a 2012 con el fin de poder establecer comparaciones entre el conjunto nacional y nuestra Comunidad (aunque para el año 2009 los datos para Castilla y León se toman del Informe sobre la Situación Económica y Social de Castilla y León correspondiente a dicho ejercicio, debido a un valor anómalo en las cifras del AEL para dicho año), lo que más en concreto puede conseguirse mediante la construcción de unos números índices que, normalizando las series igual a 1 en el año inicial del periodo considerado para las dos ámbitos geográficos (el año 1980), permiten estudiar la evolución a lo largo del tiempo de los niveles.

Así, podemos diferenciar un primer momento (los primeros años de la década de los ochenta) en la que por lo que se refiere al número de cursos impartidos, las cifras de la formación en Castilla y León y en España variaban relativamente despacio y de forma más o menos paralela. Como referencia, en 1985 el índice señalaba un incremento de aproximadamente el 25% del número de cursos impartidos (para ser más precisos, el índice era de 1,247 en la región y de 1,280 en España). Pero en 1986, el efecto anteriormente citado de los planes FIP sube el índice hasta un valor de 4,7 en Castilla y León (es decir, un aumento del 470% con respecto a 1980) y de 6,3 en España (esto es, un aumento del 630% con respecto al año base).

Si se atiende al número medio de alumnos por curso (que puede interpretarse como un indicador agregado de la calidad de la formación) se aprecia que la ratio del número medio de alumnos por curso ha ido descendiendo con el peso de los años para ambos ámbitos territoriales si bien con particularidades como que a partir de 2008 se produce un importante repunte de la ratio alumnos por curso a nivel nacional, algo que en el caso castellano y leonés no acontece. Por otra parte, en 25 de los 33 años analizados la ratio fue menor para nuestra Comunidad que para el conjunto nacional pero además desde 2010 esta brecha entre Castilla y León y España se ha acentuado (con valores cercanos a 12 alumnos por curso y 16 alumnos por curso, respectivamente).

3.3.2. Evolución de la formación para ocupados

Los alumnos de la **Formación Profesional para el Empleo prioritariamente dirigida a trabajadores ocupados** (antigua Formación Continua) han tenido un aumento sostenido, con incrementos relevantes tras los dos cambios institucionales de 1992 (con la firma del I Acuerdo tripartito Nacional en materia de formación continua de los trabajadores ocupados) y 2004 (con la plena entrada en vigor del *Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua*), con una evolución mucho más coincidente con el conjunto de España que en el caso de la formación profesional ocupacional.



A partir de 2004 la formación de ocupados se divide en dos líneas, la formación de oferta para ocupados, que se va asemejando cada vez más a la formación de oferta de desempleados (en características de las acciones) y la formación de demanda en las empresas, que ha contribuido, en parte, al crecimiento del número de acciones y destinatarios en el total de la formación de ocupados (aunque pendiente de mayor desarrollo), ya que de año en año se observa un incremento en todos los conceptos de la formación de demanda.

Centrándonos en el denominado “margen extensivo” (es decir, el número total de participantes en acciones formativas de formación continua) puede decirse que con carácter general, el peso de la formación continua en el total español se ha mantenido relativamente estable. Si se construye un índice que descuenta el diferente tamaño poblacional de los dos ámbitos territoriales (el total español y nuestra Comunidad) tomando como año base 1993 para comparar la evolución del número de participantes a lo largo del tiempo, los índices de Castilla y León y del conjunto nacional tienden a evolucionar de forma muy pareja y en la última observación disponible, la del año 2011, los valores de los índices ponen de manifiesto la magnitud del crecimiento en el número de participantes en estos años (por el incremento en la formación de demanda). Así, el índice de Castilla y León constata una multiplicación prácticamente por 10 de los participantes con respecto al año 1993. En el caso español este incremento es incluso superior y el factor de incremento es de 11,7. El ratio de participantes respecto de ocupados y evoluciona de forma muy semejante en Castilla y León y en España, observándose en ambos territorios una ruptura en 2004 hacia un crecimiento más rápido que se mantiene durante la actual recesión.

Si acudimos al “margen intensivo” o al número de horas de formación por trabajador con la información disponible para el período 2004-2011, pueden destacarse dos hechos relevantes. Así, en primer lugar las horas de formación continua en Castilla y León tienen un peso en el total español menor del que tiene en el caso de los participantes. En segundo lugar, el número medio de horas por participante en acciones de formación continua en nuestra Comunidad es inferior que en el conjunto de España. De hecho, si en el año 2004 la diferencia no era muy amplia (24 horas de media en Castilla y León y 27 horas de media en España) en los cuatro años siguientes se abre una importante brecha, puesto que en nuestra Comunidad el número medio de horas no alcanza las 20 mientras que en el conjunto nacional éstas rondan las 40, si bien que desde 2009 se observa un evidente proceso de convergencia con la media nacional.

Es necesario recordar la distinción entre la **Formación de Oferta** (o formación subvencionada, que abarca tanto la formación dirigida a trabajadores ocupados como la formación dirigida a trabajadores desempleados) y la **Formación de Demanda** (o

formación bonificada, que responde a las necesidades específicas de formación de empresas y trabajadores y que se financia mayoritariamente mediante la aplicación de un sistema de bonificaciones en las cuotas a la Seguridad Social), aunque en el Documento Técnico que acompaña a este Informe se han tratado de forma conjunta los datos de formación de oferta para ocupados y de formación de demanda.

3.3.3. Evolución de la formación en alternancia


Otra vía de acceso a la formación para el empleo la constituye la formación en alternancia (de la que constituyen tanto los Programas más tradicionales en nuestro país **las Escuelas-Taller, las Casas de Oficio y los Talleres de Empleo** como otros más novedosos como los Programas Duales o Mixtos de Formación y Empleo) consistente en utilizar el trabajo como base de la formación, de tal manera que las personas desempleadas puedan adquirir las competencias profesionales necesarias a través de unos programas mixtos de formación y empleo en los cuales se combinan las horas invertidas en el lugar de trabajo con las horas de estudio en el centro de formación. En el presente Informe no se tiene en cuenta el componente de formación de los contratos laborales formativos por la imposibilidad de contar con información estadística fiable. En Castilla y León al Programa de estas características se le denomina en el presente momento Programa Mixto de Empleo y Formación. Desde 2012 este programa (que en una de sus convocatorias se nombró como Programa “Dual”) ha sustituido al Programa de Escuelas Taller, Casa de Oficios y Talleres de Empleo.

Si se comparan los alumnos formados en alternancia con los desempleados (esto es, los potenciales beneficiarios de las acciones formativas) observamos una importante diferencia a partir de 2004 entre Castilla y León y el conjunto nacional, de tal manera que en 2012 en nuestra Comunidad cabe cuantificar alrededor de 8 alumnos en formación en alternancia por cada 1.000 desempleados, mientras que en el conjunto nacional debe hablarse de alrededor de 2 alumnos por cada 1.000 desempleados. En 2012 se publica el nuevo programa al que ya se ha hecho referencia, aunque sus resultados no se verán hasta el año siguiente. Este programa sustituye a los de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo

3.3.4. Otras actuaciones formativas conexas

3.3.4.1. Formación no regulada

Según la Encuesta de Condiciones de Vida de la Población de 2010 (última edición disponible) elaborada por la Dirección General Estadística y Presupuestos de la Junta de Castilla y León, alrededor de un 15,1% de la población de nuestra Comunidad



declaraba estar siguiendo estudios no reglados de idiomas (cifra relevante y más si se tiene en cuenta que es superior a la de los que seguían esta formación en idiomas en el marco de la formación ocupacional, un 11,9%), mientras que un 6,8% declaraban seguir estudios no reglados en informática.

3.3.4.2. Iniciativas europeas

Las iniciativas más recientes de la Unión Europea en el ámbito de la formación permanente están fuertemente centradas en la educación reglada. Entre los años 2007 y 2013 estuvo vigente el Programa de Aprendizaje Permanente (*Lifelong Learning Programme, LLP*) y, en la actualidad, y para el período 2014-2020, está en marcha el Programa Erasmus+, que aglutina no sólo los programas de intercambio del Programa de Aprendizaje Permanente, sino también programas europeos de educación, formación y juventud que existían con anterioridad. Desde su misma declaración de intenciones, el carácter formativo a lo largo de la vida de este Programa aparece muy centrado en la juventud, mientras que la parte dedicada a formación de adultos (*Grundtvig*) o a formación de personal no estudiantil dentro del resto de programas es desde luego bastante reducida.

El número de movidades Erasmus creció con intensidad de 1994 a 2011 tanto en Castilla y León como en toda España. En este sentido, los diferentes análisis muestran múltiples efectos beneficiosos sobre la inserción laboral de los beneficiarios del programa Erasmus, y así, según el último Estudio de impacto de la Unión Europea (2014), el 64% de los empleadores consideran la experiencia internacional muy importante en un proceso de selección. Sin embargo, en el curso 2012-13, 39.249 personas participaron de este Programa, un 1% menos que en el año 2011-2012. Es necesario recordar que desde 2011 no hay complemento autonómico a las becas Erasmus y que se han incrementado los requisitos para la propia concesión de las becas de la Administración educativa estatal.

Los proyectos autonómicos dentro de Erasmus+ muestran la relevancia del programa Comenius (que tienen por objeto reforzar la dimensión europea en el campo de la educación infantil, primaria y secundaria, promoviendo la movilidad y la cooperación entre centros educativos), como muestra que el número de solicitudes en 2008 no llegaban a las 2.000, mientras que en 2012 sobrepasan las 4.000, y se centran sobre todo en el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras y el desarrollo de contenidos basados en las tecnologías de la información y la comunicación, aunque también cabe resaltar las iniciativas dirigidas a la educación de adultos (incluyendo la movilidad internacional).

Las buenas prácticas a nivel internacional más relevantes se centran sobre todo en

tres campos: la mejora de la situación de los jóvenes, en especial de los que abandonaron tempranamente sus estudios; la transformación de la educación de adultos y el reconocimiento de los aprendizajes realizados fuera del sistema reglado de formación.

3.3.4.3. La Garantía Juvenil

La mejora de la situación de los jóvenes se afronta en la Unión Europea hoy en día a través del **impulso de programas de garantía juvenil**, siguiendo las experiencias previas de varios países, sobre todo Finlandia y Suecia. La garantía juvenil, en su formato más extendido, supone que, en un plazo establecido, un joven desempleado debería ser beneficiario de una plaza en el sistema educativo reglado, de oportunidades para completar su formación, de una oferta para participar en un programa de empleo, o de un apoyo especializado y personalizado en la búsqueda de empleo. Este tipo de programa es un conjunto de políticas articuladas que involucra al sistema educativo reglado (tanto en su vertiente profesional como académica), al resto de subsistemas de formación y a los Servicios Públicos de Empleo. Asimismo, implica al conjunto de las Administraciones que tengan competencias en la atención a este colectivo de jóvenes.

En este sentido, su puesta en marcha en España a través de un Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil y posterior adopción de medidas legislativas de carácter urgente a través del *Título IV del Real Decreto-Ley 8/2014, de 4 de julio, de aprobación de medidas urgentes para el crecimiento, la competitividad y la eficiencia* (medidas actualmente reguladas en la *Ley 18/2014, de 15 de octubre, de igual denominación al Real Decreto-Ley*) y, de manera subsiguiente, en Castilla y León a través de la *Orden EYE/867/2014, de 3 de octubre, por la que se establecen las bases reguladoras de las subvenciones del programa de prácticas no laborales realizadas por jóvenes incluidos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil* y de la *Orden EYE/939/2014, de 21 de octubre, por la que se establecen las bases reguladoras de las subvenciones del Programa de Formación Profesional Específica con compromiso de inserción para jóvenes incluidos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil* debería ser una oportunidad para dotar de coherencia a todas las actuaciones en pro de los jóvenes mejorando el funcionamiento administrativo; pero también incorpora el riesgo de quedarse en una amalgama de medidas si no se adopta una fuerte voluntad de coordinación (y de evaluación de los resultados). La descentralización autonómica existente en España en los ámbitos mencionados otorga un papel clave a las autoridades autonómicas en la tarea de coordinación y de impulso de la garantía juvenil. Por otra parte, en Castilla y León también hay programas de la Consejería de Educación en el ámbito de la Garantía Juvenil que ya están en marcha, como el Programa Educa2.

3.3.4.4. La educación de adultos

En cuanto a la educación de adultos, es una pieza clave para elevar el nivel de cualificación de los menos cualificados, especialmente de aquellos que en su momento abandonaron sin éxito o de forma temprana el sistema educativo reglado. Experiencias internacionales como la Iniciativa de Educación de Adultos desarrollada en Suecia de 1997 a 2002 enseñan la forma en que una transformación del sistema de educación de adultos puede dar lugar a una nueva articulación de la educación reglada con la formación profesional, incluyendo el reconocimiento de las cualificaciones adquiridas en el trabajo y metodologías flexibles que combinen diferentes métodos de enseñanza.

Desde el CES consideramos necesario poner en valor lo que ha significado la educación de adultos para muchas personas en la Comunidad, ya que ha permitido la vuelta al sistema educativo para aquellas personas que por diversas circunstancias lo habían abandonado, la alfabetización de personas mayores, etc.

En España, la educación de adultos para personas sin ninguna cualificación, o para aquellos que han abandonado el sistema escolar, se basa en el desarrollo de competencias. A partir del año 2011, se puso en marcha una plataforma de formación profesional a distancia dirigida a los ciudadanos mayores de 18 años, especialmente los trabajadores y las personas con responsabilidades familiares. Esta plataforma se creó en el marco de los programas de cooperación territorial con el objetivo de que la formación profesional fuera más accesible a todos. Para tal fin se creó un sitio web en línea de formación profesional, así como materiales didácticos para la formación a distancia en 100 programas de formación profesional para este propósito. Lamentablemente este proyecto no ha tenido, hasta el momento, el impacto que se pretendía. La oferta de formación profesional a distancia en Castilla y León sigue siendo muy limitada y reducida a un número muy corto de ciclos. En este sentido resulta llamativa la irrupción de la enseñanza privada, a veces, en los ciclos más novedosos.

3.3.4.5. Reconocimiento y acreditación de la experiencia, la formación informal y no formal.

Por lo que se refiere al reconocimiento de la formación obtenida fuera de los sistemas existentes, la experiencia internacional muestra una fuerte tendencia a construir sistemas de acreditación de competencias adquiridas de manera informal y por la experiencia, en desarrollo del Marco Europeo de Cualificaciones. En esta línea cabe destacar la reciente introducción en el Reino Unido del Diploma de Cualificación, dirigido a estudiantes de entre 14-19 años, combinando el aprendizaje académico y profesional. En Alemania el Programa *Profipass*, puesto en marcha a partir de 2006,


resulta similar aunque no estrictamente para jóvenes. En España desde el año 2010-2011 se está desarrollando un procedimiento de acreditación de la experiencia profesional y la formación no formal, con base en el *Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral*. Más en concreto en nuestra Comunidad (ya que son las Comunidades Autónomas las encargadas de ponerlo en marcha) este proceso se ha iniciado en 2011, si bien hasta el momento únicamente se ha atendido con él unas pocas cualificaciones en las familias profesionales de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, y de Transporte y Mantenimiento de Vehículos. El inconveniente del modelo que se ha adoptado es que se limita a convocatorias cerradas, en cuanto a las especialidades y al número de plazas y está en función de unos presupuestos excesivamente limitados, por lo que el sistema de acreditación ve mermadas buena parte de sus posibilidades y de las expectativas generadas en estas personas, que sin haber realizado actividades formativas específicas han adquirido capacidades suficientes por la vía de la experiencia laboral.

En cualquier caso es preciso no olvidar que, en cumplimiento de la Estrategia Europea 2020, debe seguir impulsándose las cualificaciones de los niveles correspondientes a los grados medios, es decir, nivel 2 y 3.

De forma transversal, el impulso explícito de las cualificaciones de nivel 5 del Marco Europeo de Cualificaciones supone una oportunidad para desarrollar nuevas perspectivas del aprendizaje a lo largo de la vida, sobre todo ante la transformación de los puestos de trabajo por las tecnologías de la información y la comunicación. Su interés se centra sobre todo en los trabajadores más cualificados, para que puedan adaptarse mejor a los cambios en su carrera laboral que puedan venir desde un cambiante entorno económico y tecnológico. Diferentes experiencias de la Unión Europea apuntan hacia una incorporación más explícita de este tipo de cualificaciones en las enseñanzas superiores.

3.3.4.6. Las transformaciones recientes de la formación profesional

En cuanto a las transformaciones recientes de la formación profesional (coordinación de sus diferentes subsistemas, impulso de la formación dual, iniciativas para la mejora de la imagen social de estos estudios, etc.) es difícil aventurar todavía si la descentralización autonómica permite realmente generar experiencias distintas de las que se pueda aprender. No obstante, los pocos estudios existentes parecen apuntar hacia el desarrollo de dos tipos de experiencias autonómicas. En uno de esos tipos (desarrollado sobre todo en Cataluña y País Vasco) los centros integrados de formación profesional han pasado a ser el eje de la relación con las empresas y la coordi-



nación de los subsistemas de formación profesional. Un fuerte apoyo e incluso liderazgo desde la administración autonómica parece ser el elemento crucial en el desarrollo de este modelo. El otro tipo de experiencia (más general en cuanto a su implantación autonómica) se ha basado en un menor protagonismo de los centros de formación profesional reglada en la realización de actividades de formación para el empleo, lo cual se refleja también en un menor desarrollo de los centros integrados. No se cuenta con análisis para saber en cuál de los dos tipos de experiencias encaja mejor el caso de Castilla y León. Ahora bien, lo anterior enseña que el impulso y la voluntad de la administración autonómica es crucial para conseguir unos centros integrados de formación profesional que se constituyan en eje de la transformación y mejora de la formación. Es más, unos centros integrados de este tipo serían la piedra angular sobre la que construir una estrategia de formación a lo largo de la vida.

En este sentido sería necesario dotar a estos centros de mayor autonomía organizativa y de una normativa de funcionamiento propia que rompa con su vinculación exclusiva al sistema educativo, así como de recursos suficientes para garantizar una oferta formativa de calidad y adaptada a las necesidades de un alumnado potencial cada vez más diverso en edad, ritmo de estudio, objetivos, formación previa y disponibilidad de tiempo. Los avances hacia ese nuevo modelo de centros de formación profesional sigue siendo un objetivo ocho años después de su puesta en marcha en Castilla y León, ya que la práctica totalidad de su oferta es de ciclos de Formación Profesional Inicial completos, presenciales y en horario diurno. Durante los últimos años se ha introducido una oferta muy reducida de certificados de profesionalidad y recientemente se han iniciado algunas experiencias de Formación Profesional Dual.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el Documento Técnico, y de manera resumida en este Informe, se lleva a cabo un análisis las características educativas y laborales de las carreras laborales en Castilla y León, así como del análisis comparado de las buenas prácticas a nivel europeo y autonómico. El Informe tiene como objetivo establecer un análisis de la situación actual para poder hacer una serie de recomendaciones que puedan colaborar en la construcción de una estrategia de formación a lo largo de la vida en Castilla y León coherente con los objetivos estratégicos del actual Plan de Formación Profesional 2012-2015 de la Junta de Castilla y León, cuyo segundo objetivo establece que se debe potenciar en la Comunidad la formación profesional a lo largo de la vida.

En este apartado de Conclusiones y Recomendaciones queremos centrarnos en siete bloques que consideramos clave para la construcción de la mencionada estrategia de formación a lo largo de la vida. El primer bloque consiste en apuntar las dificult-

tades de acceso a la formación permanente; el segundo la importancia del contacto entre los sistemas educativo y laboral; el tercer tema se centra en el reconocimiento de la experiencia y acreditación de competencias; el cuarto en la formación de demanda en las empresas; el quinto discordancias del sistema; el sexto bloque se centrará en colectivos que requieren una actuación específica y el séptimo y último tema a es la formación que necesita nuestra Comunidad para adaptarse a su sistema productivo.

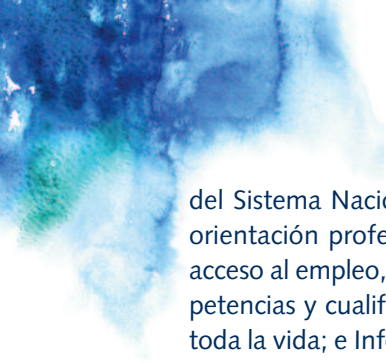
4.1. Dificultades de acceso a la formación permanente

La formación a lo largo de la vida es un factor clave para el desarrollo de la Estrategia Europea 2020. Según el *Education Council* (2009), la formación a lo largo de la vida o formación permanente se conoce como "el aprendizaje en todos los contextos (ya sea formal, no formal o informal) y en todos los niveles: desde la educación de la primera infancia y las escuelas a través de la educación superior, la educación y la formación profesional y el aprendizaje de adultos".

El estudio que se ha llevado a cabo en el Documento Técnico que acompaña a este Informe se ha realizado desde un punto de vista del análisis de aquellas personas que han dejado el sistema educativo reglado en cualquiera de sus niveles. Fruto de ese análisis se han detectado algunos aspectos a mejorar, tanto a nivel nacional, como en el desarrollo de los programas de formación a lo largo de la vida aplicables al caso de Castilla y León, que detallamos en este apartado.

Se ha constatado en el análisis realizado en el Documento Técnico que el **aprendizaje permanente aún no es una realidad** horizontal y transversal en las actuaciones institucionales, aunque sí está presente en las declaraciones y en los objetivos estratégicos. Desde el CES opinamos que es necesario trabajar para llevar a cabo una verdadera estrategia de formación a lo largo de la vida en la Comunidad, desde la perspectiva de formación en todo el ciclo vital, evitando que las diferentes medidas de formación a lo largo de la vida se solapen o dejen a algunos colectivos o problemas sin una cobertura efectiva.

En el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional se contemplan dos aspectos fundamentales, la información y la orientación profesional. En el CES consideramos necesario que se desarrolle un **verdadero sistema integrado de orientación**, que proporcione a las personas interesadas información y orientación adecuadas en materia de formación profesional y cualificaciones para el empleo, tal y como se establece en el artículo 14 de la *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*, según el cual, en el marco



del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional la información y orientación profesional tiene la finalidad de informar sobre las oportunidades de acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales y del progreso en las mismas a lo largo de toda la vida; e Informar y asesorar sobre las diversas ofertas de formación y los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales, así como la movilidad profesional en el mercado de trabajo, todo lo cuál esta Institución considera que debe seguir desarrollándose.

En el ámbito de la OCDE, desde 1996, las estrategias nacionales de formación a lo largo de la vida han generado una mejor estructuración de las cualificaciones, mayor flexibilidad del sistema educativo y mejor atención a la diversidad. Sin embargo, la formación a lo largo de la vida carece, desde el punto de vista del Consejo, de una **estructuración institucional adecuada**, sirve mejor a quienes han tenido previamente éxito en el sistema reglado y sigue habiendo un bajo enrolamiento en actividades de formación por encima de los 30 años.

El nivel educativo que se alcanza al salir del sistema educativo reglado y las competencias que se consiguen determinan el “suelo” a partir del cual se construye la formación a lo largo de la vida. Las personas con niveles educativos más bajos tienen tasas de empleo menores a lo largo de su vida y sufren una mayor rotación laboral y mucha más competencia en el mercado de trabajo. A esto se añade que un bajo nivel educativo está muchas veces unido a malas experiencias individuales en el sistema educativo y estas personas son menos proclives a involucrarse en aprendizajes formales. Conseguir una **salida del sistema educativo con mejores niveles de estudio y mejores competencias**, es lo que primero que se demandaría de una estrategia de formación a lo largo de la vida.

Además se detecta en el Documento Técnico una **escasa diversificación en la oferta**, tanto pública como privada, en los programas formativos. Desde el CES consideramos que una estrategia de formación a lo largo de la vida debe centrarse en las necesidades de las personas a largo plazo. Asimismo venimos reiterando la importancia de garantizar una oferta lo más amplia y diversa posible de títulos adecuados a las necesidades de nuestros tejidos productivos y, particularmente, de certificados de profesionalidad. Asimismo consideramos necesario que se incrementen las subvenciones destinadas en la Comunidad a Planes integrados por acciones formativas vinculadas a la obtención de certificados de profesionalidad completos o parciales acumulativos, a través de módulos formativos.

Asimismo, en el Documento Técnico que acompaña a este Informe se detecta una falta de medidas que permitan **compatibilizar el empleo y la formación** y una insuficiente oferta de diferentes formas de aprendizaje. El desarrollo de estas iniciativas

a través de nuevas metodologías de enseñanza, combinando presencialidad y enseñanza a distancia cuando sea necesario y coordinando diferentes centros, es relevante para una comunidad como Castilla y León, con población relativamente dispersa y necesidades formativas dispares a lo largo y ancho del territorio.


4.2. La importancia de la interconexión entre los sistemas formativos regulados (formación profesional regulada y formación profesional para el empleo)

Se ha detectado además que existe una **movilidad limitada entre los subsistemas de formación**, así como también dificultades para la integración en ambos de la formación formal, informal y de la experiencia. El reconocimiento y validación del aprendizaje previo obtenido a través de la experiencia profesional o la educación informal sigue siendo todavía escaso, y sometido a procedimientos muy encorsetados. Es por ello que desde el Consejo estimamos que podría ser necesario un mayor encaje práctico a través del establecimiento de pasarelas entre los diferentes subsistemas educativos y formativos, en aras a una mayor integración de todos los sistemas.

Desde el punto de vista del CES, una estrategia de formación a lo largo de la vida debería estar basada en una **guía personalizada y profesional**, en el transcurso temporal de su trayectoria laboral, y que hiciera especialmente hincapié en los momentos críticos de la vida laboral (como son la transición del sistema educativo al mercado laboral y la pérdida de empleo a lo largo de la vida, en especial a edades altas, y en todo caso en edades superiores a los 45 años) y más aún cuando esos momentos críticos son más frecuentes, como es el caso de las personas que trabajan en sectores con una fuerte estacionalidad.

Un punto clave para desarrollar una estrategia de formación a lo largo de la vida es que las distintas **medidas integren los diferentes subsistemas educativos y formativos** (académicos y profesionales) y los servicios públicos de empleo. Así lo muestran las experiencias internacionales más interesantes revisadas en el informe. España (incluyendo Castilla y León) no es ajena a este tipo de experiencias, pero haría falta un especial cuidado para evitar el riesgo de que se queden como medidas dispersas que se aplican en paralelo unas con otras, sin conseguir sinergias entre ellas (su verdadero potencial para mejorar las carreras laborales de los beneficiarios a largo plazo).

El Consejo considera esencial el papel de **los servicios públicos de empleo** en la tutorización personalizada para conseguir que las decisiones sean coherentes y tengan una visión de largo plazo encaminada a mejorar las perspectivas en el transcurso de toda la carrera laboral y no sólo en el muy corto plazo.



Los servicios públicos de empleo autonómicos, desde el punto de vista del CES, tienen el potencial de convertirse en verdaderos **gestores de la “temporalización”** de la formación si ésta es personalizada. Con ello nos referimos a dotar de una perspectiva temporal a las acciones formativas, centradas en la persona y en su trayectoria laboral y vital, y no ser meramente un seguimiento administrativo de cursos formativos realizados.

Consideramos que ello requiere una **alta especialización de las diferentes áreas del servicio público de empleo**, basada en un conocimiento en profundidad de los mercados de trabajo locales de Castilla y León para gestionar más formación en los momentos adversos o de menor actividad estacional de manera que sea más útil tanto para las perspectivas de empleo de las personas trabajadoras como para las necesidades de las empresas de nuestra Comunidad.

Desde el punto de vista del Consejo, se hace necesaria una **coordinación efectiva**, por parte de los servicios públicos de empleo, de la información de las diferentes partes del sistema, el educativo reglado (académico y profesional), el de la formación no reglada, y el de la educación de adultos. En relación con esta coordinación, consideramos necesario persistir en diseñar y ofrecer formación en cooperación con los agentes económicos y sociales, para ajustar la oferta formativa a las demandas del mercado laboral, teniendo en cuenta la estructura productiva y poblacional de Castilla y León.

En esa coparticipación de las entidades gestoras de la formación y de las empresas, desde el CES consideramos que podría actuar de forma más activa el Servicio Público de Empleo, que aportaría **conocimiento de las diferentes economías locales**, ayudando a que la formación se acercase tanto a las necesidades de las empresas como de las necesidades de las personas trabajadoras, contando con la colaboración necesaria de los agentes económicos y sociales más representativos. Estas tareas de planificación de la formación para el empleo y de orientación de la población activa se ven limitadas por la escasez de recursos de que adolecen estos Servicios, agravada por el incremento exponencial del desempleo durante los últimos años.

4.3 La formación de demanda en las empresas

En lo que se refiere a la formación de demanda, esto es, aquella que responde a las necesidades específicas de formación tanto de las empresas como de los trabajadores y que está integrada por las acciones formativas de las empresas y los permisos individuales de formación, el CES considera que es necesaria una adecuada planificación y gestión de la misma, así como una correcta difusión e información a las personas trabajadoras en el ejercicio de sus derechos. Así el *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo*,

contempla la formación de demanda, y la *Orden TAS/2307/2007, de 27 de julio*, desarrolla dicha formación de demanda desde el objetivo de conseguir una mayor promoción e integración social de los trabajadores, así como una mejora de la competitividad de las empresas.


En este sentido, en el CES consideramos la importancia de tener en cuenta en el diseño de una estrategia de formación a lo largo de la vida, las necesidades formativas de las empresas de la Comunidad, en especial de las **pequeñas y medianas empresas**, mayoritarias en el tejido empresarial de Castilla y León, con el fin de incrementar la calidad y resistencia del tejido empresarial regional.

La escasa adecuación del **Sistema de Bonificaciones** a las características de estas empresas hace que su participación en dicho sistema sea todavía muy baja (32,1% de las empresas de menos de 10 trabajadores frente al 68,1% de las PYMES y al 89,3% de las grandes empresas, según datos de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo sobre Castilla y León en 2013) ya que esta formación es en su mayoría completamente a distancia.

Según datos de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo para 2013 sobre la distribución territorial de la formación en las empresas, Castilla y León sería la séptima Comunidad Autónoma en cuanto al porcentaje de participantes formados a través de la formación de demanda planificada por las empresas respecto de los asalariados según la EPA. En base a ello, desde el CES consideramos que es necesario **potenciar la iniciativa de demanda**, incrementando el porcentaje de empresas que realizan formación, especialmente entre las pymes y haciendo esta oferta más cualificante para los trabajadores y trabajadoras, y más adecuada a sus necesidades concretas. El CES considera que es necesario el diseño de planes de formación que atiendan de manera más equilibrada las necesidades de toda la plantilla y los objetivos de la empresa, para lo que es deseable el desarrollo de la negociación colectiva en esta materia, tanto en los sectores como en las empresas.

4.4. Reconocimiento de la Experiencia y Acreditación de competencias

Además de la formación adquirida por los cauces formales, educativos o laborales, desde el CES consideramos que la formación a lo largo de la vida también debe incorporar y reconocer de una forma ágil y efectiva la formación que se adquiere de manera informal y/o a través de la experiencia (la formación no formal es la que no tiene un reconocimiento directo pero que también es formación -no experiencia profesional-, por ejemplo, la mayor parte de la formación de demanda en las empresas lo es). En nuestro país el reconocimiento de esta formación informal, así como de la



experiencia profesional derivado de los procesos de acreditación, se instrumentaliza a través de los **certificados de profesionalidad**, que acreditan de forma oficial las competencias profesionales que capacitan para el desarrollo de una actividad laboral identificable en el sistema productivo y se pueden obtener, tanto con la superación de los módulos que integran el certificado de profesionalidad, como a través los procedimientos establecidos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación.

En el CES, consideramos que es imprescindible **seguir profundizando en los sistemas de acreditación de competencias**, tal y como avala la experiencia internacional. Estas nuevas estrategias de validación de los resultados de aprendizajes se han usado en países como el Reino Unido. Allí se puede obtener un Diploma de Cualificación por parte de los estudiantes entre 14 y 19 años que han abandonado los estudios, combinando el aprendizaje académico y profesional. El objetivo es garantizar que estos jóvenes tengan una cualificación plural y obtengan unas competencias y habilidades necesarias para emplearse y les permita seguir formándose. En esta misma línea, estarían medidas como el Profipass de Alemania, donde en 2006 se puso en marcha dicho programa de validación de las habilidades adquiridas a través de la educación informal. Este mecanismo está destinado a personas que están cambiando de empleo, en una fase de reorientación profesional o aquellos emprendedores que quieren establecer su propio negocio.

En España tenemos un procedimiento de acreditación de la experiencia y la formación no formal, que evalúa a los candidatos en relación a cualificaciones concretas. Una vez reconocida la cualificación correspondiente quien ha pasado por el procedimiento puede solicitar la expedición de un certificado de profesionalidad si se le han acreditado la cualificación o cualificaciones que estén incluidas en dicho certificado.

El Consejo considera la necesidad de un mayor impulso desde la Administración Autonómica, tanto la educativa y como la laboral, del procedimiento de acreditación de la experiencia en Castilla y León, dotándolo de medios humanos y técnicos, y propiciando los procesos de acreditación que requieran los ciudadanos para sus fines educativos o laborales en todos los sectores productivos, respondiendo de forma eficaz, y en la medida de lo posible preventiva, a las necesidades sobrevenidas de cualificación que pueden afectar a corto y medio plazo a colectivos importantes de trabajadores en todas las ramas de actividad.

Desde el punto de vista del CES, también debería mejorar es la **articulación del sistema de acreditación de competencias con el resto de iniciativas**, para que forme parte de manera integrada de cualquier estrategia de mejora de la formación a largo plazo de las personas.


4.5. Discordancias del sistema

En el Documento Técnico que acompaña a este Informe se apunta que el desarrollo de un sistema integrado de formación profesional es *“la piedra angular de cualquier estrategia de formación a lo largo de la vida, del vínculo entre la formación y las empresas y de la mejora de las calidad de las carreras laborales de los individuos”*. En este sentido, desde el CES consideramos necesario que trabaje en la consolidación de un verdadero sistema integrado de formación profesional, mediante la **coordinación de todas las enseñanzas profesionales**, de manera que sea posible circular entre la formación profesional o reglada y la formación para el empleo, así como entre la formación profesional y el sistema universitario.

En lo que se refiere al **subsistema de formación para el empleo**, cuyo objeto es impulsar y extender una formación adaptada a las necesidades de las empresas y personas trabajadoras, el CES considera que es necesario poner en valor la misma, ya que por un lado es un instrumento para favorecer la formación a lo largo de la vida de las personas trabajadoras (tanto ocupadas como desempleadas) mejorando su capacitación profesional y su desarrollo personal, así como un mecanismo para volver al sistema educativo reglado y una vía para actualizar los conocimientos profesionales o para permitir el reciclaje profesional de sus destinatarios; y por otro lado contribuye a la mejora de la productividad y competitividad de las empresas, ya que mejora la capacidad profesional y competencia de los recursos humanos de las mismas, proporcionando los conocimientos y las prácticas profesionales requeridas por las empresas y adaptadas al mercado de trabajo.

Desde el CES consideramos la importancia de la figura del **centro integrado de formación profesional**, en consonancia con el cuarto objetivo estratégico del Plan de Formación Profesional de Castilla y León 2012-2015 (avanzar en el desarrollo del sistema integrado de formación profesional con el fin de mejorar la gobernanza, eficiencia y eficacia del sistema, potenciar el desarrollo de acciones integradas, y mejorar los mecanismos de coordinación y participación de los agentes implicados). Podría ser de utilidad analizar la experiencia de otras Comunidades Autónomas como País Vasco o Cataluña, en las que ha tenido lugar una fuerte apuesta por parte de la administración autonómica en la potenciación de la formación profesional integrada. Es por ello que estimamos que sería deseable potenciar instrumentos como los centros integrados de formación profesional, aumentando y diversificando la oferta y flexibilizando el sistema con el fin de facilitar el acceso a esta formación a la población ocupada, y dotándolos de una normativa de funcionamiento específica, que les permita constituirse en verdaderos centros de intermediación con las empresas.

Como se ha apuntado en el Documento Técnico y en este mismo Informe, los resultados del PIAAC (también llamado Informe PISA), referidos al conjunto de España,



indican que aquellas personas que tienen un mayor dominio de las **competencias en comprensión lectora y matemáticas** cuentan con mayor participación en el mercado de trabajo, menos desempleo y salarios más elevados, y que España presenta una escasez relativa de personas con niveles altos en estas competencias. Es por ello que desde el CES consideramos que sería recomendable que la estrategia de formación a lo largo de la vida se centre no sólo en mejorar las competencias medias de la población, sino también en que el mayor número posible de ciudadanos adquieran competencias de alto nivel, con el fin de favorecer la innovación y la promoción de puestos de trabajo cualificados en la estructura productiva.

A la necesidad de mejorar las competencias lectora y numérica, desde el CES queremos añadir la importancia de que el sistema reglado proporcione una adecuada formación en **lenguas extranjeras**, superando la tradicional adquisición pasiva de las lenguas extranjeras propia del sistema reglado español, ya que el desarrollo de las competencias lingüísticas, en opinión del CES, es esencial para aumentar las posibilidades de movilidad funcional y geográfica propias de un mundo cada vez más globalizado.

Al igual que ocurre en el caso de los idiomas, la **destreza en el manejo de programas informáticos** es el otro tipo de formación que en mayor porcentaje se adquiere a través del sistema no reglado. Desde el CES consideramos que el conocimiento de las herramientas que proporcionan las tecnologías de la información y de la comunicación, habrá de estar más presente en una estrategia de formación a lo largo de la vida en la Comunidad, con el fin de intentar compensar las carencias existentes en el conocimiento de idiomas y habilidades en entornos informáticos del sistema reglado. Por ello consideramos necesario modernizar los equipamientos, que haya una suficiente dotación de recursos humanos y materiales, etc.

Desde el punto de vista del CES, la importancia de la estrategia de formación no radica en que se impartan más conocimientos (más nivel o más horas) de destreza con el lenguaje, las matemáticas, la informática y los idiomas, sino en que los egresados del sistema reglado sepan hacer un uso práctico suficiente de esas materias. Para ello, pensamos en el Consejo, habrían de **adoptarse nuevas metodologías didácticas**.

Desde el Consejo consideramos crucial para conseguir el éxito de cualquier medida de aprendizaje permanente, que se lleve a cabo una adecuada **evaluación de los resultados** de los diferentes programas relacionados con la formación a lo largo de la vida implantados actualmente en Castilla y León. Consideramos que la realización de evaluaciones con grupo de control es un elemento esencial para reconocer las políticas públicas más efectivas para conseguir los objetivos perseguidos. Por ello estimamos necesario que el diseño de tales evaluaciones se realice con carácter previo

a la implementación de cada política y no al final de la misma, ya que en ese caso mucha de la información necesaria para la evaluación sería imposible de conseguir.


En el Documento Técnico que acompaña a este Informe se ha manifestado la importancia de **superar la distinción entre formación para ocupados y para desempleados**, dejando a un lado la dicotomía entre empleo y desempleo, para estructurarse como una estrategia formativa que ataca los problemas que se desarrollan a lo largo del tiempo. Aun considerando que posiblemente ello implicaría también transformaciones que van más allá del ámbito autonómico que es el que nos ocupa, en el CES queremos apuntar la importancia de la flexibilidad en la formación a lo largo de la vida, y la necesidad de ver a las personas y sus necesidades formativas en función del transcurso de su vida y no desde su situación concreta de empleo o desempleo en un cierto momento de su vida.

Por otro lado, el acercamiento del sistema universitario a los ámbitos profesionales prácticos debería hacerse a la vez que se potencian las cualificaciones de nivel 5. De hecho, esto no es más que una parte de la necesidad de crear más y mejores puentes entre la educación académica y la profesional. Puentes que son muy importantes en la educación superior, pero que tendrían que facilitarse a todos los niveles del sistema educativo.

4.6. Colectivos que requieren una actuación específica

Desde el CES consideramos que la coordinación se hace imprescindible, ya que sin ella, medidas novedosas y potencialmente útiles como la iniciativa europea de **Garantía Juvenil** adoptada por Recomendación del Consejo de 22 de abril de 2013 (que establece que los jóvenes menores de 25 años puedan recibir una oferta de empleo, de educación o formación tras haber finalizado sus estudios o quedar desempleados) pueden fracasar, o no ser tan efectivas. Esta medida ha enraizado con fuerza en la agenda europea y se está poniendo en marcha en bastantes países europeos, aunque en España, que cuenta con graves problemas de empleo juvenil, las evaluaciones de impacto siguen siendo escasas. Desde el CES consideramos muy importante potenciar los programas de garantía juvenil como parte de la formación a lo largo de la vida.

La puesta en marcha de las medidas del Sistema Nacional de Garantía Juvenil se inició por el *Título IV del Real Decreto- Ley 8/2014, de 4 de julio, de aprobación de medidas urgentes para el crecimiento, la competitividad y la eficiencia* y es resaltable que para que los jóvenes mayores de 16 años y menores de 25 (menores de 30 años en el caso de personas con un grado de discapacidad igual o superior al 33 por ciento) puedan resultar beneficiarios de las acciones o medidas (que se integran



en los objetivos de intermediación, de empleabilidad, de apoyo a la contratación y de apoyo al emprendimiento) deban inscribirse en un Registro específico; esto es, el Fichero del Sistema Nacional de Garantía Juvenil.

Es por ello por lo que, con carácter previo, consideramos necesario que más allá de que ya exista un acceso web específico en el que cualquier joven que cumpla los requisitos pueda inscribirse (no haber trabajado en los 30 días naturales anteriores a la fecha de presentación de la solicitud y/o no haber recibido acciones educativas o formativas que conlleven más de 40 horas mensuales en los 90 días naturales anteriores a la fecha de presentación de la solicitud) por parte de las Administraciones se asesore, facilite información suficiente acerca del Sistema Nacional de Garantía Juvenil y se facilite la inscripción a cualquier joven (y en todo caso por parte del Servicio Público de Empleo).

Consideramos que es imprescindible **establecer itinerarios personalizados** con cualquier joven demandante que se inscriba en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil que den una respuesta adecuada al joven de acuerdo a las características personales y laborales, y es así como consideramos que en el caso de jóvenes con escasa formación la respuesta más adecuada debe ser la de las acciones formativas o programas mixtos de formación y empleo, mientras que la modalidad de contratación ordinaria debe tener lugar respecto a aquellos jóvenes con mayor formación.

Para la consecución de lo anterior, este Consejo considera que se debe establecer una programación sistemática acerca de la Garantía Juvenil en nuestra Comunidad que incluya la evaluación periódica de las actuaciones que se lleven a cabo, puesto que las primeras referencias legislativas en la materia (financiación de prácticas no laborales con, en su caso, compromiso de contratación mediante la *Orden EYE/867/2014* y financiación de acciones de formación profesional para el empleo con compromiso de inserción a través de la *Orden EYE/939/2014*) parecen adelantar más bien un modelo de cierta dispersión normativa.

El CES estima que todas las medidas que se adopten en materia de Garantía Juvenil deben ser parte de una estrategia integral, dialogada entre todas las administraciones implicadas y coordinada, y que plantee soluciones a largo plazo, adaptando las actuaciones a los distintos perfiles de la población objetiva de entre 18 y 24 años.

En el Documento Técnico que acompaña a este Informe, se ha advertido que existen unas elevadas tasas de **abandono escolar** (de menores en el caso de Castilla y León), y que, junto a ello, coexisten tasas también elevadas de sobrecualificación en nuestra Comunidad, además de una disminución de población cualificada como resultado de la crisis. En el CES consideramos que una verdadera estrategia de formación a lo largo de la vida debe intentar paliar los problemas de estos dos colectivos, reduciendo


la falta de adecuación de sus cualificaciones a los requerimientos de cada puesto de trabajo. Asimismo, a esta formación debería contribuir también o ser complementaria la que el trabajador recibiera en su empresa mientras se encontraba trabajando.

Ahora bien, una vez que se ha producido la salida del sistema educativo y los **trabajadores con bajos niveles de formación** están en el mercado de trabajo, hay que ser conscientes de que son los que más problemas pueden experimentar no sólo en las crisis sino a lo largo de toda su vida laboral. Por eso, una estrategia de formación a lo largo de la vida debería ver sus problemas laborales como eventos que suceden a lo largo del tiempo y atenderlos mediante asesoría personalizada con vocación de largo plazo. La rotación es una característica distintiva de las vidas laborales de estos trabajadores, por lo que consideramos la importancia de superar la dicotomía entre la formación para ocupados y la formación para desempleados, como hemos mencionado.

En este sentido, desde el Consejo consideramos que habría que reforzar la inversión pública en los **programas de formación permanente dirigidos a los trabajadores de baja cualificación y a los jóvenes que han abandonado el sistema educativo** sin una formación básica, analizando distintas experiencias internacionales como las que se han expuesto en el Documento Técnico que acompaña a este Informe. Así, el modelo nórdico es un buen ejemplo de cómo combinar una estrategia de educación permanente favoreciendo un mercado de trabajo más flexible y adaptado a las necesidades formativas de sus trabajadores. Podría plantearse una transformación y profundización de la educación para adultos en línea con la experiencia sueca o la potenciación de los programas de aprendizaje informal (como en Finlandia).

Consideramos además que, a la hora de desarrollar un sistema de formación a lo largo de la vida, habrá de tener en cuenta el acceso a las actividades formativas de aquellas **personas que no tuvieron éxito en el sistema reglado**, pues de lo contrario tendrán menos posibilidades de éxito en el desarrollo de sus carreras laborales a lo largo del ciclo vital. Por ello, desde el CES consideramos que habrá que potenciar la adquisición de las competencias lectora y matemática en todos los niveles, pero en especial, para las personas trabajadoras con menores niveles educativos (y de todas las edades), ya que, es menos probable que hayan adquirido en el sistema educativo reglado un dominio de estas competencias que son cruciales. Además la acreditación de esas competencias clave puede abrir vías a muchas personas sin nivel educativo reconocido para acceder a las enseñanzas profesionales a través de los certificados de profesionalidad, por lo que estimamos que habrán de diseñarse metodologías de formación que no sigan las pautas habituales del sistema reglado.

En una visión amplia de lo que es la formación a lo largo de la vida, esta no sólo se centrará en la formación para adultos, sino la formación precisamente durante toda



la vida, atendiendo a todas las experiencias educativa y formativas de las personas antes, durante y después de su paso por el sistema educativo reglado. Así, desde el CES queremos recordar la importancia de la **formación en las primeras etapas de la vida**, que es la base de la formación que esa persona tendrá para apoyarse en las etapas posteriores. La escolarización en el primer ciclo de educación infantil constituye, desde el punto de vista del Consejo, una fuente de conocimiento, madurez y sociabilización de los menores, por lo que estimamos necesaria la calidad y la ampliación de la oferta de plazas en el primer ciclo de educación infantil, intentando acercar la tasa de escolarización a la media nacional.

Y es que debe insistirse en que el Aprendizaje Permanente no debe ser tenido en cuenta exclusivamente desde un punto de vista económico o laboral. A juicio del CES, aunque obviamente siempre priorizando la formación académica y aquella otra que sea certificable a través del sistema de certificaciones, resulta importante resaltar el ámbito del aprendizaje en su vertiente de desarrollo personal, sobre todo respecto de aquellas personas que no se encuentren por su edad participando en el mercado laboral.

Así, respecto de aquellas personas que ya han finalizado su vida laboral, la formación y el aprendizaje revisten gran importancia en aspectos tales como **disminuir la brecha digital** con las generaciones más jóvenes u obtener conocimientos idiomáticos, aspectos ambos de gran importancia en la sociedad actual, no ya sólo desde una perspectiva productiva, y que obviamente en buena parte de las generaciones de mayor edad no pudieron ser desarrollados adecuadamente a lo largo de sus vidas formativa y laboral. Consideramos por tanto necesario que esta vertiente de la educación y formación de adultos se siga potenciando por la Administración Autonómica con independencia de la actual coyuntura económica.

Por su parte y, evidentemente como complemento a la imprescindible formación a través de los sistemas reglados, resulta importante el aprendizaje de los niños y adolescentes en aspectos relativos a la promoción artística y cultural, a actividades de carácter socio-cultural cívico o convivencial, al fomento del emprendimiento en sentido amplio, etc. por lo que estimamos conveniente que se sigan desarrollando programas y cursos de formación juvenil con finalidades como las descritas.

En similares términos, el CES sigue recomendando la apertura de los centros educativos fuera del horario escolar para la realización de actividades lúdicas, culturales y deportivas que contribuyan a la educación de los niños y niñas y a su socialización, facilitando el acceso especialmente a las familias con menos recursos. La administración debe velar por que no se excluya de estas actividades a ningún niño por causas económicas.


Según el Informe del CES Nacional 02/2014 sobre la situación sociolaboral de las personas de 45 a 64 años de edad, *"la proporción en la que participan en acciones formativas los desempleados pertenecientes al grupo de 45 años o más es inferior a la total [...] con ello, los desempleados de más edad aparecen en una situación comparativamente de mayor desatención y falta de oportunidades formativas"*. Desde el CES de Castilla y León queremos recordar también la importancia de dar cobertura formativa a este grupo de edad, que ha sido fuertemente afectado por la crisis, por el doble factor de la edad y de la escasa formación de inicial, reforzando las políticas que ligen la formación a un incremento de su empleabilidad.

4.7. La formación que necesita nuestra Comunidad para adaptarse a su sistema productivo

Con carácter general, el Consejo sigue considerando necesario que, en el marco de lo previsto en los Planes de Empleo y Formación Profesional 2012-2015, la Administración Autónoma continúe su actividad relativa a la elaboración de un **mapa de necesidades formativas** en colaboración con los agentes económicos y sociales, que sirva de orientación para la planificación de la oferta tanto de formación profesional inicial como para el empleo, priorizando territorialmente la oferta de aquellas familias profesionales con arreglo a las necesidades o nichos de empleo que se detecten en cada una de nuestras provincias. No olvidemos que la propia formación también es una forma de generar riqueza y dinamizar el sistema productivo, por lo que hay que poner en valor la importancia de la garantía de diversidad en esa oferta.

Entrando en supuestos específicos de nuestra Comunidad con arreglo al presente Informe, el desajuste formativo al que hemos venido haciendo mención, tiene una especial dimensión en las personas trabajadoras del **sector primario**, ya que hay una proporción baja de ocupados en el sector con estudios relacionados con el mismo, a pesar de que la estructura productiva de la Comunidad está bien relacionada con el sector primario y de que cuenta con una significativa presencia de trabajadores en agricultura y ganadería. El CES considera necesario que la estrategia de formación a lo largo de la vida en Castilla y León ponga especial interés en que las personas trabajadoras del sector primario cuenten con una formación específica adecuada a las necesidades de su sector, con alta la implantación de las nuevas tecnologías y transformaciones en el mercado de trabajo, en la regulación de las prácticas comerciales y productivas derivadas de los cambios en la política agraria común, etc.

Particularmente, el **sector agroalimentario** es uno de los que cuenta con mayor importancia relativa en la economía de nuestra Comunidad, en comparación con la



media española, con especial incidencia en las zonas rurales, por lo que el CES ha manifestado de forma reiterada las consecuencias positivas para la fijación del asentamiento poblacional que conlleva la apuesta por este sector. Por ello en el CES consideramos que la estructura productiva de Castilla y León debería ser tenida más en cuenta para en el diseño de los programas formativos, considerando el potencial presente y futuro del sector agroalimentario de calidad en Castilla y León.

Es por ello por lo que, con objeto de conseguir una mayor **adaptación de la oferta formativa a las especificidades productivas de nuestra Comunidad**, desde el CES consideramos conveniente que la Administración Autonómica prosiga en la adaptación de la oferta de formación para el empleo de nuestros centros de formación agraria a los certificados de profesionalidad, por lo que consideramos que sería deseable una mayor integración de estos centros en el entramado formativo dependiente de la Comunidad. En tanto que todos los centros de formación profesional no dependen de una única Consejería, resulta necesario que exista la máxima coordinación entre todas las Consejerías que tengan centros dependientes.

Asimismo consideramos necesario que se avance en la implantación de los ciclos de grado medio y superior de estas familias, y de los certificados de profesionalidad correspondientes, desarrollándose una red coherente de centros de formación agraria, aprovechando la red pública existente y la condición, cuando menos simbólica o nominal, de integrados de al menos uno de estos centros.

Otras familias profesionales que el Consejo considera tienen un especial importancia por las características sociales y económicas de nuestra Comunidad y cuya oferta y acciones formativas sería recomendable potenciar son las de “Seguridad y medio ambiente”, “Servicios socioculturales y a la comunidad” y “Hostelería y turismo”.

Todo ello, sin perjuicio de explorar nuevos sectores y nichos de actividad, vinculados a posibles **sectores emergentes**. Un análisis en profundidad y por familias profesionales de la oferta de formación profesional y para el empleo existente en España podría ser iluminadora de tendencias en la incorporación de nuevos títulos y especialidades. La oferta realmente existente en Castilla y León es muy limitada cuantitativa y cualitativamente. Y es muy poco diversa en especialidades. Y muy poco complementaria en su composición. Las familias y especialidades que atiende la formación profesional inicial se solapan en buena medida con las que oferta la formación para el empleo.

En el Documento Técnico que acompaña a este Informe se ha apuntado que con la actual recesión se ha intensificado el enrolamiento en el sistema educativo de las personas jóvenes de Castilla y León, de forma más intensa que en el conjunto nacional, y especialmente en el caso de las mujeres. Desde el punto de vista del CES, aun-

que este **enrolamiento en el sistema educativo** responde a los altos niveles de desempleo, consideramos que es posible que en el momento en el que empiece a remitir el actual contexto recesivo esas personas estén más preparadas para introducirse en el mercado laboral.

En una Comunidad Autónoma como la nuestra, con una **población dispersa y con necesidades dispares** se hace necesario, desde el punto de vista del CES, dotar de flexibilidad a los planes personalizados de formación, combinando la enseñanza presencial con la potenciación de nuevas metodologías docentes a distancia, particularmente lo que se refiere a teleformación, con el fin de paliar las dificultades de acceso relacionadas con la dispersión geográfica, por lo que es necesario contar con un mayor desarrollo de plataformas formativas, más especialidades y la búsqueda de métodos que acerquen esta formación a la ciudadanía.

El Consejo opina que esa **flexibilidad también puede extenderse a la compatibilización de la vida laboral y familiar**, en línea con las experiencias de los países nórdicos en la implementación de políticas de conciliación, de atención a menores durante el desarrollo de actividades formativas y de oferta de servicios de atención a la población dependiente. Es precisamente en estos países donde se han logrado los mayores avances en la formación a lo largo de la vida y en la igualdad entre hombres y mujeres ante la formación.

La experiencia autonómica reciente en la formación dual y la colaboración entre el sistema de formación profesional muestra que es esencial que **los centros integrados de formación profesional** se conviertan en el eje central de las actuaciones. Donde se ha conseguido, ha sido gracias a que la administración autonómica ha impulsado ese papel de los centros integrados no sólo dotándolos de recursos, sino también ejerciendo una clara voluntad de llevar ese objetivo a cabo. La articulación los subsistemas de formación profesional y la colaboración con las empresas a través de los centros integrados bien puede considerarse la piedra angular sobre la que levantar una estrategia de formación a lo largo de la vida desde la realidad autonómica.

Empleo y formación a lo largo de la vida en Castilla y León

Miguel Ángel Malo [DIRECTOR]
Universidad de Salamanca

Begoña Cueto
Universidad de Oviedo

Ángel Luis Martín
Universidad de Valladolid

Alfonso Moral
Universidad de Valladolid

Almudena Moreno
Universidad de Valladolid

Documento Técnico

Las opiniones expresadas en el documento técnico corresponden a sus autores y su publicación no significa que el Consejo Económico y Social se identifique necesariamente con las mismas.

PARTE II
DOCUMENTO TÉCNICO

**EMPLEO Y FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA
EN CASTILLA Y LEÓN**

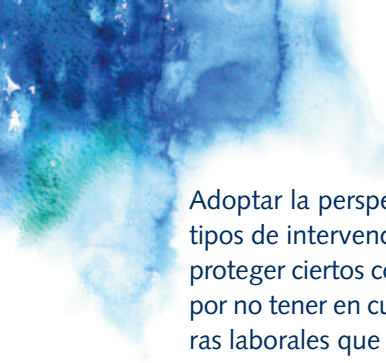
PRESENTACIÓN	55
1. LA EVOLUCIÓN DEL EMPLEO A LO LARGO DE LA VIDA	59
1.1 La evolución del empleo en Castilla y León desde una perspectiva de largo plazo: género, edad y formación	59
1.2 Análisis del empleo en Castilla y León desde una perspectiva generacional, por niveles de estudio y por género. La relevancia de los niveles formativos	70
1.3 Discusión general: El nivel educativo como determinante de la formación a lo largo de la vida	99
2. LA FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA	103
2.1 La formación en Castilla y León: los datos	104
2.2 Experiencias internacionales sobre formación a lo largo de la vida	150
2.3 Experiencias autonómicas relacionadas con la formación a lo largo de la vida	172
2.4 Discusión general: Grandes líneas para el futuro	188
APÉNDICE 1	195
APÉNDICE 2	215
APÉNDICE 3	227
APÉNDICE 4	247
BIBLIOGRAFÍA	257
ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS	261

PRESENTACIÓN

La Estrategia Europa 2020 de la Unión Europea resalta la importancia de la formación continua de las capacidades de todos los ciudadanos. La inversión sostenida en la actualización y el desarrollo de nuevas capacidades a lo largo de la vida desempeña un papel central de dicha estrategia para un crecimiento económico sostenible que aumente las oportunidades de empleo y reduzca los riesgos de exclusión social.

La formación a lo largo de la vida o aprendizaje permanente (que se corresponde con el término *lifelong learning* en la literatura anglosajona) puede entenderse de dos maneras. Desde un punto de vista restrictivo, se define como educación para adultos, es decir, para aquellos que ya han dejado el sistema educativo reglado en cualquier de sus niveles (con independencia de si trabajan o no). En una formulación más amplia, la formación a lo largo de la vida cubre precisamente toda la vida, atendiendo a todas las experiencias educativas y formativas de las personas antes, durante y después de su paso por el sistema educativo reglado. En este informe adoptaremos una perspectiva más próxima al punto de vista restrictivo, pero teniendo en cuenta que el diseño de cualquier estrategia de formación a lo largo de la vida tiene que partir necesariamente de los resultados del sistema reglado. La razón es que la mayor parte de las personas no vuelven a alterar su nivel de estudios tras salir del sistema reglado, por lo que se constituye en la base a partir de la cual se construyen las futuras actividades formativas y está directamente conectado con las posibilidades de empleo de las personas a lo largo de sus vidas.

La formación a lo largo de la vida puede permitir a los trabajadores afrontar con mayores posibilidades de éxito momentos críticos de sus carreras laborales como la transición del sistema educativo al mercado de trabajo o las transiciones entre empleos, incluso en contextos de elevado desempleo como el que actualmente se vive en países como España. En definitiva, la formación a lo largo de la vida deviene un elemento crucial para una mejor gestión de las carreras laborales y un instrumento de intervención de la Administración Pública para mejorar el bienestar de las personas a largo plazo.



Adoptar la perspectiva del transcurso de la vida facilita la integración de diferentes tipos de intervenciones formativas que, de forma aislada, corren el riesgo de sobreproteger ciertos colectivos o de dejar otros sin una protección adecuada simplemente por no tener en cuenta que determinados problemas se acumulan más en unas carreras laborales que en otras.

Este informe pretende buscar una serie de elementos básicos para colaborar en la construcción de una estrategia de formación a lo largo de la vida en el ámbito de Castilla y León. No obstante, el enfoque del informe es sobre todo general, intentando alumbrar las cuestiones de largo plazo aunque en ocasiones estén más allá del ámbito de decisión estrictamente autonómico.

El informe consta de dos secciones.

- ▶ La sección 1 es una aproximación general, entendiendo cómo evoluciona la tasa de empleo a lo largo de la vida para diferentes niveles educativos en Castilla y León, distinguiendo los resultados de varones y mujeres. El análisis comienza mostrando las grandes cifras de la Encuesta de Población Activa (EPA) y del último Censo a fin de proporcionar el marco básico de referencia del mercado de trabajo en Castilla y León. El análisis descansa en gran medida en la metodología de cohortes ficticias aplicada a los micro-datos de la Encuesta de Población Activa, lo cual permite ofrecer una visión de largo plazo comprensible de las trayectorias laborales. Este tipo de análisis es totalmente novedoso para el caso de Castilla y León. Del análisis realizado de las trayectorias de empleo se extrae una serie de elementos clave de la formación a lo largo de la vida, ofreciendo una reflexión sobre dichos elementos.
- ▶ La sección 2 se centra en los datos existentes sobre la formación para el empleo en Castilla y León. En la medida de lo que permiten los datos disponibles se analiza la experiencia de Castilla y León en diferentes ámbitos formativos, básicamente tras el paso por el sistema educativo reglado comparando la experiencia autonómica con la del conjunto de España. Como aportación genuina de esta parte, cabe destacar que se han construido las series temporales más largas que permiten los datos publicados sobre formación a partir de diferentes fuentes, siempre con la finalidad de encender unos “grandes focos” que permitan tener la visión de largo plazo que requiere un análisis sobre formación a lo largo de la vida. Este análisis se completa con una aproximación a diferentes experiencias internacionales relevantes y a una comparación de experiencias e iniciativas autonómicas. Se manejan aquí dos tipos de información: buenas prácticas (casos específicos de programas e iniciativas asociadas a la formación permanente) recopiladas por diferentes instituciones y estudios; y un análisis estadístico regional propio de los datos de formación de la Fundación Tripartita. Toda la información recopilada a lo largo de la sección y los resultados de los diferentes

análisis constituyen la base para reflexionar sobre el eventual lugar y la potencial utilidad de la formación a lo largo de la vida, teniendo en mente un ámbito territorial como el de Castilla y León. En la medida de lo posible, se desciende a una serie de líneas generales sobre qué carencias específicas debería cubrir una estrategia de formación a lo largo de la vida y qué se aportaría respecto del sistema actual.

El informe se cierra con cuatro apéndices que ofrecen información de contexto del sistema de formación profesional (apéndices 1 y 2) y estadística (apéndices 3 y 4). De esta manera, se pretende facilitar la lectura descargando el cuerpo principal del texto, pero al mismo tiempo permitiendo a los interesados entrar en detalles en los aspectos incluidos en los apéndices.

También para facilitar la lectura, se han incluido breves resúmenes a modo de entradillas al inicio de la discusión de cada tema, destacando los principales resultados que el lector se encontrará a continuación. Este sistema se utiliza en todo el informe, salvo en los apartados de discusión con los que se da cierre a las secciones 1 y 2, donde las principales ideas se destacan resaltando el texto en negrita.

1. LA EVOLUCIÓN DEL EMPLEO A LO LARGO DE LA VIDA

1.1 La evolución del empleo en Castilla y León desde una perspectiva de largo plazo: género, edad y formación

A largo plazo, el mercado de trabajo de Castilla y León se caracteriza por un descenso tendencial de la tasa de actividad y una evolución de la tasa de empleo que no sube tanto en las expansiones como en el conjunto de España, al tiempo que la brecha de la tasa de paro por género no ha llegado a cerrarse como en España.

La primera y más sencilla aproximación a los resultados de un mercado de trabajo consiste en calcular la tasa de actividad, la tasa de empleo y la tasa de paro¹. Los gráficos 1, 2 y 3 muestran la evolución de estas tasas para varones y mujeres en Castilla y León y en el conjunto de España, desde 1976 hasta el último dato disponible al cierre de este informe (primer trimestre de 2014).

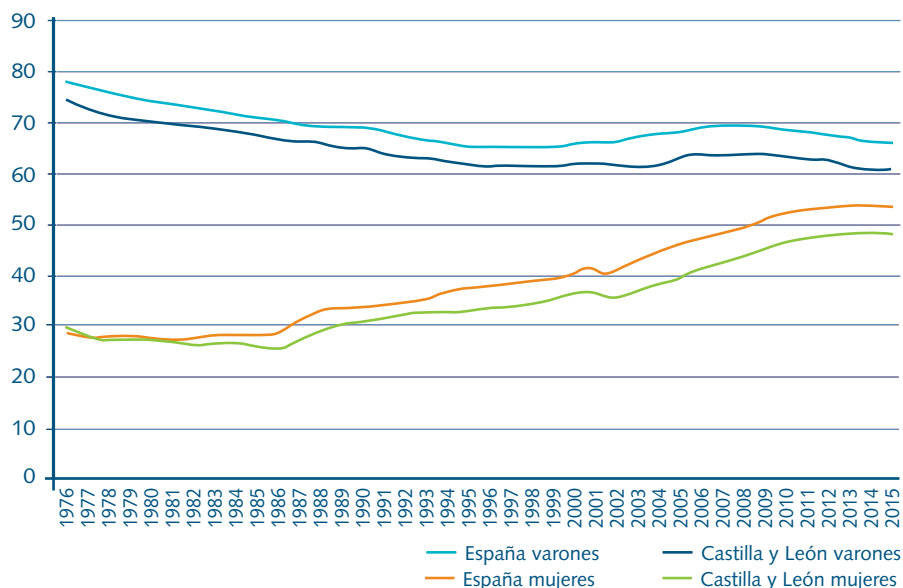
Se aprecian diferentes tendencias de largo plazo. La tasa de actividad es persistentemente inferior en Castilla y León que en el conjunto de España (gráfico 1), tanto para varones como para mujeres, aunque la brecha se va abriendo con el paso del tiempo, de forma ostensible para las mujeres y con más lentitud para los varones.

¹ La tasa de actividad se define como el número de personas activas dividido por la población potencialmente activa (compuesta por todas las personas en edad de trabajar, es decir, con 16 y más años). La tasa de empleo (o de ocupación) es el número de personas que trabajan dividido por la población potencialmente activa. La tasa de paro es el número de personas paradas dividido por la población activa (definida como la suma de parados y ocupados). Habitualmente, todas estas tasas se ofrecen en porcentajes.

En cuanto a la tasa de empleo (gráfico 2), también los valores de Castilla y León son normalmente inferiores que para el conjunto de España; ahora bien, para mujeres son siempre inferiores y para los varones se superponen durante las crisis. La evolución de la tasa de paro por género (gráfico 3) tiene matices distintos. Los varones de Castilla y León siempre registran tasas de paro inferiores a las de sus correspondientes en el conjunto de España. Ahora bien, las mujeres de Castilla y León obtienen tasas de paro inferiores a las de toda España aproximadamente de 1976 a 1989, para pasar después a tasas de paro superiores y, finalmente, desde 2007 en adelante vuelven a tener tasas de paro por debajo de la media española. Durante la actual recesión, se han abierto las brechas respecto de las tasas del conjunto de España tanto para varones como para mujeres.

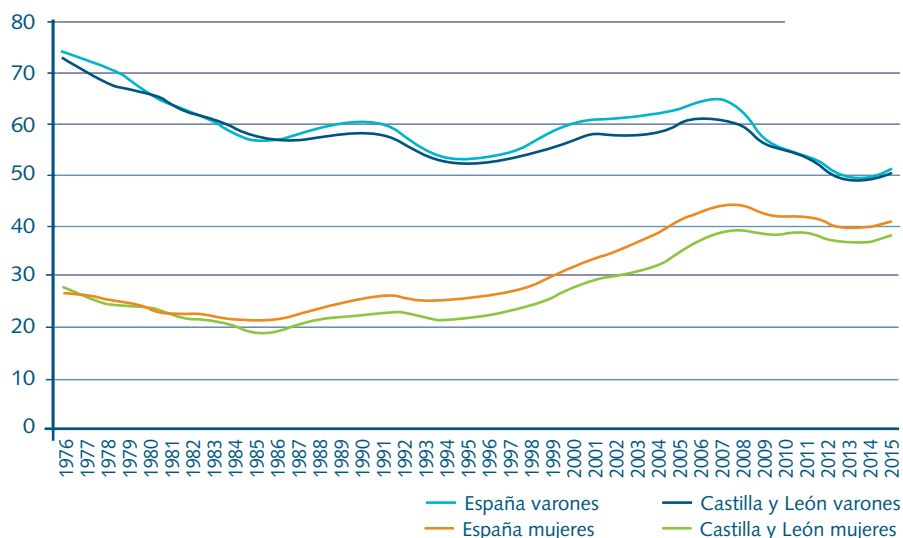
En general, se aprecia una evolución semejante a la del conjunto de España, pero con peculiaridades propias, como son la menor actividad, una pobre evolución de las tasas de empleo de los varones y una aproximación de las tasas de paro de varones y mujeres desde la segunda mitad de la década de los noventa, acentuada en la gran recesión, pero que no llega a cerrar la brecha de tasa de paro por género como sí que ha sucedido para la media de España.

Gráfico 1. Tasa de actividad de varones y mujeres en Castilla y León y el conjunto de España



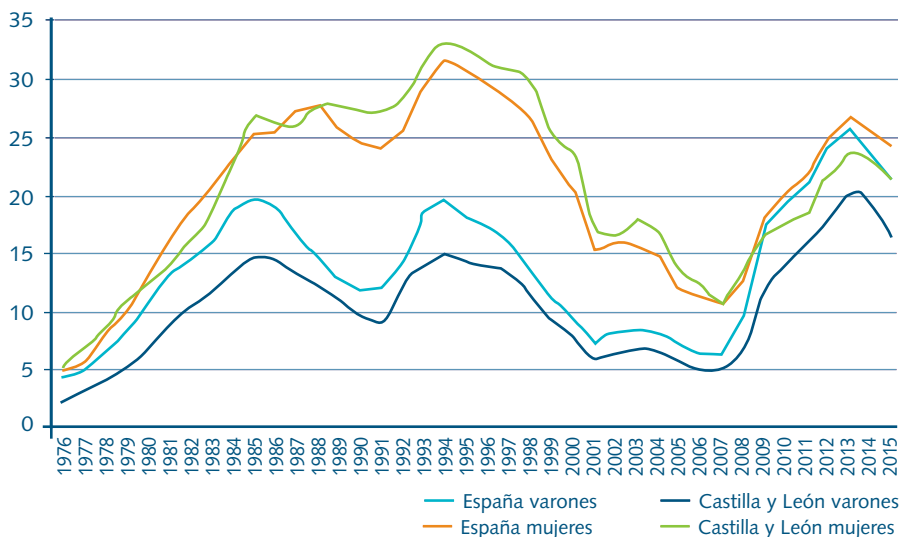
Fuente: EPA (INE).

Gráfico 2. Tasa de empleo de varones y mujeres en Castilla y León y el conjunto de España




Fuente: EPA (INE).

Gráfico 3. Tasa de paro de varones y mujeres en Castilla y León y el conjunto de España



Fuente: EPA (INE).



La base demográfica del mercado de trabajo castellano leonés es una población con un menor porcentaje de personas en las edades centrales de la vida, y relativamente mayor con certificado de escolaridad y formación profesional, aunque menos con estudios superiores.

Las tendencias de largo plazo de los mercados de trabajo suelen estar relacionadas con la base demográfica que lo sustenta. El Gráfico 4 nos muestra dicha base demográfica (panel superior para el conjunto de España y panel inferior para Castilla y León). La mayor presencia de población de mayor edad estaría detrás tanto de la menor tasa de actividad como de la menor tasa de empleo, ya que la mayor edad está conectada a la inactividad. Tiene también Castilla y León un menor porcentaje de población en las edades centrales de la vida (que es el momento del ciclo vital en el que se concentra la oferta de trabajo). Por niveles de estudio, se observa en Castilla y León un mayor porcentaje de población con certificado de escolaridad y con estudios de formación profesional, al tiempo que un ligero menor porcentaje de personas con estudios superiores. Tanto en Castilla y León como en toda España se aprecia una mayor presencia de estudios superiores entre las mujeres (especialmente diplomaturas).

En el gráfico 5 se profundiza en la composición de la población por especialidad educativa. La distribución por especialidad educativa es muy similar en Castilla y León y en España. Lo más llamativo es la existencia de una segregación por género de manera que las mujeres se concentran relativamente más en Educación, Derecho y Ciencias Sociales, y Salud, mientras que los varones se concentran en la categoría que agrupa los estudios de Arquitectura, construcción y formación técnica e industrial.

Las pirámides de población ocupada muestran en Castilla y León una menor presencia de personas con estudios básicos y con estudios universitarios, al tiempo que hay un menor porcentaje de ocupados que tengan especialidades educativas de "Ciencias e informática" y de "Agricultura, ganadería, pesca y veterinaria".

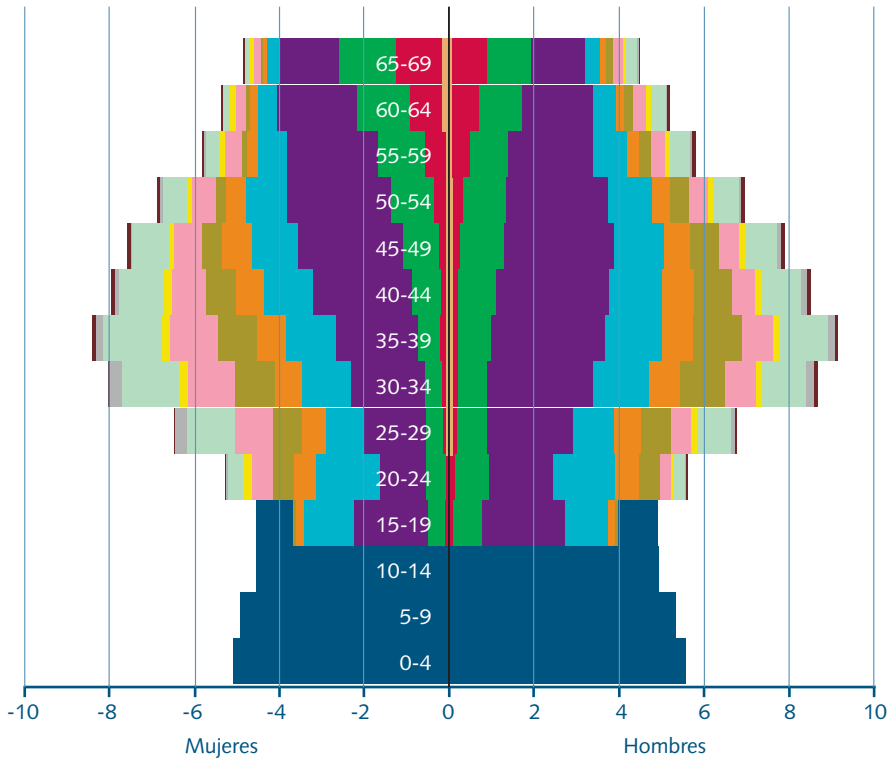
En el gráfico 6 y el gráfico 7 se muestran las mismas pirámides de población restringidas a la población ocupada (con empleo de cualquier tipo). La distribución de la población por nivel educativo (gráfico 6) muestra que la población en la treintena de edad supone un menor porcentaje (en torno a 3-4 puntos porcentuales menos) tanto en Castilla y León como en toda España; en cambio, los que tienen más de 50 años suponen un mayor porcentaje en Castilla y León. En general, se observa una menor presencia de personas con estudios básicos en la población ocupada (como consecuencia de sus mayores tasas de inactividad y desempleo), tanto en España como en Castilla y León. Resulta relevante apreciar que hay una menor representación relativa de ocupados con estudios universitarios en Castilla y León.

En cuanto a la distribución de la población ocupada por especialidad educativa (gráfico 7), el mayor porcentaje de mujeres con estudios universitarios lleva a que haya más mujeres ocupadas con especialidad educativa, especialmente las que se encuentran en la treintena. Hay un menor porcentaje de especialidades relacionadas con las ciencias y la informática en Castilla y León; también de Agricultura, ganadería, pesca y veterinaria. Esto último tal vez pueda parecer contradictorio con la relevancia del sector primario en Castilla y León, tanto en términos de empleo como de valor añadido². Sin embargo, hay que tener en cuenta que lo que se observa en el Gráfico 7 no es que en Castilla y León haya menos ocupados en el sector agrícola, sino que en la población hay una menor presencia de personas con estudios relacionados con el sector primario. Así pues, el significado de este dato es que existe una importante carencia formativa específica de los ocupados del sector primario en Castilla y León.

² En términos de participación en el Producto Interior Bruto de 2008 a 2013, la “Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca” supone en torno al 2,3-2,4% en España, mientras que en Castilla y León está en torno al 5,8-5,9% en el mismo periodo. En términos de empleo de 2008 a 2014, el sector primario supone en España un 4,2% en promedio y para Castilla y León un 7%. Estos datos proceden del Instituto Nacional de Estadística (Contabilidad Regional de España y Encuesta de Población Activa, respectivamente).

Gráfico 4. Distribución de la población menor de 70 años por nivel educativo

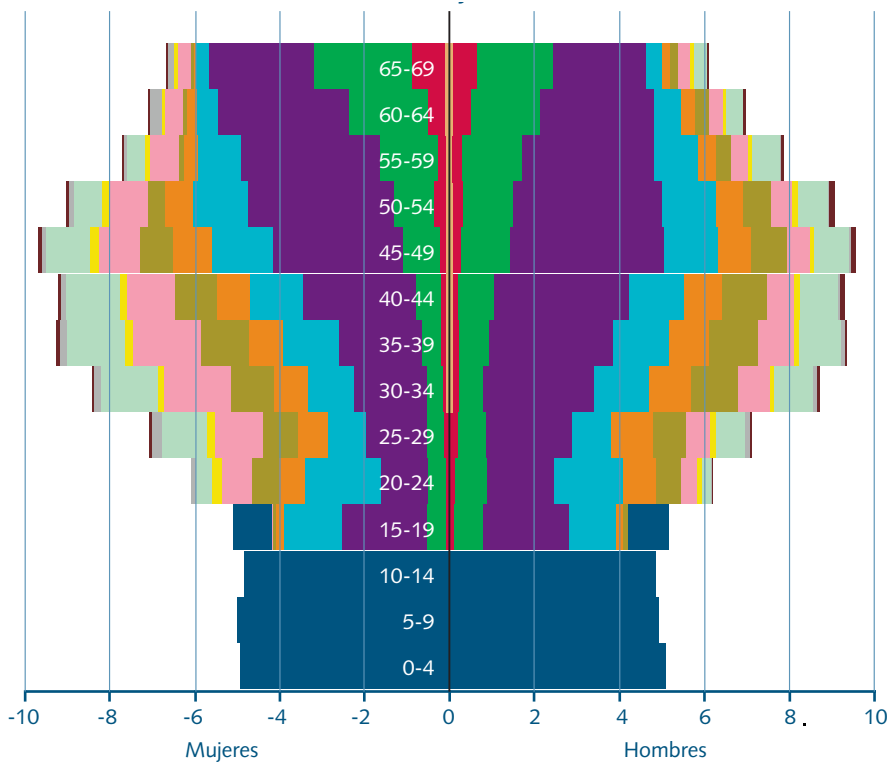
España



Continúa

Continuación

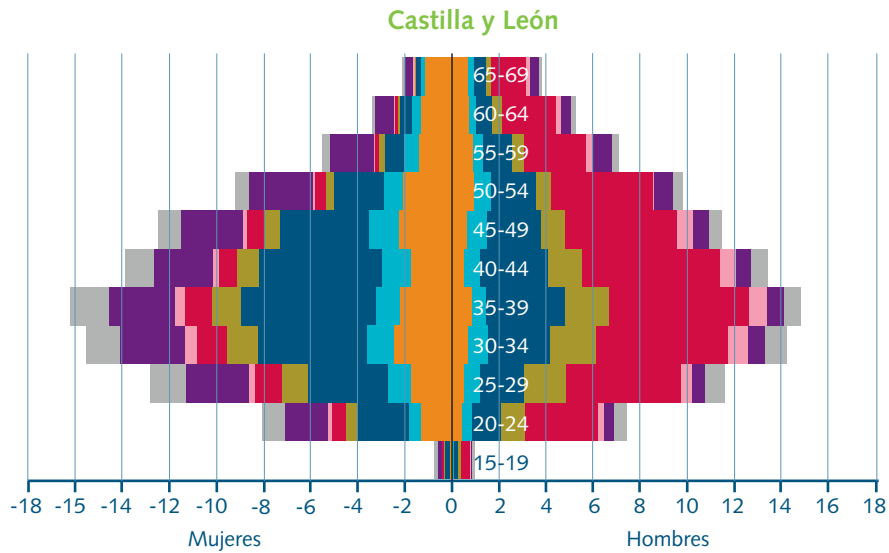
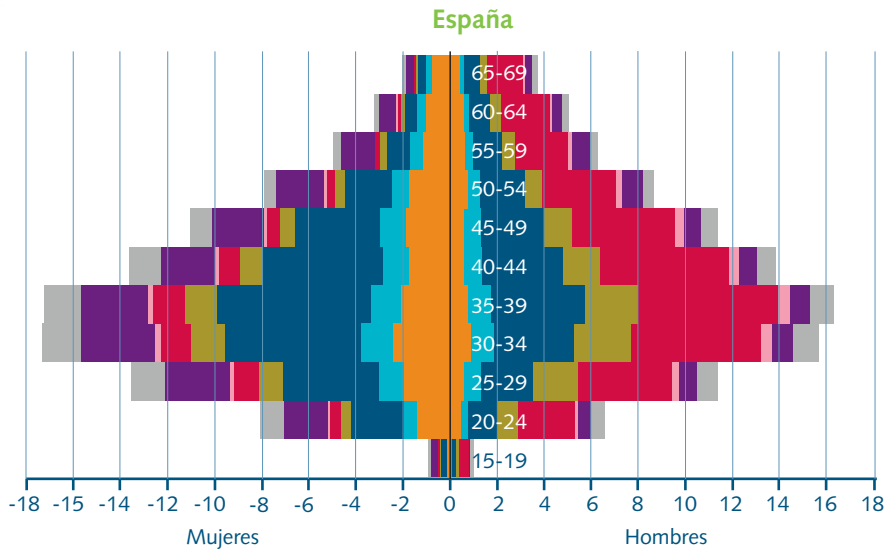
Castilla y León



- Analfabetos ■ Sin estudios
- Fue a la escuela 5 años o más pero no llegó al último curso de ESO, EGB o Bachiller Elemental
- Llegó al último curso de ESO, EGB o Bachiller Elemental o tiene el certificado de Escolaridad o de Estudios P primarios
- Bachiller, BUP, Bachiller Superior, COU, PREU
- FP Grado Medio, FP I, Oficial Industrial o equivalente, Grado Medio de Música y Danza, Certificados de Escuelas Oficiales de Idiomas
- FP Grado Superior, FP II, Maestría Industrial o equivalente
- Diplomatura Universitaria, Arquitectura Técnica, Ingeniería Técnica o equivalente
- Grado Universitario o equivalente
- Licenciatura, Arquitectura, Ingeniería o equivalente
- Máster Oficial Universitario (a partir de 2006), Especialidades Médicas o análogas
- Doctorado ■ No es aplicable

Fuente: Censo 2011, INE.

Gráfico 5. Distribución de la población menor de 70 años por especialidad educativa

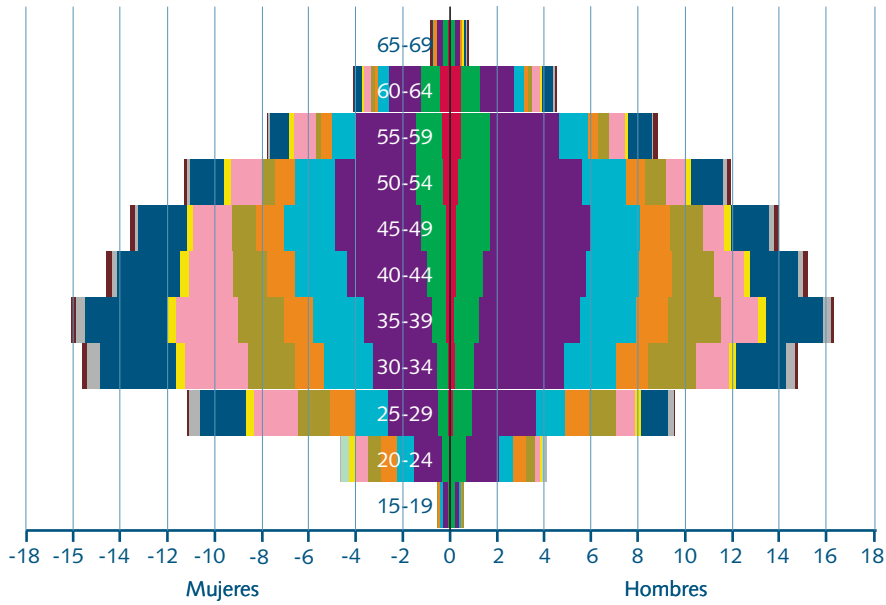


- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Educación ■ Derecho y Ciencias Sociales ■ Arquitectura, Construcción, Formación Técnica e Industrias ■ Salud y Servicios Sociales | <ul style="list-style-type: none"> ■ Artes y Humanidades ■ Ciencias e Informática ■ Agricultura, Ganadería, Pesca, Veterinaria ■ Otros servicios |
|---|--|

Fuente: Censo 2011, INE.

Gráfico 6. Distribución de la población ocupada por nivel educativo

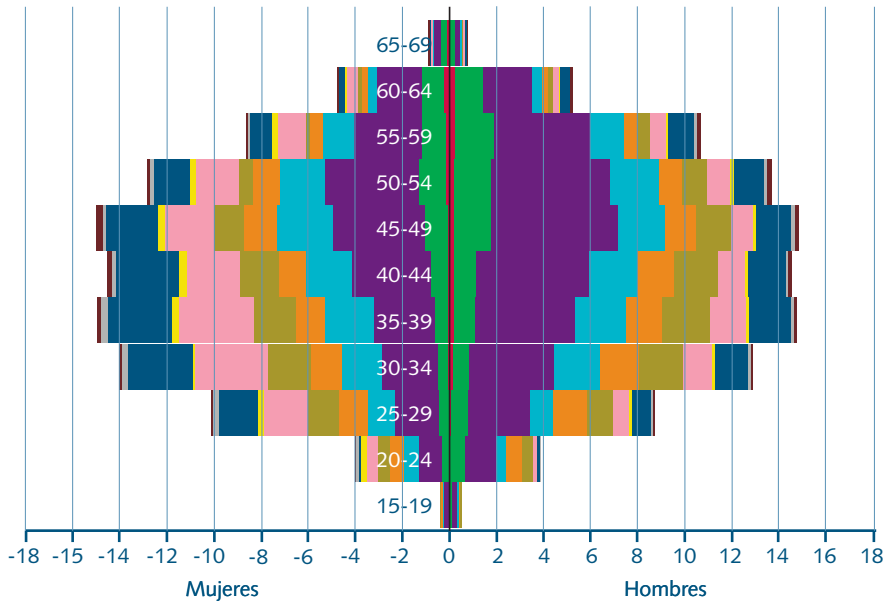
España



Continúa

Continuación

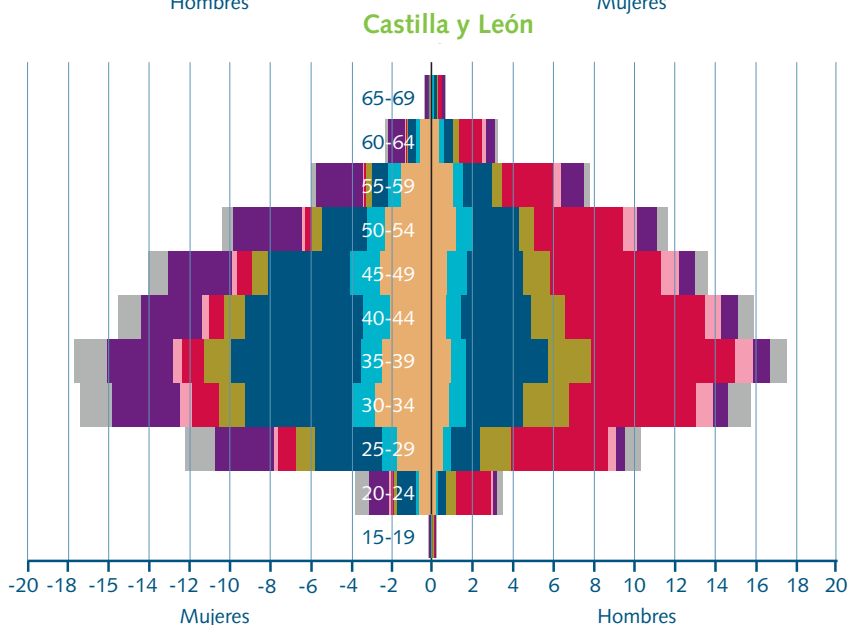
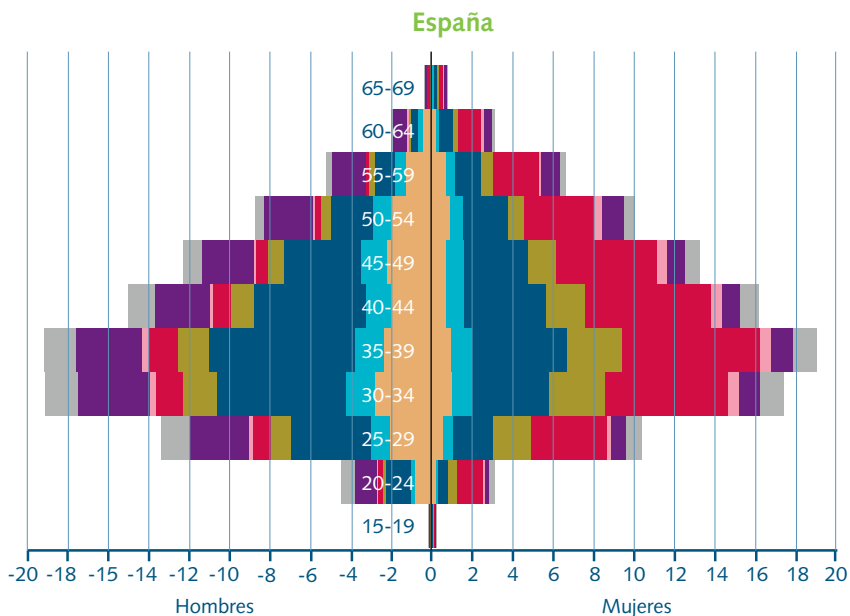
Castilla y León



- Analfabetos
- Sin estudios
- Fue a la escuela 5 años o más pero no llegó al último curso de ESO, EGB o Bachiller Elemental
- Llegó al último curso de ESO, EGB o Bachiller Elemental o tiene el certificado de Escolaridad o de Estudios Primarios
- Bachiller, BUP, Bachiller Superior, COU, PREU
- FP Grado Medio, FP I, Oficial Industrial o equivalente, Grado Medio de Música y Danza, Certificados de Escuelas Oficiales de Idiomas
- FP Grado Superior, FP II, Maestría Industrial o equivalente
- Diplomatura Universitaria, Arquitectura Técnica, Ingeniería Técnica o equivalente
- Grado Universitario o equivalente
- Licenciatura, Arquitectura, Ingeniería o equivalente
- Máster Oficial Universitario (a partir de 2006), Especialidades Médicas o análogas
- Doctorado

Fuente: Censo 2011, INE.

Gráfico 7. Distribución de la población ocupada por especialidad educativa



- Educación
- Artes y Humanidades
- Derecho y Ciencias Sociales
- Ciencias e Informática
- Arquitectura, Construcción, Formación Técnica e Industrias
- Agricultura, Ganadería, Pesca, Veterinaria
- Salud y Servicios Sociales
- Otros servicios

Fuente: Censo 2011, INE.

1.2 Análisis del empleo en Castilla y León desde una perspectiva generacional, por niveles de estudio y por género. La relevancia de los niveles formativos

En el conjunto de España, las tasas de empleo a lo largo de la vida muestran la concentración de empleo en las edades centrales para todas las cohortes, con un gran impacto negativo de la actual recesión en las generaciones que estaban en el momento crítico de su integración laboral al iniciarse la crisis y un gran bloqueo de la entrada al empleo de las generaciones jóvenes que han entrado durante la crisis.

En los gráficos que siguen se muestran las tasas de empleo a lo largo del tiempo por cohortes. En el caso de los hombres, las diferentes curvas adoptan una forma de U invertida a lo largo de la vida mostrando cifras bajas con una tendencia creciente desde los 16-20 años hasta la treintena, reflejo del proceso de inserción laboral tras la finalización de los estudios. En la etapa central de la vida, que podemos considerar desde los 30 hasta los 50-54 años se alcanzan cifras entre el 80 y el 90 por ciento de empleo. A partir de los 50-54 años, la tasa se va reduciendo pues comienza el proceso de salida del mercado de trabajo.

Podemos observar que las cohortes nacidas durante la década de los cuarenta y los cincuenta alcanzan cifras de empleo superiores a los de las generaciones más jóvenes entre los 20 y los 30 años.

El efecto de la actual crisis se ve con claridad en el descenso que sufren las líneas correspondientes a las cohortes nacidas en 1961-65 y posteriormente a esta. En el caso de la cohorte 1961-65, la tasa de empleo alcanza el 89 por ciento hasta los 40-44 años para comenzar a descender y registrar un 75 por ciento a los 51-55 años, en el último momento disponible (2013). Esto implica una pérdida de empleo de 14 puntos porcentuales en una década. Observamos el mismo proceso para los nacidos en 1966-70 y 1971-75. En el momento en que estas cohortes deberían mantenerse en las cifras más elevadas de ocupación son golpeadas por la crisis económica, ocasionando un descenso muy elevado en su tasa de empleo.

Para la cohorte 1976-80, el impacto de la crisis llega antes de que alcanzaran las cifras de empleo máximas de las generaciones previas. Así, únicamente llegan a un 82% a los 27-31 años. Para la cohorte 1981-85 no se aprecia un descenso de la tasa de empleo, pero si el estancamiento de la tendencia creciente, de forma que al llegar al 66% a los 23-27 años, el crecimiento de la tasa de empleo es mucho más lento.

En el caso de las cohortes 1986-90 y 1991-95, la crisis les afecta en el momento de la entrada en el mercado de trabajo de forma que no se aprecia un descenso en su tasa de empleo sino que no alcanzan las cifras de las generaciones previas. Así, los nacidos en 1991-96 presentan tasas casi 20 puntos inferiores a las de la cohorte anterior entre los 18 y los 24 años.

Castilla y León sigue la pauta general de España aunque el descenso en las tasas de empleo de las generaciones que tenían de 33 a 42 años en 2008 ha sido algo menor y también el bloqueo aparenta ser menor para los más jóvenes. Este impacto algo menor de la crisis se aprecia en todos los niveles de estudio, pero en especial en los que tienen estudios medios y universitarios.

Los comentarios realizados para el conjunto del país, pueden aplicarse a la comunidad de Castilla y León. La particularidad más destacable es que el descenso en las tasas de empleo es menos intenso para las cohortes nacidas en 1966-70 y 1971-75. Por ejemplo, la tasa de empleo de los nacidos en 1966-70 se sitúa en el 75% a los 46-50 años en el caso de España y en el 81% en Castilla y León, habiendo alcanzado el mismo máximo previamente. En cuanto a las generaciones nacidas durante los ochenta, alcanzan cifras ligeramente superiores (en torno a cinco puntos porcentuales) a las del conjunto del país.

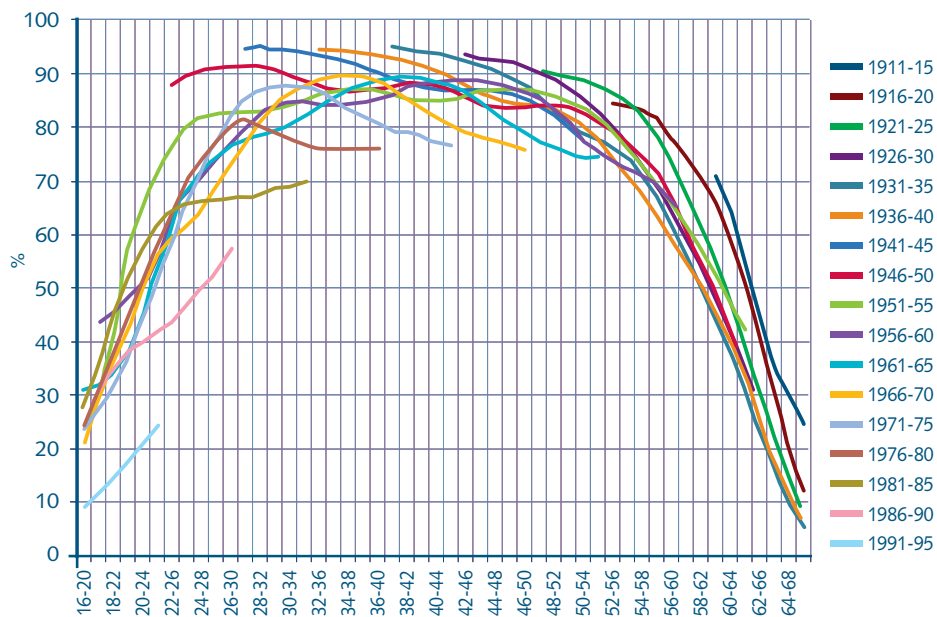
El menor impacto de la crisis en Castilla y León se ve con mayor claridad en los gráficos correspondientes a las tasas de empleo de los hombres con estudios básicos³. En España, el descenso de la ocupación alcanza los 20 puntos porcentuales para las generaciones 1966-70 a 1976-80. En Castilla y León, la reducción en la tasa de empleo para estas mismas cohortes es ligeramente inferior (15 puntos porcentuales).

Las tasas de empleo de los hombres con estudios medios y universitarios se han visto menos afectadas por la crisis económica. La reducción para los primeros ha sido de unos diez puntos porcentuales y para los segundos de unos cinco, en el caso de las cohortes nacidas durante los sesenta. Al igual que ocurría con los hombres con estudios básicos, el efecto ha sido menor en Castilla y León que en el conjunto del país. Si bien, hay una excepción: la cohorte nacida en 1981-85, cuya pérdida de empleo es superior en Castilla y León que en España.

³ Para todos los niveles de estudio las líneas correspondientes a las tasas de empleo son más irregulares para Castilla y León de lo que son para el conjunto de España como consecuencia del menor tamaño muestral. Por tanto, lo relevante es apreciar la evolución temporal más que comparar simplemente las variaciones sucesivas de dos momentos del tiempo.

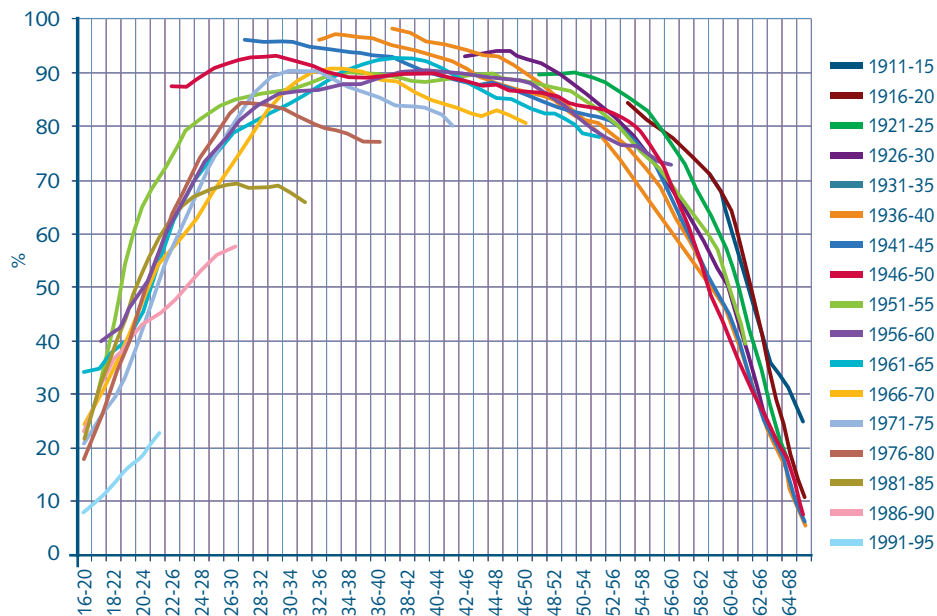
El comportamiento de las mujeres en términos de empleo en Castilla y León es muy similar al del conjunto del país. Todas las generaciones tienen un comportamiento parecido, alcanzando cifras máximas de empleo semejantes.

Gráfico 8. Tasa de empleo de los hombres, España



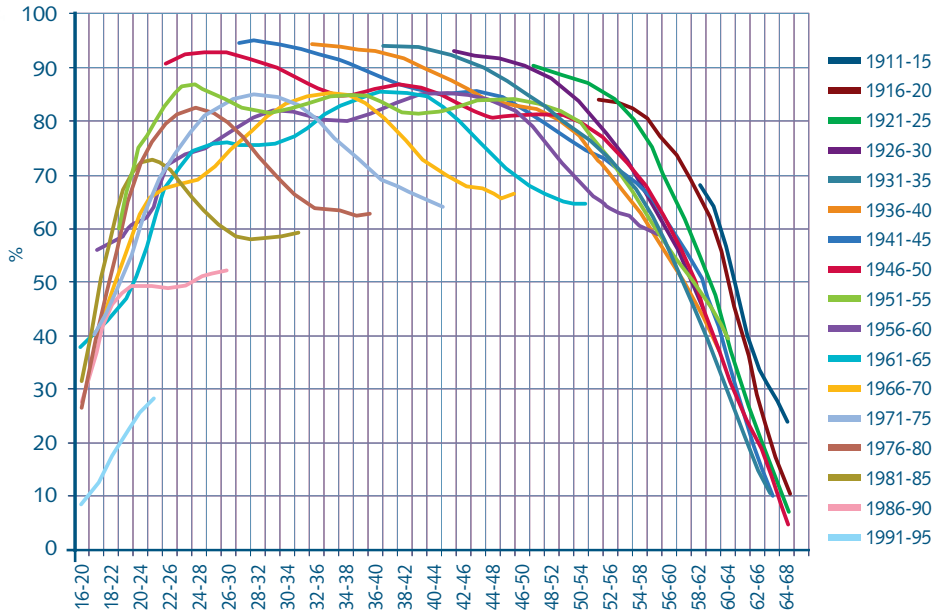
Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

Gráfico 9. Tasa de empleo de los hombres, Castilla y León



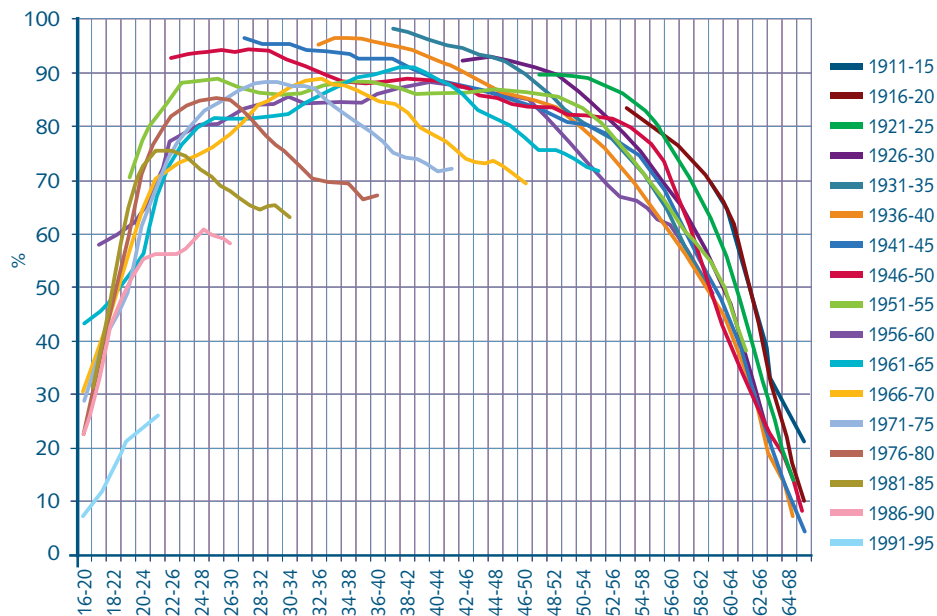
Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

Gráfico 10. Tasa de empleo de los hombres con estudios básicos, España



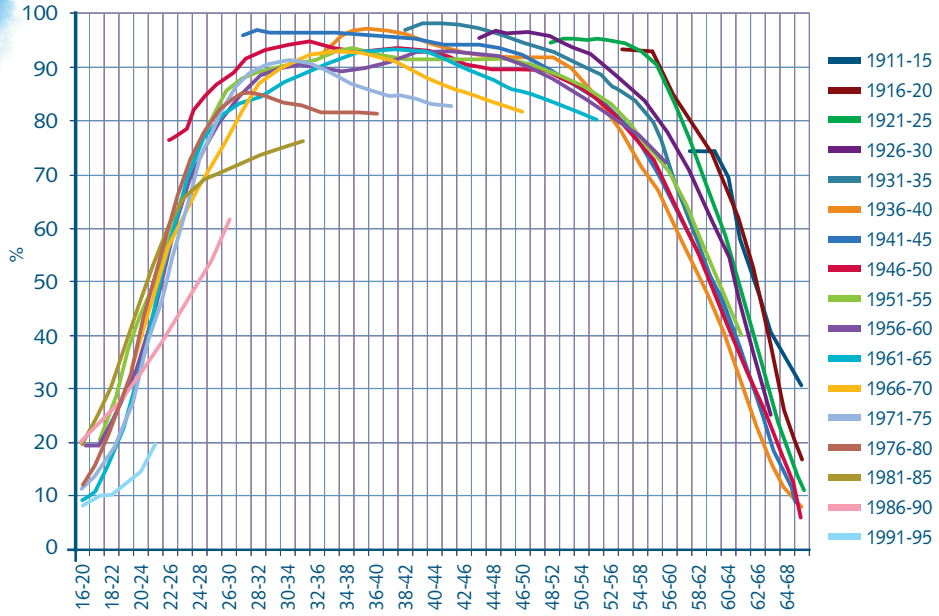
Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

Gráfico 11. Tasa de empleo de los hombres con estudios básicos, Castilla y León



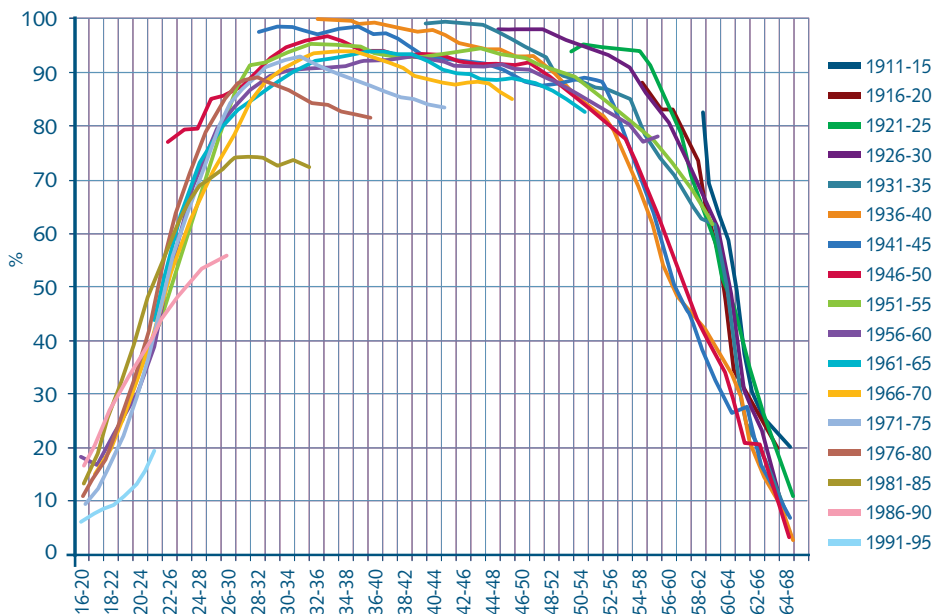
Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

Gráfico 12. Tasa de empleo de los hombres con estudios medios, España



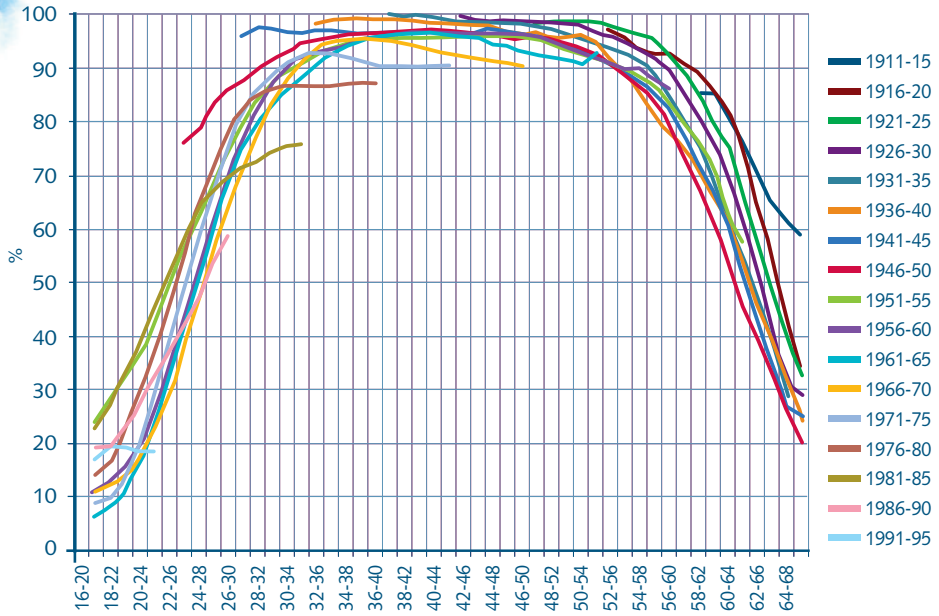
Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

Gráfico 13. Tasa de empleo de los hombres con estudios medios, Castilla y León



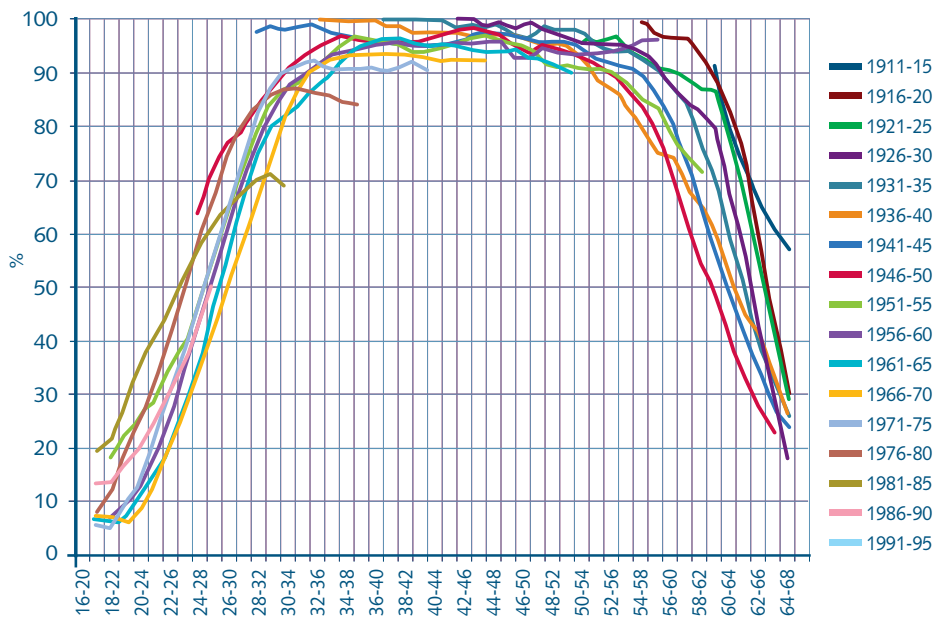
Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

Gráfico 14. Tasa de empleo de los hombres con estudios universitarios, España



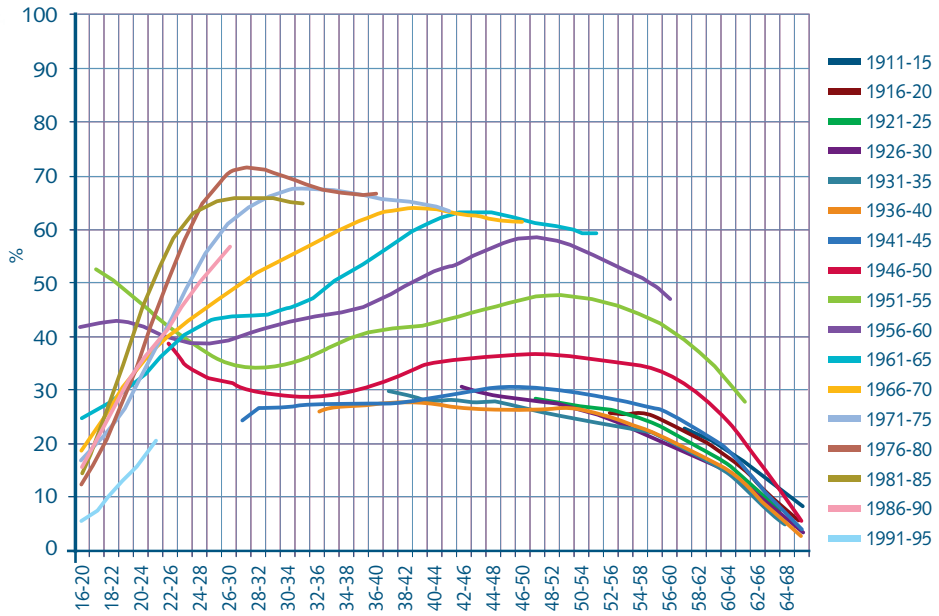
Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

Gráfico 15. Tasa de empleo de los hombres con estudios universitarios, Castilla y León



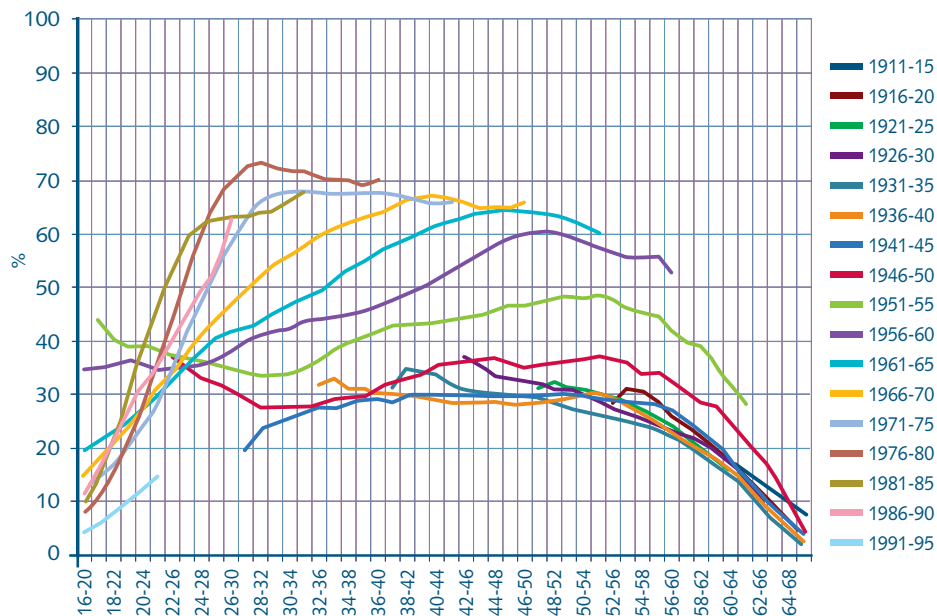
Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

Gráfico 16. Tasa de empleo de las mujeres, España



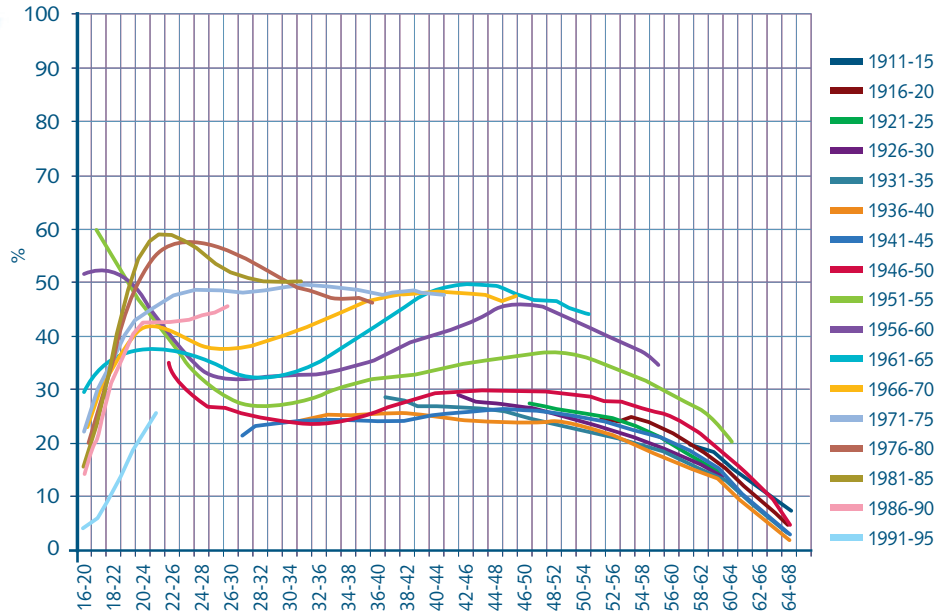
Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

Gráfico 17. Tasa de empleo de las mujeres, Castilla y León



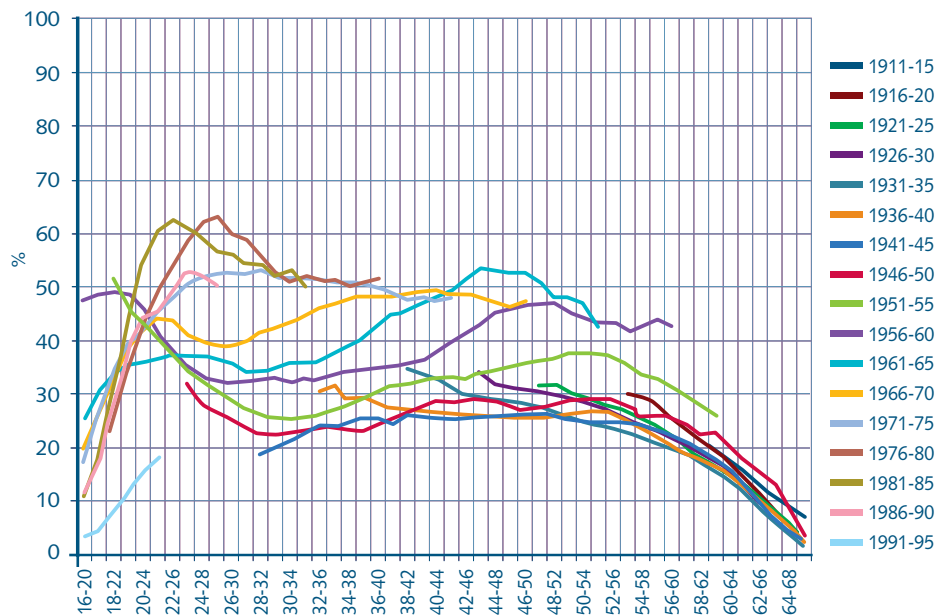
Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

Gráfico 18. Tasa de empleo de las mujeres con estudios básicos, España



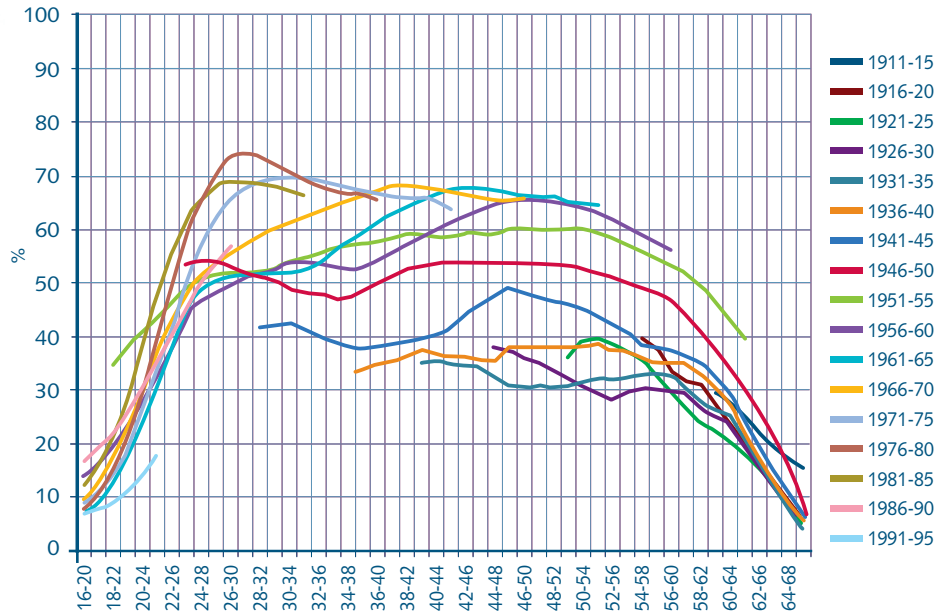
Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

Gráfico 19. Tasa de empleo de las mujeres con estudios básicos, Castilla y León



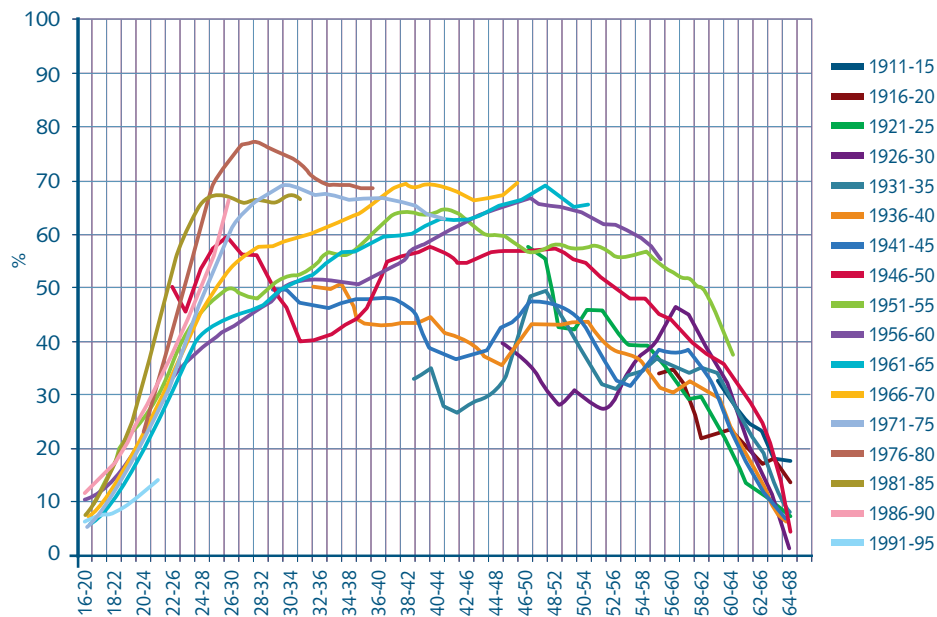
Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

Gráfico 20. Tasa de empleo de las mujeres con estudios medios, España



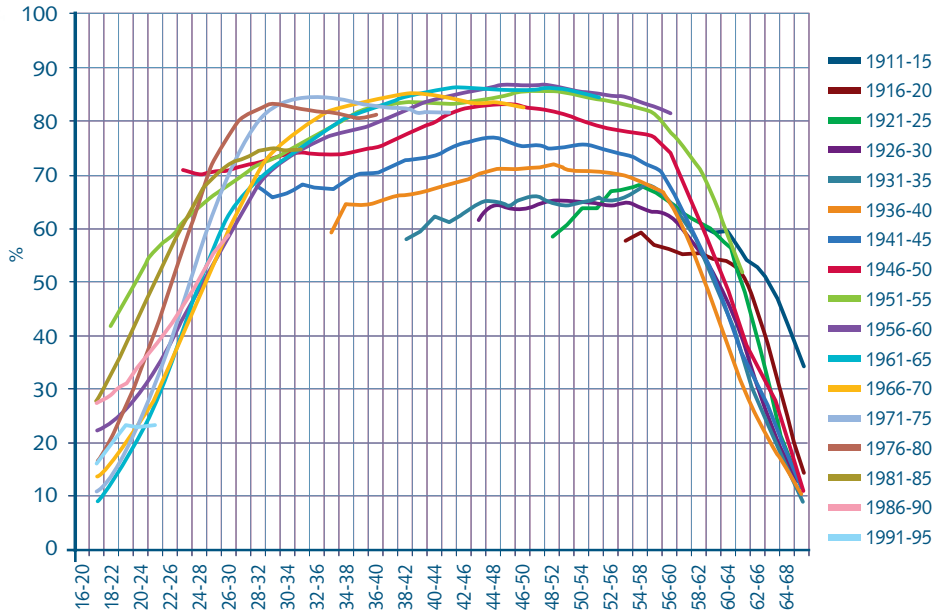
Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

Gráfico 21. Tasa de empleo de las mujeres con estudios medios, Castilla y León



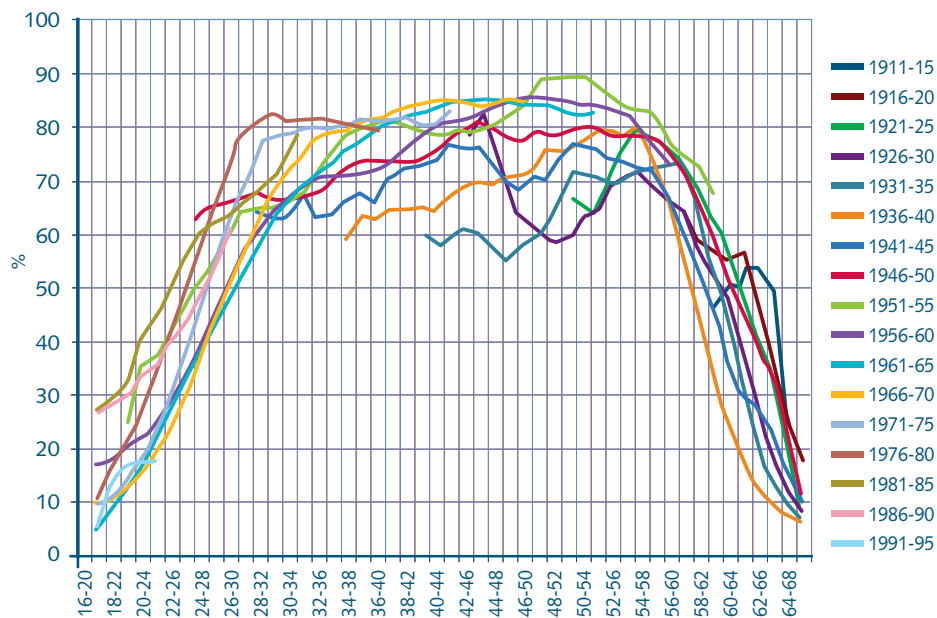
Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

Gráfico 22. Tasa de empleo de las mujeres con estudios universitarios, España




Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

Gráfico 23. Tasa de empleo de las mujeres con estudios universitarios, Castilla y León



Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.



Durante la actual recesión ha disminuido sensiblemente el tamaño de las cohortes de los nacidos en 1981-85 en general y los nacidos en 1976-80 entre los universitarios, lo cual se puede relacionar con la aparente menor caída de la tasa de empleo de estas generaciones en Castilla y León respecto del conjunto de España.

Finalmente, se ha calculado la variación en el tamaño de las cohortes que se puede producir como consecuencia de la movilidad de la población⁴. Tomando como referencia el año 2005, se ha calculado si cada cohorte aumenta (o disminuye) en tamaño a raíz de que las entradas de población en la comunidad autónoma sean superiores (inferiores) a las salidas.

Si atendemos a las cohortes más jóvenes, es la correspondiente a quienes han nacido en 1981-85 las que sufren una mayor reducción en su tamaño, tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres, si bien éstas en mayor medida. Asimismo, son las personas con estudios universitarios quienes salen fuera de la comunidad autónoma, especialmente los nacidos en 1976-80.

En definitiva, la evolución temporal del tamaño de las cohortes nos está informando de quiénes se han movido más fuera de Castilla y León con la llegada de la actual recesión, que serían quienes se encontraban en el momento más delicado del proceso de integración laboral, que son los nacidos en 1981-85 que tenían entre 23 y 27 años en 2008, y en especial los universitarios de la generación inmediatamente anterior a la mencionada y que tenían entre 28 y 32 en 2008, que es el momento en que un universitario suele consolidarse pasando de tener contratos temporales a contratos indefinidos.

Por otro lado, la disminución de tamaño de estas cohortes habría colaborado en que durante la recesión actual, aparentemente la evolución de la tasa de empleo haya sido menos mala que en el conjunto de España, pues presumiblemente se habrían desplazado fuera de la comunidad autónoma en busca de oportunidades de empleo.

⁴ El tamaño de una cohorte puede variar por la salida o por la entrada de población en la comunidad autónoma. Los gráficos 8 al 23 y los cuadros 1 y 2 incluyen sólo a los españoles nacidos en España para evitar los cambios que se deberían a los flujos de inmigración extranjera. Nótese que los flujos de población inmigración extranjera impide un seguimiento homogéneo de las cohortes a lo largo del tiempo pues incrementan los tamaños de las cohortes en edades que normalmente son el inicio de la fase central de la vida, disminuyéndolos al final de esa fase central. Es más, resulta muy dificultoso seguir una cohorte de inmigrantes extranjeros, porque cambia la composición de la cohorte a lo largo del tiempo. Un problema semejante aparece con la migración interior entre regiones y la migración hacia el extranjero. En general éstas no son de gran tamaño entre los españoles nacidos en España, aunque parecen haber incrementado su relevancia en la actual recesión. De ahí el análisis del cuadro 1 y del cuadro 2, que miden el tamaño de las cohortes de españoles nacidos en España que se encuentran en Castilla y León según la Encuesta de Población Activa. Para una presentación amplia de la metodología de las cohortes ficticias y su aplicación al estudio de largo plazo del mercado de trabajo español, véase Garrido y Chuliá (2005), en especial el capítulo 4.

**Cuadro 1. Tamaño relativo de las cohortes (2005=100), Castilla y León
(españoles nacidos en España)**

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Varones										
1941-45	100	101	99	99	102	100	97	93	94	94
1946-50	100	96	98	95	97	95	95	95	96	98
1951-55	100	105	102	102	100	98	97	98	96	98
1956-60	100	94	95	98	99	96	96	96	95	98
1961-65	100	103	104	101	102	105	104	101	104	106
1966-70	100	98	97	101	102	101	100	98	97	105
1971-75	100	102	99	102	100	101	98	99	94	86
1976-80	100	99	95	97	98	94	99	96	93	93
1981-85	100	98	99	95	89	92	93	87	88	88
1986-90	100	102	105	103	104	102	101	103	105	99
1991-95	100	104	104	109	110	101	101	95	95	99
1996-00	100	98	102	98	97	95	95	100	95	105
Mujeres										
1941-45	100	105	101	106	111	104	108	106	110	109
1946-50	100	100	101	101	97	100	100	97	101	107
1951-55	100	101	99	103	103	102	101	100	96	95
1956-60	100	101	98	99	100	97	98	97	99	103
1961-65	100	101	99	96	97	100	96	98	102	104
1966-70	100	101	102	101	102	105	103	104	98	96
1971-75	100	99	102	106	106	100	100	99	98	99
1976-80	100	96	101	96	94	91	95	100	97	90
1981-85	100	96	86	85	82	89	92	83	82	84
1986-90	100	102	108	105	103	108	102	103	96	94
1991-95	100	102	102	97	93	92	95	93	94	99
1996-00	100	103	103	98	102	106	107	102	98	102

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

Cuadro 2. Tamaño relativo de las cohortes con estudios universitarios (2005=100), Castilla y León (españoles nacidos en España)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Varones										
1941-45	100	103	93	80	90	77	77	83	89	93
1946-50	100	98	109	103	106	98	98	102	98	129
1951-55	100	80	84	87	92	107	106	87	95	96
1956-60	100	102	97	103	119	106	114	118	111	124
1961-65	100	116	104	99	105	104	102	97	103	101
1966-70	100	106	117	114	114	108	102	112	94	102
1971-75	100	103	116	132	126	120	128	130	121	115
1976-80	100	85	89	81	73	80	86	90	87	82
Mujeres										
1941-45	100	111	122	96	106	98	92	84	94	99
1946-50	100	96	89	79	85	101	98	70	82	79
1951-55	100	87	87	93	95	87	113	101	101	96
1956-60	100	97	88	86	84	91	107	100	94	92
1961-65	100	105	101	89	94	108	96	94	101	118
1966-70	100	87	97	129	113	101	118	122	111	114
1971-75	100	97	95	102	85	103	103	103	97	99
1976-80	100	91	79	83	87	94	102	91	78	92

Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

Durante la actual recesión, las cohortes más jóvenes permanecen más tiempo enroladas en el sistema educativo, proceso que es más acentuado en Castilla y León que en el conjunto de España y más aún en el caso de las mujeres que en el de los varones.

Se ha visto anteriormente la disminución de las tasas de empleo de las generaciones más jóvenes. Aparte de un proceso de salida en busca de oportunidades de empleo fuera de la comunidad autónoma, cabe la posibilidad de que al menos una parte de ellos se hayan dedicado a prolongar su enrolamiento en el sistema educativo (en especial, los miembros de generaciones más jóvenes).

Los gráficos 24 a 27 muestran un panorama general de las tasas de enrolamiento en los estudios de mayor permanencia de las cohortes más jóvenes en el sistema educativo. Así, en casi todos los casos, cada cohorte supera las cifras de la cohorte previa.

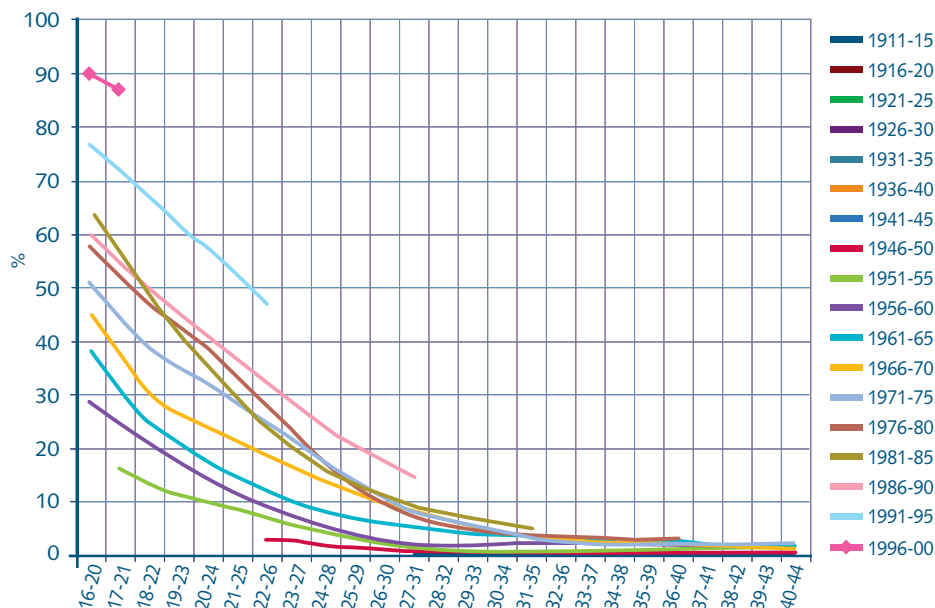
No obstante, este proceso se rompe en el caso de las generaciones nacidas durante los ochenta, en las que se aprecia que las líneas se entrecruzan. De hecho, en el caso

de los hombres españoles nacidos en 1981-85 se obtienen cifras menores a los de la generación previa a partir del grupo de edad 18-22 años. La cohorte 1991-95 vuelve a superar las cifras de las generaciones anteriores. Debemos tener en cuenta que los nacidos durante los ochenta han tenido las mayores tasas de abandono escolar temprano, vinculadas, al menos en parte, a que empiezan a poder trabajar en un momento económico en el que se está generando mucho empleo y de baja cualificación, por lo que el acceso al empleo es sencillo⁵.

Estas características también se dan para Castilla y León, si bien las tasas de enrolamiento en los estudios de los hombres en Castilla y León son más elevadas que las del conjunto del país. Así, para cada generación se obtienen cifras entre 5 y 10 puntos porcentuales superiores a la media.

Para las mujeres, se observa que las tasas de enrolamiento en los estudios son superiores a las de los hombres, tanto en toda España como en Castilla y León en particular, pero especialmente en esta última. En las cohortes de mujeres más jóvenes (las nacidas en 1991-95) esta misma diferencia es aún más acusada.

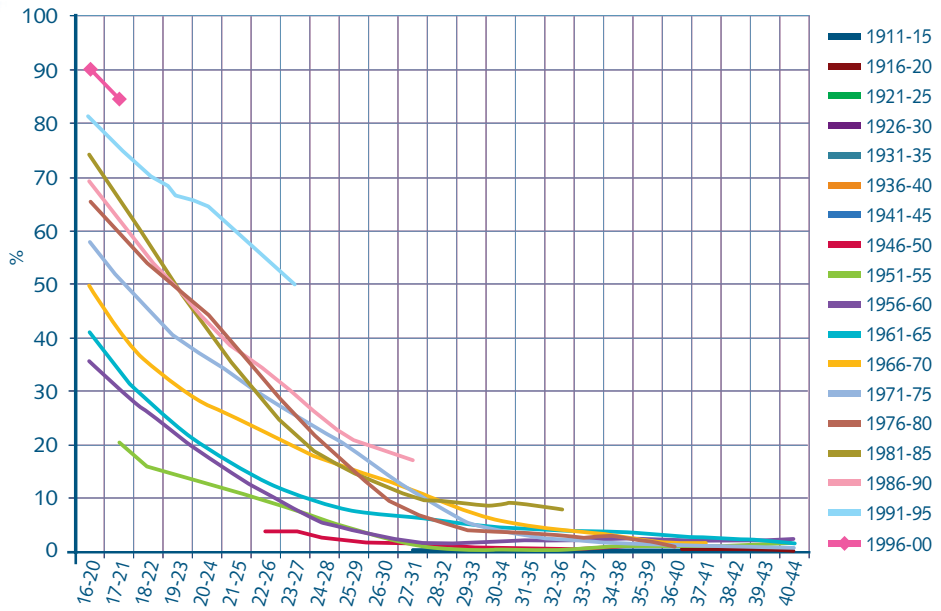
Gráfico 24. Tasa de enrolamiento en los estudios de los hombres, España



Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

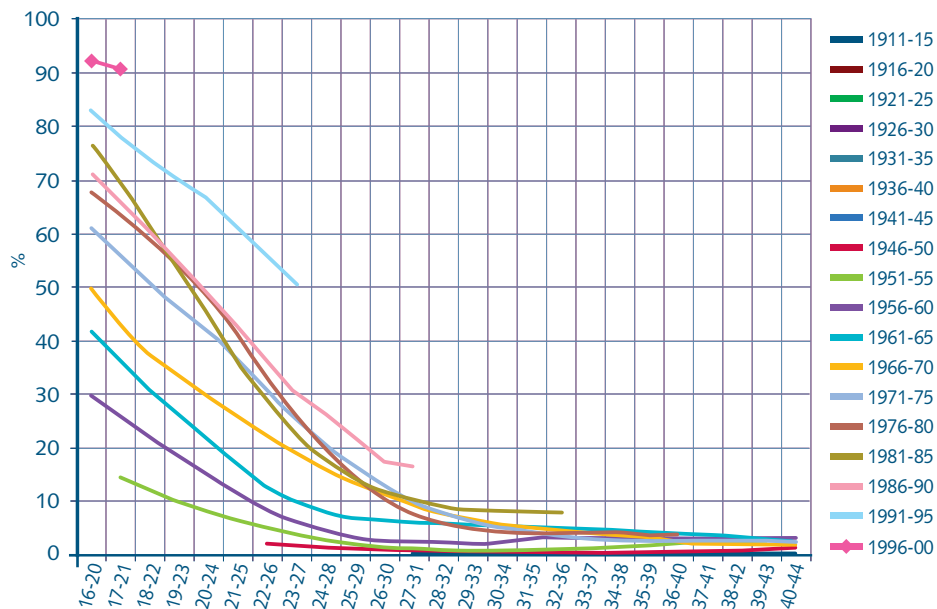
⁵ El abandono escolar temprano se sitúa en un 18,8% en Castilla y León (un 23,5% en el conjunto del país) y la tasa de idoneidad (porcentaje de alumnos en el curso que les corresponde por edad) en un 82% a los 12 años y en un 60% a los 15 años (84% y 62%, respectivamente, en el conjunto del país).

Gráfico 25. Tasa de enrolamiento en los estudios de los hombres, Castilla y León



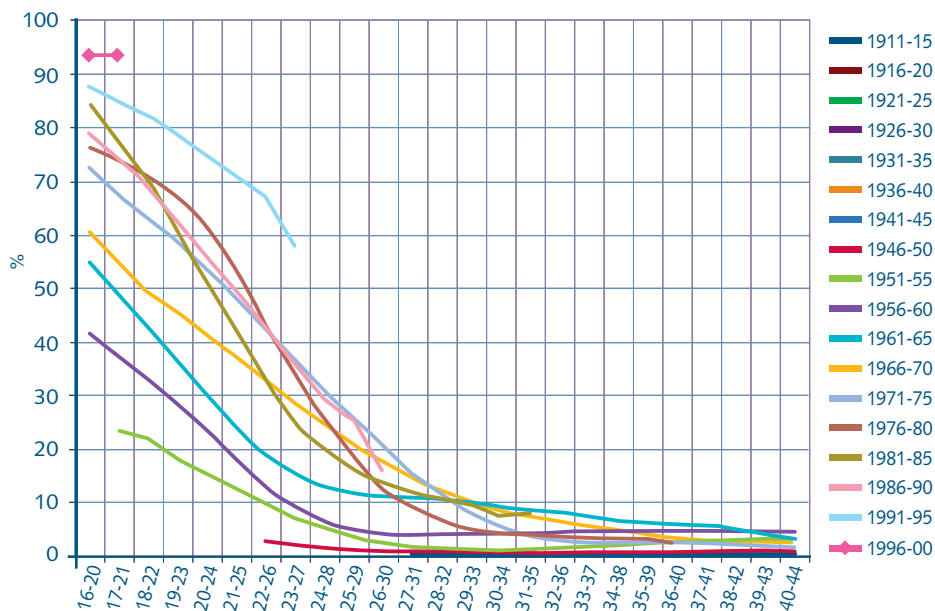
Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

Gráfico 26. Tasa de enrolamiento en los estudios de las mujeres, España



Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

Gráfico 27. Tasa de enrolamiento en los estudios de las mujeres, Castilla y León



Fuente: Elaboración propia a partir de la EPA.

La inserción de los titulados universitarios de Castilla y León durante la crisis es significativa y con una pauta temporal semejante a la del conjunto de España, aunque es algo más baja en Castilla y León que en el conjunto de España, sobre todo en el primer año tras finalizar los estudios.

El Ministerio de Educación, en colaboración con los Consejos Sociales de las Universidades Españolas, acaba de finalizar el estudio titulado *Inserción laboral de los estudiantes universitarios*, en el cual se estiman las tasas de inserción de los estudiantes que finalizaron sus estudios superiores en el curso 2009/2010, a partir de información de afiliaciones a la Seguridad Social. Al cierre del presente informe, no se ha publicado el estudio completo aunque sí una parte importante de la información correspondiente a las tasas de inserción por titulación y universidad.

Utilizando los datos publicados de todas las titulaciones de las universidades públicas y privadas de Castilla y León⁶ y ponderando las tasas de inserción de cada titulación

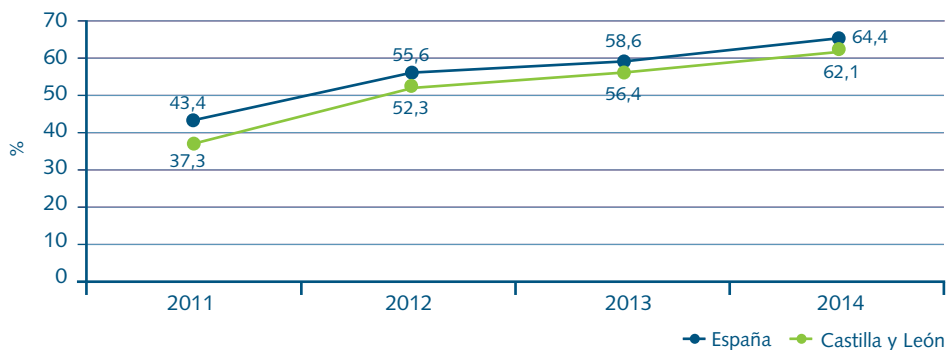
⁶ El detalle de las tasas de inserción por titulación en cada una de las universidades de Castilla y León se puede consultar en el Apéndice 4.

por el número de titulados en relación con el total, se han obtenido las tasas de inserción del gráfico 28. Se puede observar que transcurrido un año desde el fin de los estudios la tasa de inserción de los titulados en las universidades de Castilla y León es de un 37,3 porcentaje que casi se duplica al pasar tres años más (62,1 por ciento), lo cual es significativo teniendo en cuenta que todo el periodo cubierto por este proceso de integración laboral tiene lugar durante la crisis. En el conjunto de España la pauta general es similar, pero arranca en 2011 con una tasa de inserción más alta (43,4 por ciento) y luego el incremento anual es algo más suave, terminando en 2014 con una tasa de inserción de 64,4 por ciento (un poco más alta que en Castilla y León).

Aunque como se decía, estas tasas de inserción son significativas teniendo en cuenta el periodo de crisis, los datos todavía disponibles no permiten distinguir la calidad de esta inserción (si es mediante contratos temporales o indefinidos, en el primer caso cuántos de ellos se han tenido y por cuánto tiempo, si trabajan en puestos relacionados con sus estudios, etc.) De la misma forma, el que Castilla y León esté por debajo de España puede deberse tanto a una probabilidad inferior de inserción laboral como a diferente composición de titulaciones o características de los titulados, por lo que es imposible realizar valoraciones más detalladas hasta que se disponga de todos los datos del estudio realizado por el Ministerio de Educación⁷.

⁷ Cabe recordar también que estas tasas de inserción incluyen empleos que se obtengan en cualquier lugar de España durante el periodo 2011-2014, por lo que no incluyen la eventual inserción en empleos en el extranjero. Ahora bien, esto sucede tanto para Castilla y León como para el conjunto de España, por lo que no cabe pensar que esto genere un sesgo en la comparación de la comunidad autónoma con el conjunto español. Pero sobre todo conviene insistir en que hay que tener en cuenta que el resultado total depende de los resultados individuales de cada titulación y del peso que la misma tenga en el conjunto. Así, las carreras relacionadas con las ciencias tienen mayores tasas de inserción en promedio que las de humanidades; por tanto, universidades con más estudios de humanidades tienen como resultado una tasa de inserción que en promedio tenderá a ser más baja.

Gráfico 28. Evolución temporal de la tasa de inserción laboral de quienes finalizaron estudios universitarios en 2011-14 (España y Castilla y León)



Fuente: *Inserción laboral de los estudiantes universitarios*, Ministerio de Educación.

Los adultos ocupados obtienen mejor rendimiento en el uso de competencias básicas (comprensión lectora y matemáticas) que los desempleados y que los inactivos, si bien los ocupados que están infracualificados o sobrecualificados en su puesto de trabajo tienen rendimientos más bajos de lo esperado en las competencias básicas (especialmente los sobrecualificados).

Los datos revisados hasta aquí nos ofrecen una panorámica en términos de resultados de mercado de trabajo. Ahora bien, la cadena que une el tener un cierto nivel de estudios con los resultados del mercado de trabajo, pasa por las capacidades y conocimientos que los individuos mantienen cuando son adultos (es decir, largo tiempo después de haber dejado los estudios reglados). Obviamente, esas capacidades también se ven afectadas por la formación posterior que el individuo haya podido recibir (tanto en forma de cursos como a través de la experiencia laboral) o incluso perder en forma de desactualizaciones debido al avance de los conocimientos en su ámbito de especialidad, como al impacto transformador que el progreso técnico tiene en multitud de puestos de trabajo (en especial, en lo referido a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación).

Un modo de hacerse una idea de cuáles son las capacidades y conocimientos que realmente tiene la población adulta en situaciones prácticas es el PIAAC (Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos, también conocido como el “PISA de adultos”)⁸. Desafortunadamente, los resultados del PIAAC

no están disponibles por comunidades autónomas, por lo que los resultados comentados se refieren al conjunto de España. Aunque esto es una limitación dado el objetivo de este informe, al menos es una manera útil de aproximarnos al ajuste o desajuste de los estudios en términos de las necesidades de las personas en sus puestos de trabajo.

Los resultados de PIAAC indican que las personas con un mayor dominio de las competencias en comprensión lectora y matemáticas participan más en el mercado de trabajo, tienen menores tasas de desempleo y obtienen salarios más elevados. España presenta una escasez relativa de personas con los niveles más altos de competencias (que no es lo mismo que un alto nivel de estudios).

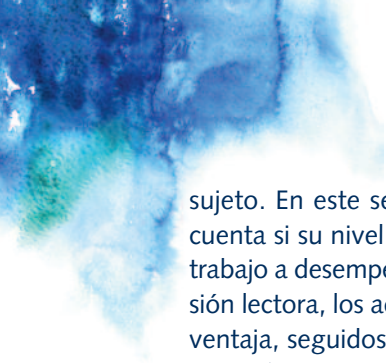
Estos resultados sugieren la conveniencia de enfocar los esfuerzos no solo a aumentar los niveles medios de competencias de la población, sino a tratar de hacerlo de manera que se favorezca que mayor número de personas consigan los niveles más elevados en dichas competencias. Aunque este resultado es importante para intentar que estas competencias sean más altas entre los egresados de todos los niveles de estudio en el futuro, es especialmente relevante para cualquier estrategia de formación a lo largo de la vida, pues este tipo de formación sería el que habría que desarrollar para incrementar el nivel de competencias de los adultos que ya están en el mercado de trabajo tras la finalización de sus respectivos estudios reglados.

Para entender la relación entre empleo y competencias, la población del estudio (16-65 años) se dividió en tres grupos: empleados, desempleados e inactivos. El informe subraya que en casi todos los países estudiados, la población empleada obtiene puntuaciones medias superiores a las de los demás adultos, tanto en comprensión lectora como en matemáticas. Las diferencias son más pequeñas en comprensión lectora que en matemáticas. Cabe destacar que en el grupo de los desempleados existe una proporción de gente joven con alto nivel de formación superior que todavía no ha tenido la oportunidad de formar parte de ese mercado laboral.

Los resultados también reflejan diferencias sustantivas por sexo en el acceso al empleo. Son numerosos los casos donde los hombres de los tres grupos considerados obtienen puntuaciones medias más altas en matemáticas que las mujeres; sin embargo en comprensión lectora apenas se aprecian diferencias entre las puntuaciones obtenidas por hombres y mujeres en cualquiera de los grupos.

La adecuación de la cualificación del individuo para desempeñar su puesto de trabajo es un factor clave tanto para la empresa como para el desarrollo integral del propio

⁸ PIAAC 2013 Volumen II: Análisis secundario. Disponible en: <http://educalab.es/documents/10180/66099/2piaacvol2-2013.pdf/225317d5-04c2-4dda-9175-d9410db8d859>.



sujeto. En este sentido, los adultos se clasificaron en tres categorías teniendo en cuenta si su nivel de formación es inferior, adecuado o superior a las exigencias del trabajo a desempeñar: subcualificados, cualificados y sobrecualificados. En comprensión lectora, los adultos cualificados de la OCDE (281,8 puntos) obtienen una ligera ventaja, seguidos por los sobrecualificados (276,9 puntos) y subcualificados (274,6 puntos). Los resultados de cada país siguen patrones similares en comprensión lectora y matemáticas. En comprensión lectora, los trabajadores españoles cualificados y subcualificados tienen una puntuación media de alrededor de 266 puntos, inferior al rendimiento en la OCDE. En matemáticas, las puntuaciones para estos dos grupos están en torno a los 260 puntos. Sin embargo, en España, los trabajadores sobrecualificados obtienen la peor puntuación, tanto en comprensión lectora (255,8 puntos) como en matemáticas (254,1 puntos).

Hay factores como la diferente composición del grupo de sobrecualificados en cuanto al nivel de estudios, edad, sexo, etc. y variables estructurales vinculadas al mercado laboral que pueden influir en este resultado y que podrían explicar (al menos parcialmente) tanto la sobrecualificación como el peor resultado en cuanto comprensión lectora y matemáticas. Por el momento, el análisis realizado con el PIAAC no permite determinar la dirección de la causalidad, es decir, no es posible saber si los individuos con un cierto nivel educativo más alto pero que tienen bajos niveles de competencia lectora y numérica acaban como trabajadores sobrecualificados, o si el ocupar puestos con un desajuste de sobrecualificación no permite mejorar en competencia lectora y numérica como los que están adecuadamente ajustados a su puesto de trabajo.

Aunque estos resultados se refieren a toda España y no son específicos de Castilla y León, sí que alumbran sobre una serie de cuestiones clave que tendrían que formar parte de una estrategia de formación a lo largo de la vida, como es la de conseguir un ajuste adecuado.

1.3 Discusión general: el nivel educativo como determinante de la formación a lo largo de la vida


Pocas personas cambian su nivel educativo una vez que han terminado la educación reglada. Por tanto, **el nivel que se alcanza durante el tiempo que se es estudiante a tiempo completo va a marcar el “suelo” a partir del cual se va a construir la formación a lo largo de la vida**. Ese nivel educativo alcanzado antes de la incorporación al mercado de trabajo también marca poderosamente el menú de empleos al que se tiene acceso y el desarrollo de la carrera laboral; incluso supone un condicionante poderoso para valorar la acumulación de nuevos saberes, competencias y destrezas.

Las personas con niveles educativos más bajos tienen tasas de empleo menores a lo largo de su vida y sufren una mayor rotación laboral y mucha más competencia en el mercado de trabajo (son potencialmente sustituibles por más trabajadores y también tienen más riesgo de verse negativamente afectados por el cambio tecnológico, especialmente si pertenecen a cohortes de mayor edad). Adicionalmente, en ocasiones, un bajo nivel educativo está asociado a una experiencia de escaso aprovechamiento o falta de encaje con la organización de la educación, por lo que son menos proclives a desarrollar formación basada en métodos que se parezcan a los del sistema educativo reglado.

En cierto sentido, **los trabajadores con bajos niveles educativos son los que más efectos negativos pueden experimentar en el mercado laboral actual y en el futuro inmediato; a la vez, pueden ser los que más problemas de partida experimentarían para incorporarse a un proceso de formación a lo largo de la vida**.

No se trata de descuidar a los trabajadores de mayor nivel educativo (y menos aún en la actual situación del mercado de trabajo español), pero desde un punto de vista de prevención de problemas y de la función que debería tener la formación a lo largo de la vida, **el gran desafío de una estrategia de formación a lo largo de la vida consistiría en diseñar respuestas a los problemas de los trabajadores con bajos niveles educativos (de todas las edades) y mediante metodologías de formación que no sigan las pautas habituales del sistema educativo reglado**.

Como respuestas individuales a la recesión actual, los datos examinados nos muestran que los que estaban en los primeros pasos de su integración laboral al comenzar la crisis en 2008 parecen haberse movido fuera de la comunidad autónoma, en especial los universitarios que en aquel momento (alrededor de los 30 años) habrían estabilizado sus vidas laborales si se hubieran seguido las pautas previas a la crisis. Como suele suceder en los fenómenos migratorios, se desplazan antes no quienes están peor en niveles absolutos, sino más bien aquéllos que más pueden ganar (en términos



esperados) con la migración. Esto suele significar que se pierde una parte de los recursos humanos más valiosos de una economía. Dicho esto, hay que tener en cuenta que **en un mundo cada vez más internacionalizado, quienes tengan estudios superiores (universitarios o profesionales) deberían tener sobre todo en sus fases iniciales de la vida laboral posibilidades de movilidad interregional e internacional.** Una mejora de las competencias lingüísticas es algo esencial para ese tipo de movilidad. Por tanto, **persistir en la línea de superar la tradicional adquisición pasiva de las lenguas extranjeras propia del sistema educativo español sigue siendo algo imprescindible.** Incluso la propia movilidad durante el periodo de estudiante y en los primeros puestos de trabajo es parte de lo que más adelante permite tener el nivel de competencia lingüística necesario para una trayectoria laboral más exitosa y con más capacidad de competir en caso de perder el empleo.

También en el terreno de las respuestas individuales a la recesión actual, los más jóvenes en Castilla y León han intensificado su enrolamiento en el sistema educativo. Esta respuesta es común a la observada en el conjunto de España, pero en esta comunidad autónoma ha sido más intensa, en especial entre las mujeres. Este comportamiento responde al menor coste de oportunidad que tiene el tiempo dedicado a la educación durante una recesión con altos niveles de desempleo y también al intento de estar mejor preparados para el momento en que se produzca la entrada en el mercado de trabajo. Ahora bien, **el mayor enrolamiento educativo que tiene Castilla y León puede constituirse en una ventaja relativa cuando se produzca la expansión económica, pues colocará a estas generaciones en una mejor posición relativa para lanzar su futura carrera laboral.**

No sólo es importante el nivel educativo alcanzado, sino en qué medida los estudios capacitan a las personas. En este sentido, **el PIAAC muestra para el conjunto de España unos resultados un tanto decepcionantes.** Con el cuidado que hay que tomar cualquier prueba internacional en su primera ronda de realización, esos resultados indican que **no puede descuidarse que los estudios reglados deberían permitir a los ciudadanos una gran capacidad de uso activo de los conocimientos y no sólo la adquisición pasiva fruto de una mera transmisión de conocimientos.** Esto es especialmente relevante cuando se tiene en cuenta el desafío presente y futuro del desarrollo tecnológico, que está cambiando el contenido de las tareas que se ejercen en los puestos de trabajo (en todos y no sólo en los cualificados).


Sea cual sea el nivel educativo de la persona, las capacidades para el desempeño en los puestos de trabajo alterados por el progreso tecnológico son el pensamiento experto (resolver problemas sin rutina de solución) y la comunicación compleja (elaborar y transmitir una determinada interpretación de la información). **Tanto el pensamiento experto como la comunicación compleja requieren un nivel suficiente de competencia lectora y numérica acorde con el nivel educativo alcanzado. Hay que**

destacar que esto no significa que se aumenten los niveles de conocimiento sobre lengua y matemáticas, sino saber usar activamente esos conocimientos y aplicarlos en diferentes contextos.

En realidad, esto puede colocarnos en disposición de entender la aparente extensión de la sobrecualificación y, a la vez, que los individuos sobrecualificados tengan menores niveles de las competencias lectora y numérica. Lo que estaría pasando es que los empresarios están contratando a personas que más que un nivel más alto de estudios de lo que requiere el puesto, están contratando a personas que han obtenido una capacidad de usar más activamente sus conocimientos, algo que consiguen hacer en mejor medida los estudios universitarios y los estudios reglados de formación profesional en su respectivo ámbito profesional. La transformación de los puestos de trabajo debida a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación obliga a los trabajadores a que en las mismas ocupaciones ahora tengan que atender a más problemas sin rutina de solución y a comunicarse de manera efectiva interpretando la información compleja que reciben de diferentes fuentes. Esto afecta a cualquier tipo de puesto donde las nuevas tecnologías hayan pasado a conformar las tareas que exige el puesto, sea un puesto que exija estudios universitarios o no. Ahora bien, los que tienen niveles de estudios superiores y tienen a la vez elevadas competencias de lectura y de matemáticas consiguen colocarse en puestos con un ajuste adecuado y son los titulares de estudios superiores con niveles de competencias lectora y matemática más bajos que éstos (pero superiores a las de otros candidatos con menores niveles de estudios) los que ocuparían esos puestos afectados y transformados por el progreso tecnológico.

El desajuste de cualificaciones y competencias sería uno de los focos de atención para la formación a lo largo de la vida de quienes ya están en el mercado de trabajo, en especial de quienes tienen menores niveles de estudio (y, por tanto, es menos probable que hayan adquirido en el sistema educativo las dos capacidades clave mencionadas). Por otro lado, las transformaciones actuales del sistema educativo deberían tener explícitamente en cuenta su adquisición a todos los niveles (y no sólo en el nivel universitario y de formación profesional que es donde más se insiste en ellas en las reformas). **Las competencias lectora y matemática son transversales a todo el sistema educativo y debería potenciarse su adquisición activa a todos los niveles para poder enfrentarse a problemas sin rutina de solución**, algo que cada vez pasará en más y más puestos de trabajo aunque no se exija un nivel elevado de estudios reglados para su desempeño.

En el análisis realizado, **el desajuste formativo también ha mostrado tener otra dimensión en el caso específico de Castilla y León: a pesar de tener más población ocupada en el sector primario, hay una proporción singularmente baja de esos ocupados que tiene estudios relacionados con las diferentes facetas del sector primario.**



Este resultado está relacionado con una concentración de población relativamente envejecida en las zonas rurales y con la manera en que se ha producido la emigración desde esas zonas rurales, de forma que una parte relevante de los que se quedaron hace años eran los que o bien tenían menor nivel de estudios o no tenían posibilidades de salir para estudiar. Sin embargo, **debería cuidarse al menos que en las nuevas generaciones de ocupados en empleos del sector primario pudieran tener formación relacionada con su sector productivo.** El sector primario no es ajeno al impacto de las nuevas tecnologías ni a las transformaciones de los mercados y su regulación (como los cambios en la política agraria común). Con una formación específica adecuada se pueden mejorar las perspectivas de estos trabajadores a lo largo de sus vidas y también crear condiciones para que sean más atractivas las carreras laborales en el sector primario. Se trata, pues, de un ámbito donde una eventual estrategia autonómica de formación a lo largo de la vida debería estar muy presente.


El énfasis dado en toda la sección al largo plazo conecta directamente con **ver a las personas y sus necesidades formativas en función del transcurso de su vida y no desde su situación concreta de empleo o desempleo en un cierto momento de la vida.** Por ejemplo, ya se ha resaltado que los que tienen niveles educativos más bajos experimentan una entrada dificultosa en el mercado de trabajo, menores tasas de empleo a lo largo de la vida y mayor rotación. Por tanto, lo relevante para ellos en cuanto a diseño de una estrategia de formación no es darles un tipo de cursos de formación cuando están desempleados y otro tipo cuando están trabajando en una empresa. La estrategia de formación a lo largo de la vida tiene que partir de que una mayor rotación y una menor tasa de empleo a lo largo del tiempo son los problemas esenciales y es a esos problemas (que tienen una dimensión temporal) a los que debe atacar una estrategia de formación a lo largo de la vida. **La estructuración de la formación debería dejar a un lado la dicotomía empleo/desempleo para pasar a estructurarse como una estrategia que ataca problemas que se desarrollan a lo largo del tiempo.**

2. LA FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

De acuerdo con la Ley Orgánica de Educación de 2006, la formación profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales.

Gracias a la anterior definición, la formación profesional se puede considerar que se desarrolla a partir de tres grandes núcleos: la Formación Profesional Inicial (dentro de la Administración Educativa), la Formación Ocupacional para desempleados, y la Formación Continua para los trabajadores ocupados (dentro del área de la Administración Laboral):

- ▶ La formación profesional inicial comprende el conjunto de acciones formativas que, en el ámbito del sistema educativo reglado, tienen por finalidad preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática. Esta es responsabilidad de las autoridades pertenecientes al Ministerio de Educación y Ciencia y es ofrecida por los Departamentos de Educación de cada Comunidad Autónoma, a través de los Institutos de Educación Secundaria (IES). Este núcleo es el que suele también conocerse como formación profesional reglada.
- ▶ La Formación Profesional Ocupacional está dirigida por las autoridades responsables del empleo SPEE-INEM (Servicio Público de Empleo Estatal - Instituto Nacional de Empleo) o, de forma más apropiada, por los departamentos de empleo de cada Comunidad Autónoma, siempre en coordinación con los objetivos del Plan del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (ahora de Empleo y Seguridad Social). La formación se realiza en los centros del sistema público, o



a través del correspondiente programa de contratación o acuerdo de colaboración con las organizaciones integradas en el Plan.

- La Formación Continua para la población trabajadora está dirigida por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (antiguo FORCEM), principalmente a través de programas de formación.

Actualmente, el subsistema de formación para el empleo integra ya de manera formal lo que se conocía como formación ocupacional, dirigida al reciclaje de los trabajadores desempleados, y la formación continua, dirigida a los trabajadores ocupados⁹. En el Apéndice 1 se puede encontrar una revisión con cierto detalle de las características más vinculadas al sistema institucional. A continuación, se realiza una descripción somera de cada uno de los componentes del sistema, atendiendo a la información disponible sobre cada uno de ellos.

Hay que tener en cuenta que aunque se comenzará hablando de la formación profesional reglada, en realidad el foco de atención estará a lo largo de esta sección sobre todo más allá del sistema reglado, que es el crucial para pensar cualquier estrategia de formación a lo largo de la vida. Conviene precisar también que no se trata aquí de hacer una evaluación del sistema educativo, ni siquiera del sistema de formación profesional, sino valorar a partir de la situación actual cómo puede producirse el encaje con una estrategia de formación a lo largo de la vida, en el contexto de Castilla y León.

2.1 La formación en Castilla y León: los datos

En Castilla y León la formación profesional reglada tiene un peso mayor en el conjunto de enseñanzas generales en comparación con el conjunto de España, aumentando en las crisis y disminuyendo en las expansiones.

La información empleada para el análisis de la serie de alumnos matriculados en formación profesional reglada se obtiene de la estadística de educación que elabora el ministerio de educación y ciencia. En esa base de datos se proporciona información a nivel regional desde el curso académico 1990-91. No obstante, esta serie se puede reconstruir a nivel nacional en términos agregados hasta el curso 1976-77 a través de los informes en PDF de la Estadística de la Enseñanza en España para niveles no

⁹ Esta integración se regula en el Real Decreto de 23 de marzo de 2007. Véase Apéndice 1 para más detalles de la regulación nacional de la formación profesional.

universitarios. Esta reconstrucción correspondiente al número de alumnos matriculados en estudios de formación profesional reglada por tipo de estudios que se cursan tanto a nivel de España como de Castilla y León se presenta en el cuadro 3.

Los datos de la primera columna se corresponden con todos los alumnos de formación profesional con independencia de que estén en FPI o FPII. Esta información se desgrega por tipo de FP y también para Castilla y León a partir del año 1990. En esta serie también se aprecia el nacimiento de los diferentes ciclos formativos a partir del año 1990 y la desaparición de las antiguas FPI y FPII a partir de mediados de 1990.

A partir de este cuadro 3 se puede construir la serie de alumnos que se encuentran matriculados en formación profesional para cada uno de los años, con independencia del curso y zona geográfica. La representación de esta serie se presenta en el Gráfico 29 tanto para Castilla y León como para España. En el caso de España los resultados muestran cuatro periodos claramente diferenciados. Un periodo de crecimiento sostenido que se prolonga hasta los primeros años de la década de los noventa y donde se alcanzan cifras cercanas a los novecientos mil matriculados. Un periodo de reducción que se prolonga hasta el año 2000 donde el número de matriculados se reduce casi hasta la mitad. Una tercera fase de estabilidad durante los primeros años del siglo XXI con cerca de 450.000 matriculados. Y finalmente, un repunte final coincidiendo con el inicio de la crisis económica en la que estamos inmersos y que devuelve el número de matriculaciones en formación profesional a valores superiores a los 700.000.

En el caso de Castilla y León la evolución de los años para los que se tiene información reproducen las tres últimas fases que ya se observan en el caso español. Así, se pasa de más de 50.000 matriculaciones a principios de los noventa, a cifras por debajo de los 30.000 matriculados en los primeros años de la década pasada, y a valores cercanos a los 45.000 en los datos provisionales del curso 2013-14.

Cuadro 3. Alumnos matriculados en Formación Profesional por área territorial y tipo de estudios

	FP I		FP II		Grado Medio		Grado Superior		Grado Medio (a distancia)		Grado Superior (a distancia)		Cualificación Profesional inicial		
	España	CyL	España	CyL	España	CyL	España	CyL	Total	CyL	Total	CyL	Total	Total	CyL
1976-77	359.044	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1977-78	457.812	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1978-79	455.943	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1979-80	515.119	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1980-81	558.808	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1981-82	619.090	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1982-83	650.770	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1983-84	695.180	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1984-85	726.000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1985-86	726.349	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1986-87	734.186	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1987-88	759.796	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1988-89	781.748	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1999-00	817.099	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1990-91	-472.779	27.468	374.571	24.779	2.856	362	4.540	217	-	-	-	-	-	-	-
1991-92	-474.156	26.728	401.645	26.173	5.188	550	8.605	563	-	-	-	-	-	-	-
1992-93	-440.236	24.576	423.322	26.260	9.389	818	12.943	671	-	-	-	-	-	-	-
1993-94	-407.734	21.560	440.049	26.314	14.225	1.170	16.175	766	1.004	231	225	-	-	-	-
1994-95	-360.253	18.652	432.178	24.753	21.270	1.671	22.662	1.009	1.317	338	550	-	-	-	-
1995-96	-301.472	14.550	410.912	22.385	29.457	2.445	32.285	2.055	743	234	599	-	-	-	-

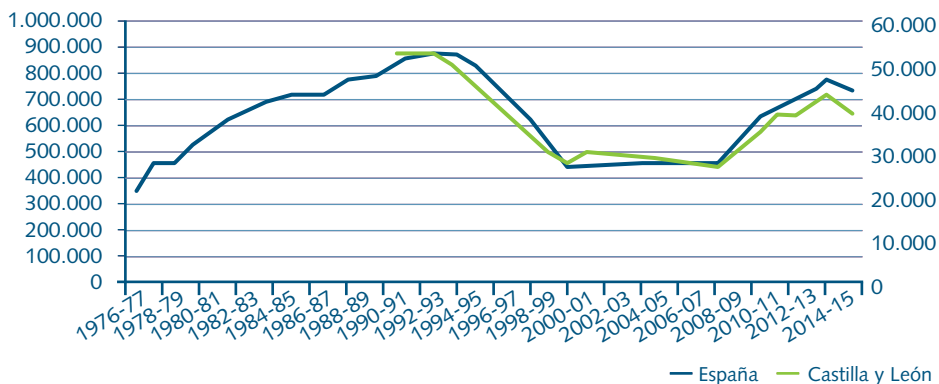
Continúa

Continuación

	Formación profesional		FP I		FP II		Grado Medio		Grado Superior		Grado Medio (a distancia)		Grado Superior (a distancia)		Cualificación Profesional inicial	
	España	CyL	España	CyL	España	CyL	España	CyL	España	CyL	Total	CyL	Total	CyL	Total	CyL
1996-97	-232.113	10.182	369.369	19.392	48.609	4.005	54.465	3.707	203	53	735	-	-	-	-	-
1997-98	-169.340	6.423	310.110	14.895	75.766	6.713	79.900	5.320	150	21	761	-	-	-	-	-
1998-99	-69.540	2.554	225.083	9.741	119.556	9.615	110.516	7.537	253	0	760	-	-	-	-	-
1999-00	-2.644	-	146.547	5.713	158.573	11.989	147.989	10.036	333	142	626	68	-	-	-	-
2000-01	-233	-	71.019	2.418	191.456	13.537	185.051	12.921	555	210	694	168	-	-	-	-
2001-02	-	-	29.296	900	210.750	13.787	208.935	14.166	872	246	1.172	176	-	-	-	-
2002-03	-	-	859	-	224.486	13.658	229.755	14.737	993	261	1.579	423	-	-	-	-
2003-04	-	-	-	-	229.005	13.552	234.461	14.701	1.683	287	2.295	532	-	-	-	-
2004-05	-	-	-	-	231.365	13.499	225.964	13.647	2.148	303	3.498	581	-	-	-	-
2005-06	-	-	-	-	230.174	13.387	217.255	13.060	1.975	279	4.649	739	-	-	-	-
2006-07	-	-	-	-	232.653	13.273	212.802	12.548	2.571	364	5.517	712	-	-	-	-
2007-08	-	-	-	-	236.489	13.218	215.052	12.084	3.070	528	7.881	789	459	-	-	-
2008-09	-	-	-	-	249.506	13.236	223.098	11.795	4.010	600	10.279	608	51.659	4.211	-	-
2009-10	-	-	-	-	271.990	14.669	245.354	13.064	5.935	631	14.292	877	74.715	5.341	-	-
2010-11	-	-	-	-	289.568	15.983	266.012	14.223	8.309	710	18.687	1.096	81.775	5.463	-	-
2011-12	-	-	-	-	302.445	16.532	280.495	14.417	9.571	1.002	22.568	1.403	84.217	5.371	-	-
2012-13	-	-	-	-	317.365	17.488	300.321	16.376	15.130	1.447	28.231	1.200	84.009	4.638	-	-
2013-14	-	-	-	-	330.749	18.374	315.409	17.128	19.501	1.726	33.035	1.702	83.805	4.664	-	-
2014-15	-	-	-	-	331.695	18.056	320.243	16.654	21.297	1.834	34.885	1.917	24.691	995	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de estadística de educación.

Gráfico 29. Número de matriculados en formación profesional por área territorial y año (España en el eje izquierdo y Castilla y León en el derecho)



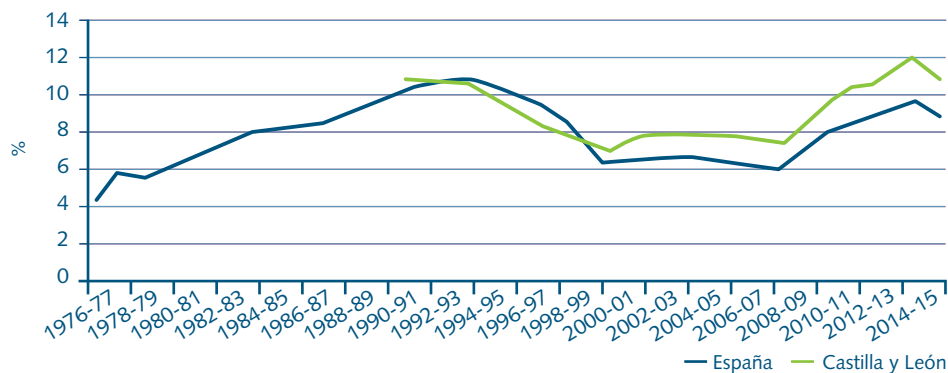
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de estadística de educación.

Sin embargo, todas las cifras de las que hemos hablado hasta ahora son cifras absolutas, y quizá sería más interesante comprobar que ha pasado con el peso que representa la formación profesional dentro del resto de actividades formativas. Para corregir esta deficiencia se construye el gráfico 30 donde se representa para cada año y ente territorial, el peso que tiene la formación profesional dentro del total de enseñanzas de régimen general no universitario.

A la vista de los resultados observados en el gráfico 30 se puede comprobar que se reproducen de forma bastante clara los resultados que ya se observaban en el Gráfico 29. Es decir, tras un periodo de crecimiento de la formación profesional, que llega a superar el 10% del total de enseñanzas de régimen general, se produce un retroceso de su representatividad hasta valores cercanos al 7%. Sin embargo, en la última fase de la muestra se aprecia un nuevo repunte que lo devuelve a valores cercanos al 9%.

En este caso la evolución del peso de la formación profesional para Castilla y León es algo diferente. La reducción del peso de la formación profesional en la década de los noventa no es tan fuerte como en el conjunto de España, y se estabiliza en valores cercanos al 8%. Además, la respuesta a la crisis ha supuesto un repunte mayor, de tal manera que en el curso 2013-14 los matriculados en formación profesional de esta comunidad autónoma representan más del 12% de los alumnos del total de enseñanzas de régimen general. Una de las razones de esta evolución diferencial puede estar en el hecho de que en Castilla y León, y de forma paralela a los últimos cuatro planes regionales de empleo (desde 2003 hasta la actualidad), se han sucedido cuatro planes regionales de formación profesional para apoyar a este tipo de formación.

Gráfico 30. Peso de la formación profesional sobre el resto de enseñanzas de régimen general por área territorial y año

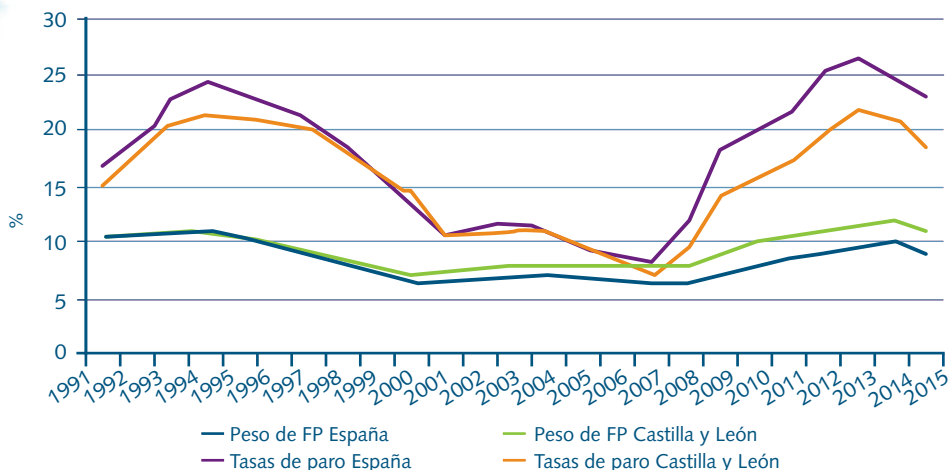


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de estadística de educación.

Un último aspecto que merece la pena resaltar es el comportamiento contracíclico que ha manifestado la formación profesional, tanto para Castilla y León como para España a lo largo de estos últimos 25 años. Esta evolución parece reflejar que, ante posibles dificultades en el mercado de trabajo a la hora de buscar empleo, los españoles recurrimos a la formación profesional como medida para tener un mejor acceso al empleo.

Para comprobar este último punto se presenta el gráfico 31 donde se muestra la evolución seguida por la tasa de paro y el peso de la formación profesional, tanto para Castilla y León como para España. Los resultados muestran una evolución muy similar, aunque algo menos acusada, de las tasas de paro y de la importancia de la formación profesional sobre el total de estudios.

Gráfico 31. Peso de la formación profesional sobre el resto de enseñanzas de régimen general y tasa de paro por área territorial y año



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de estadística de educación.

La evolución de la formación profesional ocupacional ha estado muy marcada por los planes FIP, tanto en toda España como en Castilla y León, con un descenso tendencial en el número medio de alumnos por curso y en la ratio de alumnos formados respecto de parados que es más intenso en Castilla y León que en España.

En primer lugar se revisa la información estadística sobre la denominada Formación Profesional Ocupacional (FPO), que con la nomenclatura actual vendría a coincidir con la formación para el empleo de oferta destinada principalmente a los desempleados. De este tipo de actuaciones se pueden obtener datos estadísticos desde la década de los ochenta, lo cual permite apreciar las grandes tendencias.

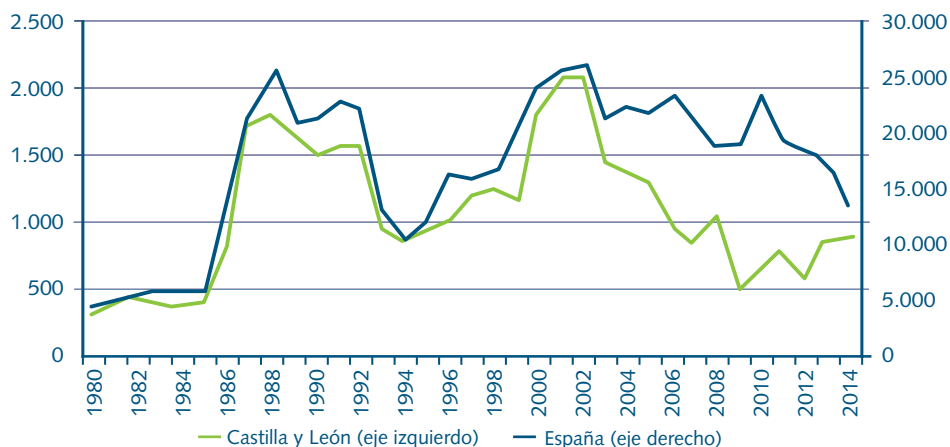
La información relativa a la formación profesional no reglada está muy fragmentada y presenta problemas de homogeneidad. Por tanto, para lograr unas cifras lo más homologables temporalmente posible, nos concentramos en dos series básicas, los cursos impartidos y los alumnos formados, utilizando como fuente el Anuario de Estadísticas Laborales (AEL) en diferentes años¹⁰. Como en el capítulo anterior, esto se hace para dos ámbitos territoriales diferentes, Castilla y León y España, con el fin

¹⁰ Con excepción de los datos del año 2009 para Castilla y León que, dado el valor anómalo que producían las cifras del AEL, han sido reconstruidos con las cifras publicadas en el Informe sobre Situación Económica y Social del CESCyL de aquel año.

de establecer comparaciones. La información estadística que se ha podido reconstruir a partir de las fuentes citadas abarca el periodo 1980-2012.

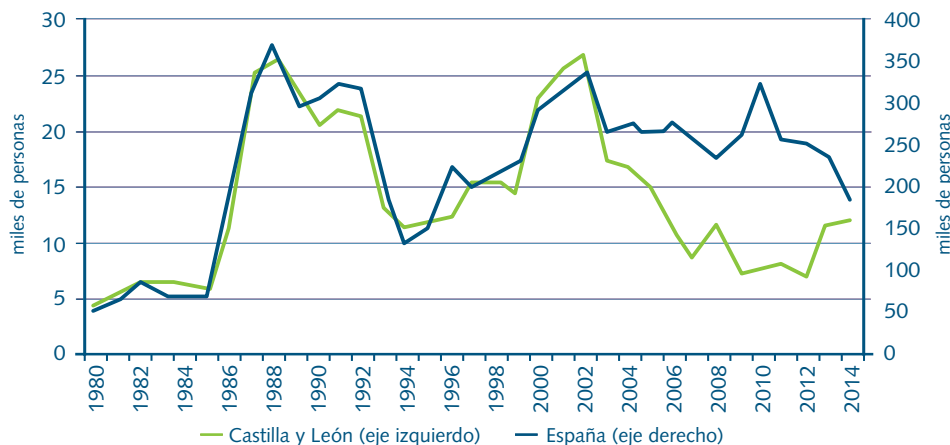
En el gráfico 32 se recoge la evolución del número de cursos impartidos en Castilla y León y en España. En el Gráfico 33 se representa, de manera análoga, el número de alumnos formados.

Gráfico 32. FPO cursos impartidos, Castilla y León y total de España, 1980-2014




Fuente: AEL, varios años e ISSES CESCyL (2009). Elaboración propia.

Gráfico 33. FPO alumnos formados, Castilla y León y total de España, 1980-2014



Fuente: AEL, varios años e ISSES CESCyL (2009). Elaboración propia.



En primer lugar, la implementación de los planes nacionales de formación e inserción profesional (o planes FIP)¹¹, cuyo impacto en las series es evidente durante los años 1986 y 1987, incrementa considerablemente las cifras de la FPO en los dos ámbitos geográficos. En segundo lugar, tras alcanzar un pico en el año 1988, dichas cifras comienzan una senda descendente que las lleva hasta un valle en el año 1994; a partir de ese año, los indicadores inician una nueva subida hasta los años 2002 y 2003, donde se alcanza otro máximo local. Finalmente, hay que destacar que los tres patrones anteriormente descritos son cualitativamente similares para Castilla y León y el conjunto de España, pero a partir de ese momento se registra una importante divergencia. Mientras en las cifras españolas se observa una ligera tendencia decreciente hasta el final del periodo considerado, en las cifras de la región se produce un importante desplome de forma que llegan a estar por debajo de las registradas al comienzo del periodo.

En cierto sentido, puede entenderse que “el gran momento” para la FPO son los años 1986 y 1987, pues son los años en que más crecen las series en términos relativos, algo que se relaciona con la implementación de los planes FIP. Las evoluciones temporales de cursos y alumnos corren parejas en Castilla y León y en el conjunto de España, aunque se produce una cierta divergencia hacia el final del periodo de observación (a partir del año 2002).

Para facilitar la comparación de la evolución de alumnos y cursos a lo largo del tiempo en Castilla y León y en el conjunto de España se construyen unos números índices que, normalizando las series igual a 1 en el año inicial del periodo considerado para las dos ámbitos geográficos, permiten estudiar la evolución a lo largo del tiempo de los niveles.

El gráfico 34 recoge la evolución de dichos índices para el número de cursos impartidos. Durante los primeros años de la década de los ochenta, las cifras de la formación en Castilla y León y en España variaban relativamente despacio y de forma más o menos paralela. Como referencia, en 1985 el índice señalaba un incremento de aproximadamente el 25% del número de cursos impartidos (para ser más precisos, el índice era de 1,247 en la región y de 1,280 en España). Pero en 1986, el efecto anteriormente citado de los planes FIP sube el índice hasta un valor de 4,7 en Castilla y León (es decir, un aumento del 470% con respecto a 1980) y de 6,3 en España (esto es, un aumento del 630% con respecto al año base).

En cuanto a alumnos formados (gráfico 35), muestra un panorama cualitativamente similar al descrito para los cursos. Se podría apuntar, no obstante, que los alumnos

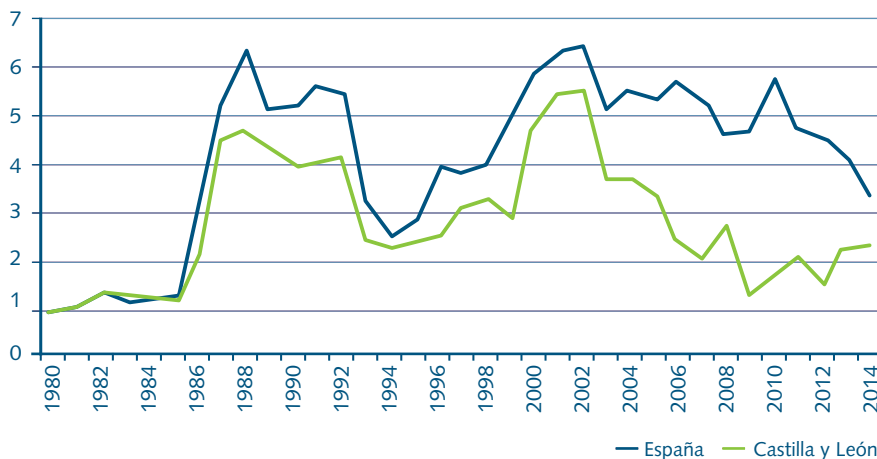
¹¹ El Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (FIP) se creó en 1985 como resultado del Acuerdo Económico y Social firmado en 1984 por el Gobierno de España, CEOE, CEPYME y UGT. Supuso un giro en la política de formación e inserción profesional ocupacional. Desde su inicio tuvo numerosas modificaciones, buena parte de ellas relacionadas con las orientaciones del Fondo Social Europeo (una de sus principales fuentes de financiación). En 1993 se produjo uno de los cambios más relevantes, pues llevó a que las acciones formativas se dirigieran de modo preferente a la reinserción profesional de los desempleados (BLANCO et al., 1999).

se incrementan de manera incluso más intensa que el número de cursos entre 1980 y 1988. Estos aumentos, aunque muy considerables en los dos casos marcan ya una primera brecha entre Castilla y León y España (favorable a esta última).

El segundo periodo que se podría aislar es el comprendido entre 1988 y 1994. Aquí todas las cifras se reducen considerablemente en las dos áreas. Pero incluso más importante es el proceso de convergencia que se produce, lo que nos permite afirmar que al llegar al año 1994, a pesar de que las cifras eran más del doble que en 1980 (todos los índices alcanzan valores mayores que 2 en ese año), la situación comparativa entre Castilla y León y España era muy parecida. De hecho, el índice referido a los alumnos es idéntico en ambos casos (2,3).

Pero a partir de 1995 los cursos y los alumnos vuelven a experimentar una expansión hasta el año 2002, y se vuelve a abrir una brecha, si bien es cierto que esta brecha es menor que la registrada en el año 1988. Sin embargo, es justamente a partir del año 2002 cuando las diferencias se acentúan hasta el final del periodo considerado en 2012. Mientras el índice de cursos pasa en España de 6,4 a 4,1, el de Castilla y León se contrae desde 5,5 hasta 0,8. Por lo que respecta a los indicadores del número de alumnos, en el conjunto de España desciende desde un valor 6,0 hasta 4,1 de nuevo. En la región se desciende desde un nivel 5,4 hasta 0,6¹².

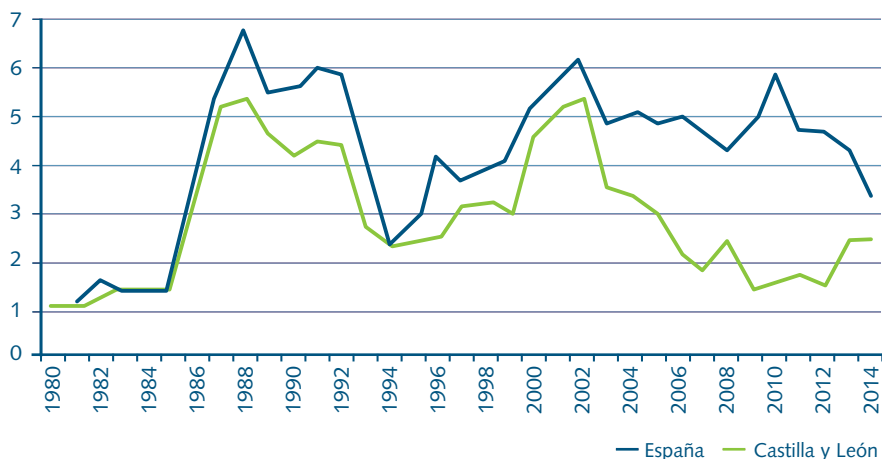
Gráfico 34. FPO cursos impartidos, Castilla y León y España, 1980-2014, Índice 1980=1



Fuente: AEL, varios años e ISSES CESCyL (2009). Elaboración propia.

¹² Para una correcta interpretación de estas cifras, recuérdese que debido a la definición del índice los valores inferiores a la unidad medidos (como los obtenidos en el año 2012) significan que el número de alumnos y cursos es efectivamente inferior a sus respectivos de 1980.

Gráfico 35. FPO alumnos formados, Castilla y León y España, 1980-2014, Índice 1980=1



Fuente: AEL, varios años e ISSES CESCyL (2009). Elaboración propia.

A continuación, se analiza el número medio de alumnos por curso, que puede interpretarse como un indicador agregado de la calidad de la formación (suponiendo que un menor número medio estará asociado con una enseñanza más personalizada y con mejores resultados).

En el gráfico 36 se muestra esta información para el periodo 1980-2012 y, mediante un diagrama de barras, la diferencia registrada en esa variable en Castilla y León y en el conjunto de España.

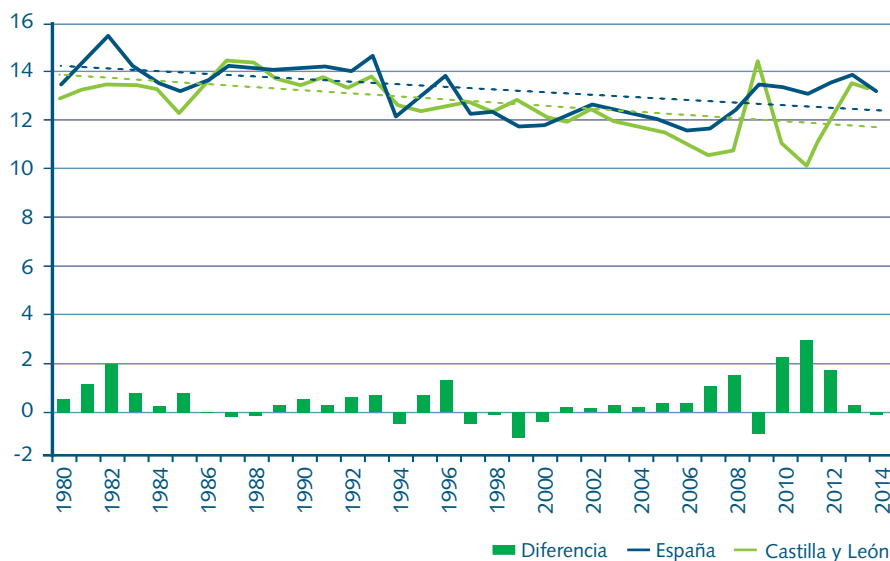
Se aprecia que la ratio del número medio de alumnos por curso ha ido descendiendo con el paso de los años. Este comportamiento es tendencialmente común para los dos ámbitos territoriales. Sin embargo, a partir de 2008 se observa un importante repunte en esta ratio para el caso español, mientras que en el caso castellano y leonés este hecho no sucede¹³. En segundo lugar, en general el número medio de alumnos por curso ha tendido a ser menor en Castilla y León que en España. Así, en 25 de los 33 años que se recogen en el gráfico la ratio fue menor para la región que para el conjunto nacional¹⁴. Finalmente, también se puede observar que en los últimos

¹³ En el gráfico se aprecia claramente que la observación del año 2009 para Castilla y León podría considerarse un dato anómalo. Recuérdese que ese dato procede de otra fuente estadística y, por tanto, debe considerarse con cuidado y posiblemente no es homogéneo con el resto.

¹⁴ Sin contar el año 2009, que a la vista de los datos que lo circundan podía ser el vigésimo sexto año.

años del periodo estudiado la brecha entre la región y España se ha acentuado. Si exceptuamos el año 2009 (que puede considerarse un dato anómalo por lo ya comentado), el diagrama de barras confirma esta apreciación.

Gráfico 36. FPO ratio alumnos formados entre cursos impartidos, Castilla y León y España



Fuente: AEL, varios años e ISSES CESCyL (2009). Elaboración propia.

La FPO tiene como finalidad capacitar laboralmente a aquellos trabajadores que han perdido un empleo. De hecho, su nueva denominación, formación para el empleo de oferta dirigida prioritariamente a desempleados, pone esto aún más de manifiesto. Por este motivo, parece muy razonable relacionar los datos de FPO con los de desempleo.

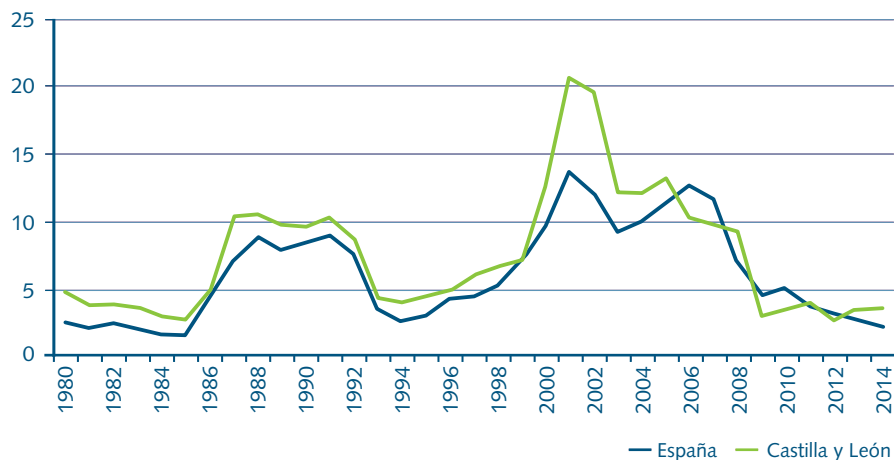
El gráfico 37 muestra el resultado de dividir las series de cursos impartidos de los gráficos 32 y 33 entre los desempleados que estima la Encuesta de Población Activa (EPA) en Castilla y León y España respectivamente (medidos en miles de personas). El gráfico 38 es análogo, pero midiendo en el numerador del cociente los alumnos formados (es decir, los datos utilizados para construir los gráficos 34 y 35).

A primera vista, el perfil de los gráficos 37 y 38 se asemeja algo al de las correspondientes series representadas en los gráficos 32 y 33, pero también se detectan diferencias evidentes. La más importante es que cuando se utilizan los índices relativos se pone de manifiesto que la intensidad con la que se ha implementado FPO en Cas-

tilla y León ha sido más elevada en la mayoría de los años a la registrada en España. Solamente en los últimos años esta realidad se invierte y el número de cursos por desempleado y el de alumnos por desempleado es mayor en el conjunto nacional. No obstante, también hay que apuntar que estas diferencias no son tan grandes como las que se podían intuir en los análisis previos.

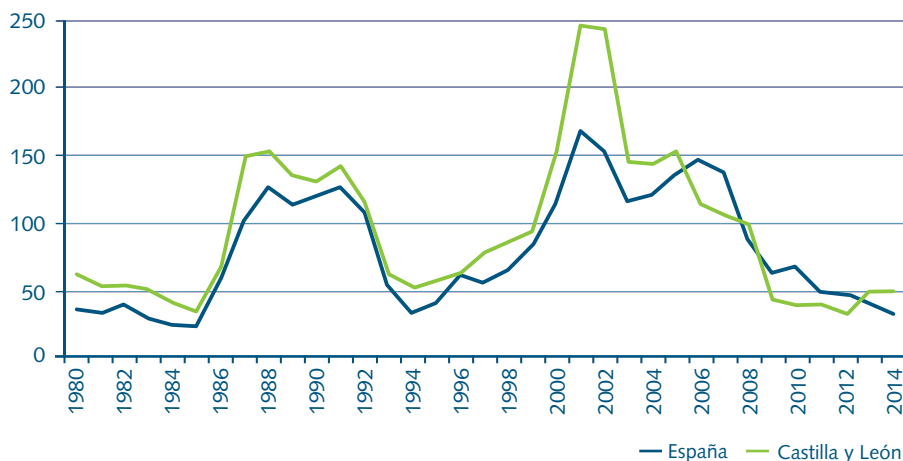
Este cambio podría tener una base esencialmente demográfica y también derivada de las propias características del mercado de trabajo castellano y leonés. Lo cierto es que el número total de desempleados en Castilla y León ha aumentado tendencialmente de una manera más lenta que en el conjunto nacional. Este resultado fortalece en gran medida las observaciones realizadas en los epígrafes anteriores. También se aprecia que la caída en las cifras de la FPO en Castilla y León observadas desde el año 1992 siguen siendo más intensas que en España (como se había afirmado en las secciones previas), pero al medir los valores en términos por desempleado se comprueba que lo que se ha producido es una aproximación a los valores nacionales desde valores muy superiores a la media española a comienzos de los años 90.

Gráfico 37. FPO ratio cursos impartidos entre 1000 desempleados, Castilla y León y España. 1980-2014



Fuente: INE, AEL, varios años e ISSES CESCyL (2009). Elaboración propia.

Gráfico 38. FPO ratio alumnos formados entre 1000 desempleados, Castilla y León y España, 1980-2014




Fuente: INE, AEL, varios años e ISSES CESCyL (2009). Elaboración propia.

Los alumnos de formación continua han tenido un aumento sostenido, con incrementos relevantes tras los dos cambios institucionales de 1994 y 2004, con una evolución mucho más coincidente con el conjunto de España que en el caso de la formación profesional ocupacional. El peso de la formación continua en el total español se mantenido relativamente estable. El ratio de participantes respecto de ocupados evoluciona de forma muy semejante en Castilla y León y en España, observándose en ambos territorios una ruptura en 2004 hacia un crecimiento más rápido que se mantiene durante la actual recesión.

Aunque el concepto de formación continua (FC) existía antes del año 1993, prevalece un consenso entre los expertos de considerarla entonces como meramente residual. Básicamente se refería a algunos cursos no articulados e impartidos por las grandes empresas a sus propios trabajadores.

Es precisamente en ese año 1993 cuando, con la firma de los I Acuerdos Nacionales de Formación Continua (ANFC), se impulsa definitivamente la FC en España. Estos acuerdos, suscritos por empresarios sindicatos y gobierno, tienen como objetivo destinar recursos de la formación profesional a la formación continua a través de ayudas gestionadas a través de la FORCEM. Los I ANFC tuvieron continuación con los II ANFC en 1996 y con los III ANFC en 2000.



Otro hito legislativo importante es la constitución de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, con la finalidad gestionar las Iniciativas de Formación Continua contemplada en los III ANFC. Es en este punto, cuando comienza acuñarse la terminología de formación de oferta y formación de demanda. No obstante un momento aún más importante para el sistema de formación profesional no reglada es el año 2004, en el que entra en vigor plenamente el Real Decreto 1046/2003 de 1 de agosto. Entonces se pone en marcha una reforma en profundidad de la FC, que, como veremos a continuación, afecta de manera sustancial a las principales magnitudes estadísticas.

Finalmente, el Real Decreto de 23 de marzo de 2007 pretendió integrar, bajo el nombre de formación para el empleo, los dos subsistemas tradicionales de la formación profesional no reglada: la FPO y la FC. No obstante, el proceso es complejo y muchos estudiosos de la cuestión consideran que solamente se ha hecho parcialmente y que, de hecho, siguen conviviendo los dos subsistemas. En cualquier caso, dicha reforma legislativa sí tiene influencia en la recogida y tratamiento de los datos estadísticos¹⁵.

Para entender la evolución de la FC se toman aquí las series originales, tal y como se pueden reconstruir a la partir de las fuentes estadísticas comentadas en la sección anterior. Esto es lo que se hace en el gráfico 39, tanto para Castilla y León como para el total de España. En estas primeras secciones nos centraremos en lo que podemos denominar el “margen extensivo”, es decir el número total de participantes en acciones formativas de FC. Más adelante, haremos alusión a algunos aspectos relativos al “margen intensivo”, esto es, al número de horas de formación por trabajador. Conviene aclarar que la serie finaliza en el año 2011 porque en el momento de escribir estas líneas era el último dato disponible¹⁶. Por otro lado, se representa deliberadamente la serie de una manera continua a pesar de la clara discontinuidad de la misma en el año 2004. El motivo de ello es hacer precisamente patente este hecho.

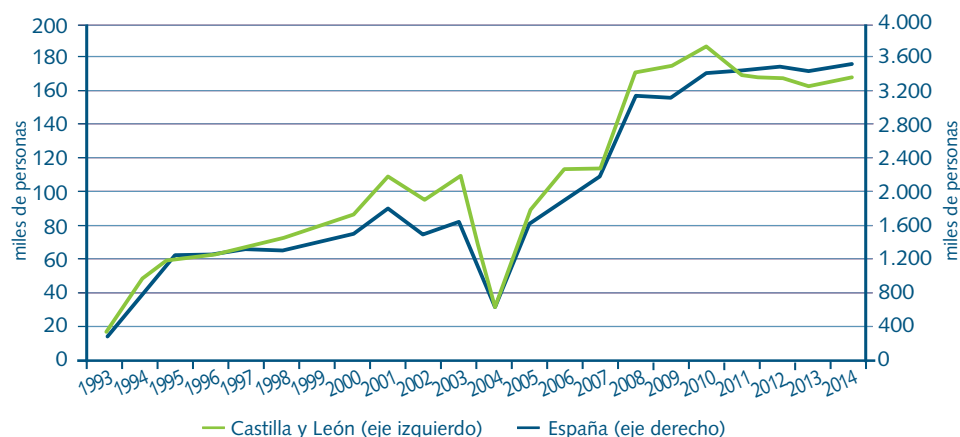
De acuerdo con el gráfico 39, en primer lugar, existe una clara tendencia creciente de las series a lo largo del periodo considerado. A pesar de la fuerte reducción registrada en el año 2004, debida a los cambios normativos, enseguida las series recupe-

¹⁵ Los datos que utilizamos proceden de las memorias estadísticas de actividades de la FORCEM para los años que van desde 1993 hasta 2000. Desde entonces se utilizan las memorias de la Fundación Tripartita, complementando en algunos casos esa información con la recogida en el Anuario de Estadísticas Laborales (AEL). Para precisar más la cuestión, se puede afirmar que los datos que se comentarán en las siguientes secciones bajo la etiqueta de FC son los que, dentro de la nueva formación para el empleo, el AEL agrupa bajo el nombre de formación de demanda (o formación en el empresa) y bajo la denominación formación de oferta dirigida prioritariamente a ocupados (puesto que la formación de oferta dirigida prioritariamente a desempleados sería la antigua FPO).

¹⁶ Se podría avanzar hasta el año 2013 para los datos de la “formación bonificada”. Pero la serie representada es la suma de dicha “formación bonificada” más la “formación subvencionada”, y esta última solamente está disponible hasta 2011.

ran sus niveles previos y al final del periodo considerado exceden los niveles iniciales ampliamente. En segundo lugar, el perfil que muestran las dos series es cualitativamente similar.

Gráfico 39. FC participantes, Castilla y León y total de España, 1993-2014



Fuente: Memorias de actividades FORCEM y Fundación Tripartita. Elaboración propia.

Como en el caso de la FPO, la primera comparación entre Castilla y León y España se puede hacer a partir del estudio de las tasas de variación interanuales de ambos territorios, dado que las diferencias relativas al distinto tamaño poblacional se eliminan¹⁷. En el gráfico 40 se muestra esta información estadística. En él, se pueden apreciar fácilmente los momentos en los que se registran importantes cambios en las magnitudes estudiadas.

Tras la implantación en España de lo que podíamos denominar como la nueva FC, en el año 1993, es durante el año 1994 cuando se produce de manera efectiva un primer gran impulso del número de participantes en este tipo de actividades formativas. Como se apreciaba ya en los niveles de las series, representados en los gráficos 40 y 41, el año 2004, debido al cambio de sistema, es un año de ruptura.

No obstante, cuando se observan las tasas de variación del Gráfico 40, se hace patente que el año 2005 es aún mucho más importante que el 2004 (en sentido contrario, claro está), pues su tasa de variación interanual en valor absoluto es mayor.

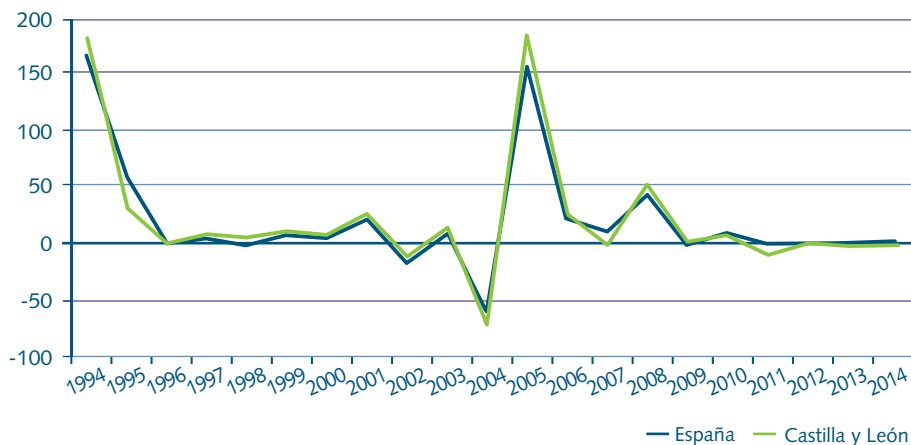
¹⁷ Como se comentó en el caso de la FPO, aún permanecería la cuestión de la diferente evolución de la población a lo largo del tiempo, que se tendrá en cuenta más adelante.

Esto significa que tras las reformas legislativas el número de participantes vuelve rápidamente a los niveles previos.

Finalmente, un aspecto que no se apreciaba tan claramente en los gráficos 38 y 39, es el significativo incremento registrado en el número de participantes durante el año 2008 y que podía asociarse, al menos de manera tentativa, a la reforma legislativa del año 2007 (Real Decreto 2007).

Otra cuestión que también resulta bastante llamativa en el Gráfico 40 es la elevadísima coincidencia entre las tasas de variación de las dos zonas geográficas. Es decir, el número de participantes en las acciones formativas de FC ha evolucionado temporalmente en Castilla y León y España de una forma más coincidente que el número de alumnos formados a través de la FPO.

Gráfico 40. FC participantes, Castilla y León y España, 1994-2014, Tasa de variación interanual



Fuente: Memorias de actividades FORCEM y Fundación Tripartita. Elaboración propia.

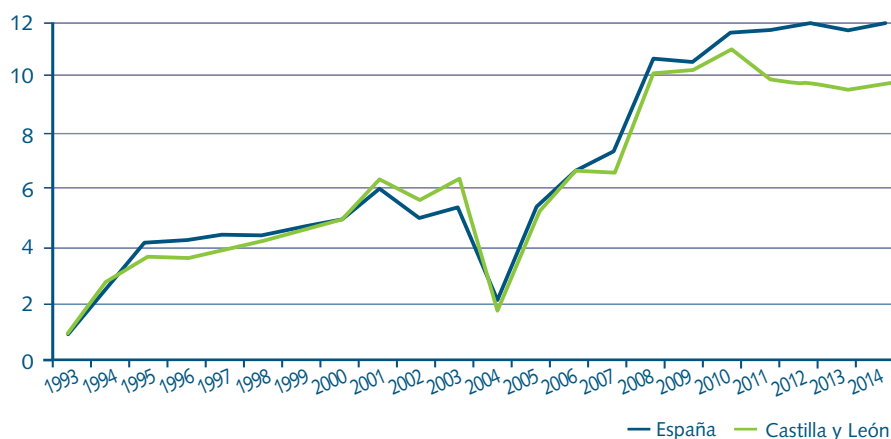
Para comparar la evolución del número de participantes a lo largo del tiempo en Castilla y León y España, se construye un índice que descuenta el diferente tamaño poblacional de las dos zonas. Para ello se toma como año base el año 1993, en el cual el índice toma el valor 1, y el resto de los valores deben interpretarse como diferencias proporcionales con respecto a dicha referencia (fácilmente transformables en diferencias porcentuales con solamente multiplicar por 100). Dicho índice se representa en el gráfico 41.

Los índices de la comunidad autónoma y del conjunto nacional tienden a evolucionar de forma muy pareja, algo que ya se podía deducir del análisis anterior de las tasas

de variación interanual. Si cabe, se aprecia una muy leve divergencia justo al final del periodo estudiado. A pesar de la ya comentada reducción del año 2004, los índices señalan que en ese momento el número de participantes en acciones formativas de FC era del doble de los que había al comienzo del periodo, en 1993.

En la última observación disponible, la del año 2011, los valores de los índices ponen de manifiesto la magnitud del crecimiento en el número de participantes en estos años. Así, el índice de Castilla y León constata una multiplicación prácticamente por 10 de los participantes con respecto al año 1993. En el caso español este incremento es incluso superior y el factor de incremento es de 11,7.

Gráfico 41. FC participantes, Castilla y León y España, 1993-2014, Índice 1993=1



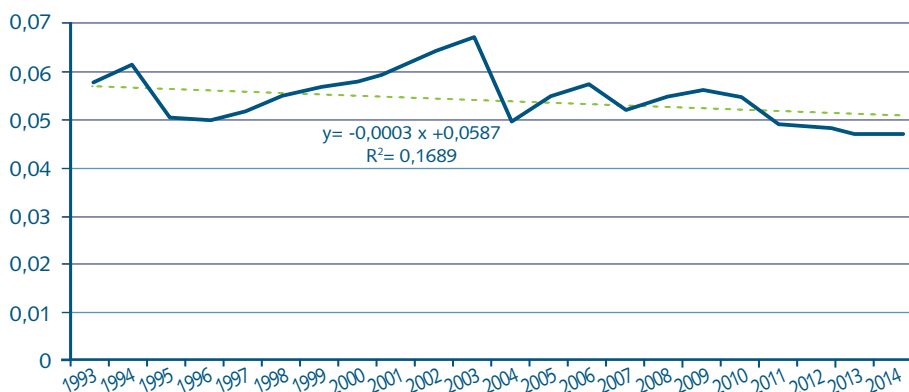
Fuente: Memorias de actividades FORCEM y Fundación Tripartita. Elaboración propia.

En el gráfico 42 se muestra la ratio entre los participantes en acciones de FC en Castilla y León y los del conjunto nacional. Este cociente nos proporciona una idea de cuánto ha supuesto el peso relativo de estos programas formativos en la región en relación con el conjunto del territorio español. Asimismo, también se obtiene una medición de su evolución temporal.

Se puede decir que Castilla y León ha concentrado entre un 5% y un 7%, dependiendo de los años, del total de participantes en acciones formativas de FC. Aunque estos porcentajes son bastante estables a lo largo de los años considerados, sí que se observa una ligera tendencia decreciente de la serie. De todas formas, hay que tener en cuenta la evolución demográfica de la región dentro del conjunto nacional. Al ser Castilla y León una comunidad autónoma poco dinámica demográficamente,

en comparación con otras regiones españolas, también ha ido perdiendo algo de peso poblacional, lo que podría también explicar esta tendencia decreciente.

Gráfico 42. FC participantes, Castilla y León y España, 1993-2014, Ratio participantes en CyL entre participantes en España



Fuente: Memorias de actividades FORCEM y Fundación Tripartita. Elaboración propia.

Otra comparación que podría plantearse aquí tendría que ver con la diferencia del peso regional entre los programas de FPO y FC. Como ya se comentó anteriormente, el número de alumnos formados en cursos de FPO en Castilla y León llegó a suponer un 8,5% del total español en el año 1994¹⁸. Aunque esa cifra es muy superior a los porcentajes referidos a la FC, hay que recordar también que en los últimos años la participación de los alumnos castellanos y leoneses de FPO estaba en torno al 3%. El corolario que se obtiene, por tanto, es que la FC se ha mostrado mucho más estable que la FPO desde el punto de vista de la importancia relativa de la región en el conjunto nacional.

La evolución demográfica puede afectar a la comparación temporal. Para controlar este aspecto, se dividen los participantes en acciones de FC de cada territorio entre la población ocupada (expresada en miles de trabajadores) de la EPA. El motivo de utilizar los ocupados en lugar de los desempleados como en la sección de la FPO es bastante obvio, pues éstos son los destinatarios últimos de este tipo de formación. El resultado se plasma en el gráfico 43.

¹⁸ Ese dato es el máximo en el periodo 1993-2011, que es el rango en el que disponemos de información para las cifras de FC. Si bien es cierto que a principios de los años 80 era incluso superior.

Durante los dos primeros años, 1993 y 1994, las ratios de participantes entre 1000 ocupados de Castilla y León y España se mantuvieron en niveles muy similares, si bien algo más baja (en torno a tres puntos) en la región. En el año 1995 se genera una brecha de unos 20 puntos a favor de España, cuyo ratio alcanza un valor de 99 participantes por 1000 ocupados, mientras que Castilla y León se queda en los 79. Sin embargo, la diferencia se va reduciendo poco a poco, de forma que en el año 2000, ambas tasas son de nuevo prácticamente idénticas. Durante los años 2001, 2002 y 2003, se invierte la situación anterior y es la región la que registra valores de la ratio aquí analizada mayores que los del conjunto nacional.

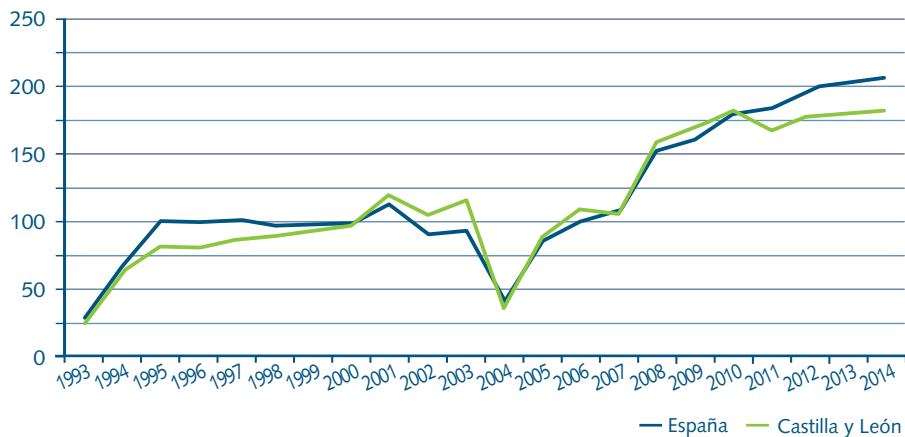
El periodo entre 2004 y 2011 se caracteriza por un fuerte incremento de las tasas (partiendo de valores bajos en 2004 por lo ya comentado con anterioridad) y por una evolución prácticamente en paralelo de las dos series (quizás con la excepción del último año).

Dicho lo anterior, habría que dejar claro que, globalmente, la correlación entre las dos series es muy alta. Para proveer al lector con una medida cuantitativa de esta afirmación, en el gráfico 44 se calcula el coeficiente de correlación estadística. El valor que toma dicho coeficiente, 0,931, refrenda la afirmación anterior. Si bien es cierto que si se calculara sobre el periodo 2004-2011 éste todavía alcanzaría un valor mayor, más precisamente de 0,976 (no mostrado en el gráfico).

Finalmente, en el gráfico 45 se aprecia que en los dos subperiodos ya mencionados, 1993-2003 y 2004-2011, además de existir diferencias en los niveles de las series, pueden existir diferentes tendencias. Para profundizar en esta cuestión se construye el Gráfico 45 en el que se calculan las tendencias temporales inherentes a cada subperiodo y para cada una de las dos zonas consideradas.

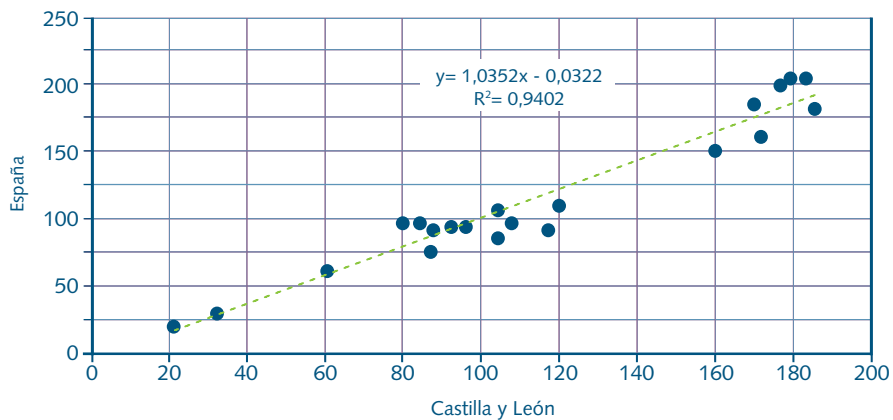
En conclusión, desde un punto de vista "intraterritorial", existe un claro cambio de tendencia a partir del año 2004. Como se aprecia en el Gráfico 45, el número de participantes por cada 1000 ocupados crecía de una forma más pausada en el periodo 1993-2003 de lo que lo ha hecho en el periodo 2004-2011. Adicionalmente, desde una perspectiva "interterritorial", se comprueba que las tendencias del periodo 1993-2003 en los dos espacios geográfico-administrativos considerados, aunque crecientes, no evolucionaban al mismo ritmo. Sin embargo, se aprecia una sincronía muy alta entre dichas tendencias en el periodo 2004-2011.

Gráfico 43. FC ratio participantes entre 1.000 ocupados, Castilla y León y España, 1993-2014



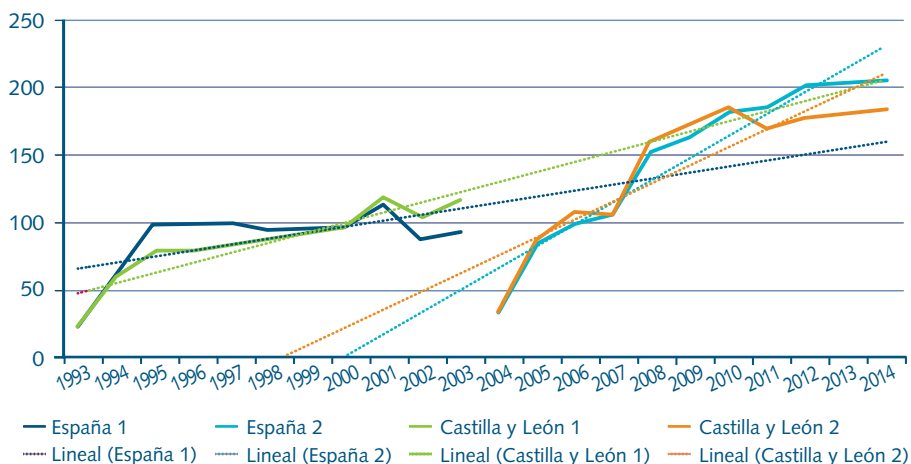
Fuente: Memorias de actividades FORCEM y Fundación Tripartita e INE. Elaboración propia.

Gráfico 44. FC correlación ratio participantes entre 1.000 ocupados, Castilla y León y España, 1993-2014



Fuente: Memorias de actividades FORCEM y Fundación Tripartita e INE. Elaboración propia.

Gráfico 45. FC ratio participantes entre 1000 ocupados (tendencias), Castilla y León y España, 1993-2014



Fuente: Memorias de actividades FORCEM y Fundación Tripartita e INE. Elaboración propia.

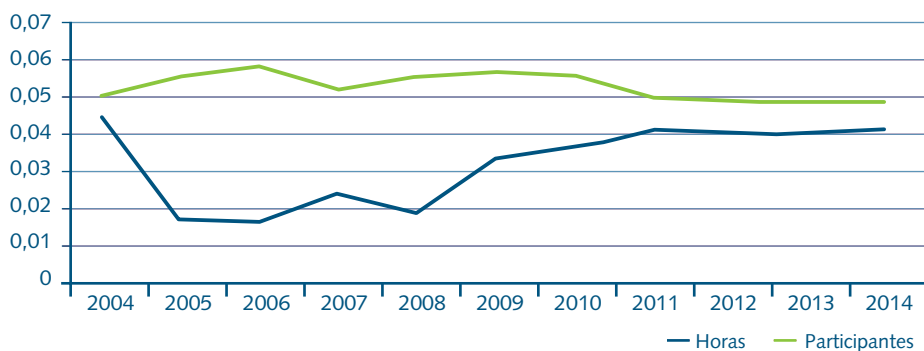
Las horas de Formación Continua en Castilla y León tienen un peso en el total español menor del que tiene en el caso de los participantes. A la vez la intensidad en horas de los cursos de Formación Continua es inferior en Castilla y León que en el conjunto de España.

Hasta ahora, todos los comentarios relativos a la FC se han centrado en el “margen extensivo” o número de participantes. Pasamos ahora al “margen intensivo” o número de horas. La información disponible solamente se ha podido recoger para el periodo 2004-2011. Aunque la serie no es muy larga y no permite hacer un estudio de grandes tendencias, sí que se pueden extraer dos conclusiones claras.

Si se compara el peso que se suponen las horas dedicadas a FC en Castilla y León dentro del conjunto nacional con el peso relativo que suponen los participantes, se constata que aquél es menor que éste. En el Gráfico 46 se muestra precisamente la ratio de las horas de FC de Castilla y León entre las de España y la ratio análoga para el caso de los participantes. En dicho gráfico se aprecia que aunque al principio y al final del periodo considerado las diferencias de peso relativo no han sido muy grandes, siempre el peso de las horas ha sido menor. Lo que es más, en los años centrales del periodo examinado, dicha diferencia ha llegado a estar en los 3 puntos porcentuales, lo cual es una brecha considerable dado el orden de magnitud de las ratios.

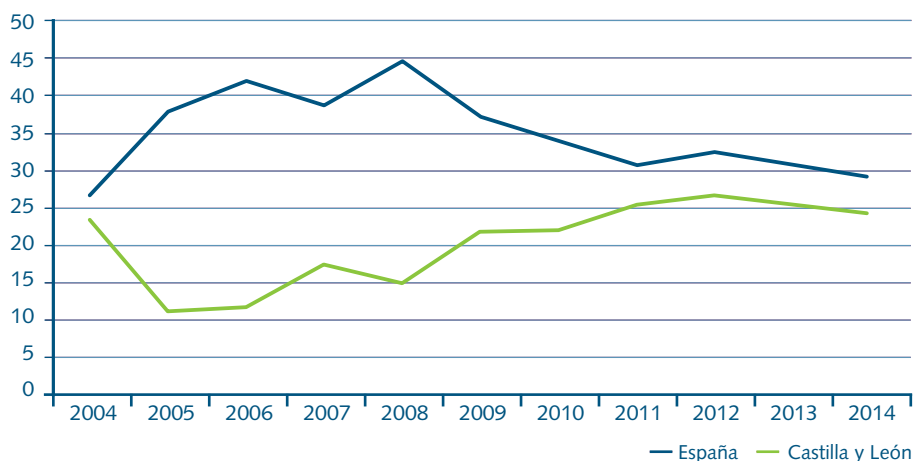
Para profundizar en esa cuestión se elabora el gráfico 47, en el cual se mide el número medio de horas por participante en acciones de FC en Castilla y León y España. Aunque en el año 2004 las diferencias no eran muy amplias, con 24 horas por participante en la región y 27 horas en España, rápidamente se abre una importante brecha territorial. Así, en los cuatro años siguientes en Castilla y León, el número medio de horas no alcanza las 20, mientras que en el conjunto nacional éstas rondan las 40. Es cierto que los últimos años se produce un importante proceso de convergencia, pero si hay que hacer un balance global éste sería que las acciones de FC se han caracterizado por ser menos intensivas en la comunidad autónoma que en España en los años considerados aquí.

Gráfico 46. FC horas y participantes, Castilla y León y España, 2004-2014, Ratio datos de CyL entre datos de España



Fuente: Memorias de actividades FORCEM y Fundación Tripartita. Elaboración propia.

Gráfico 47. FC promedio de horas por participante, Castilla y León y España, 2004-2014



Fuente: Memorias de actividades FORCEM y Fundación Tripartita. Elaboración propia.

La evolución temporal de cursos y alumnos de la Formación en Alternancia es muy diferente en Castilla y León respecto del conjunto de España, siendo claramente más variable a lo largo del tiempo en la comunidad autónoma. Desde 2009, la Formación en Alternancia ha ganado en intensidad en Castilla y León respecto de España, invirtiendo la tendencia de los años inmediatamente anteriores.

La formación en alternancia (FA) configura el tercer componente de la formación profesional no reglada, actualmente denominada formación para el empleo. Su filosofía es la de utilizar el trabajo como base de la formación. Se trata, pues, de que las personas desempleadas puedan adquirir las competencias profesionales necesarias a través de unos programas mixtos de formación y empleo en los cuales se combinan las horas invertidas en el lugar de trabajo con las horas de estudio en el centro de formación.

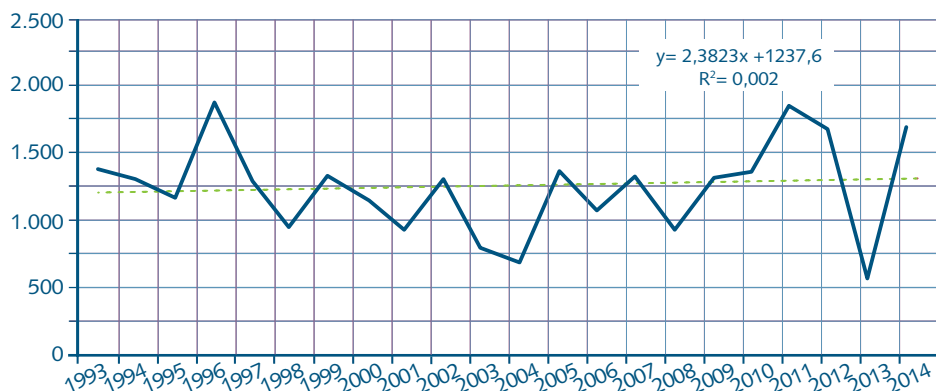
Los programas tradicionales de FA en España han sido las Escuelas-Taller, las Casas de Oficio y los Talleres de Empleo. Estos programas son desarrollados habitualmente por entidades sin ánimo de lucro, entidades de derecho público y corporaciones locales. Es cierto que también se podrían considerar como acciones de FA la parte de formación de los contratos laborales formativos, no obstante nuestros comentarios aquí se centrarán en los alumnos formados en los programas antes comentados, pues la información estadística del resto de la FA es mucho más deficiente.

Con respecto a la base de datos empleada en este epígrafe, es una fuente estadística secundaria, el Anuario de Estadísticas Laborales (AEL). Por otro lado, aunque los programas de FA se implementan en los años 80, solamente se ha podido recolectar información de forma continuada a partir de los AEL desde el año 1993 (que es el año en el que comienzan nuestros análisis). Adicionalmente, también hay que apuntar que en la información estadística recogida en el AEL hay algunos años en los que la información referida a algunas comunidades autónomas es incompleta¹⁹, lo que puede afectar a los agregados para el conjunto del país y, por consiguiente, a las comparaciones entre Castilla y León y España²⁰.

En los gráficos 48 y 49 se muestran los datos referidos a los alumnos formados a través de los diferentes programas de FA en Castilla y León y España respectivamente, todo ello para el periodo 1993-2012. Lo más reseñable es que los perfiles de ambos gráficos son bastante diferentes. Llama la atención que mientras en el caso de Castilla y León se registra una muy débil tendencia positiva, en el caso español existe una tendencia a la baja. Esto es especialmente destacable dado que los gráficos análogos a éstos, pero referidos a la FPO y a la FC, mostraban unos comportamientos relativamente parejos en Castilla y León y en España.

También parece apreciarse un comportamiento algo más errático en el caso de la serie de la comunidad autónoma que en la del conjunto nacional, la cual parece ser algo más “suave” (con la excepción, quizás de los primeros años).

Gráfico 48. FA alumnos formados, Castilla y León, 1993-2014

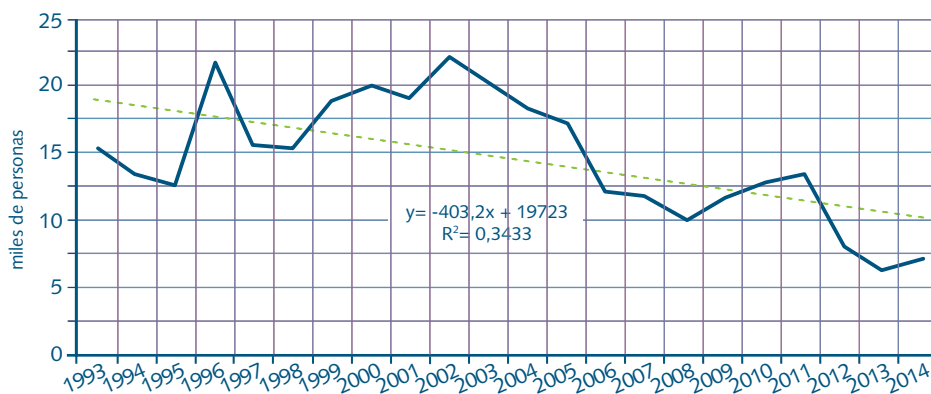


Fuente: AEL. Elaboración propia.

¹⁹ Sobre todo la información referida a Andalucía, la Comunidad Valenciana y Cataluña.

²⁰ Hecha esta advertencia, realizaremos los comentarios a partir de la información disponible. Remitimos al lector a cada publicación del AEL para comprobar los problemas específicos de cada año considerado.

Gráfico 49. FA alumnos formados, España, 1993-2014



Fuente: AEL. Elaboración propia.

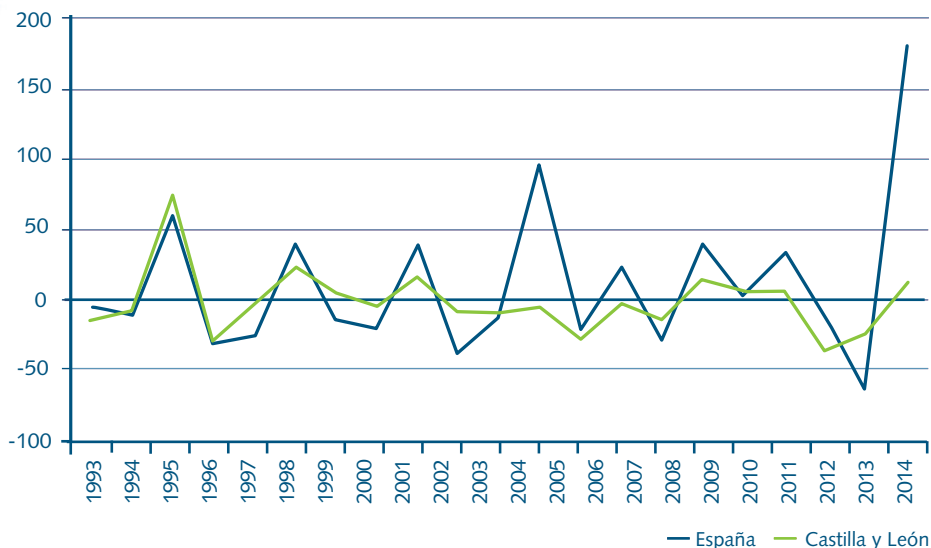
Como en el caso de la FPO y la FC, una primera comparación de los datos referidos a la FA en Castilla y León y en España se hace a través de las tasas de variación interanual de las series originales. Esto elimina la dimensión del tamaño poblacional y permite matizar algunos comentarios hechos sobre los niveles de las series y hacer otras apreciaciones nuevas. En el Gráfico 50 se muestra esta comparación.

En el año 1996 se produce un gran incremento (del 61% en la región y del 74% en el conjunto nacional) en el número de alumnos formados en la FA. No obstante, no todos los fuertes incrementos registrados en Castilla y León tienen su contraparte en España. Un ejemplo que pone de manifiesto esta última afirmación es el año 2005, en el que el monto de alumnos prácticamente se dobla en la región mientras que en el conjunto nacional experimenta una leve caída.

Con la representación de las tasas de variación se hace aún más evidente el comportamiento más volátil de los datos castellanos y leoneses que el de los españoles. La serie regional presenta más y mayores “dientes de sierra” que la nacional.

Por último, la asociación entre las tasas de variación interanual de ambas zonas no es elevada, a diferencia de lo que sucedía con su análogo en el caso de la FPO y más aún si se compara con la FC. Así pues, se confirma con claridad que las series de FA en la región y en España evolucionan de una manera mucho menos sincrónica que las otras líneas de actuación dentro de la formación profesional no reglada.

Gráfico 50. FA alumnos formados, Castilla y León y España, 1994-2014
Tasa de variación interanual



Fuente: AEL. Elaboración propia.

En el gráfico 51 se representan los números índices asociados a las series originales de FA y normalizados a la unidad en el año 1993. Su interpretación ya ha sido comentada anteriormente en los epígrafes de FPO y FC.

Se observa que existe una primera etapa de evolución prácticamente en paralelo de los alumnos de Castilla y León y España en términos relativos. Esta primera etapa comprendería el quinquenio que abarca desde 1993 hasta 1997, en el cual las diferencias observadas no son muy significativas.

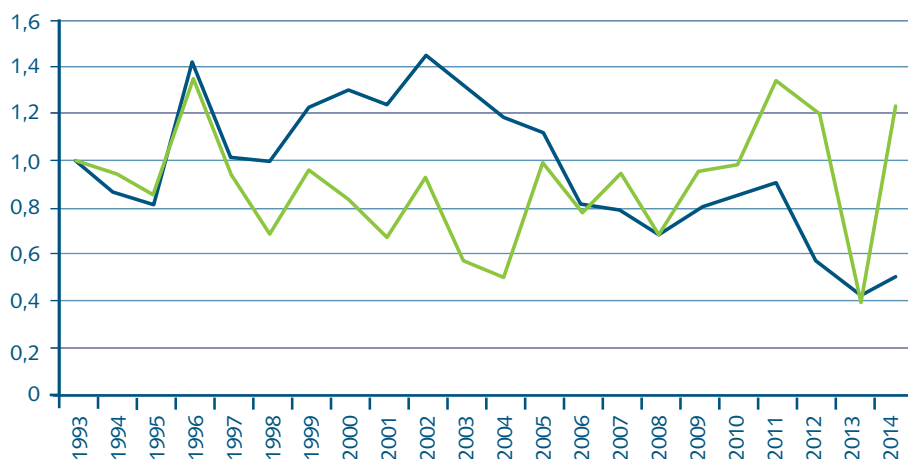
A partir del año 1998 las cifras de alumnos de Castilla y León se reducen muy por debajo de sus niveles iniciales de 1993, llegando a suponer en 2004 prácticamente la mitad de los que existían al comienzo del periodo. Como en el caso español esto no ocurre, sino que se registran sistemáticamente valores superiores a los de 1993, el periodo 1998-2004 se caracteriza como una época en la que en términos relativos (y con respecto a 1993) se podría decir que la FA se implementa de una manera más intensa en España que en la Comunidad Autónoma.

No obstante, en el cuatrienio 2005-2008 las cifras de alumnos en FA vuelven a aproximarse mucho en las dos zonas consideradas. La convergencia se produce prácticamente en un año, tras el fuerte incremento experimentado en las cifras de Castilla y León durante el año 2005 (ya comentado en el epígrafe anterior). La convergencia llega hasta tal punto que en el año 2008 los índices reflejan unos valores de 0,68

para la región y de 0,69 para España, lo que, por otro lado, indica que los alumnos en FA eran en torno a un 30% menos que en el año 1993.

En el último cuatrienio, el que abarca desde 2009 a 2012, la intensidad con la que se implementa la FA en Castilla y León parece ser otra vez más fuerte que la observada en el conjunto nacional, al menos si se mide a través de los alumnos formados (y siempre, claro está, desde un punto de vista relativo con respecto a 1993). El último dato de la serie ilustra esta afirmación: mientras en 2012 había un 21% más alumnos en programas de FA en la Comunidad Autónoma, en el conjunto del Estado había un 32% menos.

Gráfico 51. FA alumnos formados, Castilla y León y España, 1993-2014
Índice 1993=1



Fuente: AEL Elaboración propia.

De forma análoga a lo que se hacía en las secciones referidas a la FPO y a la FC, en el gráfico 52 se presenta el cociente entre los alumnos formados en acciones de FA en la región y los del conjunto nacional. Como en los casos anteriores, esta ratio muestra cómo ha evolucionado el peso relativo de la FA de Castilla y León dentro del total a lo largo del tiempo.

El gráfico 52 pone de manifiesto que la serie no sigue una tendencia lineal²¹. Así pues, se produce una pérdida suave del peso relativo de la FA de Castilla y León dentro del conjunto nacional hasta el año 2003 aproximadamente, para, a conti-

²¹ Para hacer esto más patente, se ha ajustado estadísticamente una tendencia polinómica (de grado 3) que consigue una capacidad explicativa del 85% de la variabilidad de la serie.

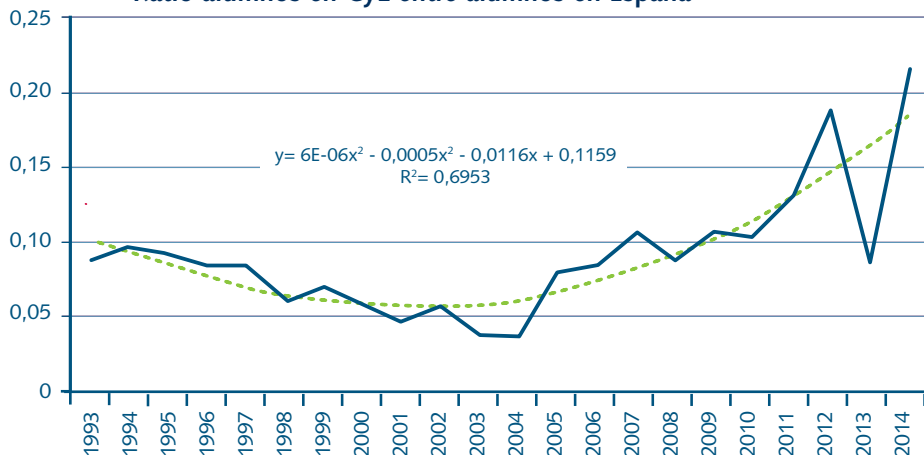
nuación, registrarse un aumento mucho más acelerado de dicho peso relativo hasta el final del periodo.

Por otro lado, la participación regional dentro de la FA nacional se ubica en torno al 10% en los primeros años del periodo. Este porcentaje es algo superior al que se obtenía para los mismos años en el caso de los alumnos de la FPO y la diferencia es aún mayor si se compara con el porcentaje de los participantes de la FC. No obstante, los valores de en torno al 4% que se alcanzan en los años 2003 y 2004 para la FA son claramente inferiores a sus homólogos y relativos a la FPO y la FC en ese momento. Finalmente, el fuerte repunte que se produce al final del periodo genera una ratio de participación del 19% en el año 2012. Esta cifra que es muy alta ya en términos absolutos, desde un punto de vista comparativo con los porcentajes de la FPO y la FC en esos años todavía destaca más.

A continuación se comparan los alumnos formados a través de la FA con los desempleados (estimados por la Encuesta de Población Activa) para hacer comparaciones interterritoriales tomando como referencia los potenciales beneficiarios de las acciones formativas. En el gráfico 53, se vuelve a constatar el diferente comportamiento de la FA en Castilla y León y en España, ahora también en términos “por desempleado”.

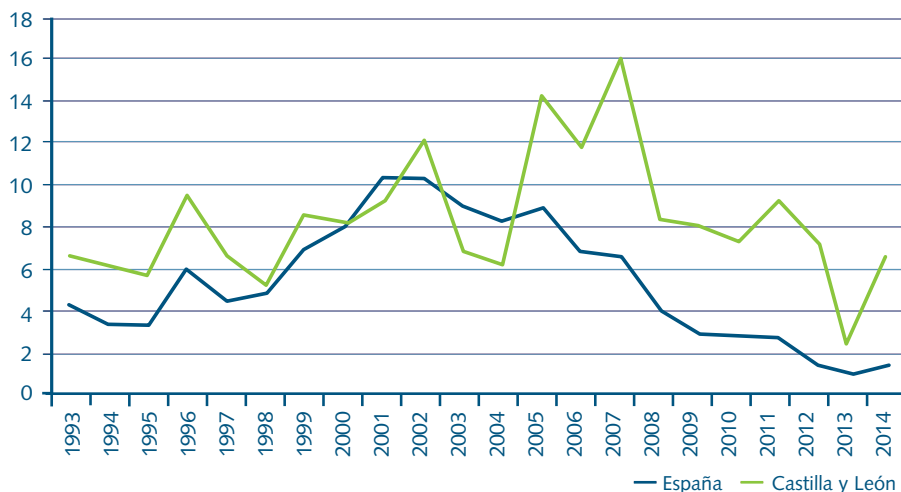
Así pues, no ha sido la diferente evolución del desempleo en los dos territorios la que ha causado las diferencias que venimos apuntando. Las tendencias en la serie castellana y leonesa y en la serie española son marcadamente distintas. En otras palabras, la caída en el número de alumnos formados por 1000 desempleados que se produce en España a partir aproximadamente de la mitad del periodo no se observa claramente en el caso castellano y leonés. Esto provoca una significativa apertura de la brecha entre series en su tramo final.

Gráfico 52. FA alumnos formados, Castilla y León y España, 1993-2014
Ratio alumnos en CyL entre alumnos en España



Fuente: AEL. Elaboración propia.

Gráfico 53. FA ratio alumnos formados entre 1.000 desempleados, Castilla y León y España, 1993-2014



Fuente: AEL. Elaboración propia.

Parece consolidarse el crecimiento de la oferta parcial de formación profesional, pieza clave de la flexibilidad en el seguimiento de la formación profesional de forma compatible con el trabajo o con otras actividades.

Uno de los ámbitos más relevantes en relación con la formación profesional como parte de la formación a lo largo de la vida es la mejora de su flexibilidad para facilitar su conciliación tanto con el empleo como con otras actividades.

Como respuesta a esta necesidad surge la Oferta Parcial de Formación Profesional, que es una modalidad formativa que permite llevar a cabo una oferta de ciclos formativos modular, amplia y flexible, en régimen presencial y adecuada a las características y disponibilidad horaria de los diferentes colectivos de destinatarios.

Los datos disponibles en relación con este tipo de oferta provienen de los dos últimos planes de formación profesional que se han aprobado en Castilla y León. En el Plan de Formación Profesional 2011 se recogen los datos correspondientes al curso 2009/2010, y en el Plan de Formación Profesional 2012-2015 se incluye la información de 2010/2011 y un adelanto de los datos de 2011/2012. Toda esta

información se recoge de forma resumida en el cuadro 4²². Aunque los datos son escasos y un tanto pobres, sí parece apreciarse un crecimiento de este tipo de formación en el curso 2010/2011 que parece consolidarse en 2011/2012²³.

Cuadro 4. Módulos y alumnos de la oferta parcial de FP por modalidad y año académico

	Modalidad A		Modalidad B	
	Módulos	Alumnos	Módulos	Alumnos
2009/2010		58	37	799
2010/2011	10	98	45	853
2011/2012	11	81	45	

Fuente: Planes de formación profesional de Castilla y León.

Por familias profesionales, la formación para el empleo de demanda muestra que la composición y el peso relativo del alumnado son muy similares en Castilla y León y España. Dos familias profesionales crecieron en alumnado en los años previos a la crisis de empleo de 2008, "Administración y gestión" y "Seguridad y medio ambiente", alcanzando niveles significativamente superiores al resto.

Tras examinar las cifras agregadas, relativas a lo que en este informe se ha venido denominando formación continua o FC, parece interesante desglosar el alumnado en función de la familia profesional en la que ese alumnado se forma²⁴. A partir de la información estadística de la Fundación Tripartita para la formación en el empleo, se pueden construir algunas series para el periodo 2005-2011. Aunque dichas series no son muy largas, sí son útiles para apreciar una cierta evolución en los años ante-

²² Conviene aclarar que los datos de alumnos son los reales matriculados, y no las plazas ofrecidas. En el caso de la modalidad A no hay datos de plazas ofertadas porque dependen de las vacantes de cada módulo. En el caso B, el número de alumnos de cada módulo individualizado deberá oscilar entre un mínimo de 15 y un máximo de 30 alumnos (pueden aprobarse algunos entre 10 y 14 alumnos). Por lo tanto, si tomamos como oferta los módulos impartidos, el número máximo de plazas ofertadas fue de 1110 en 2009/2010 y 1350 en 2010/2011 y 2011/2012.

²³ Este tipo de oferta formativa también se ha desarrollado en algunas otras comunidades autónomas. En el Apéndice 1 se ofrece un breve repaso a la información disponible de las experiencias de País Vasco, Comunidad Valenciana, Andalucía y Aragón.

²⁴ Recuérdese que aquí se considera el agregado de "formación bonificada" y "formación subvencionada".

riores a la crisis y en los primeros años de la misma. Esa información es la que se refleja en el cuadro 5 para el caso de Castilla y León.

En el cuadro 5 se pueden apreciar fácilmente las familias profesionales que más alumnado han concentrado en la región. No obstante, para facilitar la lectura de la información estadística de una manera más resumida, en el Cuadro 6 y en el Gráfico 54 lo que se hace es calcular la suma de los alumnos formados en el periodo 2005-2011 en cada familia profesional y dividirlos entre la suma del total de alumnos formados en el mismo periodo, y expresar esta ratio como un porcentaje que indica el peso relativo de cada familia profesional dentro del total. En dichos gráficos también se incluye la información relativa al conjunto de España para establecer una comparación con los pesos relativos obtenidos para la región.

Hay dos familias profesionales que, con porcentajes próximos al 20%, destacan claramente: “Administración y gestión” y “Seguridad y medio ambiente”. La primera de ellas concentra el 19,9% de los alumnos formados mediante acciones de FC en Castilla y León durante el periodo 2005-2011. La proporción de alumnos que agrupa la segunda es de 19,5%. Los pesos relativos para las mismas categorías en España son del 20,8% y del 17,7% respectivamente. Esto significa una ligera sobrerrepresentación en la región de “Seguridad y medio ambiente” y una infrarrepresentación de “Administración y gestión” (siempre hablando en términos comparados y tomando como referencia el conjunto de España).

Cuadro 5. Número de participantes en acciones de formación continua por familia profesional, 2005-2014, Castilla y León

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Actividades físicas y deportivas	27	53	85	118	265	87	185	155	47	170
Administración y gestión	14.833	20.082	26.108	37.037	38.558	35.136	30.246	32.930	30.720	28.407
Agraria	414	905	528	1.223	1.163	1.161	975	1.059	1.183	1.909
Artes gráficas	595	736	932	2.027	1.053	737	565	717	518	479
Artes y artesanías	29	88	54	28	206	53	45	13	79	29
Comercio y marketing	10.040	13.635	13.247	19.016	19.970	18.957	18.149	18.576	17.397	20.496
Edificación y obra civil	2.774	3.218	2.830	4.521	4.187	6.595	4.750	3.253	2.888	2.271
Electricidad y electrónica	610	752	403	577	724	734	689	667	463	466
Energía y agua	323	671	965	1.596	1.245	1.585	1.421	960	2.033	2.176
Fabricación mecánica	3.273	3.404	2.434	3.006	2.359	2.629	2.503	2.254	2.307	2.382
Hostelería y turismo	1.649	2.796	1.797	3.584	2.891	2.598	2.482	3.452	2.513	3.144
Imagen personal	1.247	1.388	1.110	2.115	1.536	1.425	1.247	1.315	889	971
Imagen y sonido	111	84	146	204	233	236	337	434	192	195
Industrias alimentarias	5.087	5.935	5.124	8.208	9.565	9.087	7.872	8.120	9.596	9.546
Industrias extractivas	102	56	24	18	44	73	228	409	317	346
Informática y comunicaciones	18.359	18.971	14.095	18.167	12.794	12.941	13.117	13.592	11.759	11.920
Instalación y mantenimiento	1.415	1.551	1.592	2.055	1.858	2.596	2.217	2.273	2.270	2.529
Madera, mueble y corcho	125	34	57	15	46	57	137	26	81	78
Marítimo-pesquera	0	1	1	1	1	46	2	23	5	1
Química	182	375	399	478	537	421	423	333	502	575
Sanidad	1.288	2.114	2.293	3.736	3.567	3.902	3.648	4.094	4.052	3.953
Seguridad y medio ambiente	9.809	13.519	15.238	26.280	37.148	50.923	45.059	39.000	38.989	40.524
Servicios socioculturales y a la comunidad	4.250	4.735	6.815	9.445	9.193	10.817	12.210	12.673	12.806	13.852
Textil, confección y piel	19	81	203	140	70	68	89	145	194	96
Transporte y mantenimiento de vehículos	2.539	4.472	4.883	8.761	6.362	5.263	6.952	9.525	8.783	9.639
Vidrio y cerámica	23	0	79	54	89	111	16	28	52	46
Formación complementaria	5.070	7.348	7.125	14.138	15.847	14.065	11.542	10.704	9.635	10.458
Competencias profesionales no clasificadas	4.774	6.036	4.428	5.165	2.757	4.456	1.942	1.984	3.965	1.114
Total	88.967	113.040	112.995	171.713	174.268	186.759	169.048	169.048	169.048	169.048

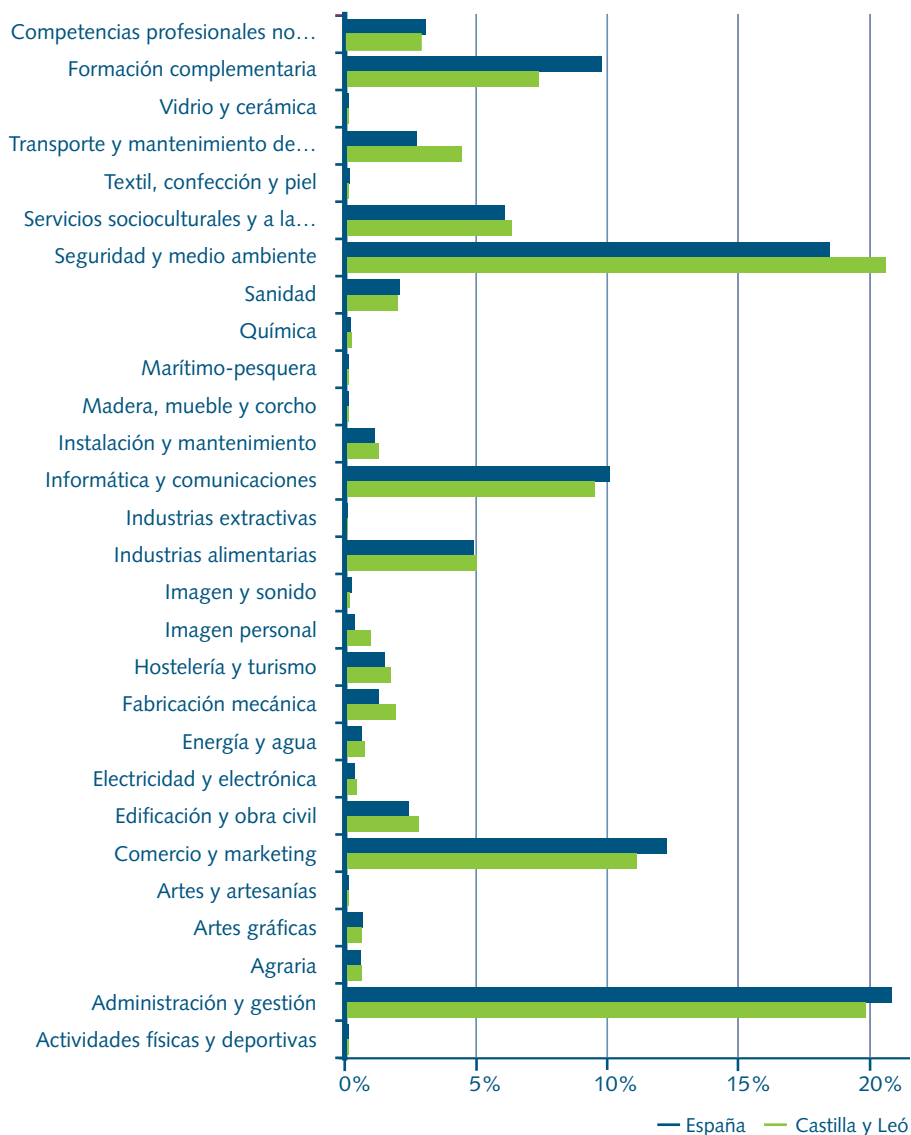
Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y elaboración propia.

Cuadro 6. Peso relativo de los participantes en acciones de formación continua por familia profesional, 2005-2011, Castilla y León y España, %

	CyL	España
Actividades físicas y deportivas	0,1	0,1
Administración y gestión	19,3	20,8
Agraria	0,7	0,6
Artes gráficas	0,5	0,6
Artes y artesanías	0,0	0,0
Comercio y marketing	11,1	12,3
Edificación y obra civil	2,4	2,0
Electricidad y electrónica	0,4	0,4
Energía y agua	0,9	0,7
Fabricación mecánica	1,7	1,2
Hostelería y turismo	1,8	1,5
Imagen personal	0,9	0,4
Imagen y sonido	0,1	0,2
Industrias alimentarias	5,1	5,2
Industrias extractivas	0,1	0,1
Informática y comunicaciones	9,6	10,2
Instalación y mantenimiento	1,3	1,2
Madera, mueble y corcho	0,0	0,0
Marítimo-pesquera	0,0	0,0
Química	0,3	0,2
Sanidad	2,1	2,3
Seguridad y medio ambiente	20,8	18,5
Servicios socioculturales y a la comunidad	6,4	6,1
Textil, confección y piel	0,1	0,2
Transporte y mantenimiento de vehículos	4,4	3,0
Vidrio y cerámica	0,0	0,0
Formación complementaria	7,0	9,8
Competencias profesionales no clasificadas	2,4	2,3
Total	100,0	100,0

Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y elaboración propia.

Gráfico 54. Peso relativo de los participantes en acciones de formación continua por familia profesional, 2005-2014, Castilla y León y España



Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y elaboración propia.

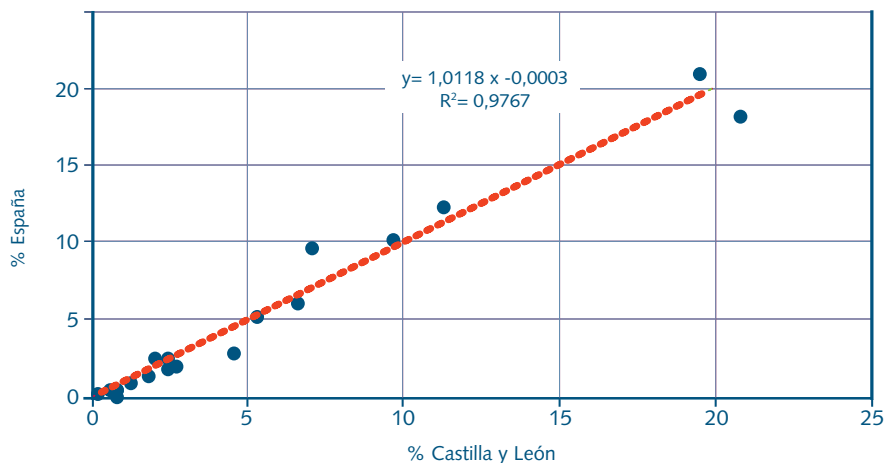
A continuación se podrían ubicar aquellas familias profesionales que presentan unos pesos relativos ligeramente superiores al 10%. En esta categoría estarían “Comercio y marketing” (con un 11,1% de alumnos formados en la región) e “Informática y comunicaciones” (con un 10,7%). Ambas familias profesionales agrupan porcentajes parecidos, aunque algo más altos, en el agregado español, como se puede comprobar en el cuadro 6. Finalmente, también se podrían destacar las categorías “Formación complementaria” (que no es realmente una familia profesional), “Servicios socioculturales y a la comunidad” e “Industrias alimentarias” que presentan valores superiores al 5% de los alumnos formados. En conjunto, las siete categorías comentadas suponen casi el 80% del total de los alumnos formados.

Con respecto a la comparación territorial entre Castilla y León y el conjunto nacional, ya se deduce de los comentarios realizados para las siete familias profesionales más representativas que la realidad es muy similar en los dos ámbitos territoriales. Una observación detallada del gráfico 54 y del cuadro 6 revela que este hecho no es exclusivo de esas seis familias profesionales destacadas más la “Formación complementaria”, sino que los porcentajes son muy similares para las veinte familias profesionales y la categoría “Competencias profesionales no clasificadas” restantes. El Gráfico 55 muestra un sencillo diagrama de dispersión (construido con los porcentajes del Cuadro 6) donde se aprecia que la distribución del alumnado en las acciones de FC desde un punto de vista relativo es prácticamente la misma en Castilla y León y en España²⁵.

Finalmente, con el fin de detectar algún patrón temporal reconocible en el intervalo de tiempo que se considera, se ha elaborado el gráfico 56. En él se representa la evolución del alumnado referido a las siete familias profesionales más representativas en Castilla y León. La evolución de las veinte familias profesionales y la categoría “Competencias profesionales no clasificadas” restantes también se puede consultar en el cuadro 5, pero dado su menor orden de magnitud, se ha decidido no incluirlas en el gráfico 56, con el fin de simplificarlo en aras de su mejor interpretación.

²⁵ En términos técnicos, esa similitud se aprecia en que el valor prácticamente igual a cero del corte de la línea de regresión con los ejes, que la pendiente igual a uno de dicha recta de regresión y que el coeficiente de correlación alcanza un valor de 98,5% (es decir, un aumento de una cierta cantidad en Castilla y León está asociado con un aumento prácticamente igual en el conjunto de España).

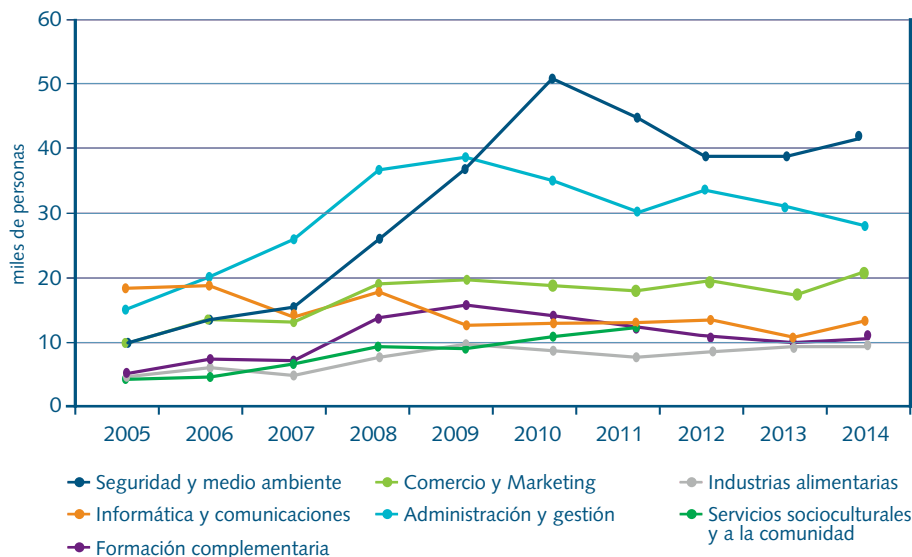
Gráfico 55. Correlación del peso relativo de los participantes en acciones de formación continua por familia profesional, 2005-2014, Castilla y León y España



Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y elaboración propia.

Un primer hecho reseñable que se aprecia en el gráfico 56 es que al comienzo del periodo considerado, en el año 2005, la familia profesional que más alumnado agrupaba era "Informática y comunicaciones". A lo largo de los años ha ido perdiendo peso tanto absoluto (tiene menos alumnos en 2011 que en 2005) como relativo (pasa de ocupar el primer lugar en 2005 al cuarto en 2011, y en 2009 y 2010 era la quinta familia profesional en importancia relativa). No obstante, es destacable su estabilidad en los primeros años de la actual crisis con unos 13.000 alumnos formados por año.

Gráfico 56. Evolución temporal del alumnado en las siete familias profesionales más importantes, Castilla y León, 2005-2014




Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y elaboración propia.

La segunda familia profesional más importante en 2005 era “Administración y gestión”. Posteriormente experimentó un fuerte crecimiento en el número de alumnos durante los años 2006 a 2009, lo que la aupó al primer lugar en ese periodo. Si bien, desde ese máximo alcanzado en 2009 se ha producido un fuerte declive en su alumnado, que se ha visto reducido en casi un 22%. No obstante, sigue siendo la segunda familia profesional que más alumnos concentra en 2011 con bastante diferencia con respecto a la tercera.

Precisamente, la tercera familia profesional más importante en 2011, “Comercio y marketing”, también ocupaba ese puesto en 2005. Con respecto a ella, el dato más significativo es que el alumnado en el periodo previo a la crisis, los años 2005 a 2007, es en promedio bastante inferior al registrado desde 2008 a 2011, y además se ha mantenido bastante constante en el entorno de los 19.000 alumnos por año durante ese tiempo.

Pero la evolución más llamativa es la de la familia profesional “Seguridad y medio ambiente”. En 2005 era la cuarta en importancia con algo menos de 10.000 alumnos. Pero su fuerte crecimiento durante los cinco años siguientes la lleva a concentrar más de 50.000 alumnos en el año 2010. A pesar de perder más de un 11% de los alumnos durante el año 2011, todavía es la categoría más destacada en la región con muchísima diferencia con el resto.



Las familias profesionales “Servicios socioculturales y a la comunidad” e “Industrias alimentarias” siguen una evolución muy pareja desde el año 2005 hasta el 2009, con una ligera tendencia creciente en el alumnado, más o menos sostenida. Es justamente en ese año cuando se produce una pequeña divergencia, porque mientras la primera sigue manteniendo su tendencia positiva, la segunda experimenta una ligera disminución de su alumnado.

Finalmente, la categoría “Formación complementaria” comienza con alrededor de 5.000 alumnos en 2005. Tras una ligera subida en hasta el entorno de los 7.000 durante los dos años siguientes, experimenta un substancial incremento que prácticamente dobla esas cifras en el trienio subsiguiente. Sin embargo, se aprecia un declive al final de la serie que sitúa la cifra de alumnos en 11.542 durante 2011.

Una vez examinada la distribución de la formación para el empleo de demanda con un desglose por familia profesional, cabe preguntarse si esta formación se adapta a las necesidades de Castilla y León. Habitualmente se detecta, en informes y en análisis estadísticos descriptivos sobre las magnitudes más importantes del mercado de trabajo de la región, que existen algunas diferencias importantes con respecto al mercado laboral del conjunto de España. Por ejemplo, en dos informes recientes que cubren el periodo de tiempo aquí analizando (CESCYL, 2012; Pérez Arto y Merino Llorente, 2012) se constata que desde el punto de vista de la situación profesional, el mercado laboral regional está caracterizado por un menor peso de los trabajadores asalariados del sector privado y por un peso mayor de los trabajadores del sector público y del empleo autónomo (el resto de categorías laborales presentan porcentajes similares). Desde el punto de vista sectorial, el mercado de trabajo castellano y leonés posee una mayor concentración de empleo en la agricultura y en el sector industrial, y tiene un sector servicios que agrupa menos empleo que España en términos relativos. La construcción ocupa a una proporción de trabajadores muy similar en ambas zonas.

Dicho todo esto, los datos del cuadro 6 y de los gráficos 54 y 55 ilustran una realidad algo diferente al utilizar un enfoque distinto del mercado de trabajo regional. Al estar los datos mencionados referidos a la formación para el empleo de demanda, esto significa que los trabajadores ocupados y las empresas promueven formación para el empleo con una especialización por familia profesional muy similar a la del conjunto del Estado español. Así se podría concluir que desde el punto de vista de la especialización formativa el mercado de trabajo de la región es bastante más similar al de España que cuando se utilizan los indicadores sectoriales y/o de la situación profesional.

Conviene tener en cuenta que al estar refiriéndonos a datos de FC o formación de demanda, son los trabajadores ocupados y las empresas los que tienen la capacidad de dar el impulso inicial a este tipo de formación. Se sobreentiende, por consiguiente,

que se adapta en gran medida a sus necesidades reales y, al agregar trabajadores y empresas, a las de la región. No obstante, para completar el análisis sería interesante cotejar si la formación de oferta para desempleados (la FPO) y la FA se adecúan a las necesidades formativas por familia profesional de Castilla y León, teniendo en cuenta su especialización productiva. Los datos estadísticos publicados no permiten ese estudio, pero dado que esa información está registrada en las bases de datos de la Administración de Laboral es un tipo de explotación estadística cuya publicación mejoraría el conocimiento de la situación de la formación en Castilla y León.

Por último, en lo que se refiere exclusivamente a la formación de oferta para desempleados se cuenta con tasas de inserción laboral por familia profesional para 2010 y 2011 (cuadro 7). Para el total, la tasa de inserción se sitúa entre el 40 y el 42 por ciento. Teniendo en cuenta la situación de crisis económica y la magnitud del problema del desempleo no parecen valores bajos. La información es muy limitada como para detectar grandes pautas por familia profesional. No obstante, las familias profesionales con más alumnos formados tienen tasas de inserción alrededor de las medias totales mencionadas antes, con la excepción de "Informática y comunicaciones", que en los dos años tiene tasas de inserción inferiores al 30 por ciento. De entre las familias profesionales con más alumnados con tasas de inserción por encima de la media están "Fabricación mecánica" y "Transporte y mantenimiento de vehículos". La familia profesional con la tasa de inserción más elevada es una relativamente minoritaria (un total de 251 alumnos formados sumando los dos años disponibles), como es "Seguridad y medioambiente".

Con todo, estas tasas de inserción no deben interpretarse en ningún caso como que la formación en una determinada familia es más eficaz para encontrar un empleo que formarse en otra familia profesional. Para ello, estas tasas de inserción deberían compararse con las tasas de inserción de individuos con las mismas características que no hubiesen sido beneficiarios de este tipo de formación. Dicho con otras palabras, las anteriores tasas de inserción no son una evaluación del impacto de este tipo de formación sobre la inserción laboral.

Cuadro 7. Inserción de las acciones de formación profesional para el empleo, en su modalidad de oferta, dirigida prioritariamente a trabajadores desempleados por familias profesionales

	2010			2011		
	Alumnos formados	Alumnos contratados	% inserción	Alumnos formados	Alumnos contratados	% inserción
ADG: Administración y Gestión	2.340	988	42	2.948	1.113	38
AFD: Actividades físicas y deportivas				15	7	47
AGA: Agraria	97	41	42	199	66	33
ARG: Artes gráficas	566	229	40	876	349	40
ART: Artes y artesanías	25	13	52	20	5	25
COM: Comercio y marketing	238	98	41	641	305	48
ELE: Electricidad y electrónica	516	244	47	542	243	45
ENA: Energía y agua	246	108	44	335	144	43
EOC: Edificación y obra civil	519	213	41	649	234	36
FCO: Formación complementaria				216	100	46
FME: Fabricación mecánica	755	389	52	938	431	46
HOT: Hostelería	677	269	40	619	296	48
IEX: Industrias extractivas	114	41	36	27	5	19
IFC: Informática y comunicaciones	1.136	334	29	995	246	25
IMA: Instalación y mantenimiento	140	67	48	144	59	41
IMP: Imagen personal	95	37	39	36	19	53
IMS: Imagen y sonido	41	18	44	21	2	10
INA: Industrias alimentarias	308	127	41	504	206	41
MAM: Madera, mueble y corcho	101	37	37	123	43	35
QUI: Química	10	3	30	12	2	17
SAN: Sanidad	942	358	38	1.120	389	35
SEA: Seguridad y medioambiente	126	72	57	125	52	42
SSC: Servicios socioculturales y a la comunidad	1.130	513	45	1.402	623	44
TMV: Transporte y mantenimiento de vehículos	1.073	549	51	1.214	538	44
Total	11.195	4.748	42	13.721	5.477	40

Fuente: Datos procedentes del ECyL tomados de los informes anuales del Consejo Económico y Social de Castilla y León.

Desde un punto de vista cualitativo, se constata la especial importancia de los certificados de profesionalidad de nivel 1 frente a las de nivel 2 y 3, se aprecia también que es importante crear un sistema de incentivos en las empresas para que los certificados de profesionalidad cumplan su objetivo y, finalmente, que las experiencias europeas resaltan el papel central de la validación de conocimientos profesionales en la formación permanente, aunque también ponen de manifiesto los desafíos que deben superarse y la legitimidad del proceso de certificación.


Un aspecto interesante en el análisis del ámbito de la formación para el empleo es la medición del alumnado que recibe certificados de profesionalidad, cuya finalidad es precisamente acreditar las competencias profesionales que tiene una persona para el desarrollo de una actividad laboral con significación para el empleo²⁶. Especialmente atractivo sería cuantificar el desglose en sus tres niveles o grados²⁷: nivel 1, nivel 2 y nivel 3.

Este tipo de certificaciones, que son acreditadas por la Administración Laboral, además de dotar de una mayor calidad y significado a la formación para el empleo, son una vía que permite conectar con la formación profesional inicial o reglada, dependiente de la Administración Educativa. En otras palabras, son la pieza angular para crear un sistema de formación profesional flexible en el que los dos subsistemas mencionados converjan.

Lamentablemente, la Autoridad Laboral no suele facilitar información desglosada por certificado de profesionalidad y nivel a través de los canales de libre acceso al público (boletines estadísticos, anuarios, informes de observatorios laborales, etc.) lo que impide realizar un análisis cuantitativo. Sin embargo, se pueden realizar algunas reflexiones y comentarios desde un punto de vista cualitativo en el contexto del objetivo de este informe.

²⁶ Siempre en relación con las cualificaciones del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

²⁷ Para acceder a la formación de un certificado de profesionalidad de nivel 1 no se exigen ningún tipo de requisitos académicos ni profesionales. Para acceder a la formación de los niveles 2 y 3 los alumnos deben cumplir alguno de los siguientes requisitos: estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria para el nivel 2 o título de Bachiller para el nivel 3; estar en posesión de un certificado de profesionalidad del mismo nivel del módulo o módulos formativos y/o del certificado de profesionalidad al que se desea acceder; estar en posesión de un certificado de profesionalidad del nivel 1 de la misma familia y área profesional para el nivel 2 o de un certificado de profesionalidad de nivel 2 de la misma familia y área profesional para el nivel 3; cumplir el requisito académico de acceso a los ciclos formativos de grado medio para el nivel 2 o de grado superior para el nivel 3, o bien haber superado las correspondientes pruebas de acceso reguladas por las administraciones educativas; tener superada la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años y/o de 45 años; o tener los conocimientos formativos o profesionales suficientes que permitan cursar con aprovechamiento la formación.



En primer lugar, habría que destacar claramente la importancia de los certificados de nivel 1 frente a los de nivel 2 o 3 (de ahí la importancia de su medición cuantitativa). El motivo es que la finalidad de esta acreditación es conferir a los trabajadores sin titulaciones una especie de “acreditación de calidad profesional” de los conocimientos y habilidades adquiridos por la vía de la experiencia para que pueda ser considerada por diferentes empresas más allá de aquélla en la que se obtuvo esa experiencia profesional. Sin obviar la relevancia que la acreditación de los niveles 2 y 3 puede tener para los trabajadores que la obtengan, es bastante evidente que para los trabajadores que reciben la acreditación de nivel 1 este hecho es especialmente significativo. La razón es que seguramente muchos de estos trabajadores no tienen ningún título académico (puesto que no es un requisito para su obtención) y esta acreditación puede servir como validación de sus aptitudes profesionales, permitiéndoles una mejor inserción y desenvolvimiento en el mercado de trabajo. En otras palabras, el salto cualitativo de poseer o no una certificación de nivel 1 es más grande que en los otros niveles.

En segundo lugar, algunos autores (Felgueroso y Jiménez-Martín, 2011) destacan la importancia de la certificación de la profesionalidad de las plantillas para generar *“un sistema de incentivos para corregir parte de los problemas detectados en la puesta en marcha del sistema de formación profesional integral”*. Una interesante forma de crear dichos incentivos es que a las empresas les resulte atractivo demandar aquellos trabajadores que posean dichos certificados. Más precisamente, estos autores sugieren que *“se podría poner como requisito (a las empresas) para la recepción de subvenciones o participar en concursos públicos, debiendo, pasar revisiones periódicas como en la ITV con objeto de actualizar el certificado ante variaciones de plantilla y evitar la depreciación de su capital humano”*.

Finalmente, cabe hacer una reflexión sobre las experiencias internacionales, fundamentalmente europeas, en relación con la eficacia del sistema de acreditaciones de profesionalidad. Una descripción detallada de los sistemas de cada uno de los países europeos excede el planteamiento de este informe. No obstante, las líneas maestras de los sistemas en los países de la Unión Europea pueden encontrarse en el trabajo Colardyn y Bjornavold (2005). En general, se considera que el planteamiento es adecuado, aunque está todavía en una fase inicial y es susceptible de mejora. Para dichos autores identificar y validar el aprendizaje fuera del sistema reglado de formación se ha convertido en un elemento central de la estrategia de aprendizaje a lo largo de la vida de los países de la Unión Europea. También consideran que los desafíos relativos a estos procesos de acreditación se pueden ordenar en torno a cuatro ejes: la fijación de estándares, la calidad, la fiabilidad y la validez. Al mismo tiempo, la validación del aprendizaje informal pone en un primer plano la cuestión de la legitimidad del proceso de certificación (quién está cualificado para certificar, por qué, de acuerdo

a qué criterio). Esto requiere una reflexión sobre el papel de las autoridades públicas, de los agentes sociales y de otros actores (como por ejemplo los accionistas de las empresas) que varían en gran medida de un país a otro (por ejemplo, instituciones formativas, organizaciones profesionales, cámaras de comercio, organizaciones no gubernamentales, etc.).

La evolución de la cuantía de las subvenciones para la formación de demanda y de oferta (para ocupados y parados) ha descendido con claridad durante la crisis y, aunque en 2013, parecen haber repuntado (excepto la formación de oferta para desempleados) sus niveles son sustancialmente inferiores a los previos a la crisis.


El cuadro 8 es un resumen de la evolución de las subvenciones en política formativa en Castilla y León durante los diez últimos años. Aunque la serie de cuantía de las subvenciones está expresada en euros corrientes se aprecia un incremento paulatino a lo largo del periodo cubierto hasta que se llega a 2010-2011.

Cuadro 8. Subvenciones en política formativa en Castilla y León en euros corrientes (síntesis)

Formación de demanda		Formación de oferta			
		Para desempleados		Para ocupados	
Año	Cuantía	Año	Cuantía	Año	Cuantía
2013-2014	14.778.294,6	2013	32.700.854,1	2013	8.561.736,3
2012-2013	10.738.097,0	2012	34.597.021,7	2012	5.804.660,0
2011-2012	16.115.143,1	2011	43.349.127,4	2011	16.175.278,0
2010-2011	25.117.466,0	2010	44.052.010,3	2010	15.675.278,0
2009-2010	23.372.620,0	2009	42.166.215,2	2009	18.722.326,0
2008-2009	23.506.626,0	2008	42.188.960,2	2008	22.896.605,4
2007-2008	19.134.943,0	2007	43.217.657,3	2007	20.471.325,2
2006-2007	18.780.470,0	2006	48.073.983,6	2006	20.420.340,5
2005-2006	17.746.506,0	2005	35.249.130,0	2005	20.890.492,4
2004-2005	14.888.344,0	2004	36.167.527,0		

Nota: En 2004 no se ofrece el dato de formación de oferta para ocupados porque no es comparable al no tratarse de un dato homogéneo respecto del resto.

Fuente: Datos procedentes del ECyL tomados de los informes anuales del Consejo Económico y Social de Castilla y León.



En la formación de demanda, el máximo se alcanza en 2010-2011, disminuye a menos de la mitad en 2012-2013 y experimenta un repunte (que no alcanza los valores de 2011-2012) en el último año disponible (2013-2014). Por lo que respecta a la formación de oferta, las cuantías máximas se alcanzaron en 2008 y desde entonces han descendido hasta ser en 2012 la cuarta de lo que eran en 2008, si bien con un repunte sensible en 2013 que, a pesar de todo, es aproximadamente la mitad de la cuantía de las subvenciones en 2011. En cuanto a la formación para desempleados el máximo se alcanzó en 2006 y después de ese año ha tenido un descenso sostenido (con un repunte en 2010 y 2011). En términos relativos el descenso de la cuantía de las subvenciones para la formación de oferta para desempleados ha sido menor que en la formación para ocupados o la formación de demanda; ahora bien, en términos de cantidades totales el descenso es de un tamaño semejante al de los otros dos tipos de formación.

Aunque se carecen de estudios sobre el impacto de estos descensos de las cuantías subvencionadas, éstos son de tal magnitud que en un contexto de crisis sólo pueden suponer una situación muy preocupante para la estructuración de una formación eficaz para hacer frente a los problemas actuales del mercado de trabajo y a los desafíos que están por venir en los próximos años. Esta fuerte tendencia hacia la disminución parece haber cambiado en 2013 para la formación de demanda y la formación de oferta para ocupados, aunque no para la formación de oferta para parados (posiblemente la más necesaria dado el tamaño del problema del desempleo en España en general y en Castilla y León en particular).

El amplio seguimiento en Castilla y León de formación no reglada de idiomas e informática es un indicador de la necesidad de dar prioridad a estas dos campos en cualquier estrategia regional de formación a lo largo de la vida, pero también muestra la necesidad de conseguir un dominio activo (sobre todo de las lenguas extranjeras) durante el paso por el sistema educativo reglado.

Hay unos pocos tipos de formación que las personas intentan alcanzar mediante un esfuerzo estrictamente individual. Posiblemente los dos más habituales son los idiomas y la informática (más que nada ofimática). Las limitaciones en el uso de lenguas extranjeras en España por parte de la población adulta (y también en menor medida de la población joven) son bien conocidas. Paliarlas mediante clases y cursos de distinto tipo (muchas veces financiados con recursos personales y con cargo al tiempo de ocio individual) es algo que forma parte de la experiencia directa de multitud de personas en toda España.

En el caso particular de Castilla y León, la Encuesta de Condiciones de Vida de la Población²⁸ muestra en su última edición de 2010 que en la comunidad autónoma, entre quienes decían estar recibiendo algún tipo de formación o siguiendo algún tipo de estudios, el 15,1% declaraba estar siguiendo estudios no reglados de idiomas (12,8% de los varones y 17,2% de las mujeres) y de informática 6,8% (6,4% en el caso de los varones y 7,1% en el de las mujeres).

Estas cifras, especialmente, la de idiomas es relevante ya que es superior a la cifra de los que dicen que la formación que siguen es formación ocupacional²⁹: 11,9% (11,9% varones y 11,8% mujeres)³⁰.

Aunque la información publicada no permite conocer la distribución por edades de las personas que están siguiendo los mencionados tipos de formación no reglada, los porcentajes son lo suficientemente relevantes como para afirmar que compensar los déficits de idiomas y de informática elemental son aspectos esenciales de cualquier estrategia de formación a largo plazo en Castilla y León. Pero muy especialmente en el caso de los idiomas, lo cual también es importante para el sistema reglado, pues si tantas personas experimentan la necesidad de formarse en idiomas en el sistema no reglado es porque el sistema reglado ha dejado carencias en este tipo de conocimientos.

Dada la importancia creciente de la globalización económica y la previsible necesidad de mayor movilidad estudiantil y laboral entre países, profundizar en cuáles son ese tipo de carencias en el uso activo de idiomas extranjeros debería ser una cuestión crucial para cualquier estrategia de formación a lo largo de la vida.

En cuanto a las competencias en informática, también señalan un campo relevante de actuación para el diseño de la formación a lo largo de la vida en la región, pues la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no hará más que incrementarse en el futuro (tanto a corto como a largo plazo). Seguramente estas carencias se acumulan en personas con más edad, pero también es previsible que la población joven con menores niveles de estudio y formación tenga carencias relevantes en el uso de la informática en el entorno laboral.

²⁸ Realizada por la Dirección General de Estadística de la Junta de Castilla y León. Los principales resultados de las distintas ediciones de esta encuesta se pueden consultar en la siguiente dirección: http://www.jcyl.es/web/jcyl/Estadistica/es/Plantilla100/1284159001247/_/_/_

²⁹ Cursos de Ectl, sindicatos, organizaciones empresariales, etc.

³⁰ Todos estos porcentajes proceden de la tabla 2.3.1.1 de la publicación correspondiente a la edición de 2010 de la mencionada encuesta.

2.2 Experiencias internacionales sobre formación a lo largo de la vida

En el año 2001, la Comisión Europea señaló una serie de experiencias europeas como buenas prácticas en el ámbito de la formación permanente, las cuales han informado las iniciativas nacionales realizadas durante toda la década.

El Memorandum sobre aprendizaje permanente elaborado por la Comisión de las Comunidades Europeas en el año 2001 a partir del Consejo Europeo celebrado en Lisboa un año antes, señaló seis “mensajes clave” con sus correspondientes buenas prácticas del aprendizaje a lo largo de la vida que han marcado las iniciativas nacionales dentro de la Unión Europea³¹.

Los seis mensajes clave son los siguientes: nuevas cualificaciones básicas para todos; más inversión en recursos humanos; la innovación en la enseñanza y el aprendizaje; valorar el aprendizaje; redefinir la orientación y el asesoramiento; y acercar el aprendizaje al hogar.

Las principales iniciativas destacadas en el mencionado Memorándum se describen a continuación, con la excepción de la *Adult Education Initiative* de Suecia, que por su importancia e influencia se explica en una sección posterior. En algunos casos son proyectos con duración plurianual que ya han finalizado, pero en otros se trata de actuaciones que se iniciaron en la década de los ochenta o de los noventa, pero que aún están en vigor. Así pues, buena parte de las iniciativas tienen una cierta trayectoria temporal de desarrollo y, en muchos casos, han dado muestras de su eficacia, al tiempo que han podido evaluarse y discutir diferentes fases de aplicación. Incluso cuando han ido apareciendo evaluaciones que cuestionaban su eficacia inicial, se trata de experiencias de interés porque han desempeñado un papel relevante a la hora de estimular el debate y buscar nuevas ideas y métodos.

Proyecto YOUTHSTART

Es un proyecto destinado a la población joven y desarrollado a escala transnacional que se inicia en noviembre de 1995 en los Países Bajos y una secuela del mismo se está desarrollando a través de United Nations Capital Development Fund (UNCDF) como medida de financiación a los jóvenes en África³².

³¹ El texto en castellano de dicho Memorándum se puede consultar en la siguiente dirección: <http://www.oei.es/edytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>. Un resumen del mismo está disponible en: http://www.uned.es/reec/pdfs/07-2001/17_comision.pdf.

³² <http://www.uncdf.org/en/youthstart>

El punto de partida es la necesidad de mejorar la aptitud para utilizar la informática y el perfeccionamiento de las capacidades personales como factores clave para encontrar un puesto de trabajo. Este proyecto está estrechamente relacionado con los objetivos nacionales del aprendizaje permanente en los Países Bajos, que otorgan una gran prioridad al desarrollo de las capacidades en TIC y a la utilización de métodos pedagógicos innovadores. También es coherente con la definición que hace la Comisión Europea del aprendizaje permanente.

Este proyecto se ha emulado en otras provincias del norte de los Países Bajos. La participación de las PYME ha sido un factor fundamental para su mantenimiento. Los cursos combinan la formación en capacidades básicas y en capacidades de carácter personal. Entre estas últimas, pueden citarse la autoestima, el comportamiento en una entrevista, el modo de contestar al teléfono, cómo trabajar en grupo, etc. Esta combinación parece ser adecuada para el grupo destinatario (jóvenes en paro), pues sus integrantes suelen carecer de experiencia en estas cuestiones.

El mensaje clave de este proyecto es aumentar visiblemente la inversión en recursos humanos, para dar prioridad a los ciudadanos como el capital más importante de Europa.


Proyecto ADAPT: EU JobRotation [rotación de puestos de trabajo]³³

Se trata de un trabajo a escala europea destinado a trabajadores por cuenta ajena, a grupos de trabajadores, a departamentos de empresas o ramos de la industria y a personas en paro.

El proyecto se inició en Dinamarca en los noventa y se ha prolongado hasta la década pasada, bajo la dirección de ADAPT, en otros diez Estados miembros. JobRotation surgió como respuesta a las necesidades de formación de las empresas derivadas de la introducción de las nuevas tecnologías, de los cambios organizativos o de los procesos de internacionalización.

El desarrollo del proyecto es simple. Mientras un empleado participa en una actividad de formación suplementaria, una persona en paro le sustituye temporalmente en su puesto de trabajo tras haber recibido la formación correspondiente. Se estima que en 1999 participaron 5.311 personas y 622 empresas en proyectos de JobRotation de toda Europa. La flexibilidad de esta herramienta permite adaptarla al marco nacional o regional, e incluso a una situación local única. Si se analiza el efecto que tiene para la vida laboral de las personas que trabajan como sustitutos,

³³ Una comparación internacional de su desarrollo en nueve países europeos se puede encontrar en Schömann et al. (1998).



los resultados de todas las regiones europeas indican que aproximadamente el 75% de ellos obtienen un empleo tras finalizar su sustitución, ya sea en la empresa donde la realizaron o en otra.

El Proyecto ADAPT: EU JobRotation ha sido considerado unánimemente como ejemplo de buena práctica en el campo de formación-empleo en Europa. Esta experiencia se ha constituido como un eslabón entre el mercado de trabajo interno a la empresa y el mercado externo que ha llegado a involucrar a 38 centros asociados en 14 países.

Investors in people [inversores en recursos humanos]

Es un proyecto iniciado en 1991 en el Reino Unido que está aún en marcha.

El proyecto ha demostrado su eficacia como entidad de reconocimiento de aquellas empresas que invierten en la formación de sus empleados. Para que los empleadores sean reconocidos como *Investors in People* es necesario que se ajusten a una norma nacional para el análisis de las necesidades de formación. Así se consigue mejorar el rendimiento de la empresa, vinculando la formación y el desarrollo de sus empleados a los objetivos empresariales. La norma se basa en cuatro principios fundamentales: (i) el empleador se compromete a mejorar las capacidades de todos sus empleados para cumplir los objetivos de la empresa; (ii) el empleador planea la manera de alcanzar los objetivos perseguidos mejorando las capacidades de cada uno de sus empleados y de sus equipos; (iii) el empleador proporciona formación y oportunidades de perfeccionamiento desde el momento en que un trabajador es contratado y a lo largo de toda su relación laboral; y (iv) el empleador se somete a una evaluación de los resultados de la inversión en formación y perfeccionamiento en la eficiencia de la empresa.

Investors in People se está poniendo en práctica también en los Países Bajos, promovido por la iniciativa nacional de aprendizaje permanente y el Plan Nacional de Acción para el Empleo.

Esta iniciativa cuenta tanto con evaluaciones positivas basadas en estudios de casos (Cox et al., 2012) como otras bastante críticas (por ejemplo, Higgins y Cohen, 2006).

Proyecto Sócrates: MIWEUL-Making it work: European Universities and LLL

Este proyecto se desarrolló entre 1997-1999 con una escala transnacional y con la base de la educación de adultos del programa Sócrates. En él colaboraron cuatro Estados miembros realizando estudios comparativos. El objetivo era crear una red de centros de investigación para determinar cómo se podía mejorar la aportación de políticas y prácticas de educación en relación al aprendizaje permanente.

Quizá la principal aportación de este proyecto es mostrar cómo las instituciones de educación superior, junto con empresas, autoridades regionales y locales y grupos de cada comunidad, pueden incidir en la participación y acceso de los alumnos no tradicionales a la educación y la formación.

Los aspectos a tener en cuenta en este proyecto eran, en primer lugar, el desarrollo de instituciones de educación superior como centros de aprendizaje permanente en cuatro países europeos. En segundo lugar implementar políticas de orientación del aprendizaje permanente (especialmente, acceso a la educación y necesidades de los alumnos adultos) y de supresión de obstáculos para el desarrollo futuro y busca de similitudes y diferencias entre el aprendizaje permanente de los países europeos. En tercer lugar realiza cambios en las políticas a nivel regional, nacional y europeo, con el fin de recoger las singularidades territoriales. Y finalmente, se trata de ahondar en la dimensión europea en torno al aprendizaje permanente.

European Network of Innovative Schools (ENIS) [Red Europea de Escuelas Innovadoras]³⁴

El objetivo global de ENIS es crear una red de escuelas innovadoras que pueda utilizarse para demostraciones completas de proyectos piloto en EUN³⁵ y más allá. En la red se incluyen escuelas con sus propios equipos TIC y experiencia en su uso. En cada uno de los países miembros de EUN está en marcha un proceso para designar las escuelas más innovadoras. Cada una de las escuelas ENIS rellenará y enviará un formulario, que será evaluado por las autoridades nacionales. La red se compone de unas 500 escuelas con una amplia representación europea, y constituirá un marco integrado en cuanto a capacidad de conexión e infraestructura tecnológica, herramientas y metodologías pedagógicas y organizativas, capacidades y conocimientos.

El mensaje clave es mejorar significativamente las maneras en que se entienden y se valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal.

³⁴ Diferentes iniciativas de la ENIS están accesibles en internet. A modo de ejemplo puede consultarse el enlace <http://enis.eun.org/>, donde se describe una experiencia en una escuela de Ávila en cuanto a equipamiento informático como parte de un proyecto con financiación europea.

³⁵ EUN o *European Schoolnet* es una red que abarca en la actualidad a 31 ministerios de educación europeos (<http://www.eun.org/>).

*Prior Learning Assessment [evaluación del aprendizaje previo]*³⁶

Se inicia en 1994 en EE.UU. y sigue aún en marcha con la finalidad de valorar los conocimientos adquiridos fuera del ámbito académico.

El primer plan aplicado en esta línea por el Consejo de Rectores de Universidad del Estado de Nueva York, a raíz de un estudio experimental llevado a cabo en 1974 fue el denominado PONSI - Project on Noncollegiate Sponsored Instruction and Credit. Este plan funciona desde 1994, en colaboración con la Universidad de California, y reconoce programas educativos de todo el país.

Por su parte El College Credit Recommendation System (Credit) fue introducido al mismo tiempo por el American Council of Education (Consejo Americano de Educación), Washington DC. En este sistema hay tres tipos de evaluación del aprendizaje previo: exámenes, evaluación de la formación no patrocinada por un centro de enseñanza superior, y evaluación exhaustiva por expediente de la experiencia vital y laboral.

El expediente es un documento formal donde aparecen las experiencias de aprendizaje fuera de los centros de enseñanza superior. Su función es que se pueda solicitar el reconocimiento de este tipo de aprendizaje dentro del sistema formado por los centros inscritos. La evaluación de estos expedientes permite a los alumnos adultos a evaluar su aprendizaje previo a fin de diseñar su aprendizaje y perfeccionamiento futuros.

Estas medidas sirven para implantar el aprendizaje permanente como parte de la vida integrando el aprendizaje postsecundario. Esto supone avances desde el punto de vista académico, ya que las tasas de graduación llegan a ser hasta 2,5 veces más altas entre quienes han visto reconocidos los créditos de formación obtenidos fuera del ámbito académico. No obstante, no hay datos de que esto se traduzca inequívocamente en mejoras laborales.

*Bilan des compétences [balance de capacidades]*³⁷

Se trata de un proyecto que se inició en Francia en 1985, que también sigue en marcha, y que está destinado a individuos y empresas.

³⁶ Véase Lafont y Pariat (2012) para una comparación internacional. España aparece clasificada dentro de los países con un desarrollo medio-alto en la evaluación y reconocimiento del aprendizaje previo debido a la existencia de tres elementos: un sistema de reconocimiento de las cualificaciones; posibilidad de acceso a la universidad para mayores de 25 años; y reconocimiento de experiencia previa en grados y másteres de hasta el 15 por ciento del total.

³⁷ Los detalles administrativos de esta iniciativa se pueden consultar en la siguiente dirección: <http://travail-emploi.gouv.fr/le-bilan-de-competences,1073.html>.

El objetivo de este proyecto es concienciar al empleado de cuáles son sus capacidades profesionales y personales, su motivación y sus aptitudes, para facilitar su carrera profesional y educativa así como conocer los planes que tenga a este respecto. Bilan des compétences es un sistema nacional definido y administrado de acuerdo con la legislación nacional.

Es un proyecto centrado en el mercado de trabajo y en las empresas que sirve como base para la ampliación de conocimientos o el desarrollo de una carrera profesional y que va más allá de una norma de cualificaciones.

El mensaje clave que se transmite es que, a lo largo de toda la vida, es posible acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades de aprendizaje.

Proyecto Leonardo da Vinci: EURO PRO-FILES **[desarrollo de un programa de orientación multimedios]**


Es un proyecto a escala transnacional destinado a los jóvenes y financiado por el programa Leonardo da Vinci. Su objetivo es diseñar y producir un programa multimedia que desarrolle sistemas de orientación profesional para los jóvenes.

Como cualquier otra herramienta multimedia, este programa permite hacer comparar perfiles profesionales, de esta manera, se incide en la formación profesional de los jóvenes y en la planificación de algunos sistemas de orientación. Se trata de una herramienta que facilita la movilidad de los jóvenes y hace desaparecer las divisiones culturales, profesionales y de formación.

El proyecto facilita los intercambios a nivel europeo en el ámbito de la formación profesional, ya que ofrece una base de datos sobre los perfiles de las capacidades que hay que adquirir para las profesiones elegidas y sobre la correspondiente formación. El proyecto abre a los proveedores de servicios de orientación profesional la posibilidad de responder cuestiones que se presentan a los jóvenes acerca de los perfiles profesionales sobre una base no restringida a ningún tipo de frontera. El asesoramiento está totalmente adaptado a los requerimientos del alumno, para ayudarle a tomar una decisión con conocimiento de causa acerca de la movilidad transnacional. Esto ha generado efectos positivos en los sistemas de orientación nacionales.

SkillNet.ca

Se trata de un proyecto iniciado en 1993 en Canadá que consistía en generar una red canadiense de sitios web, que transmitan información sobre los empleos y carreras profesionales que está experimentando un crecimiento más rápido. Se trata de una ventanilla única desarrollada por Industry Canada, con ayuda de Human Resources



Development Canada y Xwave Solutions que proporciona información sobre empleo y carreras profesionales y a la que se han asociado servicios de colocación integrados.

Entre los socios de esta red aparecen universidades y centros de enseñanza superior, así como los sectores de la sanidad, el arte y la cultura, la educación, el mantenimiento aéreo y el voluntariado.

El mensaje clave a transmitir es que existen oportunidades de aprendizaje permanente tan próximas a los interesados como sea posible y con el apoyo de las tecnologías de la comunicación.

Proyecto ADAPT: SES-NET **(South East Scotland Network for Education and Training)** **[red del sudeste de Escocia para la educación y la formación]**

Se trata de un proyecto a escala transnacional que se ha realizado entre septiembre de 1998-junio de 2001 y que va dirigido a las PYME de una serie de sectores como la distribución y el comercio al por menor, los equipos multimedia, el turismo y el automóvil.

En el proyecto se buscaba crear una red de centros de aprendizaje tutoriales con la colaboración de proveedores de educación y formación públicos y privados. Si se consigue mejorar el acceso al aprendizaje permanente por medio de centros locales, se consigue que las oportunidades se adapten mejor a las necesidades específicas de los individuos. También se ha mejorado el acceso a la información, la orientación y el asesoramiento sobre oportunidades de aprendizaje y proveedores de formación por medio de la creación de una centralita que funciona como ventanilla única de información, orientación y matriculación en los cursos.

El último aspecto a destacar es la flexibilidad de la formación impartida, mediante el uso de las TIC, los cursos breves o los módulos separados. Esto permite acceder al aprendizaje a todo aquel que necesite aprender algo específico, sin una cualificación completa. Además se abre esta posibilidad a personas que trabajan y necesitan ajustar el aprendizaje a sus compromisos familiares y laborales.

Centros de aprendizaje

Proyecto iniciado en 1989 en Australia y que se ha mantenido en marcha durante mucho tiempo con el objetivo de estimular la participación y generar apoyo a nivel local.

La base de este proyecto fue la creación de dos instituciones. El *Centre for Research and Learning in Regional Australia* (CRLRA), de la Universidad de Tasmania donde

se estudió la relación entre la calidad del aprendizaje en una comunidad, el capital social existente en ella. Australia tiene experiencia en la conexión de comunidades de actividad (grupos unidos para un propósito común, lo que implica un aprendizaje y un intercambio continuos de ideas y experiencias), por ejemplo, propietarios o gestores de explotaciones agrarias.

El segundo de los centros se creó en 1989 con el nombre de *Queensland Open Learning Network* (QOLN) por iniciativa del Gobierno de Queensland. Su función era mejorar el acceso a las oportunidades de aprendizaje de aquellas comunidades desfavorecidas por el aislamiento y otros factores. Para ello, la QOLN desarrolló una red de más de cuarenta centros de aprendizaje flexible, que desempeñan toda una serie de papeles y funciones en sus comunidades.

La finalidad de estas instituciones es servir de centros de aprendizaje en su comunidad. Los coordinadores son miembros de la comunidad y tienen la misión de estimular la participación y generar apoyo a nivel local, de modo que se amplíe la influencia del centro en la comunidad.


Las iniciativas más recientes de la Unión Europea en el ámbito de la formación permanente están, de hecho, fuertemente centradas en la educación reglada y, por tanto, en la primera fase de la vida, quedando el resto de etapas relativamente relegadas precisamente por el diseño del programa Erasmus+.

El marco internacional más próximo de la formación a lo largo de la vida para Castilla y León es la estructura institucional proporcionada por la Unión Europea. En este sentido, de 2007 a 2013 estuvo vigente el Programa de Aprendizaje Permanente (*Lifelong Learning Programme*, LLP) y, en la actualidad, está en marcha el programa Erasmus+³⁸. Este programa cubre el periodo 2014-2020 y aglutina no sólo los programas de intercambio del Programa de Aprendizaje Permanente, sino también programas europeos de educación, formación y juventud que existían con anterioridad³⁹.

En principio, tiene la misma vocación amplia (de aprendizaje permanente) que tenía el anterior; ahora bien, incluso desde su declaración inicial de intenciones (y hasta

³⁸ La información básica del programa Erasmus+ puede consultarse en http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_es.htm

³⁹ Estos programas son los que estaban incluidos en el Programa de Aprendizaje Permanente (Comenius, Erasmus, Leonardo y Grundtvig), en los programas de educación superior internacional (Mundus, Tempus, ALFA, Edulink y programas bilaterales) y el Programa Juventud en Acción.



de su nombre) está fuertemente centrado en la juventud. En realidad, el anterior programa también, de hecho, estaba muy dirigido a los jóvenes, pues las acciones transnacionales financiadas también estaban muy dedicadas a instituciones educativas. Así pues, el carácter formativo a lo largo de la vida en realidad se centra en la primera fase de la misma, en el proceso de la formación reglada. La parte dedicada a formación de adultos (Grundtvig) o a formación de personal no estudiantil dentro del resto de programas es desde luego bastante reducida.

Erasmus+ integra toda la variedad de programas anteriores en tres acciones clave: Movilidad y aprendizaje de los individuos, cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas y servir de soporte para las reformas políticas. Además se completa con dos tipos de acciones específicas. Las acciones Joan Monnet y el fomento de actividades deportivas.

El propósito es cumplir con los objetivos del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación. Estos objetivos son los siguientes: (i) hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos; (ii) mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación; (iii) promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; e (iv) incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

La agencia nacional que se encarga de centralizar y ofrecer estos programas en España es el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos⁴⁰ (OAPEE). En ella se ofrece diferente información sobre el desarrollo de iniciativas dentro del anterior PAP y del actual Erasmus+. Aunque existe información administrativa desagregada por comunidad autónoma (como la referida al programa Erasmus en el ámbito universitario, que es seguramente la más difundida), escasea la que se agrupa en forma de proyectos cuyas características puedan valorarse. En este sentido, en la información incluida⁴¹ y aunque no es exhaustiva sino ilustrativa de diferentes experiencias y programas de intercambio en cada uno de los programas PAP para cada nivel educativo, la comunidad autónoma de Castilla y León se incluye relativamente pocas veces en comparación con otras comunidades como Andalucía. Más adelante, se describen con detalle estas experiencias autonómicas.

⁴⁰ <http://www.oapee.es/oapee/inicio.html>

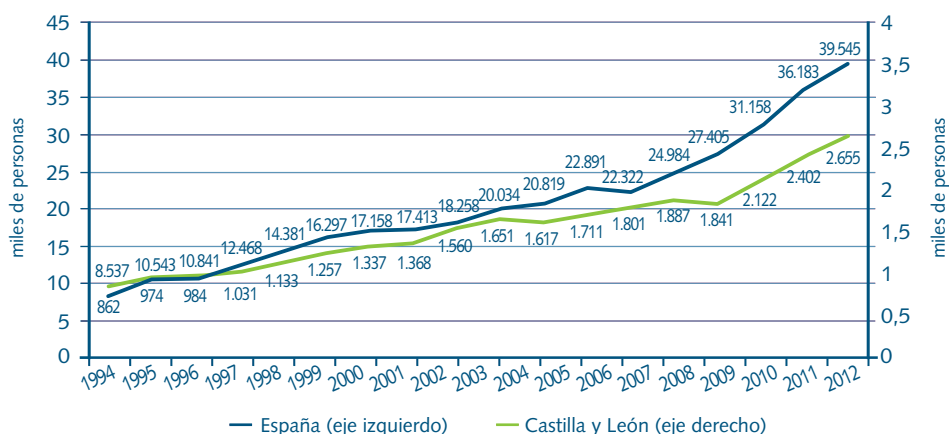
⁴¹ Nos referimos aquí a los diferentes proyectos incluidos en los números de la Revista Papeles europeos editada por el OAPEE (<http://www.oapee.es/oapee/inicio/informacion/publicaciones/revista-OAPEE.html>).

El número de movilizaciones Erasmus ha crecido con intensidad de 1994 a 2011 tanto en Castilla y León como en toda España. Los diferentes análisis muestran múltiples efectos beneficiosos sobre la inserción laboral de los beneficiarios del programa Erasmus, lo cual resalta por oposición la relevancia de los menores recursos que se dedican a este programa como resultado de las políticas de ajuste presupuestario.

España es el país que más estudiantes envía a universidades extranjeras con el programa Erasmus. En el gráfico 57 se puede observar el número de movilizaciones Erasmus en el periodo 1994-2011. Tanto en el conjunto del país como en Castilla y León ha crecido intensamente, si bien el ritmo de crecimiento en Castilla y León ha sido inferior al del conjunto del país. Así, en el periodo considerado, el número de movilizaciones Erasmus en el conjunto de España se ha multiplicado por 4 mientras que en Castilla y León no llega a multiplicarse por 3. No obstante, en términos de cuánto suponen las movilizaciones Erasmus sobre el alumnado universitario, como se puede apreciar en el cuadro que sigue, el porcentaje es mayor para Castilla y León que para España y también ha crecido a una pauta mayor.

Por otra parte, la mayor parte de las movilizaciones Erasmus corresponden a instituciones universitarias, si bien en los tres últimos años para los que hay datos se observa un incremento del peso de la formación profesional.

Gráfico 57. Evolución del número de movilizaciones Erasmus



Fuente: Anuario Estadístico Erasmus, varias anualidades.

Cuadro 9. Evolución del número de movilizaciones Erasmus y del alumnado universitario

	Movilizaciones Erasmus		Alumnos matriculados		Erasmus sobre alumnos matriculados	
	CyL	España	CyL	España	% CyL	% España
98/99	1.133	14.381	105.116	1.580.158	1,1	0,9
99/00	1.257	16.297	105.028	1.587.055	1,2	1,0
00/01	1.337	17.158	99.902	1.554.972	1,3	1,1
01/02	1.368	17.403	96.796	1.526.907	1,4	1,1
02/03	1.560	18.258	92.468	1.507.147	1,7	1,2
03/04	1.651	20.034	89.077	1.488.574	1,9	1,3
04/05	1.617	20.819	87.589	1.446.879	1,8	1,4
05/06	1.711	22.891	84.429	1.433.016	2,0	1,6
06/07	1.801	22.322	82.725	1.410.440	2,2	1,6
07/08	1.887	24.984	81.976	1.396.607	2,3	1,8
08/09	1.841	27.405	79.703	1.391.253	2,3	2,0
09/10	1.985	28.681	79.765	1.412.472	2,5	2,0

Fuente: Anuario Estadístico Erasmus, varias anualidades.

Cuadro 10. Evolución del número de movilizaciones Erasmus según tipo de institución de origen

	Total	Universitarias	Artísticas	Formación Profesional
España				
2009-10	31.158	28.681	316	2.161
		92,1%	1,0%	6,9%
2010-11	36.183	32.952	494	2.737
		91,1%	1,4%	7,6%
2011-12	39.545	36.095	600	2.850
		91,3%	1,5%	7,2%
Castilla y León				
2009-10	2.122	1.985	19	118
		93,5%	0,9%	5,6%
2010-11	2.402	2.190	63	149
		91,2%	2,6%	6,2%
2011-12	2.655	2.452	59	144
		92,4%	2,2%	5,4%

Fuente: Anuario Estadístico Erasmus, varias anualidades.

Además de los efectos del programa en términos de mejora cultural y dominio de idiomas (Jacobone y Moro, 2014), también se obtiene un impacto positivo en términos de empleo. Según el estudio de impacto de la Comisión Europea (2014), el 64% de los empleadores consideran la experiencia internacional muy importante en un proceso de selección. Los estudiantes Erasmus tienen menores probabilidades de experimentar desempleo de larga duración y se encuentran en una mejor posición para acceder al mercado de trabajo. Quienes han participado en programas de movilidad se imaginan viviendo y trabajando fuera de su país, en un contexto internacional. De hecho, su probabilidad de trabajar fuera de su país de origen es mayor que la de aquellos que no participan en programas de movilidad.

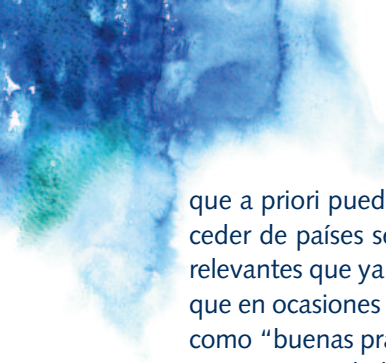
Los efectos positivos del programa Erasmus son percibidos en todos los países. Sin embargo, es destacable que la crisis económica y el alto nivel de desempleo han cambiado la perspectiva de los países del sur de Europa que perciben Erasmus como una oportunidad de desarrollar su experiencia profesional.

Dados todos estos efectos positivos, resulta preocupante que en el curso 2012-13 se han beneficiado de él 39.249 personas, un 1% menos que en el año 2011-2012. La profundidad de la crisis ha limitado severamente los recursos que las familias pueden dedicar al gasto adicional que supone que un hijo realice una movilidad Erasmus. Aunque popularmente el programa se conoce como “beca” Erasmus, hay que recordar que la cuantía monetaria asignada al mismo siempre ha sido muy limitada, y se ha restringido todavía más en España con las políticas de ajuste presupuestario de los últimos años que han afectado a ayudas complementarias para los estudiantes del programa Erasmus. Dadas las carencias tradicionales de movilidad internacional y de pleno dominio de lenguas extranjeras de los titulados españoles, esto supone un problema relevante que debería afrontarse en el futuro inmediato.

Respecto a otros programas internacionales de Erasmus+, en el caso del programa Comenius se ha producido un incremento relevante del número de solicitudes que en 2008 no llegaban a 2.000 y en 2012 sobrepasan las 4000. Si atendemos al número de ayudas gestionadas se encuentra en torno a las 1.000 anuales en el periodo 2008-2012. En el programa Leonardo da Vinci se gestionan unas 500 ayudas al año y no llegan a 600 las correspondientes al programa Grundtvig.

Las buenas prácticas a nivel internacional buscan mejorar la situación de los jóvenes que abandonaron tempranamente sus estudios, la transformación de la educación de adultos y el reconocimiento de los aprendizajes realizados fuera del sistema reglado de formación.

A lo largo de los años diferentes entidades y organismos han ido proponiendo una serie de experiencias como buenas prácticas. Aquí vamos a resaltar algunas de ellas



que a priori pueden ser más útiles para la realidad de Castilla y León, bien por proceder de países semejantes al nuestro bien por encajar en alguna de las cuestiones relevantes que ya han aparecido a lo largo del informe. No obstante, hay que resaltar que en ocasiones la selección de algunas de las experiencias que se suelen destacarse como “buenas prácticas” obedece más a presunciones o a buenas implementaciones que a una verdadera evaluación de impacto del programa o medida en cuestión. En todo caso, cualquier selección de buenas prácticas siempre tendrá un carácter provisorio mientras que se realizan más evaluaciones con nuevos datos o nuevas variantes de los programas.

En primer lugar, cabría caracterizar a la llamada Garantía Juvenil como la medida que más se suele destacar hoy en día. Este tipo de programas supone que, en un cierto plazo de tiempo, un joven⁴² desempleado debería ser beneficiario de al menos una de las siguientes medidas: plaza en el sistema educativo reglado; oportunidades de formación para completar su bagaje educativo; participación en un programa de empleo; o un apoyo especializado y personalizado en la búsqueda de empleo. Ahora mismo, la Unión Europea se encuentra en plena promoción de este tipo de medida, especialmente para los países periféricos con más problemas de empleo (España entre ellos). Las experiencias exitosas que suelen alegarse como apoyo de la propuesta son las de Suecia y Finlandia⁴³. La gran diferencia respecto de las medidas típicas dentro de los programas habituales de políticas activas consiste en que los programas de garantía juvenil dan el derecho a ser beneficiario de las medidas para todos jóvenes que satisfacen los criterios establecidos en el plan. Esos criterios de elección están definidos en términos de la edad, la duración del desempleo y/o el nivel de cualificación (o de estudios) alcanzado⁴⁴.

A pesar de ser una medida que ha enraizado con fuerza en la agenda europea y que se está poniendo en marcha en bastantes países europeos con graves problemas de empleo juvenil (como España), las evaluaciones de impacto siguen siendo escasas. Por un lado, en el caso sueco se ha encontrado que los desempleados jóvenes que han participado en la garantía juvenil encontraban un empleo más rápido que los

⁴² Convencionalmente, en la Unión Europea se define joven como tener menos de 25 años. No obstante, algunos países europeos (como Noruega) han desarrollado sus programas de garantía juvenil para los que están entre 15 y 29 años. En otros, como Austria, se diferencian las medidas para los que están por debajo de 18 años.

⁴³ Las primeras experiencias de programas de garantía juvenil se dieron en Suecia (1984), Noruega (1993), Dinamarca (1996) y Finlandia (1996). Sobre los casos de Finlandia y Suecia, Mascherini (2012) ofrece información detallada. Más recientes son las experiencias de programas de empleo juvenil similares en Alemania, Austria, Holanda y Polonia. Estos y otros casos nacionales pueden consultarse en <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=1009&furtherNews=yes>

⁴⁴ Véase el documento de la Organización Internacional del Trabajo: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_209468.pdf

miembros de un grupo de control de participantes en otro tipo de políticas activas, aunque este efecto positivo decreció fuertemente en 2009, lo que indicaría que la efectividad del programa disminuye con la recesión⁴⁵. Por otro lado, un año después de haber pasado por el programa, los beneficiarios de la garantía juvenil sueca tenían la misma probabilidad de estar desempleados que los miembros del grupo de control. Los datos generales para el caso finlandés señalan reducciones en el desempleo asociadas a las medidas de asistencia y a las de formación. No obstante, hay pocas evaluaciones con grupo de control, aunque la escasa evidencia existente apunta a mayores impactos para los nuevos entrantes en el mercado de trabajo que para los parados de larga duración, aunque siempre hay que tener en cuenta que todos los programas de garantía juvenil se basan en los registros de los servicios públicos de empleo, por lo que su efectividad está siempre ligada a la auto-selección que supone inscribirse para ser beneficiario del programa. Componentes esenciales que se han detectado como esenciales para el éxito de un programa de garantía juvenil son: activación temprana de los beneficiarios gracias al diseño de un buen calendario temporal de acciones; una capacidad administrativa pre-existente bien establecida (en especial, la cooperación de diferentes partes de la administración educativa, de empleo, local, etc.); y fuertes sistemas de educación y formación.

El potencial de los programas de garantía juvenil como parte de la formación a lo largo de la vida es muy importante, en especial la faceta de orientación a lo largo de la vida (*lifelong guidance*)⁴⁶. Esta orientación (entendida en términos de la carrera laboral a largo plazo más que en términos de orientación para el empleo a corto plazo) puede ser crucial para dotar de coherencia a las medidas que un individuo siga dentro del programa de garantía juvenil y para conseguir que la orientación se vea como algo que más que posiblemente tendrá que hacerse en varias ocasiones sobre todo para quienes más problemas tienen para hacer una integración exitosa en el mercado de trabajo⁴⁷.

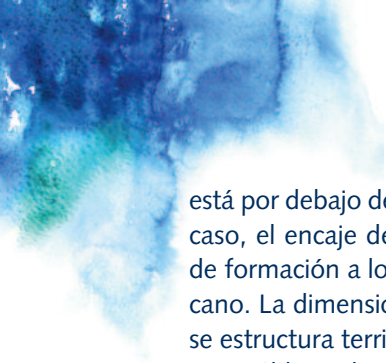
En España, siguiendo la agenda europea, está en marcha el proceso de registro para la puesta en marcha de un programa de garantía juvenil⁴⁸. Por tanto, las medidas todavía no se han puesto en marcha. Ahora bien, la cuantía presupuestaria dedicada a la garantía juvenil (incluyendo el presupuesto dotado por las instituciones europeas)

⁴⁵ Swedish Public Employment Service (2011).

⁴⁶ Borbély-Pecze y Hutchinson (2013).

⁴⁷ De hecho, dentro de algunos de los programas de garantía juvenil con más años de aplicación –por ejemplo, Dinamarca– este tipo de orientación a lo largo de la vida está explícitamente contenida en la garantía juvenil, aunque también en otros recientes, como en Croacia (Borbély-Pecze y Hutchinson, 2013; págs. 12-16).

⁴⁸ La información general sobre el programa español (como parte de la llamada Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven) puede encontrarse en el Ministerio de Empleo: <http://www.empleo.gob.es/es/garantiajuvenil/queesGJ.html>



está por debajo de los cálculos existentes para replicar la experiencia sueca⁴⁹. En todo caso, el encaje del programa español de garantía juvenil dentro de una estrategia de formación a lo largo de la vida tendrá que ser objeto de análisis en el futuro cercano. La dimensión regional también podrá ser analizada, puesto que su aplicación se estructura territorialmente de manera acorde con el funcionamiento de los servicios públicos de empleo en España. Las características que más arriba se han enumerado como parte de las experiencias exitosas muestran que España puede tener en principio tanto ventajas previas como problemas de partida. El hecho de que la perspectiva de una formación profesional dual esté encima de la mesa es un elemento a favor de una implementación exitosa de un programa que busca facilitar la transición al mercado de trabajo. Pero los problemas que sigue habiendo para regresar al sistema reglado una vez se abandona y la falta de una perspectiva integrada con la formación profesional no reglada son nubes grises sobre el pleno aprovechamiento del cambio de concepción que puede suponer implementar el programa de garantía juvenil. La estructura descentralizada de los servicios públicos de empleo está a favor de un más amplio impacto del programa adaptándose a las necesidades de los beneficiarios de cada comunidad autónoma. Ahora bien, esto también significa que a nivel autonómico (e incluso local) debe haber plena coordinación y cooperación entre las administraciones educativas y de empleo, a la par que se sigue desarrollando la orientación personalizada hacia los desempleados (en este caso, jóvenes). En el caso de Castilla y León, la dispersión de la población puede suponer una limitación si no se diseñan programas que tengan especialmente en cuenta esta realidad para combinar enseñanzas a distancia y presenciales en los lugares que mejor convengan a los beneficiarios; ahora bien, a esto también se le puede dar la vuelta si es un acicate para incluir necesariamente el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación asociadas con las técnicas de enseñanza a distancia. En definitiva, como en el caso general del conjunto de España, todo está por ver también a nivel autonómico y debería ser convenientemente evaluado su impacto y efectividad.

En segundo lugar, la transformación de la educación de adultos como parte de la formación a lo largo de la vida tiene como buena práctica la *Adult Education Initiative* (AEI, o, en castellano, Iniciativa de Educación de Adultos)⁵⁰. Este proyecto (sin precedentes en cuanto a su tamaño y su alcance) se llevó a cabo en Suecia de 1997 a 2002, destinado a la población adulta. El objetivo del proyecto era dotar de una formación adecuada a quienes más necesidad tiene de ella o a quienes la abandonaron de forma

⁴⁹ Tal como se muestra en OIT (2012), pág. 48.

⁵⁰ Una breve descripción del programa se puede consultar en la siguiente dirección: <http://www.eucis-lll.eu/good-practices/social-inclusion/the-swedish-adult-education-initiative-aei/>

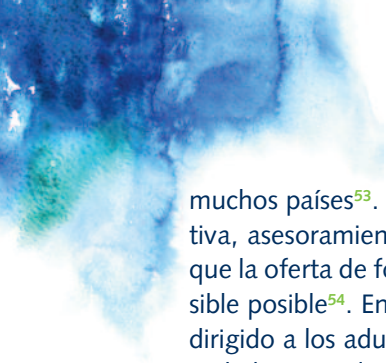
temprana, a fin de mejorar sus resultados en el mercado de trabajo. Por ello, se dirigió en especial a la población que carecía de empleo o que no hubiera finalizado la enseñanza secundaria superior. El proyecto también es conocido como "*Knowledge Lift*" (ascensor o elevador de conocimientos) por su objetivo explícito (y ambicioso) de eliminar los niveles de trabajadores de baja cualificación. Esta iniciativa se apoyó sobre el bien desarrollado *Komvux*, el sistema sueco de educación para adultos a nivel municipal. De hecho, una característica importante de su puesta en marcha fue su capacidad para llegar a todo el territorio (pues Suecia tiene parte de la población bastante dispersa geográficamente y en ocasiones con dificultades de acceso) y que estaba basado en la realización de proyectos de iniciativa local. Se centraba en los individuos con una fuerte flexibilidad en cuanto a la hora y lugar donde cursarlo, siempre con el fin de facilitar el aumento de su nivel de educación reglada (asumiendo que es ésta la que crea las mejoras permanentes en las carreras laborales), lo cual hizo que muchos de sus beneficiarios fueran relativamente jóvenes aunque no en exclusiva. Las diferentes evaluaciones existentes apuntan a efectos positivos de diferente tipo, mezclados con algunos resultados no esperados. Así, los beneficiarios del AEI experimentaron una menor incidencia del desempleo, pero con duraciones del desempleo más largas, al tiempo que los resultados sobre los salarios se aprecian poco en el corto plazo aunque sí en el largo, si bien los individuos con una peor posición en el mercado de trabajo no experimentaron mejoras en sus ingresos (cuando la mejora de estos individuos era objetivo explícito del AEI)⁵¹. Las evaluaciones que se centran en impactos más generales sobre el mercado de trabajo sueco muestran que los grandes beneficiados de este programa fueron los trabajadores (especialmente varones) que tuvieron más problemas en la crisis de principios de los noventa y que el programa les sirvió para mejorar, como grupo, su posición en el mercado de trabajo, aunque esa mejora se apreciaba en la vuelta al empleo y no en un incremento de los ingresos. Para las mujeres beneficiarias en su conjunto no se detectan impactos por haber participado en el programa, aunque esto podría esconder diferentes efectos para las mujeres mayores y para las jóvenes⁵².

En general, el desarrollo de programas de formación dirigidos a desarrollar nuevas competencias para adultos desempleados de baja cualificación (muchas veces por un abandono temprano del sistema educativo) se ha visto como una necesidad en

⁵¹ Para detalles de esta evaluación véase Stenberg (2003): <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:142216/FULLTEXT01.pdf>.

⁵² Aunque la escasez de datos podría estar detrás de esta falta de efectos, pues seguramente se debe al peso que tenían en la muestra las mujeres mayores en el final de sus vidas laborales en detrimento de las jóvenes (Albrecht et al., 2005).

⁵³ Las experiencias nacionales que se enumeran a continuación están descritas en detalle en Eurydice (2011). En cuanto a las características básicas de la educación de adultos en España y en Castilla y León se pueden consultar en el último apartado del Apéndice 1.



muchos países⁵³. En Austria, se han desarrollado programas de información educativa, asesoramiento y programas de formación continua, diseñados para asegurar que la oferta de formación en competencias claves para los adultos sea lo más accesible posible⁵⁴. En Eslovenia, el Programa de Aprendizaje Basado en Proyectos está dirigido a los adultos jóvenes desempleados de 15-25 años de edad que pueden o no haber completado el programa de la escuela básica, pero que no tienen formación profesional, una certificación secundaria, superior técnica o general. En este programa, adquieren formación general, profesional, educación social y habilidades culturales. En España, la educación de adultos para personas sin ninguna cualificación, o para aquellos que han abandonado el sistema escolar, se basa en el desarrollo de competencias. A partir del año 2011, se puso en marcha una plataforma de formación profesional a distancia dirigida a los ciudadanos mayores de 18 años, especialmente los trabajadores y las personas con responsabilidades familiares. Esta plataforma se creó en el marco de los programas de cooperación territorial con el objetivo de que la formación profesional fuera más accesible a todos. Para tal fin se creó un sitio web en línea de formación profesional, así como materiales didácticos para la formación a distancia en 100 programas de formación profesional para este propósito. El desafío para España sería aunar esta iniciativa dentro de una perspectiva de formación a lo largo de la vida, por ejemplo dentro de los programas de garantía juvenil. No obstante, para la población que no es joven a nivel autonómico puede ser también una pieza que puede coordinarse con el resto de programas existentes que encajan dentro de una perspectiva de formación a lo largo de la vida.

Aunque no suelen verse como parte de los programas de educación de adultos, conviene traer a colación un tipo de experiencia internacional que se centra no sólo en incrementar el nivel de estudios de los trabajadores, sino también de los empresarios. Este es el caso del Programa operativo de capital humano 2007-13 de Polonia⁵⁵. El desarrollo de los recursos humanos y las mejoras en la formación son las prioridades de este programa. De acuerdo con el Ministerio de Desarrollo Regional de Polonia, los proyectos se aplican en los siguientes ámbitos y con los siguientes contenidos: supra-regional, implementando proyectos de formación

⁵⁴ Además, se han desarrollado medidas específicas en las áreas de la educación básica (incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación), la certificación académica a partir de la experiencia profesional, la educación política, la educación cultural, las competencias sociales y personales. Ejemplos concretos incluyen los Centros de Educación de Adultos de Viena (Universidades Populares), que han orientado su programa a las ocho competencias clave. Finalmente, el *Weiterbildungsakademie* (<http://www.wba.or.at/>) es un buen ejemplo de un sistema de acreditación y reconocimiento basado en competencias para los educadores de adultos.


⁵⁵ Este es uno de los casos de estudio sobre aprendizaje y formación en empresas descrito en detalle en Cedefop (2012), que también discute otros casos como el programa para mejorar la organización y el diseño del lugar de trabajo en Suecia, el programa de capital relacional de Dinamarca y el programa *Server* de Finlandia dirigido a reforzar la productividad en las pequeñas empresas a través de la evaluación del aprendizaje informal.

(general y especializada) con asesoramiento para los empresarios y los empleados y centrados en el desarrollo individual de la compañía; nacional, implementado proyectos del mismo tipo; y estudios de posgrado para empleados y empresarios. Los grupos destinatarios que se benefician directamente de los fondos son los empresarios y empleados. En total 665 proyectos han sido financiados hasta el momento, con una duración máxima de tres años para cada proyecto. En 2012, se lanzó una convocatoria de propuestas para las pequeñas y medianas empresas, con el objetivo de promover las habilidades y competencias de los trabajadores en recursos humanos y de gestión en estas empresas.

En tercer lugar, es esencial el hacer visibles la acumulación de conocimientos y capacidades que se producen a lo largo de la vida a través del paso por uno o varios empleos. El desarrollo del Marco Europeo de Cualificaciones ha facilitado las medidas en este sentido y más aún cuando se tiene en cuenta que describe lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer en términos de resultados de aprendizaje. En esta línea, el Reino Unido, recientemente ha introducido el Diploma de Cualificación, dirigido a estudiantes de entre 14-19 años, combinando el aprendizaje académico y profesional. El Diploma está diseñado para garantizar una cualificación plural y asegurar que el estudiante que logra el diploma tiene las habilidades necesarias para ser exitoso en el trabajo, la vida y en estudios posteriores. Para obtener el Diploma, los alumnos deben completar: (a) materias específicas de aprendizaje relacionado con un área de empleo, (b) un proyecto práctico, (c) habilidades funcionales en inglés, matemáticas y las TIC, (d) habilidades personales, de pensamiento crítico y de aprendizaje de habilidades, (e) se requiere un mínimo de 10 días de experiencia laboral, y (f) tener una especialización adicional de aprendizaje (ASL). Un total de 36. 441 jóvenes participaron en esta formación en 2011 y 8. 000 empresarios participaron con el programa. Otra experiencia semejante pero no estrictamente para jóvenes es el *Profipass* de Alemania⁵⁶. Esta iniciativa se puso en marcha en 2006 para desarrollar un instrumento de validación de las habilidades adquiridas a través de la educación informal. Este mecanismo está destinado para aquellas personas que están cambiando de empleo, en una fase de reorientación profesional o para aquellos emprendedores que quieren establecer su propio negocio. Se trata, pues, de hacer visibles cualificaciones que ya se adquirieron fuera del sistema reglado, para que esa información pueda ser utilizada en el proceso de recolocación o de puesta en marcha de una nueva empresa.

En España se está desarrollando un marco nacional de cualificaciones para el aprendizaje permanente (Marco de Cualificaciones), con base en los resultados del aprendizaje.

⁵⁶ La información oficial sobre este programa se puede encontrar en la siguiente dirección: <http://www.profilpass-online.de/>



El trabajo de desarrollo se inició en enero de 2009 y se empezó a desarrollar en 2011. De hecho, los nuevos programas de formación profesional son definidos ya en términos de resultados de aprendizaje. El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) está estrechamente vinculado a las actividades de trabajo y a las competencias profesionales requeridas. Los principales elementos de estos catálogos son unidades de competencia estructurados en las cualificaciones profesionales⁵⁷. No obstante, como otras medidas en España, destaca su carácter más bien paralelo respecto de otras iniciativas de mejora de la formación. En este sentido, cabría destacar la iniciativa islandesa plasmada en la nueva Ley de Educación de Adultos (2010) incluye disposiciones relativas a la construcción de puentes entre el sistema para la validación del aprendizaje no formal e informal y el sistema escolar formal. Se ha diseñado un nuevo sistema para reconocer las competencias que faciliten la educación compensatoria con el desarrollo de varios proyectos piloto. Además, se iniciaron varios proyectos con el objetivo de validar las competencias a aquellas personas que tenían experiencia profesional pero habían abandonado sus estudios de formación profesional en determinados sectores. Las habilidades que habían adquirido en el mercado de trabajo se evaluaron y se les dio la oportunidad de terminar sus estudios. Así pues, la validación se desarrolla como parte del proceso de educación de adultos, destacando una complementariedad que podría ser muy útil para conseguir coherencia entre las diferentes medidas con una perspectiva de mejora formativa de los menos cualificados para conseguir mejores rendimientos laborales a largo plazo.

De forma transversal, el desarrollo de las cualificaciones de nivel 5 del Marco Europeo de Cualificaciones supone una oportunidad para desarrollar nuevas perspectivas del aprendizaje a lo largo de la vida, sobre todo ante la transformación de los puestos de trabajo por las nuevas tecnologías.

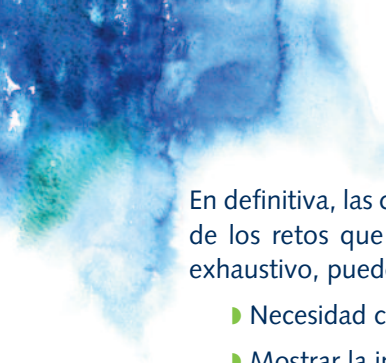
Dentro del ámbito de las experiencias e iniciativas europeas relacionadas con la formación a lo largo de la vida, merece la pena tener en cuenta las propuestas realizadas desde el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) en cuanto al potencial existente en las cualificaciones de nivel 5. Dentro del Marco Europeo de Cualificaciones, las cualificaciones de nivel 5 permiten graduar la per-

⁵⁷ El Real Decreto sobre el reconocimiento de las competencias adquiridas por la experiencia laboral fue aprobado en 2009 y regula el reconocimiento de las habilidades formales y no formales de aprendizaje. Este Real Decreto se incluye en el Plan Estratégico de Formación Profesional dentro del marco de los planes territoriales. Comenzó a funcionar en el año 2010-2011. A lo largo de estos últimos años, se ha avanzado en la formación de asesores y evaluadores, así como el desarrollo de instrumentos de evaluación adecuados. Además, está prevista la evaluación de los candidatos para emplearse en las ocupaciones de mayor demanda en el mercado de trabajo.

meabilidad entre los distintos planos de nuestro sistema y pueden emplearse como nexo entre sectores educativos, enriqueciendo los perfiles formativos y profesionales de los alumnos⁵⁸. El nivel 5 es el nivel más complejo de las cualificaciones consideradas por el Marco Europeo de Cualificaciones, puesto que los resultados del aprendizaje son transversales a los diferentes subsistemas de educación. En cuanto a conocimientos, las cualificaciones de nivel 5 suponen conocimientos exhaustivos y especializados, junto con la consciencia de los límites de los conocimientos adquiridos. Por lo que respecta a destrezas, suponen un conjunto amplio de destrezas cognitivas y prácticas para desarrollar soluciones creativas a problemas abstractos. En lo que se refiere a competencia, están relacionadas con la gestión y supervisión del trabajo de otros en situaciones con incertidumbre. En definitiva, se trata de conocimientos, destrezas y competencia imprescindibles para afrontar la transformación de los puestos de trabajo cualificados generada por la incorporación de las nuevas tecnologías. Esta transformación generada por la tecnología supone, sobre todo, la necesidad de enfrentarse a problemas sin rutina de solución y el uso de información de manera compleja (combinando diferentes fuentes) y persuasiva. Así pues, la incorporación de las cualificaciones de nivel 5 a cualquier estrategia de formación a lo largo de la vida es esencial para que las personas que inician su carrera en puestos cualificados no vean declinar sus perspectivas laborales conforme el progreso técnico transforma sus puestos de trabajo.

El panorama europeo es bastante heterogéneo en cuanto a este tipo de cualificaciones. Algunos países las han introducido explícitamente en el sistema reglado (como, por ejemplo, en los Países Bajos) y hay otros en los que las cualificaciones de nivel 5 se consiguen fuera del sistema reglado (como en la República Checa o Estonia). También se están realizando innovaciones de interés, como en Irlanda, donde se puede acceder a ciertos títulos habiendo adquirido cualificaciones de nivel 5 a partir de orígenes diferentes (profesional y académico), pero como todos los títulos están incorporados en un solo sistema nacional de cualificaciones con descripciones exhaustivas de los resultados de aprendizaje, las cualificaciones profesionales se han vuelto mucho más visibles (al menos tanto como tradicionalmente lo eran las académicas). El resultado es una mayor predisposición por parte de las entidades de enseñanza superior a incorporar a los titulados de formación profesional en programas que conducen a niveles superiores del sistema nacional de cualificaciones. Se destaca así como las cualificaciones de nivel 5 pueden servir para facilitar las transiciones entre los subsistemas de educación y formación, enriqueciendo los perfiles educativos y fortaleciendo las perspectivas futuras de las carreras laborales.

⁵⁸ La propuesta de CEDEFOP se puede consultar en: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6123_en.pdf.



En definitiva, las cualificaciones de nivel 5 son relevantes para enfrentarse a algunos de los retos que se están planteando actualmente en Europa y que, sin ánimo exhaustivo, pueden concretarse en los siguientes puntos:

- Necesidad creciente de competencias técnicas y de gestión avanzadas.
- Mostrar la importancia de las cualificaciones orientadas a la Formación Profesional y al empleo, combinándolo con el progreso hacia la enseñanza superior a fin de proporcionar un panorama más abierto a los estudiantes.
- Permitir la validación de la experiencia laboral y el aprendizaje no formal e informal.
- Hacer que los empleadores vean estas cualificaciones como un recurso que supone algún tipo de aprendizaje en el puesto de trabajo.
- Buscar una especialización dirigida al mercado laboral con un carácter multidireccional. De enseñanza superior a la formación profesional, de una formación profesional a otra, y del empleo a la educación especializada.
- Demostrar el valor de la formación profesional en todos los niveles de cualificación haciendo que se perciba como una apertura y no como una limitación.

En resumen, la incorporación y desarrollo de las cualificaciones de nivel 5 puede ayudar a orientar las transformaciones de los sistemas educativos y su encaje flexible con una estrategia de formación a lo largo de la vida.

En el ámbito de la OCDE, desde 1996 las estrategias nacionales de formación a lo largo de la vida han generado una mejor estructuración de las cualificaciones, mayor flexibilidad del sistema educativo y mejor atención a la diversidad. Sin embargo, la formación a lo largo de la vida carece de una estructuración institucional adecuada, sirve mejor a quienes han tenido previamente éxito en el sistema reglado y sigue habiendo un bajo enrolamiento en actividades de formación por encima de los 30 años.

Para los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) la promoción de la formación a lo largo de la vida como una aproximación estratégica a la organización de la formación comienza en 1996⁵⁹ (OCDE, 1996). En aquel momento, aquella declaración fue poco más allá de unos principios generales bastante vagos, aparte de centrar el foco de la definición de formación a lo largo de

⁵⁹Se produjo en la reunión de Ministros de Educación de la OCDE en enero de 1996, que dio lugar a un comunicado titulado “Lifelong Learning for All”, expresión que luego dio título al informe de dicha institución desarrollando dicha propuesta (OCDE, 1996).


la vida en aprendizaje de adultos. A pesar de las vaguedades iniciales, con el tiempo los países de la OCDE han ido desarrollando diferentes estrategias de formación a lo largo de la vida⁶⁰.

En cuanto a la organización institucional, la formación a lo largo de la vida en la mayoría de los países de la OCDE abarca diferentes sub-sectores del sistema educativo y formativo, pero también elementos informales de provisión de educación y formación. Que la formación a lo largo de la vida se lleve a cabo desde muchas y diferentes instancias hace que ésta quede en la mayor parte de los casos como una “huérfana institucional”, de forma que hay diferentes instituciones con competencias parciales sobre aspectos concretos de la formación a lo largo de la vida, pero rara vez hay una especie de “hogar institucional” bien definido para atender y coordinar de manera efectiva los temas sistémicos relacionados con diferentes ámbitos. La consecuencia negativa de esta “orfandad institucional” es que quedan sin cubrir adecuadamente los puntos más problemáticos como la cobertura de las situaciones que llevan a los individuos a transitar entre sub-sectores del sistema educativo y formativo para atender sus lagunas formativas en ciertos momentos clave de la vida. No obstante, en muchos países de la OCDE, el intento de conseguir una estrategia amplia de formación a lo largo de la vida ha conseguido mejoras notables en tres cuestiones relevantes: la estructuración de las cualificaciones, el desarrollo de bases de datos y la gobernanza descentralizada.

En lo que respecta a la provisión de esa formación, la perspectiva de la formación a lo largo ha desplazado el foco hacia las necesidades de la persona que necesita formarse, en especial en el contexto actual de creciente diversidad de las personas y de sus necesidades. Esto ha llevado a un mayor énfasis en temas que afectan mucho a la calidad de los resultados del proceso formativo, como el desarrollo de medidas basadas en el logro de competencias (más que en la acumulación pasiva de conocimientos). En este sentido, en los países de la OCDE ha habido un movimiento general hacia la flexibilidad entre sistemas de enseñanza (académica y profesional) y una mayor variedad de programas y cursos ofrecidos.

En general, en la OCDE hay un enrolamiento bastante bajo en actividades educativas y de formación en las primeras etapas de la infancia (en torno a 4 años) y a partir de la treintena (de 30 a 39 años sólo el 5% están enrolados en alguna actividad formativa formal). A esto se añade que quienes más acceden a oportunidades de formación en la vida adulta son aquellos que han sido exitosos en el sistema reglado y este éxito sigue estando muy relacionado con el origen socio-económico de los estudiantes; así pues, de manera indirecta se genera aparece un problema de equidad en el

⁶⁰A continuación se sigue sobre todo el trabajo comparativo (sobre todo cualitativo) de Hasan (2012).



acceso a la formación tras la salida del sistema reglado. Este problema de equidad se suele afrontar con un mayor peso del sector público en la organización de las actividades a lo largo de la vida, en especial para atacar los problemas de acceso de los colectivos con dificultades. No obstante, existe en todos estos aspectos una gran variabilidad entre los países de la OCDE, en especial en el enrolamiento de adultos en actividades de formación.

En definitiva, la comparativa internacional sobre países semejantes al nuestro (aquí la OCDE) muestra que sacar adelante las posibilidades de la formación a lo largo de la vida no es sencillo. La organización institucional presenta problemas al afectar muchas partes del sistema educativo formal, pero también a la provisión informal de formación. En los adultos, se sigue desarrollando muy poca formación después de alcanzar los treinta años de edad. Hay problemas de equidad en el acceso a esta formación porque la desarrollan más quienes han tenido éxito en el sistema educativo reglado (lo cual está influido por origen socio-económico de los estudiantes), si bien los problemas de equidad se han limitado con mayor participación del sector público en la formación a lo largo de la vida (en especial para colectivos con especiales dificultades).

Ahora bien, en estos países se han hecho progresos generales gracias a la búsqueda de una estrategia de formación a lo largo de la vida: una mejor estructuración de las cualificaciones, una mayor flexibilidad entre las vertientes académica y profesional de los sistemas educativos y formativos, una mejor atención a la diversidad de las personas a través de un incremento en la variedad de programas y cursos.

2.3 Experiencias autonómicas relacionadas con la formación a lo largo de la vida

Castilla y León presenta unos mejores resultados relativos que el resto de comunidades autónomas en el nivel de competencias educativas de los jóvenes de 15 años (según el estudio PISA), si bien una parte de esa diferencia no se debería directamente al sistema educativo sino a una composición diferente del alumnado en comparación con otras comunidades autónomas.

Para valorar las experiencias internacionales sobre formación a lo largo de la vida merece la pena entender cuál es la posición de Castilla y León en cuanto a resultados y también su posición respecto de lo que sucede en otras comunidades autónomas. Para ello vamos a utilizar los datos procedentes de PISA. En cierto modo es cómo establecer el punto de partida en cuanto a las capacidades que ya alcanza la población castellano leonesa con el sistema actual, pues el estudio PISA (*Programme for*

International Student Assessment) evalúa el nivel adquirido en ciertas competencias educativas a los jóvenes de 15 años⁶¹.

Los resultados del programa PISA muestran destacables diferencias interregionales en las competencias y destrezas desarrolladas por los alumnos de secundaria en ciencias, lectura y matemáticas. Según los datos aportados por el Informe PISA 2012, la proporción de alumnos en los niveles altos de matemáticas varía considerablemente de unas comunidades autónomas a otras. Así, en La Rioja (16%) y Navarra (15%), el porcentaje de alumnos en los niveles 5 y 6 es superior al promedio de la OCDE y de la UE. En Principado de Asturias, Castilla y León, Madrid y Aragón (12%), la proporción de alumnos excelentes es similar a la de la OCDE, mientras que Cantabria cuenta con un 11% de alumnos en los niveles 5 y 6 de competencia matemática. En el País Vasco, Cataluña y Galicia ese porcentaje es del 10%, 9% y 8% respectivamente, inferior al del promedio de la OCDE. En el resto de las comunidades autónomas, solo el 6% de los alumnos de 15 años alcanza niveles altos de rendimiento en matemáticas. Castilla y León se sitúa en los primeros puestos después de Navarra (y Alemania), situándose por encima del promedio de la Unión Europea.


En todo caso, los datos de este último informe PISA confirman que España presenta una variabilidad relativamente baja y, por tanto, tiene un nivel de homogeneidad en los resultados superior al promedio de la OCDE. En cuanto a las comunidades autónomas, tampoco se observa relación entre los resultados obtenidos y la dispersión observada, aunque la mayoría presenta una variabilidad en sus resultados inferior a la del promedio de la OCDE, siendo Navarra, Madrid, Castilla y León y el País Vasco las que combinan mejores puntuaciones con menor variabilidad.

En lo que se refiere a la competencia lectora, la puntuación media de España en lectura es significativamente inferior al promedio de la OCDE, pero no respecto al de la UE. La mayoría de las comunidades autónomas no presentan diferencias significativas con el promedio de España en su conjunto, estando Castilla y León por encima del promedio español.

Si nos referimos a las competencias en ciencias⁶², las comunidades autónomas españolas, Castilla y León, Madrid y Asturias alcanzan puntuaciones medias significativamente superiores al promedio de la OCDE.

⁶¹ Amplia información general sobre el estudio PISA puede encontrarse en la siguiente dirección: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>. El informe español del estudio PISA de 2012 se puede consultar en: http://iaqse.caib.es/documents/pisa2012/PISA_2012_linea_volumenI.pdf. Todos los datos sobre PISA comentados en esta sección se han obtenido de estas fuentes.

⁶² Se define esta competencia como el conocimiento científico del individuo y su capacidad de aplicarlo para identificar preguntas de carácter científico, adquirir nuevos saberes, explicar fenómenos relacionados con las ciencias y extraer conclusiones basadas en las evidencias disponibles. PISA evalúa el grado en el que el individuo entiende las características distintivas de la ciencia como forma de conocimiento e investigación; demuestra que sabe cómo la ciencia y la tecnología influyen en nuestro entorno material, intelectual y cultural y se interesa por temas científicos como un ciudadano reflexivo.



En última instancia lo que nos interesa conocer es en qué medida la comparativa de las diferencias observadas entre regiones se ha modificado a lo largo del tiempo y en qué dirección se han producido estos cambios en Castilla y León. Las diferencias en el resultado académico medio entre las distintas comunidades autónomas españolas se pueden deber a la diferente composición de la población de alumnos en relación con las diversas variables que influyen en el resultado académico (diferencias en características) o a que dichas variables no tienen el mismo efecto sobre el resultado educativo de los alumnos en las distintas comunidades autónomas (diferencias en impacto). Para entender mejor la distribución y evolución de estas diferencias entre 2009 y 2012 se hace un análisis del área de matemáticas, por ser esta la principal en PISA 2012⁶³. Se toma a Andalucía como región de referencia por ser la primera alfabéticamente. Los análisis estadísticos⁶⁴ muestran que las diferencias observadas entre comunidades autónomas se ven matizadas de manera importante una vez comparamos individuos con características similares. Concretamente, los alumnos de las comunidades autónomas con peor rendimiento educativo en términos observados, Andalucía, Extremadura o Baleares, ven reducidas estas diferencias de manera considerable cuando las comparamos con las regiones con mayor rendimiento observado (Navarra, Castilla y León y La Rioja).

El análisis en profundidad de las diferencias autonómica en los datos PISA 2012⁶⁵ requiere distinguir el impacto de las variables individuales (sexo, nacionalidad y repetición de curso familiares (ocupación y formación de la madre y el padre) y de centro educativo (titularidad pública o privada) en el rendimiento de los alumnos. Dicho análisis, muestra que en el caso de Castilla y León las características de los estudiantes explican casi cuatro puntos porcentuales de la diferencia debido a la existencia de menos repetidores en sus aulas. El caso contrario lo representan Aragón y La Rioja, que incluso están peor que Andalucía debido a una mayor proporción de inmigrantes y en menor medida a que tienen menos alumnas en su muestra. Castilla y León ocupa una posición media en comparación con las demás comunidades en cuanto al impacto de las características familiares de los alumnos. Las variables referidas al centro apenas son estadísticamente significativas en Castilla y León.

Así pues, a primera vista los buenos resultados relativos de Castilla y León en cuanto las competencias educativas adquiridas por la población juvenil no parecerían relacionados con un mejor funcionamiento del sistema educativo sino con una composición diferente de las características de los alumnos. No obstante, algunas

⁶³ Según consta en el Informe PISA 2012, el análisis realizado indica que las conclusiones del presente capítulo se mantienen de manera cualitativa si se realiza el análisis tanto para lectura como para ciencias.

⁶⁴ Basados en la metodología de descomposición de diferencias de Oaxaca-Blinder.

⁶⁵ García y Robles (2014).

de las características consideradas en el análisis tienen una relación indirecta con el funcionamiento del sistema educativo. Así, la presencia de un menor número de repetidores en las aulas de Castilla y León explica parte de la diferencia observada a favor de esta comunidad autónoma y sí que guarda relación con el funcionamiento del sistema educativo.


En todo caso, la diferencia observada a favor de los jóvenes de 15 años residentes en Castilla y León está ahí y es real, por lo que esa cierta mejor posición relativa a nivel autonómico debería ser un elemento facilitador de la puesta en marcha de una estrategia de formación a lo largo de la vida.

La variedad autonómica muestra la existencia de dos sistemas, un modelo "propio" y un modelo "general", en los cuales los centros integrados tienen diferente grado de desarrollo y centralidad en el modelo, siendo menor en el "general" (posiblemente el más aplicable al caso de Castilla y León).

El sistema reglado de formación profesional ha sido objeto de varias reformas desde la década de los noventa. Detrás de esas reformas del sistema reglado nacional ha estado siempre el intento de incrementar en la formación secundaria postobligatoria excluido el Bachillerato, mejorar conexión con las necesidades de las empresas, desarrollar el sistema nacional de cualificaciones y el reconocimiento de las competencias, coordinar de forma efectiva el sistema reglado y el sistema de formación de los trabajadores, y atajar los problemas de gobernabilidad entre las autoridades regionales y nacionales⁶⁶.

El proceso de traspaso de competencias podría dar la sensación de la apertura de grandes espacios para la diferenciación autonómica en el sistema reglado de la formación profesional. En realidad, no es así y la diferenciación autonómica viene más bien por cómo se acometen los desafíos de transformación del sistema, tales como el desarrollo del vínculo entre la formación profesional y las empresas, el ritmo de avance del desarrollo del sistema integrado de formación profesional, etc. Dado, sobre todo, que las reformas en la formación profesional buscan cada vez más el aspecto dual de la formación con el empleo y la colaboración con las empresas a nivel local, las diferencias autonómicas estarán precisamente en el grado en que se consiguen esos objetivos y, de forma indirecta, en la forma en que el tejido empresarial responda a estas colaboraciones.

⁶⁶ Homs (2008) y Brunet y Rodríguez-Soler (2014). En concreto, Homs (2008; pág. 60) señala que el traspaso de la gestión de la formación profesional a las comunidades autónomas es muy complejo sin un verdadero acuerdo de partida sobre el papel de los diferentes actores del sistema. El desacuerdo incluye disparidad de criterios sobre las prioridades entre la proximidad a las necesidades territoriales de la formación y la dimensión sectorial y el marco de relación laborales.



No existen muchos trabajos actualizados a nivel autonómico que se basen en descubrir este tipo de diferencias en el funcionamiento del sistema reglado. La excepción la constituye el estudio comparativo de Olazarán y Brunet (2013) sobre Aragón, Asturias, Cataluña, Madrid, Navarra y País Vasco. Su trabajo comparativo muestra con claridad las “tensiones” del proceso de descentralización de la gestión de la formación profesional y el encaje entre la inicial y el resto de la formación, que han dado lugar a respuestas diferentes. Por un lado, Cataluña y País Vasco habrían generado un modelo propio diferenciado, mientras que en el resto de comunidades autonómicas se ha dado lugar a un modelo más general (en el sentido de tener características claramente compartidas).

En el caso del País Vasco hay una fuerte apuesta de la administración autonómica a favor de la formación profesional, donde destaca el desarrollo sistemático de la figura del centro de formación profesional integrado (incluso desde antes de que se desarrollara la normativa al respecto), con modernización de equipamientos de los centros, introducción de sistemas de calidad, formación del profesorado, etc. En Cataluña, se ha desarrollado (también a través de una fuerte apuesta de la administración autonómica) una red de centros que ofrece cursos de formación profesional integrada adaptada a los alumnos, con independencia de si estudian formación profesional inicial, ocupacional o continua. Siempre con el objetivo de crear itinerarios de profesionalidad para los alumnos entre los diferentes centros que ofrecen la formación. Esto significa también que en el caso catalán los centros tradicionales de formación profesional tienen un menor protagonismo, el cual se ha cedido a algunos centros de innovación y formación ocupacional del *Servei d'Ocupació de Catalunya* (articulados dentro de la red FP.CAT de ámbito sectorial y territorial).

En el resto de comunidades autónomas estudiadas (Aragón, Asturias, Madrid y Navarra) el papel de los agentes sociales ha sido claramente mayor a la hora de configurar el sistema de formación. Esto ha dado lugar a un menor protagonismo de los centros de formación profesional reglada en la realización de actividades de formación para el empleo, lo cual se refleja también en un menor desarrollo de los centros integrados.

No obstante, en todos los casos autonómicos las prácticas de formación en centros de trabajo son el principal mecanismo de relación entre los centros de formación profesional y las empresas. También en todos los casos, las relaciones entre los tutores de los centros de formación profesional y empresas junto con las estancias de profesores en las empresas, son la base para profundizar en las relaciones de confianza entre centros y empresas. Cuando esas relaciones de confianza son sólidas, los resultados de las prácticas para los alumnos son más positivos (sube el nivel de exigencia y se incrementa la especialización).

Por el momento no existe una investigación semejante sobre el caso de Castilla y León. No obstante, parece adecuado considerar que el llamado modelo “general”


encaja más con la realidad de Castilla y León que el modelo “propio”. Es una cuestión empírica determinar si efectivamente el desarrollo de los centros integrados está siendo lento como se ha mostrado en otras comunidades del modelo “general”. De hecho, el cuarto objetivo estratégico del vigente plan de formación profesional de Castilla y León (que abarca el periodo 2012-2015) consiste en el desarrollo del sistema integrado de formación profesional. Sería muy conveniente, pues, que a la finalización del actual plan, Castilla y León se plantease una evaluación del grado en que se ha conseguido dicho desarrollo del sistema integrado, ya que es la piedra angular de cualquier estrategia de formación a lo largo de la vida, del vínculo entre la formación y las empresas y de la mejora de la calidad de las carreras laborales de los individuos⁶⁷.

Los datos de la Fundación Tripartita sobre formación profesional fuera del sistema reglado muestran diferencias autonómicas relevantes en las tasas de cobertura de los diferentes tipos de formación no reglada, alcanzando Castilla y León elevadas tasas de cobertura en términos relativos salvo en el caso de la formación de demanda en términos de trabajadores cubiertos (pues esta cobertura ha aumentado a menor ritmo que en el resto de comunidades).

La formación para el empleo ha tenido desde sus orígenes una vocación tripartita. Es decir, se ha apoyado en tres pilares: los representantes de los trabajadores, los representantes de los empleadores y las Administraciones Públicas. La primera entidad que se creó con este fin fue Fundación FORCEM, que nace con los primeros acuerdos de formación continua de 1992. Posteriormente ha sido sustituida por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

Con la mencionada Fundación Tripartita, los agentes sociales, tanto los sindicatos como las organizaciones empresariales, han ido cediendo protagonismo al SEPE en el control y la gestión de la formación para el empleo. Se puede afirmar que actualmente la Fundación Tripartita es un ente de soporte al SEPE (Servicio Público de Empleo Estatal) para la gestión de la formación para el empleo de los trabajadores ocupados. Tras la reorganización de la formación para el empleo y la agrupación de la formación ocupacional y de la continua dentro del mismo el subsistema, la Fundación Tripartita desarrolla una labor subordinada al SEPE que es el auténtico órgano responsable y director de todo el subsistema. Actualmente, la Fundación Tripartita

⁶⁷ La actual oferta formativa de los centros integrados de Castilla y León es la que aparece en este documento: file:///C:/MA/Formaci%C3%B3n/CyL/CIFP_oferta%20201314.pdf. El directorio de centros integrados en Castilla y León es el siguiente (incluye 15 públicos y 2 concertados): <http://directorio.educa.jcyl.es/es/directorios/centros-integrados-de-fp>.



administra las cuestiones telemáticas necesarias para organizar y desarrollar la bonificación de la formación de demanda de las empresas. Por otro lado, también gestiona las convocatorias de los planes de formación de oferta en el ámbito estatal.

Pero la Fundación Tripartita no es la única entidad de carácter tripartito que juega un papel activo en la formación para el empleo. La cesión de competencias relativas a la formación continua de trabajadores ocupados hizo que muchas comunidades autónomas utilizaran diferentes alternativas legales (por ejemplo, consorcios) para promover entes y organizaciones con una estructura tripartita con el fin de asumir y desarrollar dichas competencias.

Es fácil imaginar que en algunas regiones lo que podíamos llamar el “marco tripartito” puede funcionar de manera más fluida que en otras y que, por tanto, existan experiencias autonómicas de gestión de la formación para el empleo. La dificultad reside, no obstante, en concretar y medir dicha realidad. Dado que el apartado anterior se centró en (los escasos) estudios de casos autonómicos, aquí se ha optado por usar de la información estadística que la propia Fundación Tripartita pone disposición de los interesados en su página web⁶⁸.

Se definen tres tasas de cobertura⁶⁹: tasa de cobertura de la formación de oferta (TCFO); la tasa de cobertura de la formación de demanda en empresas (TCFDE); y la tasa de cobertura de la formación de demanda de trabajadores (TFCDT).

En cuanto a la TCFO, el análisis muestra que la oferta de formación para ocupados en Castilla y León ha estado por encima de la mayor parte de comunidades autónomas. Por tanto, en términos relativos el marco tripartito regional parece estar asociado con mejores resultados que en el resto de comunidades.

En las tasas de cobertura formación de demanda en empresas, el análisis autonómico también muestra una posición relativamente elevada de Castilla y León, similar a la de la formación de oferta. Los datos muestran con claridad una tasa de cobertura de la formación de demanda en cuanto a empresas constantemente más alta que en otras comunidades. Esto puede ser un indicador de fortaleza de la formación para el empleo en Castilla y León pues supone que las empresas están más involucradas en la formación. Más aún al comprobar que este resultado se debe al comportamiento de las pequeñas empresas, más involucradas en formación que en otras comunidades autónomas.

En cuanto a las tasas de cobertura de formación de demanda en términos de trabajadores la evolución temporal es cambiante, mostrando en los últimos años (2011 y

⁶⁸ Los detalles de las definiciones utilizadas en los indicadores de cobertura y un análisis estadístico algo más detallado y técnico se incluye en el Apéndice 3.

⁶⁹ Las definiciones exactas se pueden encontrar en el Apéndice 3.

2012) un movimiento hacia tasas de cobertura de los trabajadores de Castilla y León inferiores a la media del resto de comunidades autónomas. Ahora bien, esto no se debe a un verdadero descenso de la tasa de cobertura de trabajadores en Castilla y León sino en que en el resto de comunidades se ha producido un movimiento general más rápido hacia tasas de cobertura de trabajadores más elevadas. Se trata, pues, de que ha empeorado la posición relativa de Castilla y León por no haber seguido el ritmo de crecimiento del resto.

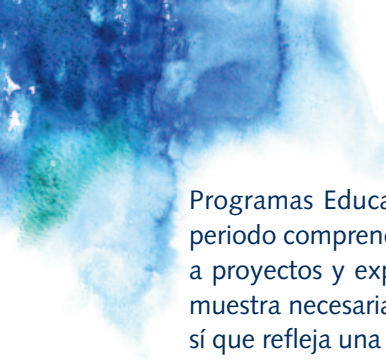
Merece la pena apreciar que la comunidad autónoma que mejor evolución en la tasa de cobertura de formación de demanda de trabajadores ha experimentado es Madrid, mientras que en la situación opuesta están Canarias y Baleares. Sería instructivo, por tanto, que en el futuro se procediese a intentar determinar qué factores que han facilitado el buen resultado madrileño son extrapolables al marco tripartito de Castilla y León, y qué problemas (o errores) de las comunidades insulares podrían darse en Castilla y León para ser conscientemente prevenidos y evitados.

Tomando todas las tasas de cobertura en conjunto y definiendo un índice sintético⁷⁰ se puede comprobar que Castilla y León tiene unos niveles relativamente altos (entre las cinco con valores más elevados) en comparación con el resto de autonomías. Cabe destacar que las comunidades que están por encima de Castilla y León tienen elevadas tasas de cobertura de formación de oferta y de formación de demanda en cuanto a empresas que desarrollan formación, mientras que otras destacan por una combinación de elevadas tasas de formación de demanda en sus dos dimensiones (empresas y trabajadores).

Los proyectos autonómicos dentro de Erasmus+ muestran la relevancia del programa Comenius y se centran sobre todo en el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras y el desarrollo de contenidos basados en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, aunque también cabe resaltar las iniciativas dirigidas a la educación de adultos (incluyendo la movilidad internacional).

En el apartado sobre experiencias internacionales, se explicó el contexto básico de la estrategia europea de formación a lo largo de la vida y qué tipo de proyectos se promocionan dentro de ella. A continuación, se repasa el desarrollo de este tipo de proyectos en las comunidades autónomas españolas, aunque no de manera exhaustiva. Para la selección de proyectos hemos recurrido a la información que proporciona la revista PAPeles europeos, elaborada por el Organismo Autónomo

⁷⁰ Véase Apéndice 3.



Programas Educativos Europeos (OAPEE). Esta revista presenta números para el periodo comprendido entre 2007 y 2014 y en ellas se incluye un apartado dedicado a proyectos y experiencias de las comunidades autónomas; por tanto, sin ser una muestra necesariamente representativa de todo lo que se hace en cada autonomía, sí que refleja una selección de experiencias relevantes realizada con criterio especializado. Con respecto a Castilla y León, solo se recogen proyectos en cuatro de los seis números existentes y en el último es la única Comunidad de la que no se tiene información sobre proyectos

Aunque con un marcado carácter regional, todos estos proyectos se desarrollan al amparo de Programa de Aprendizaje Permanente 2007-2013 (PAP) que actualmente se ha prorrogado hasta 2020 con el nombre de programa ERASMUS+ (tal como se explicó en el apartado de experiencias internacionales).

Un recorrido detallado por los proyectos recogidos en el último número de esta revista, (que engloba los números 5 y 6) puede servir de instantánea acerca del camino seguido por las comunidades autónomas desde el punto de vista de los proyectos relacionados con el aprendizaje a lo largo de la vida. A continuación se detallan estos proyectos con desagregación territorial:

- ▶ **Andalucía.** La comunidad andaluza presenta dos proyectos desarrollados dentro del programa Comenius. El primero de ellos se desarrolló durante los cursos académicos 2009/10 y 2010/11 con el título "*Steps to improve the environment*". El objetivo de este proyecto trata de cubrir una triple necesidad, la valoración medioambiental del entorno, la apertura del alumnado al entorno a través de TIC's y la mejora de competencias en lengua extranjera.

El segundo de los proyectos se dirige a la población infantil con el título "*the magic of books*" y se desarrolla durante el periodo 2010/12. El objetivo esencial es fomentar la lectura como medida de para alcanzar un adecuado crecimiento personal y el conocimiento del mundo que les rodea,

- ▶ **Aragón.** Esta comunidad realiza un único proyecto amparado dentro del programa Erasmus y desarrollado para el periodo comprendido entre 2007 y 2013 con el título "*Animación Sociocultural y Educación Infantil por Europa*". El objetivo es el intercambio de conocimientos y experiencias de diferentes sistemas educativos a través de las prácticas realizadas por 19 alumnos de los Ciclos Formativos de Grado Superior de Animación Sociocultural y Educación Infantil en varios países europeos.
- ▶ **Asturias.** Aquí se presentan tres proyectos, el primero de ellos amparado dentro del programa Comenius, el segundo conjunto entre Comenius y eTwinning y el tercero dentro del programa Erasmus. El primero de ellos se desarrolló en el curso académico 2012/13 con el título "*Plus Jammais Comme en 14*" y con la

participación de Portugal, Grecia, Turquía, Italia, Francia y España. El propósito era aprovechar el centenario de la Primera Guerra Mundial para abordar el hecho histórico desde perspectivas diferentes.

El segundo de los proyectos lleva por título "Virtual Museum of Monsters" y se desarrolla entre seis escuelas europeas, Su objetivo esencial es fomentar la lectura, la creatividad, el uso de las TIC, el trabajo colaborativo y la identidad europea a través de la literatura infantil que trata sobre monstruos.


El último de los proyectos lleva por título "Proyecto Institucional Erasmus de la Escuela Superior de Arte del Principado de Asturias" y se desarrolla en el curso académico 2012/13. El objetivo latente consiste en establecer los pilares de un proyecto a medio-largo plazo que permitiera la internacionalización de nuestra institución y por otro, integrar de manera efectiva nuestros estudios en el Espacio Europeo de Educación Superior

- ▶ **Baleares.** El archipiélago balear presenta dos proyectos, uno dentro del programa Grundtvig y otro en el programa Erasmus. El primer programa se titula "Nature" y se desarrolla entre 2011 y 2013 con tres países asociados, Turquía, Polonia y España. Es un proyecto llevado a cabo con población de 50 años y más con tres objetivos esenciales: Dar a conocer los espacios naturales más destacados de nuestras regiones, reforzar el uso de nuevas tecnologías y el conocimiento y práctica de la lengua vehicular del proyecto (inglés) y fomentar la visibilidad e integración de la población mayor de 50 años.

El segundo de los proyectos lleva por título "*The Economics of Sustainable Energy with Clean Energy Point of View*" con Bélgica, España, Italia, Letonia, Polonia y Portugal como países asociados. El objetivo es desarrollar un programa de estudios centrado en el mercado de energías renovables, edificaciones sostenibles y transportes limpios.

- ▶ **Canarias.** En esta comunidad se presentan tres proyectos, uno con el programa Grundtvig y dos con el Comenius. El primero de ellos se desarrolla entre 2010 y 2012 con el título "*A tolerant world with the help of digital competences in the teaching of adults*" con Turquía, Rumanía, Italia y Hungría como países asociados. Esta experiencia pretende compartir los conocimientos del aprendizaje on line y a distancia con los socios europeos. También se busca facilitar la movilidad y la implicación del alumnado para desarrollar competencias comunicativas en un idioma extranjero y la tolerancia entre los docentes y los estudiantes.

El segundo de los proyectos lleva por título "*Seis idiomas-un objetivo: vivir aprender y enseñar nuestro patrimonio natural y cultural*" con Turquía, Polonia, Francia e Italia como países asociados. Este proyecto comparte los siguientes



tes objetivos específicos del programa Comenius, el conocimiento, la comprensión y el valor de la diversidad de culturas y lenguas europeas, ayudar a adquirir las aptitudes básicas para la vida y las competencias básicas para el desarrollo personal, el futuro laboral y la ciudadanía europea activa.

El último proyecto lleva por título "*Les oeuvres d'art des pays associés à travers l'histoire*" junto con Francia, Rumanía, Turquía e Italia. El objetivo es mantener, mejorar y actualizar el conocimiento de la lengua con la que se trabaja a través de profesores y profesionales que se expresan en esa misma lengua

- **Cantabria.** En Cantabria se desarrolla un proyecto dentro del programa Grundtvig y otro con el programa Comenius. En el primero de los casos se desarrolla el proyecto "*Teaching in competences. A step towards inclusion*" con la colaboración de Finlandia, Dinamarca y Grecia. Se trata de un proyecto de educación de adultos basado en las necesidades de jóvenes con discapacidad psíquica y en riesgo de exclusión social. El objetivo es conseguir su realización personal y facilitar su incorporación activa y exitosa a través del aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

El segundo de los proyectos se desarrolla en colaboración con Letonia, Reino Unido y Turquía con el título "*Cultural Jigsaw*". El objetivo esencial del proyecto es reforzar la dimensión europea en el campo de la educación, fomentando el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

- **Castilla-La Mancha.** En esta comunidad se han desarrollado tres proyectos bajo el auspicio de los programa Comenius y Grundtvig. El primero de ellos es un proyecto Comenius titulado "*Europe's got talent- I've got talent, you've got talent, we've got talent*" junto con Bélgica, Polonia, Dinamarca, Finlandia e Irlanda. El objetivo es fomentar la autoestima a través de la realización y puesta en práctica de las capacidades y talentos de los alumnos.

El proyecto Grundtvig lleva por título "*Tandem plus learning*" y se desarrolla junto con Irlanda del Norte, Francia, Alemania, Irlanda, Escocia e Inglaterra entre 2008 y 2010. El objetivo es fomentar la dimensión europea de la educación a través de la cooperación transnacional. También se pretende mejorar la accesibilidad y la calidad de los itinerarios educativos para quienes adquirir competencias y conocimientos con independencia de la etapa de la vida en que se encuentren.

El último de los proyectos lleva por título "*Fell the music of Europe*" y tiene como países asociados a Holanda, República Checa y Turquía. El objetivo esencial es desarrollar la curiosidad y el conocimiento de la cultura, especialmente la música, de su propio país y de los países de los socios. La finalidad es comprender las diferencias y similitudes entre escuelas y países y poder adoptar el componente enriquecedor que esto aporta.

- ▶ **Ceuta.** La ciudad autónoma de Ceuta aporta tres proyectos más, una visita de estudios, un programa Grundtvig y un programa Comenius. El viaje de estudios lleva por título *"How to create a safe environment for pupils at schools"*. El objetivo es compartir impresiones e ideas a la vez que se realizan visitas culturales todo ello con un adecuado intercambio de opiniones y la planificación de proyectos futuros.


El segundo de los proyectos tiene como población objetivo a las personas discapacitadas o en situación de exclusión social y lleva por título *"Cocre'Art"*. El objetivo es contribuir a la adquisición de competencias clave para el aprendizaje permanente mejorando la cooperación europea.

El último de los proyectos lleva por título *"Comparing our children's lifestyles"* y tiene por objeto que los alumnos adquieran conciencia de europeísmo, de la existencia de diferentes culturas y modos de vida dentro de Europa.

- ▶ **Cataluña.** En esta comunidad también presenta tres proyectos, dos dentro del programa Comenius y otro más con el Leonardo Da Vinci. El primero de los proyectos (Proyecto Leonardo) e titula *"Análisis global de la estructura de los sistemas sanitarios y la empleabilidad de los sistemas de formación profesional en la estructura sanitaria"* y se ha desarrollada con la colaboración de Rumanía, Italia y Turquía. Los objetivos perseguidos por este proyecto se concretan en los siguiente puntos;

- Conocer la estructura y organización del sistema sanitario en el propio y otros países europeos, así como las instituciones de salud que sostienen sus sistemas de salud.
- Relacionar los niveles del sistema de salud existentes (local, regional, nacional y europeo), según sus funciones y competencias.
- Comparar la organización de los marcos de cualificación para dar una continuidad de la FP en otros países europeos y conocer el perfil y habilidades necesarias para ejercer en otros países europeos.
- Expresar las expectativas de los estudiantes en cuanto a intereses, habilidades académicas y objetivos de carrera, conociendo las razones que los llevan a elegir una determinada línea de formación.

El segundo de los proyectos se desarrolla junto con Reino Unido, Polonia, República Checa, Rumanía, Italia y Bulgaria lleva por título *"Here we are"*. Se trata de un proyecto realizado con un eje transversal en el que participan un conjunto de mascotas representativas de cada escuela implicada y que participan en todas las actividades programadas.



El último de los proyectos se realiza junto con Suecia y Lituania y tiene por título "*Addressing the energy crunch: every Little action counts*". El objetivo perseguido es concienciar sobre el ahorro energético y la protección del medio ambiente.

- **Comunidad Valenciana.** Esta comunidad presenta tres proyectos más, uno con el programa Erasmus, otro con el programa Comenius y un tercero con el programa Leonardo. El primer proyecto lleva por título "*Estancias en prácticas internacionales para recién graduados en Europa*" y se desarrolla junto con 15 países asociados. Con este proyecto se pretende aportar formación profesional a la universitaria, desarrollar competencias transversales, lingüísticas, profesionales e interculturales en el marco de futuras profesiones. La otra finalidad de este proyecto es ayudar al desarrollo personal y a la inclusión en el mercado laboral mejorando la empleabilidad y ajustando la oferta y la demanda de empleos.

El segundo de los proyectos lleva por título "*Cursos EILC de catalán para Erasmus*" y se realiza con más de 15 países asociados. El objetivo es ofrecer una plataforma de servicios dirigida a universidades, organizaciones públicas y privadas y a la sociedad en general, con el objetivo de contribuir al proceso de construcción y de desarrollo económico y social de los territorios de habla catalana.

El tercer proyecto se realiza en el marco del programa Comenius con el título "*COMIC (Creativity Oriented Motivating International Communication)*" y cuyos países asociados son Alemania, Dinamarca, Grecia, Lituania y Polonia. El objetivo, además de fomentar entre nuestro alumnado la utilización de la lengua inglesa, es compartir experiencias con otros países para enriquecernos culturalmente desde una perspectiva europea. También se fomentarán de manera especial el uso de las TICs.

- **Extremadura.** Aquí se presentan dos proyectos Comenius y un proyecto Leonardo Da Vinci. El primero de los proyectos Comenius lleva por título "*Discover Europe through Story*" y tiene como países asociados a Rumanía, Turquía e Italia. Se trata de un proyecto basado en la realización de diferentes versiones teatrales de un conocido cuento, que luego se intercambiaban entre todas las escuelas implicadas.

El proyecto Leonardo lleva por título "*U-COACH*" junto con Malta, Irlanda, Eslovenia, Italia, Holanda y Rumanía. El objetivo es dar facilidad de acceso a las técnicas de Coaching Ejecutivo a los procesos de dirección, sobre todo a las pequeñas y medianas empresas de la Unión Europea. Con esta finalidad se emplea un sistema de aprendizaje on line y una plataforma virtual para el acceso a la documentación.

El último de los proyectos consiste en una acción de Movilidad de Alumnado Comenius entre España y Francia. El objetivo no es solo conseguir un reconocimiento del período de estudios en el extranjero, sino también dar valor a los aprendizajes informales que los alumnos pueden recibir por parte de la familia de acogida, en los grupos de jóvenes con los que se relaciona, o como consecuencia de la participación en actividades de ocio.

- **Galicia.** Esta comunidad autónoma presenta tres proyectos Comenius que han implicado a institutos y colegios gallegos, El primero de los proyectos lleva por título "*Healthy Learning, Helthy Future*" y ha implicado la participación de una decena de países europeos. En este caso se ha tratado de mezclar el aprendizaje académico, el aprendizaje práctico, la educación artística y los juegos olímpicos como nexos de unión territorial y de aprendizaje permanente


El segundo de los proyectos consiste en un curso de formación del profesorado, con trece países implicados y que lleva por título "*Science & Art: So different, so similar!*" El objetivo era mostrar las interrelaciones existentes entre ciencia y arte, dando a conocer el patrimonio, la cultura y la gastronomía gallegas.

Finalmente, se realizó otro proyecto con la colaboración de Alemania, Lituania, Letonia, Italia, Turquía y Francia y que llevaba por título "*Visita preparada via Skype*". Se trata de un proyecto que se presenta como una experiencia para aprender, con vocación europea y con el único objeto de derribar barreras al aprendizaje.

- **Madrid.** En esta comunidad se presenta un proyecto Grundtvig, otro Erasmus y uno más dentro del programa Leonardo. El primero lleva por título "*GI-WHAT? (Gender Issues, Why Hide a Truth?)*" y ha contado con la colaboración de la República Checa, Bélgica, Finlandia y Turquía. Entre sus finalidades están acercar los problemas de género al ámbito europeo, crear conciencia y buscar comprensión sobre estos problemas y proponer estrategias aplicables en el ámbito de la educación de adultos.

El segundo de los proyectos lleva por título "*Europa, un lugar de encuentro, una red de personas*" y se ha contado también con varios países europeos asociados. Este proyecto parte de la base de que la movilidad estudiantil es un requisito imprescindible para una formación profesional de calidad.

El tercer proyecto de Madrid es un proyecto Leonardo con el título "*EJE (Empresarios Jóvenes de Europa)*" y se ha realizado junto a Portugal e Italia. El objetivo es mejorar las posibilidades de encontrar un empleo y de mayor calidad; sentirse ciudadano europeo; ampliar expectativas de comunicación; abrir nuevas posibilidades de desarrollo personal y ver otros ámbitos sociales que les ayuden a superar la exclusión social.



► **Murcia.** Aquí se presenta un único proyecto Leonardo que ha contado con Rumanía, Francia, Grecia, Turquía, Italia y Letonia como países asociados, y cuyo título es *"IT Culture in Vocational Education and Training"*. Se trata de un proyecto basado en la formación del profesorado, en el uso de nuevas tecnologías para el fomento de plataformas virtuales como *Moodle* y en la difusión de resultados a través de videos, simposios y encuentros.

► **Navarra.** En el caso de Navarra se realizan tres proyectos, uno Comenius, otro Leonardo y uno más con el programa Grundtvig. El primero de ellos cuenta con Alemania y Gran Bretaña como países asociados y se denomina *"European Team Research Project"*. Los propósitos perseguidos son: conseguir que jóvenes de diferentes nacionalidades y lenguas nativas aprendan a trabajar juntos en equipos multinacionales; proporcionar un contexto de investigación que de importancia a la sostenibilidad aprovechando las fortalezas individuales de un equipo; promover el uso de lenguas extranjeras y habilidades interpersonales; llevar el aprendizaje escolar al mundo real; fomentar la colaboración online y la colaboración efectiva entre el profesorado y los centros participantes.

El segundo de los proyectos lleva por título *"E-Skills to change the life of 50+(E50+)"* y cuenta con el Reino Unido, Islandia y Rumanía como países asociados. El objetivo es desarrollar las habilidades tecnológicas, explorar metodologías de motivación y potenciar la capacitación. La finalidad es formar a las personas mayores de 50 años en el uso de las Tecnologías, aprovechando la experiencia y recursos de varias regiones europeas.

El último de los proyectos lleva por título *"Remote Workshop of Communications"* y se desarrolló en el marco del programa Leonardo. Con él se trata de desarrollar una plataforma funcional para el alumnado que cursa Formación Profesional a fin de que haga uso de instalaciones reales en las prácticas desde un entorno remoto.

► **País Vasco.** En este caso también se presentan tres proyectos, uno Comenius, otro Grundtvig y uno tercero que se engloba dentro de los programas Erasmus, Comenius, Grundtvig y Leonardo. El primero de ellos lleva por título *"Cultural, Change and Sport"* y se desarrolla junto con Alemania, Francia, Inglaterra e Irlanda del Norte como países asociados. Este proyecto analiza el cambio generacional y cultural con el deporte como tema central y con el objeto de desarrollar habilidades en el campo de la investigación y en el pensamiento crítico.

El segundo de los proyectos lleva por título *"Goi Heziketa 2011"* y se realiza con la colaboración de Austria, Italia, Portugal, Francia y Reino Unido. La acción presentada consiste en la gestión de proyectos de movilidad europea a los que

podrán acceder alumnos de Formación Profesional de Grado Superior y Universidad, y también recién titulados y estudiantes de Formación Profesional de Grado Medio.

El último de los proyectos presenta el título "*El reto de seguir creciendo-shaping the future*" El conjunto de acciones presentadas están centradas tanto en el profesorado como en el alumnado con el objetivo de potenciar el desarrollo personal y educativo de los participantes, y de la comunidad educativa en general. Entre los aspectos prioritarios están los idiomas, las metodologías de trabajo, la utilización de las TICs y la promoción de la cultura europea.

- **La Rioja.** La comunidad riojana presenta un único proyecto donde participan Letonia, Estonia, Lituania, Polonia, Islandia, Turquía, Italia y Portugal como países asociados, y cuyo título es "*Me and my Europe: Intercultural Challenges of Modern Pre-primary Education*". El primero de los objetivos es fomentar la educación intercultural en las escuelas a través de la inclusión de distintas culturas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se busca incentivar la participación de los padres en el proceso educativo, desarrollar nuevas metodologías e incluir el uso de las nuevas tecnologías en el aula. Finalmente se pretende dar a conocer los ejemplos de buenas prácticas entre otros profesionales de la educación.

A modo de síntesis general, se aprecia que casi la mitad de las experiencias regionales recogidas se financia a través del programa Comenius y, por lo tanto, están destinadas a los primeros ciclos formativos comprendidos entre la enseñanza preescolar y el segundo ciclo de enseñanza secundaria. Buscan líneas de colaboración entre centros de educación pertenecientes a los estados miembros, el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras y el desarrollo de contenidos basados en los TIC.

También han proliferado bastante los programas destinados a proporcionar formación a la población adulta. En este caso se ha tratado de promocionar la movilidad entre países dentro del marco de la educación de adultos. Otros dos objetivos que subyacen a casi todos estos proyectos son el ayudar a sectores en peligro de exclusión y fomentar el uso de las nuevas tecnologías.

Desde un punto de vista temático, los aspectos más recurrentes están muy relacionados con los objetivos del Plan de Aprendizaje Permanente. Concretamente, gran parte de estos proyectos van dirigidos a fomentar el aprendizaje de los idiomas europeos. También son varios los proyectos destinados a la mejora del conocimiento de la cultura europea. Otro tema bastante repetido es el de la riqueza medioambiental y la promoción de las energías renovables. Finalmente, y como trasfondo a gran parte de las experiencias está la adquisición de competencias por los alumnos participantes, especialmente en aspectos relacionados con las TIC.

2.4 Discusión general: grandes líneas para el futuro

El sistema educativo no sólo transmite capacidades y conocimientos generales, sino que también tiene varias vertientes centradas de manera muy clara en ámbitos profesionales muy específicos. En el nivel superior, lo hace, sobre todo, una parte del sistema universitario. En el nivel medio (y parcialmente en el superior) ese papel lo desempeña la formación profesional. De hecho, ambos niveles educativos profesionales no son tan independientes entre sí como una mera aproximación institucional al sistema educativo parece revelar⁷¹.

Por un lado, la educación universitaria ha impregnado de ciertas características a esos aprendizajes profesionales impartidos dentro de la universidad, como por ejemplo la generalidad propia de los estudios universitarios que incrementa la base de conocimientos de los futuros egresados, pero con aplicaciones profesionales directas poco claras que sólo se acaban concretando con la acumulación de experiencia laboral (la cual, no debe olvidarse, es un proceso formativo aunque sea informal). **Cualquier estrategia de formación a lo largo de la vida debe tener en cuenta que quienes procedan del nivel universitario posiblemente tengan una mayor necesidad de cercanía a los ámbitos profesionales prácticos y no tanto aumentar sus conocimientos generales**, aunque, posiblemente, sí cierto tipo de cualificaciones que hasta hace muy poco no estaban explícitamente entre las finalidades de la educación universitaria, como las denominadas cualificaciones de nivel 5 (siguiendo la terminología del Marco Europeo de Cualificaciones) y que otorgarían una elevada adaptabilidad a los cambios durante la carrera laboral.


Por otro lado, la formación profesional debe seguir el camino ya iniciado de desarrollarse plenamente como ámbito propio dentro de la educación reglada (incluyendo el nivel superior) y no simplemente como alternativa para los que “no pueden” seguir estudios universitarios. La flexibilidad del sistema educativo para unir y pasar cuando sea conveniente de la vertiente académica a la profesional (y viceversa) debería aumentarse, lo cual podría tener la forma (aunque no necesariamente) de una potenciación de la formación dual extendiéndola al conjunto del sistema educativo.

Una estrategia de formación a lo largo de la vida debería tener en cuenta que un sistema reglado de formación profesional plenamente desarrollado hasta el nivel

⁷¹ En realidad, el desarrollo del sistema universitario en los últimos treinta años ha estado basado en la absorción de la impartición de una serie de estudios íntimamente relacionados con ciertas prácticas profesionales y en el papel secundario (e incluso estigmatizado) de los estudios de formación profesional en España (Garrido, 1992).

superior exigirá normalmente un seguimiento a tiempo completo, por lo que **los planes de formación a lo largo de la vida para adultos tendrán que estar “enganchados” al sistema reglado de formación profesional que cubra suficientemente el nivel superior, pero no tienen por qué hacer del sistema reglado de formación profesional su pieza esencial**, pues los adultos puede ser que necesiten diferentes métodos de enseñanza más compatibles con el desarrollo del empleo y más adaptados a la enseñanza de adultos (que, además, pudieron no haber tenido éxito en su paso por el sistema educativo). En Castilla y León la formación profesional reglada tiene un peso mayor en el conjunto de enseñanzas regladas en comparación con el conjunto de España, lo cual puede suponer una ventaja, tanto en tamaño de partida como en posibilidades de desarrollo futuro. Cuanto más flexibles sean el enganche entre los subsistemas de formación profesional y el trasvase entre las trayectorias académicas y profesionales, más fácil será construir una estrategia de formación a lo largo de la vida útil para que los trabajadores desarrollen sus carreras laborales. Experiencias internacionales como el programa sueco de educación para adultos destinado a incrementar el nivel de estudios de los menos cualificados puede inspirar la realización de cambios profundos que combinan la consecución de mayores niveles del sistema de educación reglada, con el reconocimiento de las capacidades adquiridas con la experiencia y la recualificación para volver a encontrar un trabajo. La coordinación de las distintas piezas del sistema de formación, el sistema educativo y las autoridades locales deviene esencial para este tipo de iniciativas (como la experiencia sueca mencionada ha enseñado).

Lo que podemos considerar la forma actual de la formación a lo largo de la vida, descansa sobre todo en una estructura institucional de la formación que ha tenido diferentes formas desde la década de los ochenta, pero que para **la formación posterior al sistema reglado ha tenido y sigue teniendo una dicotomía esencial: la formación a parados (para facilitar la vuelta al empleo) y la formación ocupacional (a personas con un empleo)**. Esta separación de roles también tiene mucho que ver con el ámbito de aplicación que se pretende dar a la formación: para los parados (en el proceso de inserción laboral o en la transición de un empleo a otro) puede ser cualquier empresa y por tanto es forzosamente general; y para los ocupados es (al menos potencialmente) mucho más finalista y puede ser que hasta delimitada por el puesto de trabajo que en ese momento se ocupa. En general, la formación ocupacional y la continua siguen en Castilla y León los mismos patrones temporales que en el conjunto de España, fuertemente guiadas por las transformaciones institucionales del sistema de formación. La formación en alternancia sigue unas pautas diferentes a las dos anteriores, sin que esto tampoco parezca suponer un modelo distinto o una estrategia general realmente diferente (este tipo de formación representa un volumen relativamente pequeño en el total). Conviene tener en cuenta que la información disponible para todos estos componentes de la formación pos-



terior a la salida del sistema educativo se refiere sobre todo a cantidades, mientras que **la información sobre calidad de las actividades formativas sigue sin ser sistemática y las evaluaciones siguen sin tener el énfasis adecuado en la evaluación del impacto con grupo de control**. Esta es un área en la que toda España debe mejorar, aunque hay que reconocer que cada vez se dan más pasos en la dirección de realizar estas evaluaciones de impacto.

En cuanto al caso concreto de los idiomas y la informática, **el seguimiento de formación de idiomas es incluso superior a la formación profesional ocupacional en Castilla y León, y el seguimiento de cursos de formación aunque menor también es relevante**. Esto muestra indirectamente carencias de la educación reglada (mayores en el pasado que en el presente), pero de forma directa muestra unos ámbitos íntimamente conectados con necesidades planteadas por una economía cada vez más internacionalizada y más influida por la aplicación de las nuevas tecnologías a todo tipo de puestos de trabajo (sea cual sea el nivel educativo que se exija en ellos). **La formación a lo largo de la vida debería incorporar de una manera especial ambos tipos de habilidades, pero muy en especial la de lenguas extranjeras.**


La delimitación de la formación entre desempleados y ocupados más que eliminarse debería superarse en el diseño de una estrategia de formación a lo largo de la vida, **para pasar a centrarse de forma individualizada en la persona y el transcurso temporal de su trayectoria laboral**. Con esta perspectiva aparecen dos tipos de momentos críticos que hay que atender, como son la transición del sistema educativo reglado al mercado de trabajo (donde aparecen las cuestiones de si las competencias acumuladas son las adecuadas, el desajuste, etc.) y las transiciones de vuelta al empleo a lo largo de la vida (por perder el empleo, por una discapacidad, por razones personales o familiares etc.). Es imprescindible tratar de forma personalizada el desarrollo de actividades formativas para atacar los problemas de estos dos tipos de momentos críticos, con especial intensidad para los colectivos con especiales dificultades (mayores, personas con alguna discapacidad, colectivos en riesgo de exclusión social, etc.) y con un tradicional menor acceso al empleo (y al sistema educativo reglado). La formación a lo largo de la vida no debería ser meramente seguir cursos, sino dotar de una perspectiva temporal a esas acciones formativas, centradas en la persona y en su trayectoria laboral y vital. **El acceso a la formación a lo largo de la vida debe tener en cuenta que quienes no tuvieron éxito en el sistema educativo reglado deben ser integrados en las actividades formativas**, pues son quienes más lo necesitan desde la perspectiva de sus resultados laborales a lo largo del ciclo vital. **En una comunidad autónoma como Castilla y León también es esencial paliar las dificultades de acceso relacionadas con la dispersión geográfica, por lo que el desarrollo de métodos a distancia (solos o en combinación con enseñanza presencial) se vuelve un elemento imprescindible**. La experiencia sueca sobre la transfor-

mación de la educación de adultos ya mencionada con anterioridad ilustra bien la necesidad de esta flexibilidad. El uso de los sistemas de reconocimientos de cualificaciones adquiridas de manera informal para completar la formación de quienes no tuvieron éxito en el sistema educativo también está avalado por las experiencias internacionales. La superación de la dicotomía entre formación a ocupados y desempleados es posible que implique también transformaciones que, seguramente, tendrían que darse por encima del ámbito autonómico, ya que parte del sistema institucional de la formación (como, por ejemplo, la Fundación Tripartita) descansa sobre esa diferenciación⁷².

En relación con la estructura institucional de la formación a lo largo de la vida en la Unión Europea, el programa Erasmus+ está fuertemente centrado en jóvenes (aunque no sólo en ellos). El programa de movilidad Erasmus es ampliamente conocido y tanto en Castilla y León como en España se participa ampliamente en él. **Como el programa de movilidad Erasmus sirve para cubrir carencias tradicionales como el dominio de lenguas extranjeras y la movilidad internacional de los egresados universitarios españoles, sería conveniente revertir la ligera disminución experimentada el último año, volviendo a prestar un especial apoyo presupuestario a este programa que se ha visto claramente afectado por los ajustes presupuestarios.** Ese renovado esfuerzo presupuestario supone, además, que en el futuro no habrá que suplir las carencias en dominio de lenguas y falta de movilidad internacional con presupuestos de futuras políticas compensatorias de dichas carencias. En cuanto al resto de programas europeos, **convendría que Castilla y León participase más en el resto de programas no universitarios de Erasmus+, sobre todo en lo que se refiere a los formadores, aspecto cubierto en los diferentes programas para todos los niveles educativos englobados en Erasmus+.** Por ejemplo, se necesitarían más iniciativas desde la Consejería de Educación dando apoyo para coordinar nuevas solicitudes a esos programas no universitarios, pues la dispersión de población y de centros educativos crea dificultades específicas para gestionar esas solicitudes.

Las políticas dirigidas hacia los jóvenes en la situación actual de crisis han experimentado (o van camino de experimentar) una transformación a través de la llamada Garantía Juvenil. **El carácter integrado de los programas de garantía juvenil (centrados en las necesidades de las personas de forma individualizada) abre la puerta a buena parte de las ideas que se han expuesto aquí como parte de una estrategia de formación a lo largo de la vida,** a la vez que necesita de la coordinación del sis-

⁷² Así, aunque la cotización de formación la satisfaga un trabajador mientras está ocupado, habría que entenderla como una cotización para las necesidades de formación del trabajador a lo largo de su vida, se produzca esa necesidad cuando está ocupado o cuando está desempleado. No es que se abogue por un sistema de cuenta personalizada de estas cotizaciones, sino por ser beneficiario de esos fondos cuando se necesite (con independencia de si se gestionan de forma colectiva o individualizada).



tema educativo reglado, incluyendo la formación profesional, y los otros subsistemas de la formación, junto con los servicios públicos de empleo. Si se plantean y se gestionan con esta perspectiva, estos programas pueden ser una oportunidad para dotar de herramientas a los hoy jóvenes para que afronten no sólo la mala situación laboral actual, sino también los retos que se encontrarán a lo largo de su vida laboral.

La manera en que ha ido ganando peso la formación a lo largo de la vida en los países de la OCDE desde 1996 es un punto de referencia para mejorar aspectos que también han ido cambiando en España en general y en Castilla y León en particular. **La mayor flexibilidad del sistema educativo en sus vertientes académica y profesional es un importante desafío para el futuro, pero sobre todo dotar a la formación a lo largo de la vida de una organización adecuada para que no acabe siendo una “huérfana institucional”.** Es evidente que **el desarrollo de la perspectiva que aquí se construye de la formación a lo largo de la vida supone un gran esfuerzo de coordinación** (por ejemplo, del EcyL con todo el sistema educativo), la implantación generalizada de la asesoría personalizada de la intermediación laboral, etc. **No es algo que se construya rápidamente ni tampoco sin recursos adicionales**, lo cual queda bien ilustrado por la experiencia internacional.

Pero **la formación a lo largo de la vida también debe tener muy en cuenta la formación que se produce en la empresa, tanto de manera formal** en cursos o eventos formativos de diferente tipo, **como de manera informal** a través de la experiencia y la colaboración en equipos. La portabilidad de este tipo de formación es un desafío al que el sistema de formación español lleva años enfrentándose, siendo la última respuesta el actual sistema nacional de cualificaciones y formación profesional y, dentro de él, los certificados de profesionalidad. Esto sirve también para **destacar el papel crucial que desempeña la interacción entre empresa y trabajadores para el diseño y el pleno aprovechamiento de la formación en las empresas.** Durante años esta interacción se ha desarrollado sobre todo a niveles superiores al de la empresa, mediante la institucionalización sucesiva del sistema de formación. **Posiblemente, el paso siguiente es la realización de esa colaboración dentro de la empresa, para aproximar más los cursos y actividades a lo que se necesita directamente en las empresas.** En este proceso de aproximación a la empresa **no debería olvidarse la formación de los propios empresarios en las pequeñas y medianas empresas**, cuestión relevante para que esas pequeñas puedan crecer y volverse más resistentes ante las situaciones económicas adversas.

Este tipo de colaboración en la empresa podría ser tripartita, con la colaboración de los servicios públicos de empleo de Castilla y León. Para ello, los servicios públicos de empleo deberían tener un papel más activo de conocimiento de las diferentes economías locales en las que opera, a fin de desarrollar esa colaboración con los empresarios locales. No se trata de no colaborar con instituciones existentes como

las diferentes organizaciones de empleadores, sino de llevar también esa colaboración a los empresarios individuales a nivel local. El carácter tripartito de la colaboración permitiría no sólo que la formación en el puesto se acercase más a las necesidades de las empresas, sino también a las necesidades del trabajador. **Esta colaboración tripartita puede ser un buen caldo de cultivo para el desarrollo práctico de la formación profesional dual**, que no se lanzará del todo sin la colaboración directa de organizaciones empresariales y sindicatos junto con la administración pública (en especial los servicios públicos de empleo, por su papel en la intermediación). Iniciativas realizadas en Castilla y León de formación dual como el Programa Aula-Empresa, siendo muy interesantes y útiles, parecen hacer descansar todo el peso de la puesta en marcha de las actividades de formación dual en los centros educativos, cuando debería tener más bien un planteamiento de colaboración.

No obstante, el lanzamiento del sistema dual y la colaboración entre el sistema de formación profesional y las empresas debería tener en cuenta las experiencias autonómicas que han analizado recientemente los especialistas. Esos análisis muestran que hay dos grandes tendencias: una que se basa en fuerte impulso desde las administraciones autonómicas y que hace de los centros integrados el eje de la colaboración con las empresas y de la coordinación de la formación profesional inicial y el resto de la formación; otra que se basa en el protagonismo de los agentes sociales y un papel secundario de la administración autonómica, que consigue una colaboración con la empresa a un nivel formal pero que no parece lograr el mismo nivel de implicación práctica de todas las partes ni da lugar a un desarrollo a la misma escala de los centros integrados. No existen estudios que nos permitan situar a Castilla y León en una u otra tendencia. Ahora bien, **las experiencias autonómicas existentes llaman a una fuerte implicación de la administración autonómica que, dentro de las peculiaridades que marque el tejido empresarial autonómico, potencie la colaboración a través de los centros integrados, que parecen ser el elemento esencial para una verdadera integración de los distintos tipos de formación profesional.** Articular los subsistemas de formación profesional de forma efectiva a través de los centros integrados bien puede considerarse la piedra angular sobre la que levantar una estrategia de formación a lo largo de la vida desde la realidad autonómica.

APÉNDICE 1. EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA⁷³

El sistema de formación profesional en España está dividido en dos grandes bloques, uno primero que incluye aquellas enseñanzas propias de la formación profesional inicial, y otro que es el que engloba las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores así como las orientadas a la formación continua en las empresas.

Aunque formalmente no es parte del sistema de formación profesional, al final de este apéndice se dedica un apartado a la educación de adultos, debido a la importancia que a lo largo del informe se le ha otorgado como pieza esencial en cualquier tipo de diseño de la formación a lo largo de la vida (y pieza esencial en experiencias señaladas como buenas prácticas a nivel internacional).


Formación Profesional Inicial

El subsistema de formación profesional inicial, como todo el sistema educativo reglado, está totalmente condicionado en su regulación y contenidos por las diferentes reformas legislativas que han tenido lugar en materia de educación.

Antecedentes legislativos

Aunque los orígenes de la formación profesional hay que buscarlos en el siglo XVIII con los modelos de aprendizaje gremial y en el XIX con la creación de las “escuelas de artes y oficios” y las “escuelas profesionales”, la primera legislación pública en materia de formación profesional tiene lugar en 1928. Ese año es cuando se presenta

⁷³ Las fuentes utilizadas en la realización de este Apéndice son: Informes del CES de Castilla y León; Fundación Tripartita; y el Anuario de estadísticas sociales y laborales. Hay que mencionar que en ocasiones han aparecido problemas de coincidencia de los datos del Anuario con los del CES.



el Estatuto de creación de las empresas industriales donde ya aparece una formación profesional referida al trabajo industrial.

Para los objetivos de este trabajo, la primera legislación relevante es la Ley Industrial de 1955. En ella la oferta formativa se estructuraba en tres niveles: el «pre-aprendizaje» que dura dos años, la «oficialía» que ocupa tres años y la «maestría» con dos años más. De esta manera se consigue presentar a los trabajadores un sistema de formación alternativo.

Desde este momento se produce un desarrollo normativo que se inicia en 1970 con la Ley General de Educación y finaliza con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Ley Wert) de 2013. Un resumen de estas leyes es el que se detalla a continuación:

- ▶ Ley General de Educación de 1970 (LGE): Esta ley se aprobó en el tardofranquismo, en ella se fija la enseñanza obligatoria hasta los catorce años y sigue sin considerar a la formación profesional como un nivel educativo. Es la primera ley que moderniza los estamentos educativos y estructura el sistema educativo no universitario con ocho años de Educación General Básica que permitían el acceso al llamado Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), o a FP (Formación Profesional).

Esta ley dedica el capítulo III a la formación profesional y fija como finalidad de este tipo de educación la capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida además de continuar su formación integral. También incluye el capítulo IV dedicado a la educación permanente de adultos cuyo fin es la actualización y la reconversión profesional en servicio y que se realizarán en cursos organizados por el Ministerio de Educación y Ciencia.

- ▶ Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio. por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares: Es la primera plenamente en democracia, fue elaborada por el gobierno de Adolfo Suárez con la Constitución de 1978 recién estrenada. Sin embargo las dudas de su constitucionalidad, el fallido golpe de Estado del 23-F y la posterior victoria electoral del PSOE evitaron su puesta en marcha.
- ▶ Ley Orgánica 8/1985. de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación: La principal aportación de esta ley es la inclusión del sistema de colegios concertados.
- ▶ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), Con esta ley se pone fin a la LGE de 1970 y se incluye la escolaridad obligatoria hasta los 16 años con la introducción de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Esta Ley da peso a las comunidades autónomas en la redacción de los contenidos educativos.

La LOGSE plantea un sistema de formación profesional organizado en ciclos formativos, con una estructura modular. El objetivo es buscar las necesidades de cada sector y ofrecer un nexo entre los sistemas formativo y productivo. Se consiguió de esta manera aumentar la formación de base y mejorar la preparación con vistas al ejercicio de una profesión. Los ciclos formativos se organizaban en ciclos de uno o dos años, ofreciendo dos niveles de profesionalización (grado medio y superior) e incluían un módulo profesional denominado formación en centros de trabajo desarrollado en las empresas.

Con anterioridad a esta ley ya se había creado el Consejo General de la Formación Profesional en 1986. Este consejo fue el encargado de elaborar el I Programa Nacional de la Formación Profesional que se desarrolló para el periodo 1993-1996.

- ▶ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG): Esta Ley fue rechazada de plano por los sindicatos de profesores, que consideraban que abría la puerta a la privatización de la enseñanza pública. Su objetivo es que la actividad educativa se desarrolle de acuerdo a los principios y fines de la LOGSE.
- ▶ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE): Fue promulgada en 2002 durante el gobierno de José María Aznar nunca llegó a aplicarse. La Ley pretendía reformar y mejorar la educación en España, según el gobierno, pero lo cierto es que llegó muy tarde, en la segunda legislatura de Aznar, y fue paralizada en 2004 cuando Zapatero llegó al gobierno.
- ▶ Ley Orgánica 2/2006, de 2 de mayo, de Educación (LOE): La crítica más amplia a esta Ley estaba dirigida a la menor exigencia al alumnado, con la posibilidad de pasar de curso con materias suspendidas.

En el preámbulo de dicha ley se indica que la formación profesional comprende un conjunto de ciclos formativos de grado medio y de grado superior que tienen como finalidad preparar a las alumnas y alumnos para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. La Ley introduce una mayor flexibilidad en el acceso, así como en las relaciones entre los distintos subsistemas de la formación profesional. Con objeto de aumentar la flexibilidad del sistema educativo y favorecer la formación permanente, se establecen diversas conexiones entre la educación general y la formación profesional.

- ▶ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa es la propuesta de reforma de la LOE y de la LOGSE, dos leyes socialistas en aplicación y a las que el PP siempre se opuso.



La situación actual previa a la implantación de la LOMCE

Dado que la LOMCE no inicia su implantación efectiva hasta el curso 2014-15 y teniendo en cuenta la fecha de presentación de este trabajo, parece coherente dedicar una especial atención al modelo que ha estado vigente durante los últimos años y que se corresponde con la LOE. Un resumen gráfico de todo este sistema se puede encontrar en la figura A.1.

De acuerdo con la LOE, las enseñanzas de formación profesional se ordenan en ciclos formativos de grado medio y de grado superior, agrupados en familias profesionales. Los ciclos formativos de grado medio se cursan al finalizar la educación secundaria obligatoria y los de grado superior a continuación del bachillerato. Junto con las enseñanzas propias de su campo profesional, los ciclos formativos incluyen otros tipos de formación cuyos fines son:

- ▶ Conocer las oportunidades de aprendizaje y de empleo.
- ▶ La creación y gestión de empresas y el autoempleo.
- ▶ La organización del trabajo y las relaciones en la empresa.
- ▶ Conocer la legislación laboral básica.
- ▶ Conocer la legislación relativa a la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad.
- ▶ Conocer los derechos y deberes que se derivan de las relaciones laborales, para facilitar el acceso al empleo o la reinserción laboral.

Los ciclos formativos se estructuran en módulos profesionales constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas y pueden estar asociados o no a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Entre estos está el módulo profesional de “Formación en Centros de Trabajo” que se realiza en la empresa sin carácter laboral, y cuya finalidad es completar la formación adquirida en el centro educativo. Este primer contacto con el mundo productivo proporciona la primera experiencia en un ámbito real de trabajo y favorece la inserción laboral de los jóvenes titulados.

Determinados ciclos formativos, cuyo perfil profesional lo exige, incorporan módulos profesionales específicos con formación relativa a tecnologías de la información y comunicación, idiomas y prevención de riesgos laborales. En los demás ciclos formativos dicha formación se incorpora de forma transversal en los módulos profesionales que forman el título. Además los ciclos formativos de grado superior establecidos en el desarrollo de la Ley Orgánica de Educación, incorporan un módulo profesional de proyecto que se realizará durante el último periodo del ciclo formativo.

Los ciclos formativos presentan una doble vía de acceso, de forma directa o a través de una prueba. No obstante, existen diferencias dependiendo del tipo de ciclo formativo al que se refiera:

- ▶ Ciclos de grado medio: El acceso directo se consigue mediante el cumplimiento de las siguientes acreditaciones académicas: Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o en Educación Secundaria, Título de Técnico o Técnico Auxiliar, haber superado el segundo curso del primer ciclo experimental de reforma de las enseñanzas medias, haber superado, de las enseñanzas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, el tercer curso del plan de 1963 o el segundo de comunes experimental, haber superado el segundo curso de Bachillerato Unificado Polivalente, haber superado otros estudios declarados equivalentes a efectos académicos con alguno de los anteriores o tener superada la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años. En el caso de que no se cumpla ninguno de estos requisitos se puede realizar una prueba que acredite los conocimientos y habilidades suficientes de los aspirantes para un adecuado aprovechamiento de las enseñanzas. Esta prueba tendrá una parte general y otra científico-técnica, y para realizarla será necesario cumplir los diecisiete años (como mínimo) en el ejercicio de realización de la prueba.
- ▶ Ciclos formativos de grado superior: El acceso directo se consigue a través de las siguientes acreditaciones académicas: Título de bachiller, haber superado el segundo curso de cualquier modalidad de Bachillerato Experimental, Curso de Orientación Universitaria o Preuniversitario, Título de Técnico Especialista, Técnico superior o equivalente a efectos académicos, Título universitario o equivalente o tener superada la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años. Si no se cumple ninguno de estos requisitos, y al igual que en el caso anterior, se plantea la realización de una prueba que demuestre la madurez en relación con los objetivos del bachillerato así como las capacidades referentes al campo profesional correspondiente. La prueba tendrá una parte general y una específica, y para realizarla es necesario tener 19 años o cumplirlos en ese año natural, o en caso contrario, tener o cumplir 18 años en el año natural en que se realice la prueba, y poseer el título de Técnico del ciclo formativo de grado superior al que quiere acceder.

Los Títulos de Técnico y de Técnico Superior establecidos en el desarrollo de la LOE se agrupan en las 26 Familias Profesionales que se recogen en el Anexo I del Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales modificado por el Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre. Estas familias son las que se reflejan a continuación:

- 
- ▶ Actividades físicas y deportivas.
 - ▶ Administración y gestión.
 - ▶ Agraria.
 - ▶ Artes gráficas.
 - ▶ Artes y artesanías.
 - ▶ Comercio y marketing.
 - ▶ Edificación y obra civil.
 - ▶ Electricidad y electrónica.
 - ▶ Energía y agua.
 - ▶ Fabricación mecánica.
 - ▶ Hostelería y turismo.
 - ▶ Imagen personal.
 - ▶ Imagen y sonido.
 - ▶ Industrias alimentarias.
 - ▶ Industrias extractivas.
 - ▶ Informática y comunicaciones.
 - ▶ Instalación y mantenimiento.
 - ▶ Madera, mueble y corcho.
 - ▶ Marítimo-pesquera.
 - ▶ Química.
 - ▶ Sanidad.
 - ▶ Seguridad y medio ambiente.
 - ▶ Servicios socioculturales y a la comunidad.
 - ▶ Textil, confección y piel.
 - ▶ Transporte y mantenimiento de vehículos.
 - ▶ Vidrio y cerámica.


Por su parte, los ciclos formativos están referidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el currículum de estas enseñanzas debe ajustarse a las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y a lo establecido en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo.

Formación Profesional Ocupacional

El subsistema de formación profesional para el empleo está integrado por el conjunto de instrumentos y acciones que tienen por objeto impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados una formación que responda a sus necesidades y contribuya al desarrollo de una economía basada en el conocimiento. Al igual que ocurría en el caso de la formación reglada, la formación profesional ocupacional también se encuentra regulada desde un punto de vista legislativo.

Antecedentes legislativos

- ▶ Resolución de 25 de febrero de 1993, de la Dirección General de Trabajo, por la que se acuerda la inscripción y publicación del Acuerdo Nacional sobre Formación Profesional Continua.
- ▶ Real Decreto 797/95, de 19 de mayo, por el que se regula el Plan de Formación e Inserción laboral.
- ▶ Resolución de 14 de enero de 1997, de la Dirección General de Trabajo y Migraciones, por la que se acuerda la inscripción en el Registro y posterior publicación del texto del II Acuerdo Nacional de Formación Continua.
- ▶ Resolución de 2 de febrero de 2001, de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la inscripción en el Registro y publicación del III Acuerdo Nacional de Formación Continua suscrito el 19 de diciembre de 2000.
- ▶ La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, que establece un Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que permite avanzar en un enfoque de aprendizaje permanente y en la integración de las distintas ofertas de formación profesional (reglada, ocupacional y continua), propiciando el reconocimiento y la acreditación de las competencias profesionales adquiridas tanto a través de procesos formativos (formales y no formales) como de la experiencia laboral.
- ▶ Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua.
- ▶ Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo, que sitúa la formación ocupacional y la continua en el centro de las políticas del ámbito laboral que mejor pueden contribuir a la consecución de los objetivos de empleo.
- ▶ Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. Este Real Decreto, tras trece años de vigencia de dos modalidades diferenciadas de formación profesional en el ámbito laboral, integra la formación ocupacional y la continua en un único modelo de formación profesional para el empleo. El objetivo es introducir mejo-



ras que permitan adaptar la formación dirigida a los trabajadores ocupados y desempleados a la nueva realidad económica y social, así como a las necesidades que demanda el mercado de trabajo.

De acuerdo con el Artículo 4 del Real Decreto 395/2007, y como viene recogido en la figura A.2, el subsistema de formación profesional para el empleo queda integrado por las siguientes iniciativas de formación:

- La formación de demanda: Abarca las acciones formativas de las empresas y los permisos individuales de formación financiados total o parcialmente con fondos públicos, para responder a las necesidades específicas de formación planteadas por las empresas y sus trabajadores.
- La formación de oferta: Comprende los planes de formación dirigidos prioritariamente a trabajadores ocupados y las acciones formativas dirigidas prioritariamente a trabajadores desempleados con el fin de ofrecerles una formación que les capacite para el desempeño cualificado de las profesiones y el acceso al empleo.
- La formación en alternancia con el empleo: Está integrada por las acciones formativas de los contratos para la formación y por los programas públicos de empleo-formación, de tal manera que se permite al trabajador compatibilizar la formación con la práctica profesional en el puesto de trabajo.
- Las acciones de apoyo y acompañamiento a la formación: Son aquellas que permiten mejorar la eficacia del subsistema de formación profesional para el empleo.

La organización actual de la formación continua

El **Capítulo IV** del Real Decreto 395/2007 dedicado a la Estructura organizativa y de participación de la formación profesional para el empleo recoge en su artículo 32 quienes son los órganos competentes para la programación, gestión y control de la formación continua. En primer lugar se indica que el Servicio Público de Empleo Estatal, con la colaboración y el apoyo técnico de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, desarrollará las funciones de programación, gestión y control de la formación profesional para el empleo de competencia estatal. También se pone de manifiesto que en el ámbito autonómico, los órganos o entidades competentes para la programación, gestión y control de la formación profesional para el empleo serán los que determinen las Comunidades Autónomas. Así mismo se refleja la labor de colaboración, coordinación y cooperación en materia de formación profesional para el empleo a través de la Conferencia Sectorial de Asuntos Laborales que debe llevar a cabo el Servicio Público de Empleo Estatal y los órganos competentes de las Comunidades Autónomas. Y finalmente también se recoge la labor de las Adminis-

traciones públicas competentes para garantizar la participación de las organizaciones empresariales y sindicales más representativas.

En general las instituciones participantes en la regulación y coordinación del sistema son las conferencias sectoriales de educación y de trabajo, los consejos nacional y autonómicos de formación profesional, el INEM y el Servicio Público Estatal de Empleo (SPEE), la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (sustituye al anterior FORCEM), y los institutos nacional y autonómicos de cualificaciones profesionales.

En este sentido, la administración para la Formación Ocupacional bajo el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP), es responsabilidad del Servicio Público e Empleo- INEM o, en particular, de cada Comunidad Autónoma, una vez transferidos los poderes de gestión del plan FIP. Mientras que la Formación Continua es gestionada por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (antes FORCEM), por medio de planes de formación. Las comisiones paritarias y las autoridades laborales (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) comparten las competencias de la Formación Profesional Continua.

Desde un punto de vista organizativo, seguramente la estrategia más importante del Gobierno con respecto a la Formación Continua haya sido la creación de la Fundación para la Formación Continua FORCEM en 1993. Esta fundación fue creada para administrar la formación para trabajadores, anteriormente incluida en el Plan FIP, junto con la Formación Ocupacional. A partir de 1993, como resultado del I Acuerdo Nacional de Formación Continua 1993-96, la gestión de los cursos de Formación Continua ha sido competencia de la Fundación FORCEM, en colaboración con los sindicatos y asociaciones empresariales. Esta mantuvo su nombre hasta el III Acuerdo Nacional de Formación Continua (2000-04). Allí se cambió por el de Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo cuya gestión es compartida por el gobierno central (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) y las comisiones paritarias.

A este respecto, el artículo 34 del Real Decreto 395/2007 refleja que la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, perteneciente al Sector Público Estatal, tiene carácter tripartito y su Patronato está constituido por la Administración Pública (con representación del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y las comunidades autónomas) y por las organizaciones empresariales y sindicales más representativas. En cuanto a sus funciones estas se detallan en los siguientes puntos:

- Colaborar y asistir técnicamente al Servicio Público de Empleo Estatal en sus actividades de planificación, programación, gestión, evaluación, seguimiento y control de las iniciativas de formación previstas en el presente real decreto, así como en la confección del informe anual sobre dichas actividades.


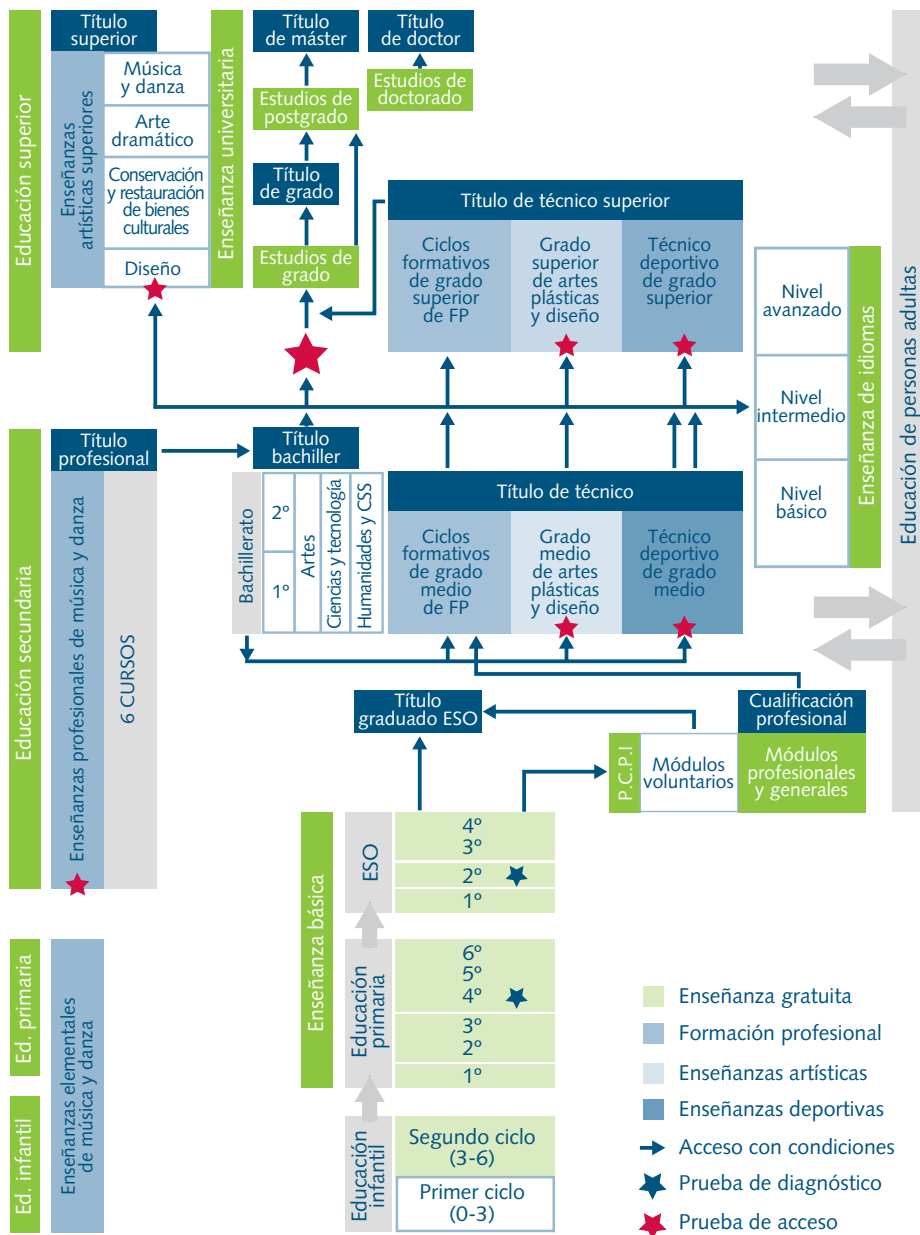
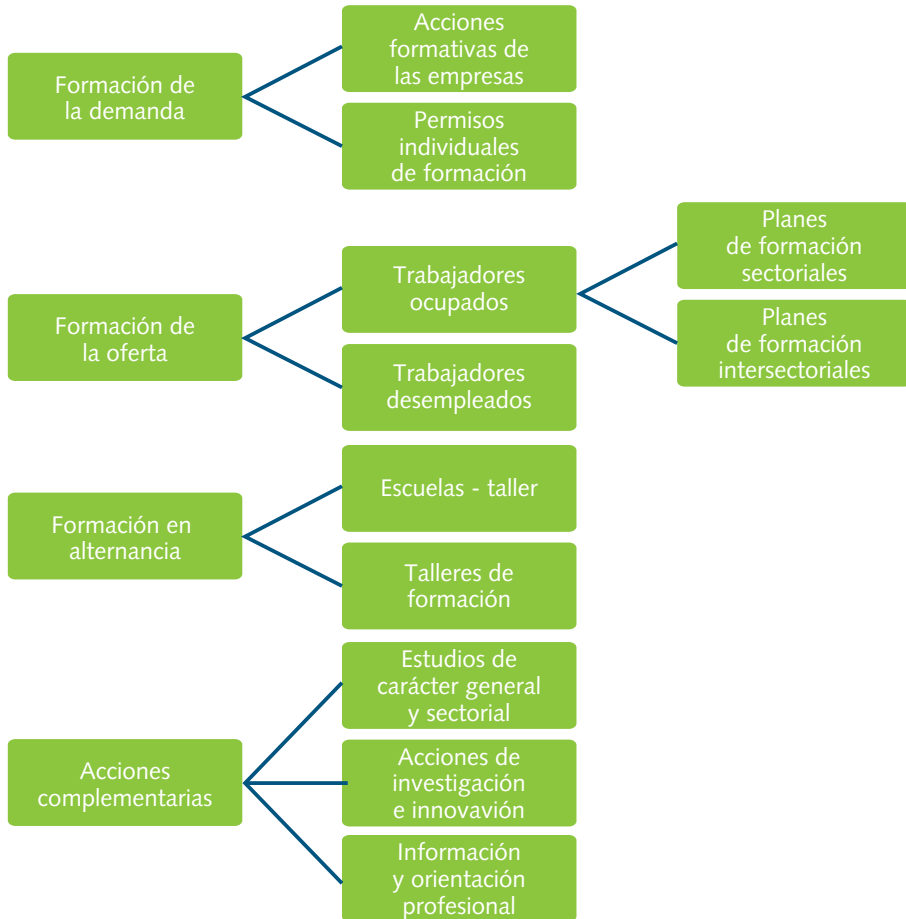
- 
- ▶ Apoyar técnicamente al Servicio Público de Empleo Estatal en el diseño e instrumentación de los medios telemáticos necesarios para que las empresas y las entidades organizadoras realicen las comunicaciones de inicio y finalización de la formación acogida al sistema de bonificaciones, garantizando en todo caso la seguridad y confidencialidad de las comunicaciones.
 - ▶ Elevar al Servicio Público de Empleo Estatal propuestas de resoluciones normativas e instrucciones relativas al subsistema de formación profesional para el empleo, así como elaborar los informes que le sean requeridos.
 - ▶ Contribuir al impulso y difusión del subsistema de formación profesional para el empleo entre las empresas y los trabajadores.
 - ▶ Prestar apoyo técnico, en la medida que le sea requerido, a las administraciones públicas y a las organizaciones empresariales y sindicales presentes en el órgano de participación a que se refiere el artículo 33.3, así como a las representadas en el Patronato de la Fundación Tripartita y a las Comisiones Paritarias Estatales.
 - ▶ Dar asistencia y asesoramiento a las PYMES posibilitando su acceso a la formación profesional para el empleo, así como apoyo técnico a los órganos administrativos competentes en la orientación a los trabajadores.
 - ▶ Colaborar con el Servicio Público de Empleo Estatal en promover la mejora de la calidad de la formación profesional para el empleo, en la elaboración de las estadísticas para fines estatales, y en la creación y mantenimiento del Registro estatal de centros de formación regulado en el artículo 9.2 de este Real Decreto.
 - ▶ Participar en los foros nacionales e internacionales relacionados con la formación profesional para el empleo.

Figura A.1 Sistema educativo en España, LOGSE 1990 y LOE 2006



Fuente: Ministerio de Educación.

Figura A.2 Formación profesional para el empleo (formación continua) en España



Fuente: Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo.

Oferta parcial de Formación Profesional

La regulación de la oferta parcial de las enseñanzas de los ciclos formativos de formación profesional en la Comunidad de Castilla y León se realiza por la Orden EDU/1122/2007, de 19 de junio, modificada por la orden EDU/973/2008 de 5 de junio. Esta Orden surge como respuesta al Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. En el artículo 20.1 y 20.2 de este Real Decreto se establece que la oferta de las enseñanzas de los ciclos formativos podrá flexibilizarse permitiendo, a las personas y principalmente a los adultos, la posibilidad de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades, respondiendo así a las necesidades e intereses personales.

Las enseñanzas de los ciclos formativos de formación profesional pueden ofertarse parcialmente por los centros docentes mediante dos modalidades:

- **Opción A.** Oferta de módulos de ciclos formativos impartidos en centros y vinculados a unidades de competencias del Catálogo Nacional de Competencias Profesionales.
- **Opción B.** Oferta de módulos profesionales individualizados, que se ofrezcan de manera específica y diferenciada del resto de los que se impartan en el centro, en el ámbito de los ciclos formativos que tengan autorizados.

A continuación se describe brevemente este tipo de oferta formativa en otras comunidades autónomas (País Vasco, Comunidad Valenciana, Andalucía y Aragón).

País Vasco

La impartición de ciclos formativos de Formación Profesional en la modalidad de oferta parcial puede realizarse en las siguientes modalidades:

- **Global.** Se oferta todo el módulo profesional en su totalidad siendo el profesor/a el responsable de la secuenciación de la programación.
- **Acumulativa.** Se realiza de forma secuencial por créditos, pudiendo reconocerse los créditos que se hayan superado. Quien se acoja a esta modalidad se compromete a seguir la secuenciación de la programación indicada por La Viceconsejería de Formación Profesional y Aprendizaje Permanente.

De acuerdo con la información proporcionada por el III Plan Regional de FP del País Vasco, el número de matrículas en módulos de oferta parcial ha presentado una tendencia creciente desde 2006/2007 aunque con ciertos altibajos. 1.292 en 2006/2007, 1.428 en 2007/2008, 1.797 en 2008/2009, 2.857 en 2009/2010, 2.603 en 2010/2011, 4.666 en 2011/2012 y 3.278 en 2012/13.



Comunidad Valenciana

La oferta parcial de las enseñanzas de los ciclos formativos de Formación Profesional en la Comunidad Valenciana se regula por la orden de 27 de junio de 2008. Esta oferta puede realizarse en todos los centros docentes mediante dos opciones:

- ▶ Oferta de plazas vacantes en los módulos profesionales de los ciclos que se imparten en el centro, salvo los módulos profesionales no asociados a unidades de competencia.
- ▶ Oferta de módulos profesionales que se ofrezcan de manera específica y diferenciada de los módulos de los ciclos formativos que tengan autorizados.

La oferta modular de ciclos formativos de Formación Profesional prevista en esta orden se puede organizar en las siguientes condiciones:

- ▶ Mediante acuerdos marco específicos de formación y colaboración establecidos entre la Conselleria de Educación, bien directamente o a través de los IES, IFPS y/o centros integrados públicos de Formación Profesional por delegación, y entidades o empresas públicas o privadas. Los centros privados y privados concertados también podrán celebrar acuerdos con entidades o empresas públicas o privadas con la misma finalidad.
- ▶ Mediante la oferta que realicen los centros docentes a los trabajadores, ocupados y desempleados, que permita la adquisición o mejora de su formación y/o recualificación profesional que les capacite para el desempeño cualificado de las distintas profesiones y el acceso al empleo.
- ▶ Mediante la oferta de módulos formativos concretos de forma individual, para la formación permanente de las personas adultas interesadas en los mismos.

En 2010 se subvencionaron 7 módulos por un importe de 17.500 € (2.500 € por módulo).

Andalucía

La admisión de alumnos en la oferta parcial de módulos tanto complementaria como diferenciada se regula a través de una Orden del año 2007.

- ▶ La oferta parcial diferenciada es la formada por los módulos profesionales que autoriza expresamente la Dirección General competente en la materia, en sus modalidades presencial y a distancia.
- ▶ La oferta parcial complementaria es aquella que se realiza en el mes de octubre de cada curso escolar, con el fin de utilizar los posibles puestos escolares vacantes y a resultados del proceso de escolarización.

De acuerdo con la información recogida en el II Plan Regional de Empleo de Andalucía, dichas enseñanzas se vienen ofreciendo desde el curso académico 2003/04 y en el curso académico 2010/11 la oferta se compuso de 10 títulos encuadrados en seis de las familias profesionales de mayor demanda: “Administración y gestión”, “Comercio y Marketing”, “Hostelería y Turismo”, “Informática y comunicaciones”, “Instalación y Mantenimiento” y “Servicios Socioculturales y a la Comunidad”.

Aragón

La oferta parcial de módulos profesionales o unidades formativas de menor duración incluidos en títulos, asociados o no a unidades de competencia, para la actualización y adquisición de nuevas competencias profesionales de los trabajadores se regula en el año 2008. Esta oferta parcial puede ser:


- ▶ Módulos profesionales que se imparten en los centros educativos en los que se disponga de plazas vacantes una vez finalizado el proceso de matriculación.
- ▶ Módulos profesionales incluidos en títulos, asociados o no a unidades de competencia, para la actualización y adquisición de nuevas competencias profesionales de los trabajadores. Esta formación será capitalizable para la obtención de un Título de Formación Profesional o Certificado de Profesionalidad.

De acuerdo con la información publicada en Boletín Oficial de Aragón la oferta realizada para 2013/2014 en este tipo de formación fue de 32 módulos con un máximo de 30 alumnos por módulo, lo que supone un total de 960 plazas. Para 2014/2015 se han ofrecido 23 módulos (690 plazas), es decir se ha producido una reducción clara de la oferta.

La Educación de Adultos

La “educación formal de adultos” hace referencia a aquellas actividades de aprendizaje conducentes a títulos y certificados equivalentes a los que pueden obtenerse en el sistema escolar o de educación superior, mientras que la “educación informal de adultos” se refiere a aquellas actividades de aprendizaje encaminadas al desarrollo profesional, personal y social (CEDEFOP, 2004 y 2008).

En lo que se refiere a la regulación normativa, la Orden EDU/1622/2009, de 10 de junio regula la enseñanza básica para las personas adultas, tanto presencial como a distancia, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación. Según esta norma, la educación de personas adultas tiene el objetivo de ofrecer a todas las personas mayores de 18 años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo



personal y profesional. Para ello, desde las Administraciones se promoverá su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades. Por otro lado, el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral (BOE de 25 de agosto), hace posible la acreditación de competencias profesionales incorporándose al modelo europeo de educación de adultos.

La Ley que regula la educación de personas adultas en Castilla y León es la Ley 3/2002 de 9 de abril (BOCyL, 22-4-2002), la cual ha experimentado diferentes ampliaciones y regulaciones específicas acordes con el currículo, funcionamiento de los centros, selección de profesorado y admisión de alumnos. Los distintos estudios señalan la necesidad de una regulación normativa propia, que desarrolle suficientemente la Ley 3/2002, de educación de personas adultas de Castilla y León en el marco de la legislación básica vigente.

La Comunidad de Castilla y León ofrece a las personas adultas una serie de ofertas de educación permanente en el ámbito de la educación formal, como son la educación básica para personas adultas, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato en su versión presencial y a distancia. Asimismo ofrece programas formativos destinados a la preparación de pruebas libres que permitan obtener el título de graduado en educación secundaria obligatoria o bien acceder a ciclos formativos de grado medio, o grado superior de la Universidad.

La oferta para este colectivo también contempla otras áreas en el ámbito de la educación no formal que son pilares fundamentales para el aprendizaje a lo largo de la vida y son: un área de formación orientada al desarrollo profesional y un área de formación para el desarrollo personal y social. Estas áreas incluyen las enseñanzas que se detallan en el cuadro A.1.

Cuadro A.1. Contenido detallado de las áreas de formación orientada al desarrollo profesional y para el desarrollo personal y social

Área de formación orientada al desarrollo profesional

- Aulas taller y talleres de iniciación profesional
- Programas de cualificación profesional inicial
- Cursos de inglés e informática
- Programas Aulas Mentor
- Programas That's English

Continúa

Continuación

Área de formación orientada al desarrollo personal y social

- Cursos de español para inmigrantes
- Cursos de educación para la salud
- Cursos de educación vial
- Cursos de educación intercultural
- Cursos para la igualdad entre los géneros
- Cursos de educación para el consumo
- Cursos para conocer el patrimonio artístico y cultural de CyL

En Castilla y León la educación de personas adultas sigue el principio de individualización de los itinerarios formativos a través de la amplia oferta de módulos operativos. El desarrollo de esta oferta formativa se lleva a cabo en las siguientes instituciones: Centros específicos de formación de personas adultas, Centros penitenciarios, Institutos de Educación Secundaria, Centros específicos de formación profesional, Escuelas oficiales de idiomas y Aulas Mentor. Por otra parte, se busca integrar la utilización de las nuevas tecnologías en la formación de adultos. En concreto, los programas *That's English* y Aulas Mentor utilizan como medio y como fin del aprendizaje las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

A esta oferta pública implantada a nivel autonómico se une la oferta pública de la Administración Local, lo que ha contribuido a ampliar la red de centros públicos de formación de adultos, así como la oferta formativa.

Cabe señalar que cada comunidad autónoma ha incorporado variaciones en la oferta pública de formación. Por ejemplo, en el caso de la Comunidad de Andalucía, junto a la habitual oferta presencial y a distancia, se presenta como novedad el desarrollo de la educación semipresencial, al igual que en la Comunidad de Galicia.

El fin último de la oferta pública de educación de adultos es adecuarla a las necesidades formativas del territorio. Esta oferta se desarrolla por parte de diferentes administraciones territoriales, dependiendo de la comunidad autónoma. Por ejemplo en Andalucía, el marco de actuación es el municipio. En Canarias, los centros adaptan la oferta formativa a las características de la zona través de un proyecto de base territorial cuyo objetivo último es favorecer el desarrollo comunitario. Por otro lado, las competencias en materia de educación de adultos suelen corresponder, en las distintas comunidades, a la Consejería de Educación, salvo en el caso de Cataluña, donde corresponden al Departamento de Bienestar Social. Además, Cataluña contempla la creación de equipos únicos de ámbito territorial con un proyecto educativo común.

Cuadro A.2 Evolución de la tasa bruta de población que se gradúa en ESO a través de Educación de Adultos por Comunidad Autónoma

	2008-2009	2011-2012
España	8,4	12,7
Andalucía	15,2	21,9
Aragón	4,2	7,9
Asturias	11,0	19,9
Baleares	5,4	8,3
C. Valenciana	4,5	7,9
Canarias	12,0	-
Cantabria	4,0	9,0
Castilla-La Mancha	11,0	15,7
Castilla y León	3,2	6,1
Cataluña	3,6	5,9
Ceuta	17,5	14,7
Extremadura	15,1	14,3
Galicia	7,1	24,8
La Rioja	4,4	4,7
Madrid	7,7	9,6
Melilla	6,2	7,0
Murcia	5,8	12,2
Navarra	0,8	2,1
País Vasco	8,5	9,3

Fuente: Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, edición 2014.

Cuadro A.3 Tasa neta de escolarización a los 17 años en Educación de Adultos por Comunidad Autónoma, curso 2011-2012

	Educación Obligatoria	E. Secundaria post-obligatoria	Educación de Adultos	Total
España	12,4	75,3	2,6	90,3
Andalucía	14,3	72,4	7,5	94,2
Aragón	10,7	77,1	0,9	88,7
Asturias	13,5	78,5	0,4	92,4
Baleares	13,3	63,2	3,7	80,2
C. Valenciana	10,0	75,4	1,3	86,7
Canarias	15,5	72,6	0,6	88,7
Cantabria	13,9	79,5	1,4	94,8
Castilla-La Mancha	15,0	71,5	2,6	89,1
Castilla y León	15,2	78,3	0,5	94,0
Cataluña	7,5	78,2	1,5	87,2
Ceuta	12,3	70,3	1,9	84,5
Extremadura	13,3	70,3	3,1	86,7
Galicia	13,5	76,1	2,7	92,3
La Rioja	8,8	80,4	1,6	90,8
Madrid	14,5	76,1	0,5	91,1
Melilla	12,9	68,4	0,1	81,4
Murcia	16,6	68,9	1,9	87,4
Navarra	8,1	84,7	0,3	93,1
País Vasco	7,3	90,0	0,0	97,3

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014.


APÉNDICE 2. EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN CASTILLA Y LEÓN

El sistema de Formación Profesional en Castilla y León viene marcado por las directrices recogidas en el sistema nacional. Sin embargo, y al igual que otras comunidades autónomas, presenta algunas singularidades en el ámbito, tanto de la formación profesional inicial como de la ocupacional. En el caso de Castilla y León, estas singularidades tienen su origen en la aplicación de los diferentes planes de empleo regional, en los planes regionales de formación profesional y en el traspaso de competencias de educación relativas a la formación profesional.

La Formación Profesional Inicial en Castilla y León

El punto de partida de las singularidades relativas a la formación profesional inicial está en el traspaso de competencias relevantes para el ámbito de la educación en general y de la formación profesional en particular dentro de la Comunidad autónoma de Castilla y León. La legislación relevante a este respecto se concreta en los siguientes puntos:

- ▶ Real Decreto 907/1995, de 2 de junio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Castilla y León en materia de Universidades (BOE 01-08-1995).
- ▶ Real Decreto 148/1999, de 29 de enero, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Castilla y León en materia de gestión de la formación profesional ocupacional (BOE 16-02-1999).
- ▶ Real Decreto 1340/1999, de 31 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Castilla y León en materia de enseñanza no universitaria (BOE 01-09-1999).

- 
- ▶ Real Decreto 9/2001, de 12 de enero, sobre traspaso de Profesores de Educación General Básica de Instituciones Penitenciarias a la Comunidad de Castilla y León, en ampliación del Real Decreto 1340/1999, de 31 de julio, en materia de enseñanza no universitaria (BOE 02-02-2001).
 - ▶ Real Decreto 1187/2001, de 2 de noviembre, sobre traspaso a la Comunidad de Castilla y León de la gestión realizada por el Instituto Nacional de Empleo en el ámbito del trabajo, el empleo y la formación (BOE 22-11-2001).

Existo otro hito legislativo que también tiene relevancia desde el punto de vista de la Formación Profesional

- ▶ Decreto 82/2000, de 27 de abril, de creación del Consejo de Formación Profesional de Castilla y León.

A partir de este punto son los diferentes planes de formación profesional los que introducen singularidades en el desarrollo de la formación profesional. En los siguientes apartados se detallan algunas de las peculiaridades que introduce cada uno de ellos.

1. Primer plan de formación profesional de Castilla y León 2003-2006


Este primer plan no tiene ninguna actuación específica desde el ámbito de la formación profesional inicial, pero mantiene la distinción entre formación profesional continua y ocupacional. En el se define la formación continua como el conjunto de acciones formativas que desarrollan las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones. Entre estas actuaciones podemos hacer las siguientes distinciones:

- ▶ Planes de Formación:
 - Planes de formación continua de demanda.
 - > Planes de empresa
 - > Planes agrupados
 - > Planes de formación específicos de la economía social
 - Planes de formación continua de oferta.
 - > Planes en la modalidad general de oferta.
 - > Planes intersectoriales
- ▶ Acciones complementarias y de acompañamiento a la formación.
- ▶ Permisos Individuales de Formación.

2. El plan de formación profesional de Castilla y León 2007-2010

En este plan se plantean las siguientes medidas de apoyo a la formación profesional:

- ▶ Ofrecer un servicio coordinado de información, orientación y asesoramiento profesional y laboral dirigido a todos los colectivos interesados que facilite el empleo y el progreso profesional para avanzar hacia un sistema integrado de información y orientación laboral.
- ▶ Difundir el Plan, objetivos y medidas entre la población (jóvenes, trabajadores, familias, profesores y empleadores) y promover conductas favorables hacia la formación profesional, rompiendo estereotipos ligados a determinadas profesiones o al género y fomentando la incorporación de las jóvenes a los ciclos formativos con infrarrepresentación de mujeres.
- ▶ Disponer de un catálogo de ciclos formativos con currículos adaptados a las necesidades y características de la Comunidad de Castilla y León.
- ▶ Elaborar e implantar, con la participación de los agentes económicos y sociales, un mapa de formación profesional que responda a las necesidades del conjunto de la sociedad y del sistema productivo de Castilla y León.
- ▶ Realizar una oferta de formación profesional capaz de atender a las necesidades de cualificación demandadas por el sector productivo y por los ciudadanos de Castilla y León y de acuerdo con las políticas de formación y empleo y de desarrollo económico y social.
- ▶ Fomentar la formación profesional a distancia.
- ▶ Proporcionar una cualificación profesional inicial que incremente las posibilidades de inserción laboral y estimule la reinserción en el sistema educativo o la motivación de futuros aprendizajes en los jóvenes que abandonan el sistema educativo sin haber obtenido el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- ▶ Conseguir que las prácticas en las empresas y la formación en centros de trabajo sean de calidad, complementen las competencias adquiridas en los centros de formación profesional y faciliten la inserción laboral.
- ▶ Aumentar las posibilidades de programación en las especialidades con alta inserción y necesidad productiva.
- ▶ Mejorar la evaluación y puesta en marcha del sistema de acreditación y certificación de la competencia de la formación para el empleo.
- ▶ Facilitar el tránsito de los titulados de formación profesional superior desde los ciclos formativos de formación profesional a los estudios universitarios.

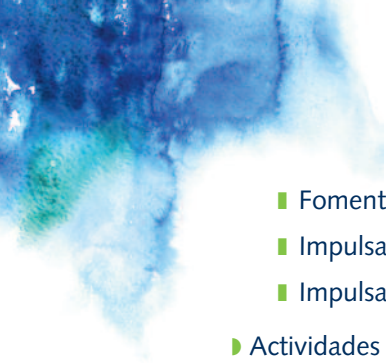
- 
- ▶ Promover la participación en programas europeos.
 - ▶ Fomentar la formación a lo largo de la vida. La trascendencia estratégica del desarrollo de la formación entre los trabajadores y las empresas justifica la existencia de una actuación de fomento de la formación a lo largo de la vida del trabajador, contribuyendo a la difusión de la cultura y mejores prácticas empresariales en este campo y mejorando la información, sensibilización y participación de los trabajadores, especialmente de las pequeñas y medianas empresas y de los autónomos.
 - ▶ Atender a las necesidades de contratación de las empresas.

3. III plan de formación profesional de Castilla y León 2011

Las innovaciones aportadas por este tercer plan son las que se detallan a continuación:

- ▶ Acciones relativas a la oferta de ciclos formativos de formación profesional, programas de cualificación profesional inicial y acciones de formación profesional para el empleo prioritariamente dirigidas a ocupados y desempleados:
 - Elaborar y desarrollar el mapa de oferta de ciclos formativos.
 - Establecer currículos adaptados a Castilla y León.
 - Realizar la oferta de programas de cualificación profesional inicial.
 - Mantener las iniciativas formativas de formación para el empleo.
 - Aumentar la oferta vinculada al CNCP conducente a certificados de profesionalidad.
 - Incrementar la oferta de FP para el empleo dirigida a desempleados.
 - Incrementar la oferta para desempleados en centros integrados, centros de referencia nacional y otros centros.
 - Seguir profundizando en la formación para el empleo dirigida a trabajadores ocupados.
 - Promocionar el conocimiento y uso de vías de financiación y trámites de la formación realizada en empresas de Castilla y León para sus trabajadores.
 - Fomentar los permisos individuales de formación entre trabajadores y empresarios.
- ▶ Actividades para generar una formación profesional más flexible:
 - Desarrollo de acciones formativas específicas que permitan conciliar la for-

- mación con el empleo o con el desarrollo de otras actividades.
- Difundir e incrementar la oferta de cursos preparatorios de pruebas de acceso CFGS.
 - Convocar pruebas de acceso a ciclos formativos y para la obtención directa de Títulos de Técnico y Técnico superior.
 - Incrementar los vínculos entre la FP y la Universidad que permitan convalidaciones.
 - Valorar e implementar un sistema de competencias básicas para acceder a certificados de profesionalidad.
 - Implantar vías de acceso a certificados de profesionalidad mediante convocatorias de competencias clave.
- Acciones dedicadas a la información y orientación permanente:
- Reforzar la imagen y el estatus de la FP.
 - Potenciar los mecanismos de información y orientación académica de los jóvenes hacia estudios de formación profesional.
 - Poner en marcha un sistema integrado de orientación profesional a través de Internet.
 - Desarrollar actividades formativas conjuntas entre orientadores del ámbito educativo y laboral.
 - Ampliar los acuerdos en materia de orientación profesional y extenderlos a otros organismos e instituciones.
 - Llevar a cabo medidas de orientación que contribuyan a la superación de los estereotipos de género.
- Acciones de colaboración con el entorno socioeconómico:
- Reforzar el vínculo entre los centros que imparten formación profesional con el entorno socioeconómico.
 - Desarrollar foros de trabajo específicos sectoriales y territoriales.
 - Favorecer que los Centros de Referencia Nacional, prioritariamente, sean punto de unión de la formación con la empresa y su relación con los restantes agentes que intervienen en la formación del sector en el que se encuentre calificado.
 - Desarrollo de áreas prioritarias.
 - Fomentar el espíritu emprendedor.

- 
- Fomentar la prevención de riesgos laborales.
 - Impulsar el aprendizaje de idiomas.
 - Impulsar el uso de las TIC.
 - ▶ Actividades que ayuden a la participación en programas europeos:
 - Promover la participación en programas europeos.
 - Difundir los programas europeos entre el alumnado de formación profesional.
 - Fomentar la colaboración con las empresas de Castilla y León en el desarrollo de programas europeos.
 - Continuar con el desarrollo de programas de cooperación transfronteriza.
 - Promover la programación de medidas activas de reinserción en el mercado laboral a través del Fondo Europeo de Adaptación a la Globalización.

4. IV plan de formación profesional de Castilla y León 2012-2015

Los objetivos estratégicos de dicho plan aun en vigor son los siguientes:

- ▶ Dotar de más atractivo a la formación profesional para que se revele como una opción de calidad y atractiva para los jóvenes. Para ello es necesario que surta a los alumnos de una cualificación profesional adecuada a las necesidades del mercado laboral, y que facilite un alto grado de inserción laboral.
- ▶ Potenciar la formación profesional a lo largo de la vida: Es necesario mejorar el nivel de cualificación profesional y la empleabilidad de la población en edad de trabajar, ofreciendo oportunidades de acceso a la formación y cualificación profesional a jóvenes y personas adultas. El objetivo es atender las necesidades de personal cualificado del mercado de trabajo y las expectativas personales de formación y cualificación de todos los ciudadanos.
- ▶ Reforzar el vínculo entre la formación profesional y las empresas: Es necesario generar vías de ajuste entre la oferta de formación profesional y las necesidades de cualificación de los distintos sectores productivos.
- ▶ Avanzar en el desarrollo del sistema integrado de formación profesional: El propósito es mejorar la gobernanza, eficiencia y eficacia del sistema en Castilla y León, potenciar el desarrollo de acciones integradas y mejorar los mecanismos de coordinación y participación de los agentes implicados.

La Formación Profesional Ocupacional en Castilla y León


En lo relativo a la formación ocupacional las singularidades regionales provienen del catálogo de actividades que realice cada comunidad. Por lo tanto, aparte de las acciones de formación continua que se gestionan a través de los servicios públicos de empleo, la comunidad autónoma de Castilla y León realiza sus propias actividades formativas. Toda la información referente a estas actividades aparece de forma detallada en los informes anuales de situación económica que elabora el Consejo Económico y Social de Castilla y León.

El primer año para el que se dispone de datos es 1993. Allí se indica la existencia de una partida presupuestaria (menor que en el año anterior) para completar las ayudas a la formación de desempleados (en especial los menores de 25 años) y para los ocupados. No obstante, no es hasta 1995 cuando encontramos datos fehacientes de este tipo de formación. En el informe de ese año se dice que la junta cofinancia junto con el Fondo Social Europea la realización 261 cursos para 4.667 alumnos. Con esta finalidad se presentan dos líneas de actuación, la formación profesional ocupacional destinada a cualificar a determinados grupos en edad de trabajar y la formación en alternancia que consiste en la formación práctica de alumnos que cursen el último año de universidad.

En el año 1996 se mantienen esos dos complementos a la formación ocupacional que ya existían en el año 1995. Los datos presentados por el Consejo Económico y Social de Castilla y León indican que la formación en alternancia proporciona prácticas para 314 alumnos, mientras que la formación profesional ocupacional beneficia a 6.380 alumnos a través de 360 cursos.

En el año 1997, como apoyo a la formación ocupacional desarrollada por el INEM, la Dirección General de Trabajo vuelve a realizar actividades de formación profesional ocupacional (257 cursos y 4.585 alumnos) y de formación en alternancia (348 alumnos). Sin embargo en este ejercicio además se suman actividades realizadas dentro de los programas y proyectos de iniciativas comunitarias (YOUTHSTART, ADAPT, RETEX y INTERREG II) que forman a 2.897 alumnos a través de 141 cursos. Durante este año también hay actividades realizadas por otras consejerías diferentes de la de Industria, Comercio y Turismo a través de las cuales se consigue dar atención a 12.023 alumnos.

A partir de 1998 las actuaciones de formación ocupacional complementarias de las realizadas por el INEM se concretan a través actuaciones que se recogen en los diferentes planes de empleo que se han sucedido hasta la actualidad. El I Plan Regional de Empleo se aprueba para el periodo comprendido entre 1998 y el año 2000. De acuerdo con este plan, las políticas formativas llevadas a cabo por la Junta de Castilla



y León para complementar la política formativa del INEM pueden agruparse en los siguientes grandes bloques:

- ▶ Programas cofinanciados por la Consejería de Industria, Comercio y Turismo y el Fondo Social Europeo (programas I, II, III y IV): Estos son la formación profesional ocupacional, la formación en alternancia, la formación mediante prácticas en empresas para titulados universitarios y las medidas complementarias, de acompañamiento y mejora a la formación profesional ocupacional.
- ▶ Programas formativos del Pacto Territorial por el Empleo en las cuencas mineras de León y Palencia financiado por la Consejería de Industria Comercio y Turismo (programa V).
- ▶ Programas cofinanciados por la Consejería de Industria, Comercio y Turismo y la Unión Europea (Iniciativas Comunitarias) (programa VI).
- ▶ Programas financiados por el resto de Consejerías (programa VII).

Durante el año 1999 se mantienen los mismos programas complementarios que ya existían en el año 1998. La principal novedad de este ejercicio surge a partir del mes de marzo. En ese momento se produce el traspaso de la formación profesional ocupacional que hasta entonces desarrollaba el INEM a la Junta de Castilla y León bajo el nombre de Formación e Inserción Profesional (FIP).

El año 2000 es el último de vigencia del I Plan de Empleo Regional y solo se da información de la existencia de tres programas complementarios, el de Formación Profesional Ocupacional, la formación en alternancia y la formación mediante prácticas en empresas para titulados universitarios. No obstante, hay que tener en cuenta que sigue desarrollándose el plan FIP que es el correspondiente a la formación ocupacional que desarrollaba previamente el INEM.

En el año 2001 se pone en funcionamiento el II Plan Regional de Empleo que se aprueba para el periodo 2001-2003. Este plan también incluye medidas complementarias a los programas de titularidad estatal con gestión transferida a la comunidad. Las medidas de titularidad autonómica adoptadas son:

- ▶ Los programas I, II, III y IV (formación profesional ocupacional, formación en alternancia, prácticas para titulados y medidas complementarias de acompañamiento y mejora a la FPO) que ya existían en el I Plan Regional de Empleo y que sirven para formar a más de 5.000 alumnos.
- ▶ Dos líneas de actuación pertenecientes al programa de iniciativas comunitarias. De ellos el más importante es la iniciativa Comunitaria EQUAL, que tiene por objeto promocionar nuevos métodos de lucha contra las discriminaciones y desigualdades en el mercado de trabajo a través de la cooperación transnacio-

nal. Esta iniciativa dispuso de una dotación económica de 515 millones de euros para el período 2001-2006.

En el año 2002 se continúa con el desarrollo de la programación recogida en el II Plan Regional de Empleo. Las medidas de titularidad autonómica aplicadas son las de formación profesional ocupacional, las de formación en alternancia y las de prácticas a titulados que casi alcanzan en conjunto los 5.200 formados. Además se mantienen las medidas complementarias de acompañamiento y mejora a la FPO con 1.154.937,40 € de presupuesto.


Por su parte, el año 2003 es el último de vigencia del II PRE. Durante este ejercicio se añade a los programas de años anteriores el Programa de Orientación Formación e Inserción profesional. Estos cinco programas (excluyendo las iniciativas comunitarias) permiten la formación de más de 5.400 alumnos. Por otro lado, también hay una dotación de más de 1,5 millones de euros dedicados al acompañamiento y mejora de la formación profesional ocupacional.

El periodo comprendido entre 2004 y 2006 se corresponde con la aplicación del III Plan Regional de Empleo. En este plan, los programas formativos que complementan a las acciones cedidas por el INEM (Pan FIP) se recogen en el siguiente catálogo:

- ▶ Programa I: Formación profesional ocupacional.
- ▶ Programa II: Formación en alternancia.
- ▶ Programa III: Formación mediante prácticas en empresas para titulados universitarios.
- ▶ Programa IV: Desarrollo de medidas de acompañamiento y mejora de la FPO.
- ▶ Programa V: Programa de orientación formación e inserción profesional.
- ▶ Programa VI: Programa de formación y orientación destinado a personas que alternan situaciones de desempleo y ocupación.
- ▶ Programa VII: Programa de formación de mujeres en actividades de alta demanda y en el ámbito de las nuevas tecnologías.
- ▶ Plan de inmigrantes.

Por su parte, en 2005 se añaden los siguientes programas nuevos:

- ▶ Programa VIII: Programa de sensibilización empresarial respecto de las prácticas de discriminación indirecta a la mujer en el trabajo.
- ▶ Programa IX: Programa de formación específica realizada por empresas con compromiso de contratación.
- ▶ Plan orientación y formación para la integración de la población inmigrante en Castilla y León.



Con todo ello, y de acuerdo con los datos del Consejo Económico y Social, los alumnos formados de 2004 fueron 6.000, en 2005 se acercaron a los 7.000, y mil más en 2006.

En el año 2007 se inicia el IV Plan regional de empleo, primero que se planifica para un periodo de cuatro años y que termina en 2010. Desde el punto de vista de la formación ocupacional este plan mantiene los programas que ya existían en el ejercicio y plan anterior. Con estos antecedentes, los alumnos formados en 2007 superaron los 8.500, de los que más del 70% se corresponden con el programa de formación profesional ocupacional.

El año 2008 sí que introduce alguna modificación a la programación que se mantenía en años precedentes. En primer lugar se fusionan los programas V y VI y se elimina el programa VIII. En segundo lugar se generan dos programas nuevos:

- ▶ Programa de orientación de trabajadores ocupados.
- ▶ Programa de incentivos a la concesión de Permisos Individuales de Formación.

Esos mismos programas se mantienen en el año 2009 pero no así en el año 2010 donde la programación de la que se tiene información es diferente y se integra por los siguientes puntos:

- ▶ Formación mediante prácticas para universitarios.
- ▶ Formación mediante prácticas para titulados universitarios.
- ▶ Orientación formación e inserción profesional: Este programa sustituye en el protagonismo al anterior programa I (formación profesional ocupacional).
- ▶ Formación profesional específica realizada por empresas con compromiso de contratación.
- ▶ Formación mediante prácticas en materia de investigación e innovación tecnológica para titulados universitarios y para titulados superiores de Formación Profesional y de enseñanzas escolares de régimen especial.
- ▶ Programa de formación práctica de titulados universitarios.
- ▶ Programa de orientación y formación para la integración de la población inmigrante.

Una vez terminado el IV Plan Regional de Empleo se aprueba el V como programa transitorio que solo tiene vigencia para el año 2011. En este ejercicio se mantienen los programas del año 2010 salvo los correspondientes a la formación práctica de titulados universitarios y la formación mediante prácticas en materia de investigación. Durante todos estos ejercicios el total de alumnos formados se ha ido reduciendo progresivamente hasta los poco más de 5.600 alumnos de 2011.

El año 2012 es el primero de vigencia del actual Plan Regional de Empleo (VI PRE). De acuerdo con la información recogida en el Informe Anual del Consejo Económico y Social sobre la situación económica y social de Castilla y León, los programas gestionados por la junta que complementan a los que el INEM cedió en su momento son tres:

- ▶ Programa de orientación formación e inserción profesional.
- ▶ Programa de orientación y formación para la integración de la población inmigrante.
- ▶ Programa de formación profesional específica realizada por empresas con compromiso de contratación.

De acuerdo a estos tres programas, la aportación a los programas genéricos de Formación Ocupacional por parte de la Junta de Castilla y León alcanza la cifra de los 5.380 alumnos.

Los últimos datos de los que se tiene información son los referidos a 2013, también dentro del marco del VI PRE. En este caso se amplían los programas para los que se dota subvención, aunque no se tiene información completa del número de alumnos formados. Aparte de lo ya recogido en 2012 aparecen los siguientes programas:

- ▶ Prácticas para titulados universitarios y de formación profesional
- ▶ Formación específica en empresas.
- ▶ Recualificación de trabajadores ocupados.
- ▶ Programa de acciones de orientación dirigidas a trabajadores ocupados
- ▶ Programa de acciones en desarrollo de la estrategia integrada de empleo, formación profesional, prevención de riesgos laborales e igualdad en el trabajo.


APÉNDICE 3. ANÁLISIS REGIONAL DE INDICADORES DE COBERTURA DE LA FORMACIÓN UTILIZANDO LOS DATOS PUBLICADOS POR LA FUNDACIÓN TRIPARTITA

Definiciones de los indicadores de cobertura

Los indicadores de cobertura se definen como medidas relativas, no absolutas, por lo que permiten realizar comparaciones directas entre territorios con diferente tamaño poblacional. Es cierto que dichos índices pueden variar interterritorialmente porque las comunidades autónomas tienen diferentes estructuras sociodemográficas y productivas, que pueden provocar diferencias en el acceso a la formación para el empleo de los trabajadores y empleadores respectivamente; pero en esta sección mantendremos el supuesto, que nos parece razonable, de que una mayor cobertura de la formación en una región implica mejores procedimientos y prácticas en la misma. En otras palabras, asumimos que en líneas generales tras una mayor cobertura de la formación para el empleo en un territorio está un “marco tripartito” de más “calidad” que genera esos mejores resultados (afectando de manera intermedia a variables como tamaño de presupuesto, mejor determinación de las necesidades de las empresas, etc.).

Los informes y balances de resultados, así como los boletines territoriales que publica la Fundación Tripartita nos permiten utilizar tres indicadores de cobertura para cada comunidad autónoma: uno relativo a la formación de oferta y dos relativos a la formación de demanda. Aunque genéricamente se denomina a las tres “tasa de cobertura”, a continuación proponemos una denominación algo más específica:

- Tasa de cobertura formación de oferta (TCFO). *Porcentaje de participantes respecto de los ocupados en el sector privado según la EPA del segundo trimestre del año correspondiente.*

- 
- ▶ Tasa de cobertura formación de demanda empresas (TCFDE). *Porcentaje de empresas que realizan formación para sus trabajadores respecto del total de empresas inscritas en la Tesorería General de la Seguridad Social.*
 - ▶ Tasa de cobertura formación de demanda trabajadores (TCFDT). *Porcentaje de participantes de la Iniciativa de Demanda respecto de los asalariados del sector privado según la EPA del segundo trimestre del año correspondiente.*

Con respecto a los conceptos utilizados para la construcción de dichas tasas, creemos que es conveniente reproducir aquí lo que la metodología de la propia Fundación Tripartita señala:

- ▶ Participantes formados. Cada trabajador que realiza una acción formativa es un participante. Un trabajador da lugar a tantos participantes como acciones formativas haya realizado.
- ▶ Comunidad autónoma del participante. Los participantes se distribuyen por todo el territorio nacional ya que la formación de demanda es una iniciativa de carácter estatal, y se adscriben estadísticamente a la comunidad autónoma donde se ubica su centro de trabajo.
- ▶ Comunidad autónoma de la empresa. Una empresa se adscribe a una comunidad cuando concentra en ella toda o la mayor parte de sus empleados y se califica esta comunidad como la de su actividad principal.

La Formación de Oferta

Utilizando la publicación denominada "*Informe resultados Formación de Oferta 2007-2011*" se construye el cuadro A.4. El periodo recogido es el quinquenio que se menciona en el título de dicho informe, y son los datos más actualizados disponibles en el momento de redactar estas líneas.

En dicho cuadro se pueden apreciar dos dimensiones, una de carácter puramente temporal y otra de sección cruzada. Con respecto a la primera de ellas, se puede decir que hay un comportamiento común en las 17 comunidades autónomas españolas: se produce un repunte de la TCFO de 2007 a 2008 y a continuación un declive en el trienio que va desde 2009 a 2011. Castilla y León sigue también claramente este patrón compartido, como se muestra en el gráfico A.1, en el que se representan los datos de la región junto con los del conjunto nacional.

Según lo que se recoge en el resumen incluido en el "*Informe resultados Formación de Oferta 2007-2011*", el repunte de 2007 a 2008 tiene una explicación esencialmente estadística, puesto que (y referido a los datos para el agregado español): "*(...) resolución por la que se aprobó la convocatoria 2007-2008, se publicó en agosto*

de 2007. Esto supone que, durante ese año y con cargo a ese presupuesto, solamente se formen 144.408 participantes y sea 2008 el que concentre la gran mayoría de la formación de esta convocatoria: 1.139.065 participantes".

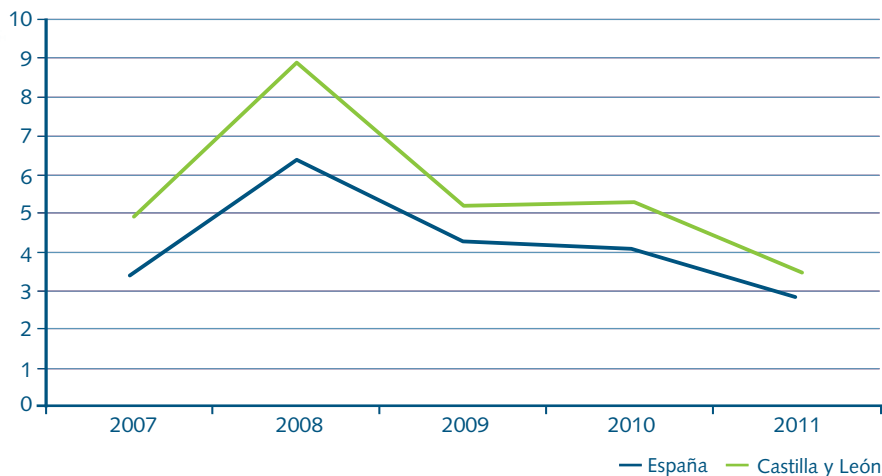
Menos clara está la explicación sobre la reducción que se produce a continuación en la TCFO. El informe señala que los participantes se mantienen constantes en los años siguientes, lo cual es incorrecto, pues el declive de la tasa coincide con un periodo de destrucción de empleo muy fuerte.

Cuadro A.4 TCFO por comunidad autónoma, 2007-2011

TCFO	2007	2008	2009	2010	2011	promedio	ranking
Andalucía	4.5	9.7	6.2	5.6	3.4	5.9	3
Aragón	4.3	9.8	5.8	5.9	4.0	6.0	2
Asturias	5.2	8.0	4.9	4.1	3.3	5.1	6
Baleares	1.3	2.9	2.6	2.2	1.3	2.1	17
Canarias	2.1	4.9	3.0	3.0	2.7	3.1	12
Cantabria	2.4	5.0	3.4	3.5	2.8	3.4	11
Castilla y León	4.9	8.9	5.2	5.3	3.5	5.6	5
Castilla-La Mancha	4.1	6.7	4.5	4.4	2.9	4.5	8
Cataluña	2.3	4.0	3.0	2.9	2.3	2.9	15
Com. Valenciana	2.4	4.4	3.1	3.0	2.4	3.1	13
Extremadura	5.8	11.9	7.4	6.2	4.1	7.1	1
Galicia	5.2	9.0	5.9	5.7	3.5	5.9	4
Madrid	3.5	6.3	4.2	4.3	3.3	4.3	9
Murcia	3.7	6.8	4.7	4.5	3.0	4.5	7
Navarra	2.0	4.3	2.8	2.6	2.0	2.7	16
País Vasco	2.6	4.5	2.9	2.4	2.5	3.0	14
La Rioja	2.7	5.5	3.8	2.7	2.7	3.5	10
Total España	3.4	6.4	4.3	4.1	2.9	4.2	-

Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y elaboración propia.

Gráfico A.1 TCFO Castilla y León y España, 2007-2011



Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y elaboración propia.

Las dos últimas columnas del cuadro A.4 proporcionan un resumen sencillo de la cuestión. En la primera de ellas se calcula la media aritmética para el lustro 2007-2011 y en la segunda se computa la posición en el ranking regional de cada comunidad autónoma.

El primer hecho destacable es que se registra una importante variabilidad territorial en las cifras de la TCFO. Por ejemplo, la diferencia entre el índice de la comunidad autónoma que lidera el ranking, Extremadura (7,1%), y la que lo cierra, Baleares (2,1%), es de 5 puntos porcentuales, lo que, dado el orden de magnitud de este indicador, es una diferencia muy considerable. Volviendo a lo que es en realidad el objetivo último de esta sección, estas diferencias indican que hay margen de actuación para lo que hemos denominado el “marco tripartito” regional. Es evidente que la estructura productiva de cada territorio puede condicionar las cifras del Cuadro A. 4, dado que no en todas las ramas de actividad y sectores productivos es igual de fácil implementar la formación para empleados, pero el tamaño de las diferencias registradas también nos lleva a pensar que hay experiencias regionales en la formación para el empleo más exitosas que otras.

Por lo que se refiere a Castilla y León, el promedio del índice TCFO para el quinquenio considerado es de 5,6%, lo que la ubica por encima del 4,2% que se registra en el conjunto de España. Si examinamos toda la distribución de comunidades autónomas, Castilla y León se encuentra en el primer tercio de la misma. Más precisamente se ubica en la posición 5 de 17. Como primera conclusión, se puede afirmar que,

desde un punto de vista relativo, la formación de oferta para ocupados está funcionando por encima de los estándares regionales españoles. En la medida en que el “marco tripartito” regional contribuye a la determinación de estas cifras, hay un primer dato para el optimismo. No obstante, desde un punto de vista absoluto, una cifra del 5,6% de participantes con respecto a los ocupados del sector privado no parece muy elevada, por lo que parece que hay un amplio margen de mejora por delante.

La Formación de Demanda

Los datos que proporciona la Fundación Tripartita a partir de sus publicaciones “Balance de resultados” y “Boletines territoriales” permiten analizar la formación de demanda para el empleo desde una doble perspectiva: la de los trabajadores y la de los empleadores. Con este fin, en el cuadro A.5 y el cuadro A.6 se recogen las tasas de cobertura que anteriormente hemos denominado TCFDT y TCFDE con un desglose territorial. A partir de las fuentes estadísticas mencionadas se ha podido elaborar el cuadro A.5, relativo a la TCFDT, para el sexenio 2008-2013 y el cuadro A.6, referido a la TCFDE, para el quinquenio 2008-2012.

La evolución temporal tanto de TCFDT como de TCFDE se intuye fácilmente a partir de los cuadros citados previamente sin necesidad de representar gráficamente las series: se trata de un aumento más o menos constante y sostenido en los años considerados. Esto estaría reflejando una progresiva ampliación de la base relativa de beneficiarios de la formación desde 2008, justo el año siguiente del importante cambio en el subsistema de la formación para el empleo. Por tanto, en términos evolutivos, parece que la senda es correcta. Además, esta evolución se puede contraponer a la registrada para la formación de oferta, mostrada en el Cuadro A. 4 y en el Gráfico A. 1, para los años en los que existe información para ambas (2008-2011). Así, mientras la tasa de cobertura de la formación de oferta declina durante esos años, las tasas de la formación de demanda aumentan.

Cuadro A.5 TCFDT por comunidad autónoma, 2008-2013

TCFDT	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Promedio	Ranking
Andalucía	13.1	19.5	21.7	23.6	25.5	25.9	23.2	9
Aragón	14.7	17.6	21.3	25.6	29.7	27.4	24.3	8
Asturias	13.3	19.3	23.3	25.2	30.9	30.7	25.9	2
Baleares	15.1	16.1	19.9	20.9	23.6	23.4	20.8	15
Canarias	11.4	15.2	18.4	19.6	21.4	23.0	19.5	17

Continúa

Continuación

TCFDT	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Promedio	Ranking
Cantabria	10.7	16.3	20.3	22.1	26.5	26.2	22.3	10
Castilla y León	14.3	21.1	24.2	24.3	26.1	28.2	24.8	5
Castilla-La Mancha	11.6	16.1	20.0	20.3	23.6	24.3	20.9	14
Cataluña	14.3	20.0	23.1	24.5	29.4	29.9	25.4	4
Com. Valenciana	12.2	15.7	20.4	22.1	24.3	27.3	22.0	12
Extremadura	12.0	16.6	19.7	22.5	26.4	25.0	22.0	11
Galicia	13.2	18.1	22.9	25.9	27.8	29.1	24.8	6
Madrid	19.3	23.5	27.4	31.0	35.4	36.2	30.7	1
Murcia	10.7	15.5	18.8	21.4	22.7	26.2	20.9	13
Navarra	15.4	19.4	21.5	24.7	28.1	28.4	24.4	7
País Vasco	17.5	19.2	22.4	26.2	29.4	30.1	25.5	3
La Rioja	11.3	14.4	17.2	19.5	24.5	25.8	20.3	16
Total España	14.4	19.1	22.6	24.7	28.0	29.0	24.7	-

Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y elaboración propia.

Cuadro A.6 TCFDE por comunidad autónoma, 2008-2012

TCFDE	2008	2009	2010	2011	2012	Promedio	Ranking
Andalucía	19.9	25.8	32.8	35.5	37.0	30.2	2
Aragón	14.4	16.2	21.6	25.7	27.1	21.0	13
Asturias	11.5	22.4	27.7	32.0	36.4	26.0	5
Baleares	5.9	12.0	18.5	21.1	26.0	16.7	16
Canarias	7.8	11.5	16.6	21.0	22.6	15.9	17
Cantabria	8.3	19.7	30.2	34.0	35.9	25.6	6
Castilla y León	12.7	22.7	31.7	34.2	37.4	27.7	4
Castilla-La Mancha	11.5	18.0	27.3	32.6	34.1	24.7	8
Cataluña	8.8	12.9	18.1	21.7	23.3	17.0	15
Com. Valenciana	10.2	15.2	23.2	28.7	31.1	21.7	12
Extremadura	19.4	26.2	33.2	38.9	41.5	31.8	1
Galicia	14.6	24.9	31.4	37.5	39.1	29.5	3
Madrid	9.0	13.4	19.6	23.8	26.9	18.5	11
Murcia	11.3	16.8	26.7	32.9	36.7	24.9	14
Navarra	15.9	17.6	22.4	26.6	29.1	22.3	7

Continúa

Continuación

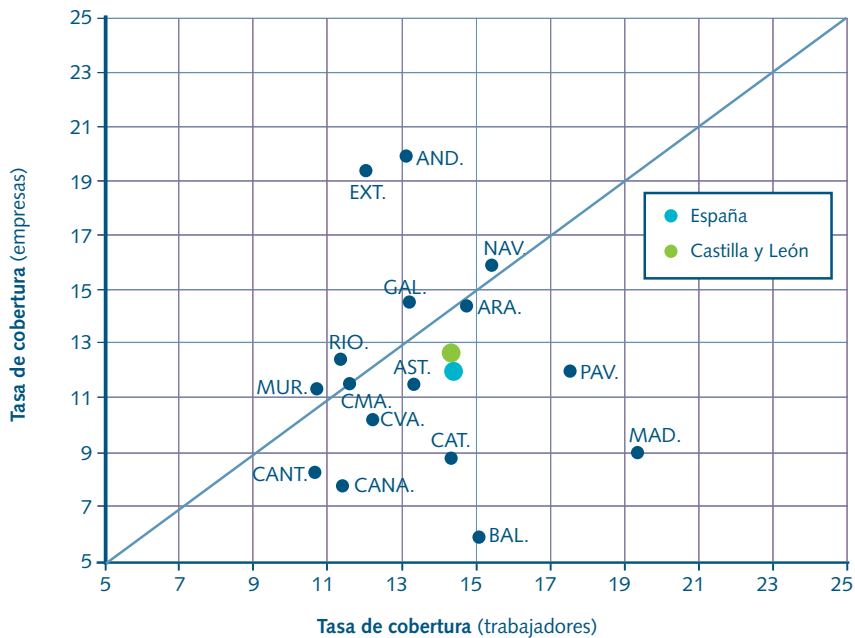
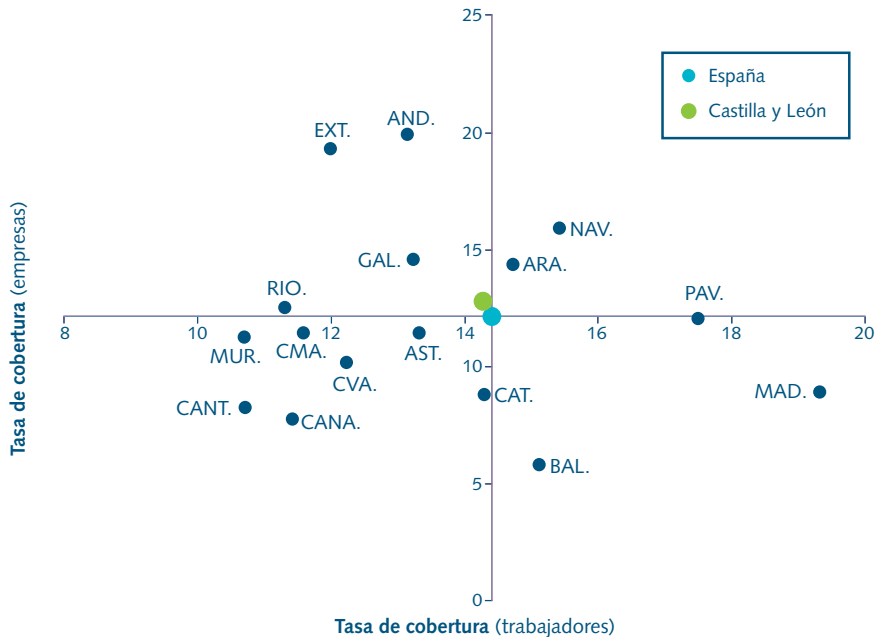
TCFDE	2008	2009	2010	2011	2012	Promedio	Ranking
País Vasco	12.0	18.3	24.1	31.2	33.6	23.8	10
La Rioja	12.5	17.3	22.9	26.3	30.0	21.8	9
Total España	12.1	17.8	24.6	28.8	31.1	22.9	#

Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y elaboración propia.

Las anteriores tendencias son comunes para la mayoría de las comunidades autónomas españolas, y Castilla y León no es una excepción. No obstante, hay claras diferencias en los niveles de las series. Si seguimos manteniendo el supuesto de que unas mayores tasas de cobertura reflejan un mejor funcionamiento del “marco tripartito” en materia de formación para el empleo, se infiere que Castilla y León puede catalogarse como una experiencia autonómica buena. La anterior afirmación se basa en que las tasas de cobertura están por encima de la media nacional y que ocupa los lugares 5 y 4 de los rankings regionales para TCFDT y TCFDE respectivamente. Es destacable que la posición ocupada por la región es similar a la de la formación de oferta.

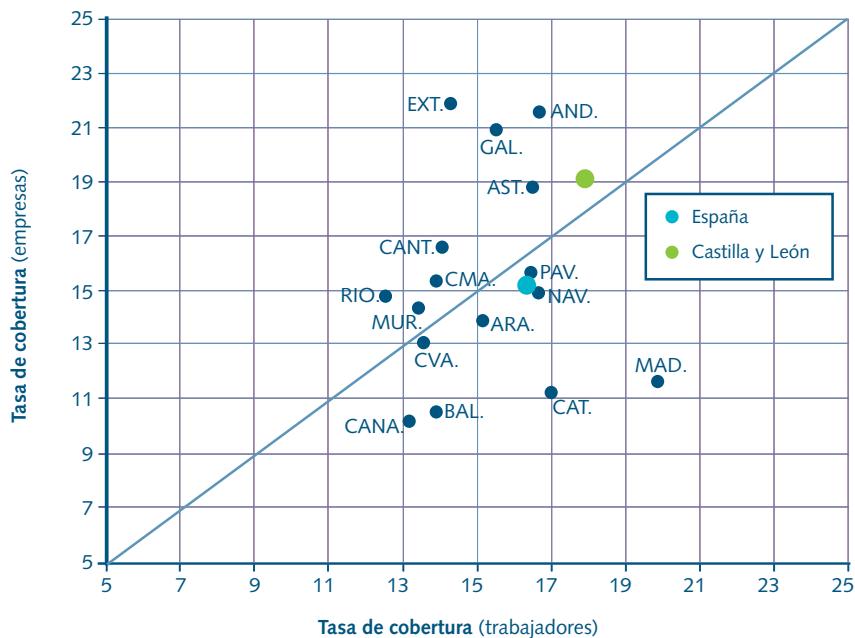
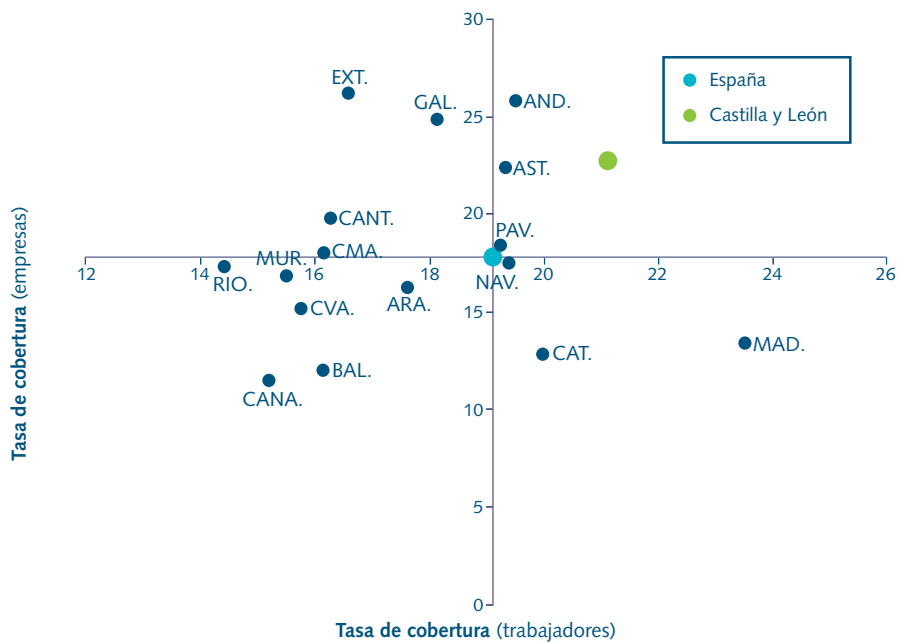
Dicho lo anterior, sí que se aprecian algunos cambios a lo largo del tiempo en el cuadro A.5 y el cuadro A.6 que merecen ser analizados con más detalle, especialmente porque algunos de ellos afectan directamente a Castilla y León. Para profundizar en esta cuestión, se construye un conjunto de pares de gráficos acoplados para cada año del quinquenio que va desde 2008 hasta 2012 (Desde el gráfico A.2 al gráfico A.6). Se trata, en ambos casos, de gráficos de dispersión. En el panel superior se centran los ejes en el valor de la TCFDT (eje horizontal) y TCFDE (eje vertical) del conjunto de España en ese año. Esto divide el gráfico en cuatro cuadrantes: noroeste (NO), noreste (NE), suroeste (SO) y sureste (SE). La interpretación es sencilla: una región que, por ejemplo, tuviera unas TCFDT y TCFDE superiores a las del agregado español se encontraría en el cuadrante NE; por el contrario, una región con ambas tasas menores a las de España se ubicaría en el cuadrante SO. El “corolario” que se obtiene es que las mejores experiencias regionales en cuanto a la formación para el empleo deben localizarse en el cuadrante NE y las peores en el SO. En el panel inferior se recoge básicamente la misma información, pero se representa una línea de 45° (bisectriz del ángulo recto que forman los ejes de coordenadas), con el fin de detectar si la intensidad con que se implementa la formación de demanda está sesgada hacia las empresas (por encima de la línea de 45°) o sesgada hacia los trabajadores (por debajo de la línea).

Gráfico A.2 TCFDT y TCFDE, 2008



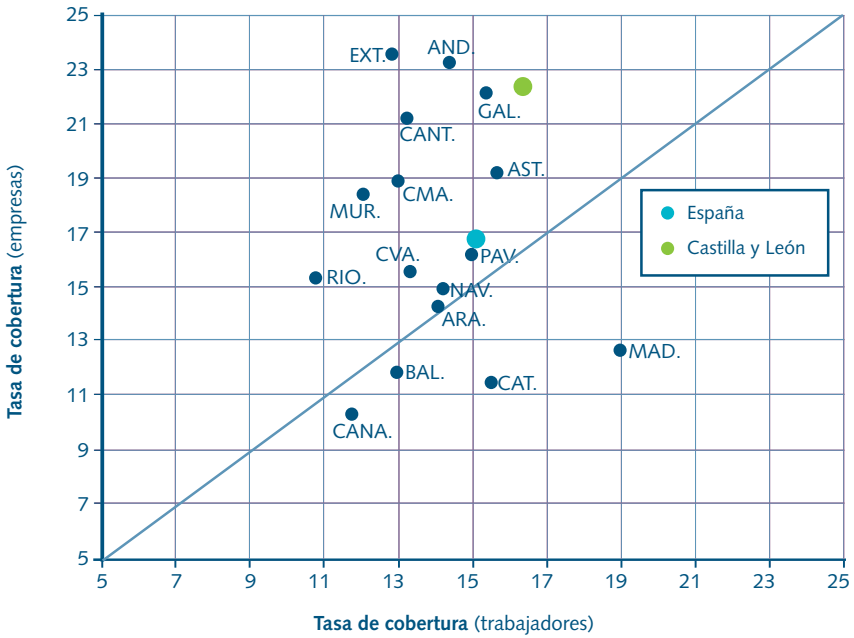
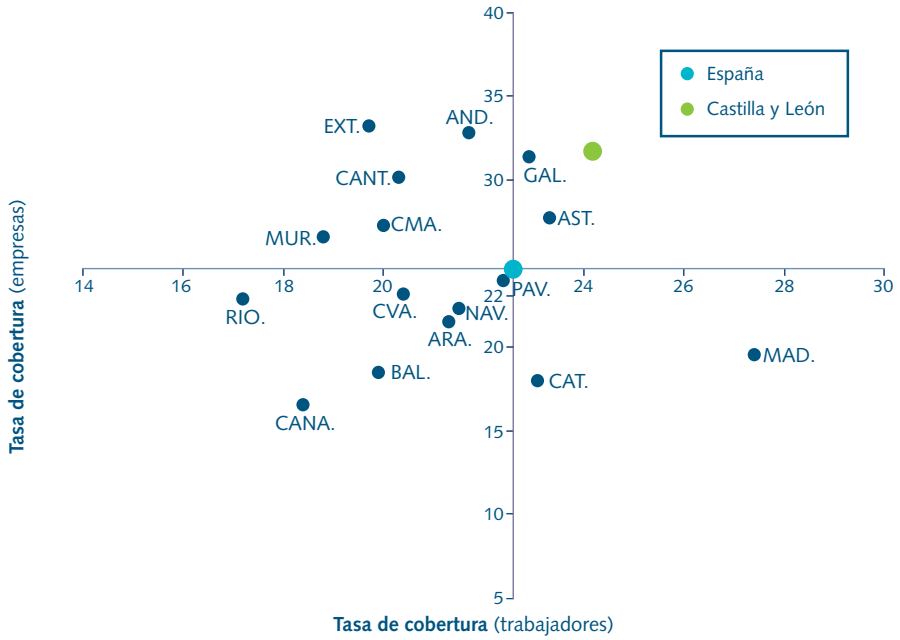
Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y elaboración propia.

Gráfico A.3 TCFDT y TCFDE, 2009



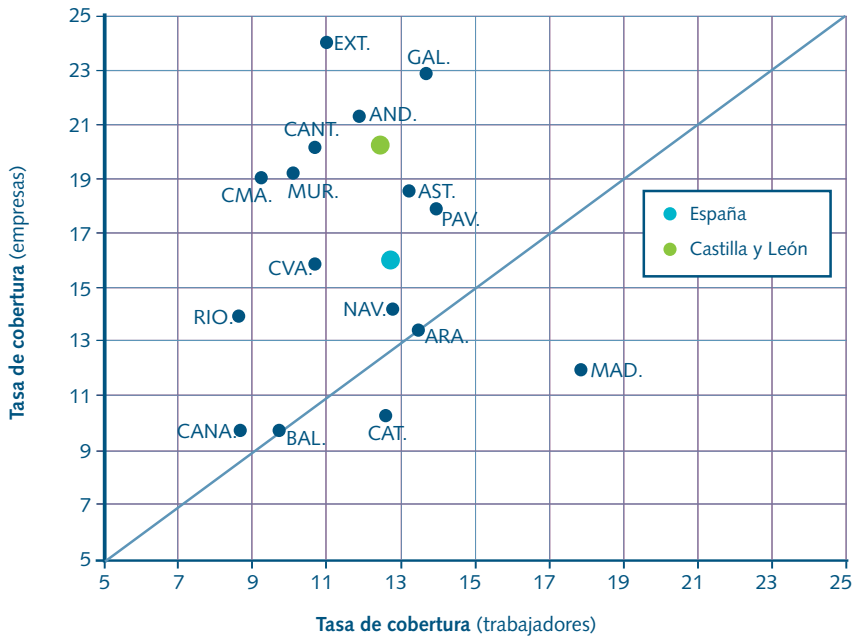
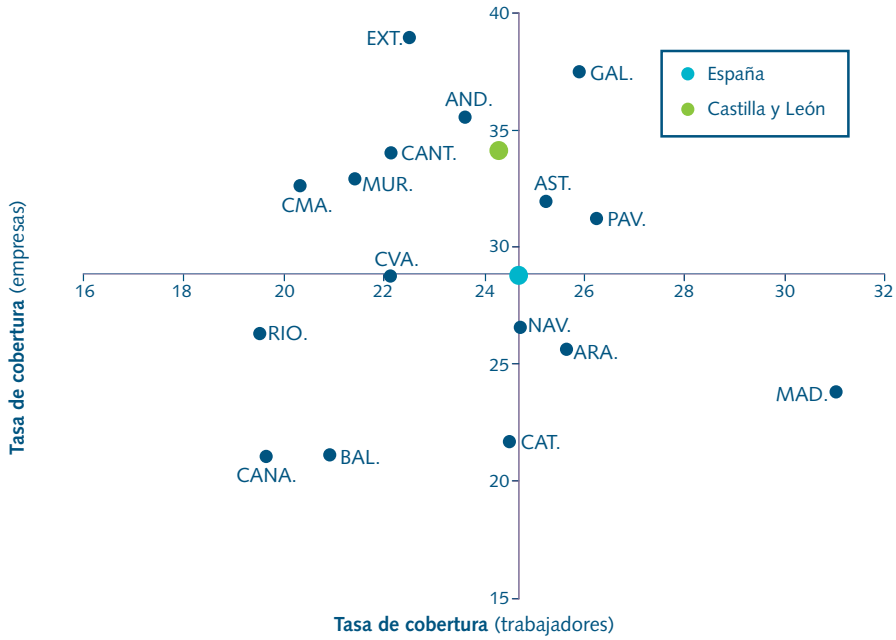
Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y elaboración propia.

Gráfico A.4 TCFDT y TCFDE, 2010



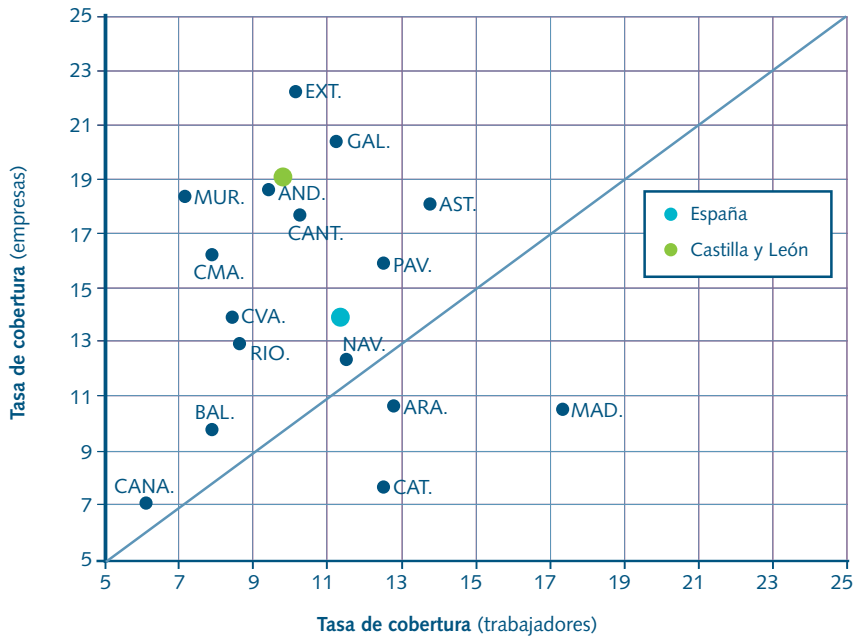
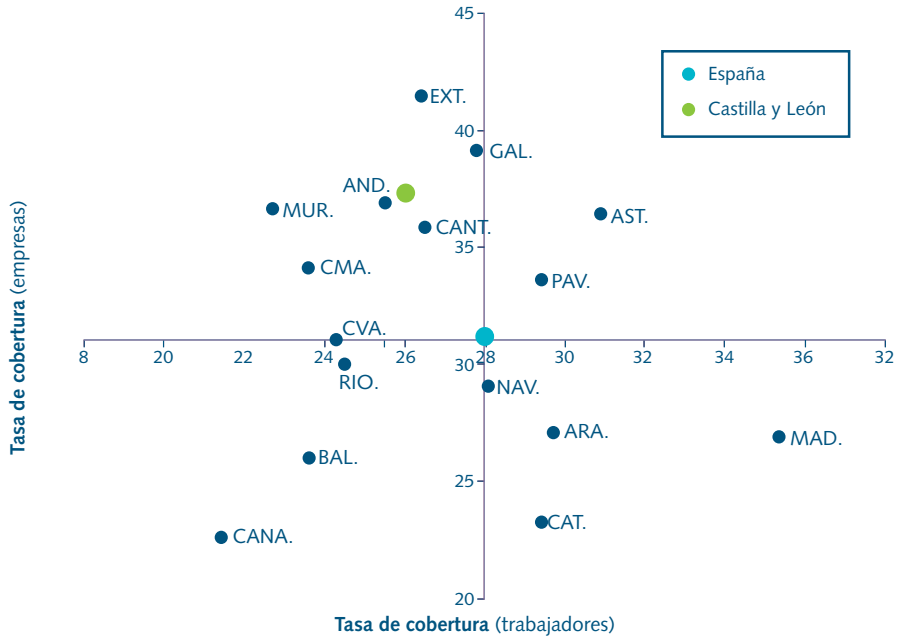
Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y elaboración propia.

Gráfico A.5 TCFDT y TCFDE, 2011



Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y elaboración propia.

Gráfico A.6 TCFDT y TCFDE, 2012



Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y elaboración propia.


En los gráficos previos se aprecian algunas regularidades empíricas más o menos constantes, a la vez que cambios dinámicos, que merecen ser comentados.

En primer lugar, se puede afirmar que, en el caso de Castilla y León, la tasa de cobertura de las empresas presenta una TCFDE superior a la media española en los cinco años considerados. En los paneles superiores de los gráficos mencionados se comprueba que la observación referida a la región siempre se ubica en los cuadrantes NO o NE (si bien solo ligeramente en el caso de 2008). Esto puede considerarse una “fortaleza” en el funcionamiento de la formación para el empleo de la comunidad autónoma e indica que las empresas se encuentran razonablemente involucradas en dicho proceso formativo.

Determinar los motivos que están detrás de estos porcentajes es mucho más difícil, dada la pobre calidad estadística de los datos de los que disponemos. Prácticamente la única variable en la que podemos indagar es en el tamaño de la empresa (medida por la amplitud de la plantilla). Aunque es un hecho bien conocido que las empresas de mayor tamaño participan más intensamente en la formación para el empleo, no hay que buscar la explicación de la mayor TCFDE en la idea de que se debe a una estructura empresarial de firmas de mayor tamaño en promedio. Todo lo contrario, la masa de empresas en cualquier región española está en las PYMES y micro-PYMES (y en el índice TCFDE cada empresa representa a un único “agente económico”, independientemente de su tamaño). De acuerdo con los datos de la Fundación Tripartita sobre el tamaño de las empresas formadoras, son las empresas pequeñas de Castilla y León las que muestran ratios de cobertura formativa superiores a sus homólogas españolas. Curiosamente, solamente para el caso de las empresas de mayor tamaño se invierte este hecho. En conclusión, el pequeño empresariado castellano y leonés muestra un mayor compromiso con la formación que sus equivalentes en el resto de España.

Cuando se desplaza el foco del análisis hacia la tasa de cobertura de los trabajadores, la realidad es algo más compleja y se observa una evolución dinámica en un doble sentido. Comenzando por 2008, la situación de la región entonces era muy similar a la de España. Sin embargo, en los dos años siguientes se produce un claro desplazamiento hacia la derecha del punto asociado a Castilla y León. Efectivamente, 2009 y 2010 pueden considerarse dos años muy buenos, en términos relativos, pues la observación regional se encuentra en el cuadrante NE, lo que supone la mejor combinación de TCFDT y TCFDE. Pero a partir del año 2011 la región comienza a moverse a la izquierda en el gráfico y entra en el cuadrante NO y en 2012 se acentúa este movimiento⁷⁴. En palabras: la tasa de cobertura de los trabajadores castellanos y leoneses es inferior a la media de española.

⁷⁴ Aunque no se ha elaborado un gráfico para el año 2013, puesto que no ha sido posible obtener información para ese año de la TCFDE, en el cuadro 2 se puede comprobar que también en 2013 la TCFDT de Castilla y León se encuentra por debajo de la media española.



De todas las formas, y para interpretar correctamente la anterior afirmación, hay que dejar claro que los gráficos A.5 y A.6 no indican que la TCFDT haya retrocedido en estos dos años la región (como se puede comprobar fácilmente en el cuadro A.2), ni que Castilla y León sea una región con una tasa significativamente baja desde una perspectiva regional comparada. Con respecto a esto último, se puede observar que hay varias regiones situadas más al “oeste” que Castilla y León. La interpretación correcta es que en un contexto en el que las tasas de cobertura de la formación para el empleo de demanda han crecido considerablemente (se podría decir que aproximadamente se doblan) en todas las regiones, en Castilla y León lo han hecho a un ritmo menor. No se podría calificar de “debilidad” la situación actual, pero sí ha dejado de ser una fortaleza de la región.

Los gráficos anteriores además tienen la utilidad de poder identificar fácilmente lo que podrían considerarse las experiencias regionales más exitosas (y también las menos óptimas), lo que podría permitir, en una segunda etapa, profundizar en su entendimiento para implantar en Castilla y León aquellas medidas concretas que fueran factibles dentro de las desarrolladas en dichas comunidades autónomas. Aunque seguramente la estructura sectorial y productiva de cada territorio puede estar condicionando en cierta medida las cifras estudiadas aquí, es verosímil pensar que en las regiones con mejores índices también se encuentran las mejores prácticas en el “marco tripartito” en relación con la formación para el empleo.

Desde una perspectiva combinada, es decir, considerando conjuntamente TCFDT y TCFDE, el funcionamiento del “marco tripartito” en la región en materia de formación para el empleo de demanda no puede considerarse malo, sino todo lo contrario. No obstante, en la búsqueda de la excelencia, las experiencias de las comunidades autónomas de Asturias y País Vasco podrían ser examinadas en mayor detalle, puesto que son regiones que han tendido a situarse en el cuadrante NE en los últimos años. Desde el punto de vista más específico de aumentar la cobertura de la formación de demanda de los trabajadores, sin duda, el interés residiría en estudiar los procedimientos y los canales de distribución de dicha formación de la comunidad de Madrid. Esta región ha estado registrando sistemáticamente unos índices altísimos de la TCFDT en los últimos años. En la situación opuesta se encontrarían las dos regiones insulares, Canarias y Baleares, que han tendido a ubicarse en los cuadrantes SO en el periodo considerado. Para no repetir errores ajenos, un análisis del funcionamiento de la organización y gestión de la formación para el empleo de demanda de dichas regiones también podría ser muy instructivo.

Para finalizar, y con respecto a los paneles inferiores de los gráficos A.2 a A.6, éstos se han incluido para poner de manifiesto un proceso dinámico que ha venido aconteciendo en estos últimos años. Como se puede apreciar en la sección inferior del gráfico A.2, la mayoría de la masa de puntos se encontraba por debajo de la línea

de 45°. También lo estaba la observación del conjunto español y la relativa a Castilla y León. Esto significaba que la cobertura formación de demanda estaba relativamente sesgada hacia los trabajadores (aunque bien es cierto que existían notables excepciones en el año 2008 como Extremadura y Andalucía).

Pero a medida que han ido transcurriendo los años, la masa de puntos se ha ido moviendo hacia arriba, de forma que en 2012 solamente tres comunidades autónomas, Cataluña, Madrid y Aragón, se encontraban por debajo de la bisectriz. Castilla y León no ha sido ajena a este fenómeno y, de hecho, puede decirse que es uno de los ejemplos paradigmáticos del mismo.

Desde un punto de vista de política económica, la anterior evidencia empírica tiene una implicación clara: si cada vez más y más empresas acceden a la formación para el empleo y el aumento de los participantes no sigue el mismo ritmo, se podrían implementar medidas que aumentaran el número de participantes beneficiarios de las actividades formativas dentro de cada empresa.

Índices sintéticos

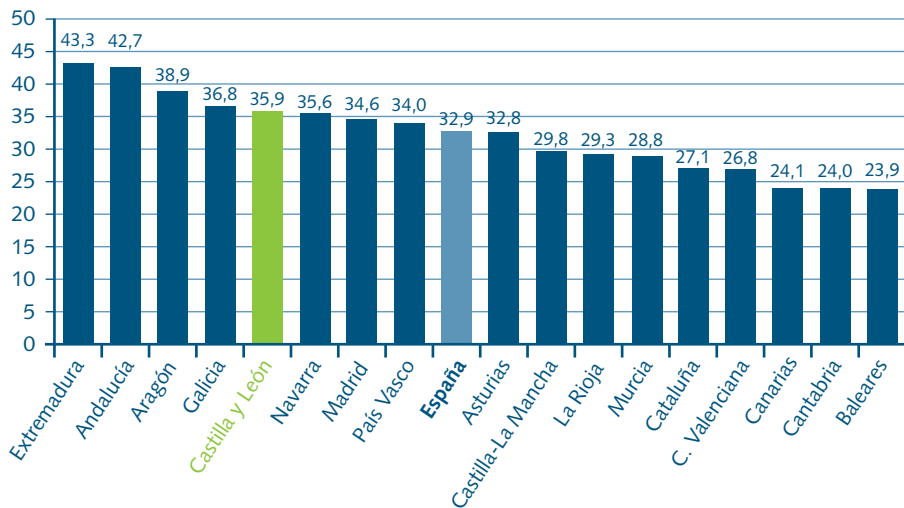
En las secciones anteriores se han establecido comparaciones regionales utilizando un indicador de la formación para el empleo de oferta y dos para la formación de demanda. Para obtener una visión global se puede proceder a construir un índice de la formación para el empleo (*IFE*). Todos los indicadores sintéticos son potencialmente criticables porque traducen una realidad n-dimensional a una cifra unidimensional. La función utilizada en esa transferencia de información determina en gran medida el resultado final, dados unos mismos “inputs”. Siendo conscientes de ello, pero al mismo tiempo buscando la simplicidad, aquí se ha computado el siguiente:

$$IFE_t^i = TCFO_t^i + TCFDT_t^i + TCFDE_t^i$$

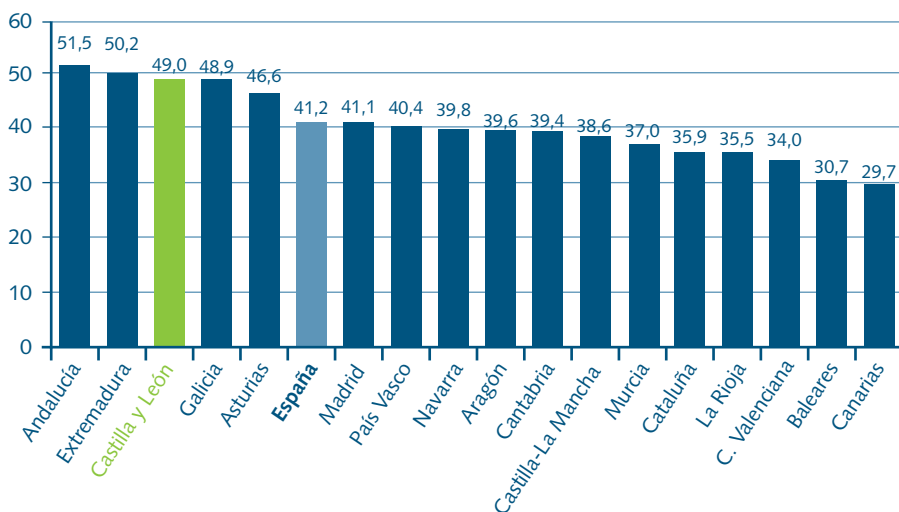
Donde el subíndice *t* se refiere al año referido y el superíndice *i* a la región considerada. El anterior indicador se puede calcular para los cuatro años en los que tenemos información de las tres tasas de cobertura. Eso es lo que se muestra en los gráficos A.7 y A.8 para España y sus 17 comunidades autónomas.

Gráfico A.7 Índice sintético de formación para el empleo (IFE) 2008-2009

2008



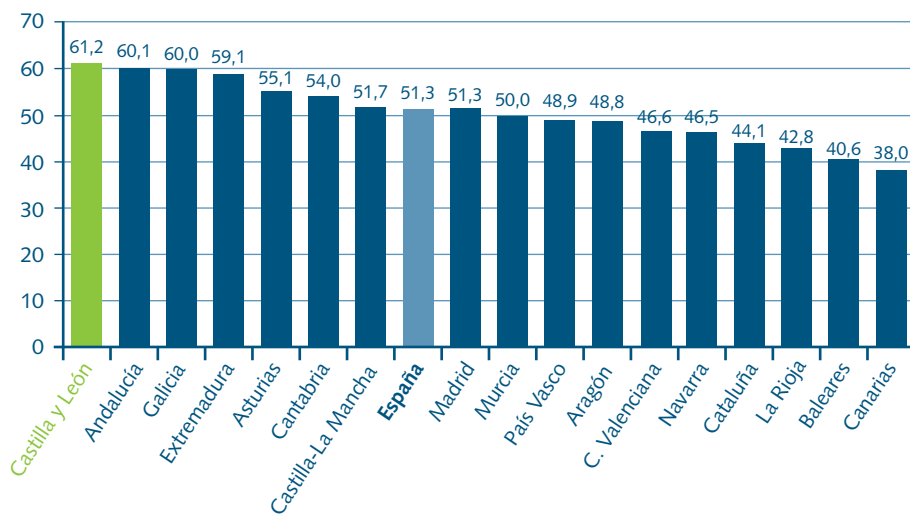
2009



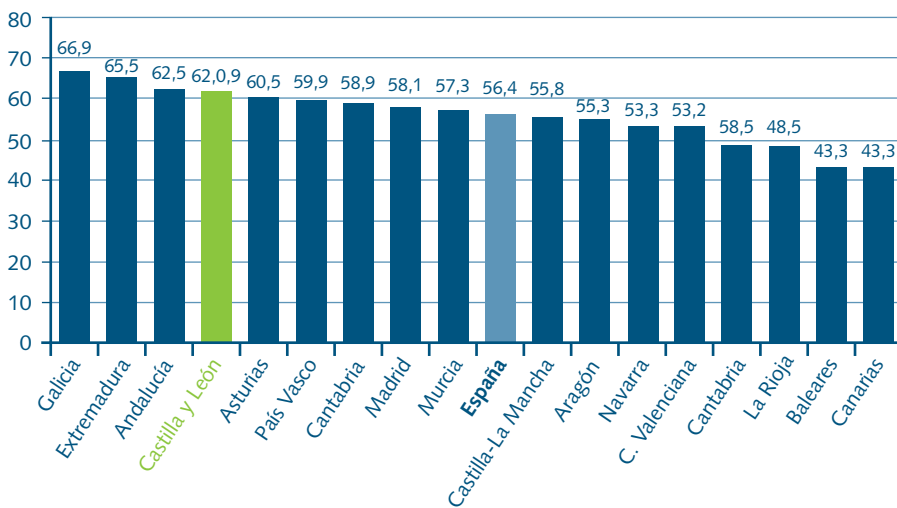
Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y elaboración propia.

Gráfico A.8 Índice sintético de formación para el empleo (IFE) 2010-2011

2010



2011



Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y elaboración propia.

Una versión aún más sintética del anterior índice anual y que tiene en cuenta toda la información estadística que hemos utilizado en este epígrafe es:

$$IFEP^j = \sum_{t=2007}^{2011} \frac{TCFO_t^j}{5} + \sum_{t=2008}^{2013} \frac{TCFDT_t^j}{6} + \sum_{t=2008}^{2012} \frac{TCFDE_t^j}{5}$$

El IFEP es la agregación del promedio anual de todas las tasas de cobertura para los años en los que se dispone información de ellas. El gráfico A.9 es la representación de dicho indicador.

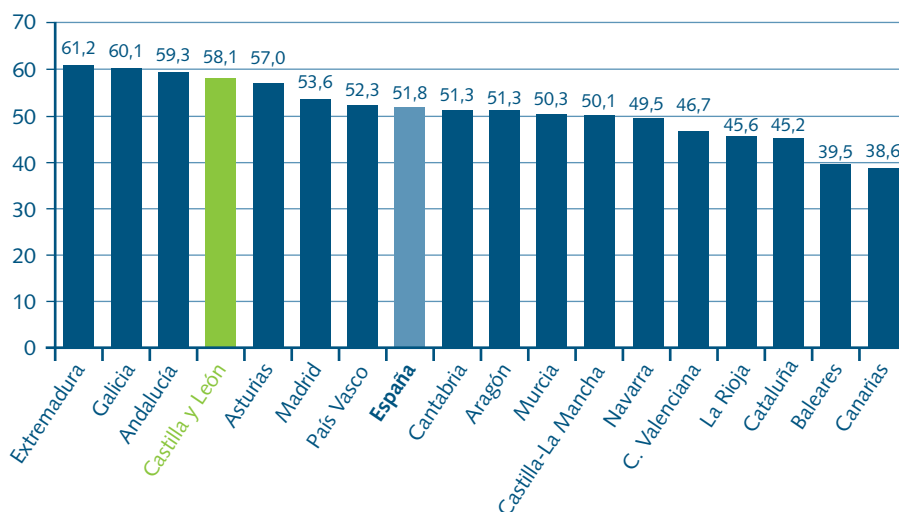
La principal conclusión que se puede obtener de la observación de los gráficos anteriores es que la formación para el empleo en Castilla y León se ha implementado con unos estándares relativamente altos desde un punto de vista regional comparado, al menos por lo que se refiere a su cobertura. En los cuatros años en los que se puede construir el *IFE*, el *IFE^{CL}* ha ocupado un quinto puesto como peor clasificación en el ranking regional. Es destacable que durante 2010 el *IFE^{CL}* registrara el valor más alto de las comunidades españolas. El cómputo del *IFEP* confirma estas apreciaciones: de acuerdo a este indicador, Castilla y León es la cuarta región en la que la cobertura de la formación para el empleo más alcance y extensión ha tenido en los años considerados.

No obstante, y a pesar de la buena posición relativa de la región, siempre se posible mejorar y tratar de alcanzar la excelencia. Los anteriores índices sintéticos tienen también la utilidad de poder identificar las experiencias regionales más exitosas (y también las menos) de una forma rápida y sencilla. Una vez identificadas dichas comunidades autónomas “virtuosas” se puede profundizar en el estudio del funcionamiento de su “marco tripartito” en materia de formación para el empleo, con el objetivo de implantar en Castilla y León aquellos procesos, procedimientos o buenas prácticas que pudieran mejorar cuantitativamente y cualitativamente la formación para el empleo en la región. Al mismo tiempo, el análisis de las experiencias autonómicas menos positivas, con el fin de evitar los errores cometidos allí, también puede utilizarse como una estrategia de mejora.

Un primer grupo de regiones de las que se podrían “copiar” algunos aspectos relativos a la formación para el empleo son las que obtienen un índice *IFEP* superior al de Castilla y León. Aquí estarían Extremadura, Galicia y Andalucía. Éstas son regiones que alcanzan una relativamente alta tasa de cobertura en la formación de oferta y en el porcentaje de empresas que participan en la formación de demanda. Otro grupo de regiones cuyo sistema también sería interesante examinar, aunque ya presentan un índice *IFEP* menor que el de Castilla y León (pero mayor que el de la media española), serían las de Asturias, Madrid y País Vasco. Como ya ha sido comentado anteriormente, Asturias y País Vasco destacan por sus buenos resultados combinados

(empresas y trabajadores) en la formación de demanda. Por su parte, la comunidad autónoma de Madrid sería el ejemplo a seguir para aumentar la cobertura de la formación de demanda relativa a los trabajadores. En sentido contrario, estudiar los casos de las regiones insulares, Canarias y Baleares, que tienen una pésima puntuación en el *IFEP*, consecuencia de sus bajas tasas de cobertura en prácticamente todas las dimensiones, también podría ser informativo para evitar errores de planificación futuros.

Gráfico A.9 Índice sintético IFEP



Fuente: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y elaboración propia.

APÉNDICE 4

Cuadro A.7 Tasas de inserción de las titulaciones impartidas en las universidades de Castilla y León (porcentaje de los egresados en 2009/2010 que están afiliados a la Seguridad Social en los cuatro años posteriores)

Titulación	Nº titulados	2011	2012	2013	2014
Universidad de Burgos					
Arquitecto Técnico	99	27,3	42,4	43,4	53,5
Dipl. en Ciencias Empresariales	98	33,7	38,8	45,9	58,2
Dipl. en Educación Social	48	43,8	41,7	45,8	62,5
Dipl. en Enfermería	66	48,5	56,1	60,6	60,6
Dipl. en Gestión y Admón. Pública	5	40,0	80,0	100,0	80,0
Dipl. en Relaciones Laborales	32	37,5	50,0	50,0	56,3
Dipl. en Terapia Ocupacional	43	62,8	76,7	81,4	83,7
Dipl. en Turismo	18	38,9	27,8	61,1	55,6
Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos	72	30,6	51,4	58,3	59,7
Ingeniero de Organización Industrial	27	70,4	88,9	85,2	85,2
Ingeniero en Informática	16	62,5	81,3	81,3	81,3
Ingeniero Técnico Agrícola	34	17,6	29,4	35,3	50,0
Ingeniero Técnico de Obras Públicas, Esp. en Construcciones Civiles	48	35,4	47,9	43,8	54,2
Ingeniero Técnico de Obras Públicas, Esp. en Transportes y Servicios Urbanos	13	23,1	46,2	46,2	46,2
Ingeniero Técnico en Informática	55	58,2	63,6	70,9	81,8
Ingeniero Técnico Industrial, Esp. en Electrónica Industrial	23	21,7	60,9	65,2	69,6

Continúa

Continuación

Titulación	Nº titulados	2011	2012	2013	2014
Universidad de Burgos					
Ingeniero Técnico Industrial, Esp. en Mecánica	49	20,4	36,7	59,2	69,4
Lic. en Admón. y Dirección de Empresas	78	53,8	75,6	75,6	74,4
Lic. en Ciencias del Trabajo	26	73,1	69,2	73,1	73,1
Lic. en Ciencias Políticas y de la Admón.	4	50,0	50,0	50,0	50,0
Lic. en Ciencia y Tecnología de los Alimentos	26	15,4	65,4	61,5	61,5
Lic. en Comunicación Audiovisual	69	24,6	39,1	40,6	49,3
Lic. en Derecho	40	42,5	52,5	50,0	47,5
Lic. en Humanidades	10	20,0	30,0	40,0	40,0
Lic. en Pedagogía	20	40,0	55,0	50,0	60,0
Lic. en Química	17	0,0	64,7	70,6	82,4
Maestro-Esp. de Educación Especial	42	23,8	61,9	47,6	59,5
Maestro-Esp. de Educación Infantil	99	47,5	58,6	56,6	67,7
Maestro-Esp. de Educación Musical	11	72,7	72,7	63,6	81,8
Maestro-Esp. de Educación Primaria	33	39,4	45,5	48,5	63,6
Maestro-Esp. de Lengua Extranjera	39	46,2	66,7	71,8	71,8
Universidad de León					
Dipl. en Biblioteconomía y Documentación	16	43,8	37,5	31,3	56,3
Dipl. en CC. Empresariales	60	30,0	45,0	41,7	53,3
Dipl. en Enfermería	136	40,4	49,3	50,7	50,0
Dipl. en Fisioterapia	51	70,6	86,3	82,4	80,4
Dipl. en Gestión y Administración Pública	25	36,0	44,0	44,0	48,0
Dipl. en Relaciones Laborales	33	24,2	48,5	54,5	66,7
Dipl. en Trabajo Social	30	26,7	46,7	50,0	43,3
Dipl. en Turismo	34	32,4	35,3	58,8	50,0
Ing. Agrónomo	50	34,0	58,0	62,0	70,0
Ing. de Minas	20	60,0	60,0	65,0	65,0
Ing. en Informática	86	51,2	74,4	81,4	75,6
Ing. Ind.	74	39,2	83,8	82,4	82,4
Ing. Téc. Aeronáutico, Esp. en Aeromotores	50	20,0	40,0	50,0	68,0
Ing. Téc. Agrícola, Esp. en Explot. Agropecuarias	15	46,7	53,3	40,0	33,3
Ing. Téc. Agrícola, Esp. en Hortofruticultura y Jardinería	8	25,0	25,0	25,0	25,0

Continúa

Continuación

Titulación	Nº titulados	2011	2012	2013	2014
Universidad de León					
Ing. Téc. Agrícola, Esp. en Industrias Agrarias y Alimentarias	10	30,0	40,0	40,0	70,0
Ing. Téc. Agrícola, Esp. en Mecanización y Construcciones Rurales	12	16,7	33,3	25,0	41,7
Ing. Téc. de Minas, Esp. en Explotación de Minas	8	50,0	37,5	25,0	37,5
Ing. Téc. de Minas, Esp. en Instalaciones Electromecánicas Mineras	4	25,0	25,0	25,0	50,0
Ing. Téc. de Minas, Esp. en Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos	25	24,0	32,0	24,0	32,0
Ing. Téc. de Minas, Esp. en Sondeos y Prospecciones Mineras	3	0,0	0,0	33,3	33,3
Ing. Téc. en Topografía	24	25,0	33,3	37,5	54,2
Ing. Téc. Forestal, Esp. en Explot. Forestales	19	31,6	47,4	47,4	47,4
Ing. Téc. Ind.	109	24,8	37,6	44,0	64,2
Lic. en Administración y Dirección de Empresas	152	35,5	53,9	61,8	63,8
Lic. en Biología	80	22,5	37,5	45,0	52,5
Lic. en Biotecnología	44	15,9	59,1	61,4	65,9
Lic. en CC. Actuariales y Financieras	15	60,0	86,7	80,0	80,0
Lic. en CC. Ambientales	58	12,1	39,7	48,3	48,3
Lic. en CC. de la Actividad Física y del Deporte	132	48,5	63,6	60,6	68,2
Lic. en CC. del Trabajo	30	46,7	60,0	60,0	60,0
Lic. en Ciencia y Tecnología de los Alimentos	20	20,0	60,0	60,0	55,0
Lic. en Derecho	61	18,0	36,1	42,6	47,5
Lic. en Economía	10	10,0	60,0	60,0	60,0
Lic. en Filología Hispánica	14	14,3	28,6	57,1	42,9
Lic. en Filología Inglesa	17	29,4	52,9	41,2	52,9
Lic. en Geografía	6	0,0	16,7	33,3	33,3
Lic. en Historia	14	14,3	7,1	21,4	28,6
Lic. en Historia del Arte	12	8,3	41,7	33,3	25,0
Lic. en Investigación y Técnicas de Mercado	15	53,3	73,3	66,7	80,0
Lic. en Lingüística	8	50,0	37,5	50,0	37,5
Lic. en Psicopedagogía	39	41,0	66,7	61,5	66,7
Lic. en Veterinaria	116	32,8	53,4	61,2	67,2
Maestro-Esp. de Audición y Lenguaje	28	35,7	39,3	57,1	75,0

Continúa

Continuación

Titulación	Nº titulados	2011	2012	2013	2014
Universidad de León					
Maestro-Esp. de Educ. Especial	38	23,7	26,3	39,5	44,7
Maestro-Esp. de Educ. Física	38	39,5	44,7	57,9	65,8
Maestro-Esp. de Educ. Infantil	54	31,5	46,3	57,4	66,7
Maestro-Esp. de Educ. Musical	14	28,6	35,7	28,6	64,3
Maestro-Esp. de Educ. Primaria	46	43,5	56,5	63,0	58,7
Maestro-Esp. de Lengua Extranjera	39	35,9	61,5	59,0	66,7
Universidad de Salamanca					
Arquitecto Téc.	64	39,1	39,1	39,1	64,1
Dipl. en Biblioteconomía y Documentación	4	75,0	50,0	50,0	0,0
Dipl. en CC. Empresariales	255	24,7	34,1	43,5	52,2
Dipl. en Educ. Social	74	28,4	32,4	43,2	41,9
Dipl. en Enfermería	197	46,2	43,7	51,3	55,3
Dipl. en Estadística	19	42,1	63,2	68,4	63,2
Dipl. en Fisioterapia	56	67,9	66,1	83,9	78,6
Dipl. en Gestión y Administración Pública	21	19,0	23,8	33,3	42,9
Dipl. en Relaciones Laborales	54	50,0	68,5	72,2	64,8
Dipl. en Terapia Ocupacional	43	65,1	60,5	65,1	76,7
Dipl. en Trabajo Social	135	25,2	36,3	41,5	54,8
Dipl. en Turismo	35	31,4	51,4	51,4	42,9
Ing. de Materiales	3	66,7	66,7	33,3	66,7
Ing. en Geodesia y Cartografía	8	100,0	75,0	75,0	87,5
Ing. en Informática	24	79,2	91,7	91,7	87,5
Ing. Geólogo	10	30,0	40,0	40,0	30,0
Ing. Ind.	23	52,2	69,6	69,6	78,3
Ing. Químico	49	24,5	46,9	61,2	67,3
Ing. Téc. Agrícola, Esp. en Explot. Agropecuarias	50	32,0	40,0	42,0	60,0
Ing. Téc. Agrícola, Esp. en Industrias Agrarias y Alimentarias	27	37,0	48,1	33,3	48,1
Ing. Téc. de Minas, Esp. en Sondeos y Prospecciones Mineras	11	36,4	36,4	36,4	54,5
Ing. Téc. de Obras Públicas, Esp. en Construcciones Civiles	70	27,1	28,6	37,1	54,3
Ing. Téc. de Obras Públicas, Esp. en Hidrología	35	40,0	45,7	25,7	42,9

Continúa

Continuación

Titulación	Nº titulados	2011	2012	2013	2014
Universidad de Salamanca					
Ing. Téc. en Informática de Gestión	11	45,5	90,9	90,9	90,9
Ing. Téc. en Informática de Sistemas	94	36,2	47,9	62,8	70,2
Ing. Téc. en Topografía	23	34,8	39,1	30,4	43,5
Ing. Téc. Ind., Esp. en Electricidad	12	25,0	58,3	66,7	66,7
Ing. Téc. Ind., Esp. en Electrónica Ind.	23	69,6	73,9	73,9	65,2
Ing. Téc. Ind., Esp. en Mecánica	69	43,5	47,8	55,1	62,3
Ing. Téc. Ind., Esp. Textil	1	0,0	0,0	0,0	0,0
Lic. en Admón. y Dirección de Empresas	183	32,8	51,4	62,8	68,9
Lic. en Bellas Artes	110	19,1	30,0	34,5	43,6
Lic. en Biología	120	15,8	36,7	44,2	50,0
Lic. en Bioquímica	44	43,2	77,3	77,3	68,2
Lic. en Biotecnología	34	41,2	73,5	79,4	82,4
Lic. en CC. Ambientales	72	25,0	38,9	33,3	38,9
Lic. en CC. Políticas y de la Admón.	21	33,3	33,3	33,3	33,3
Lic. en Comunicación Audiovisual	63	31,7	46,0	42,9	58,7
Lic. en Derecho	171	19,9	32,2	35,7	41,5
Lic. en Documentación	24	50,0	62,5	75,0	54,2
Lic. en Economía	60	26,7	56,7	53,3	65,0
Lic. en Estudios de Asia Oriental	3	66,7	33,3	33,3	33,3
Lic. en Farmacia	116	63,8	74,1	75,0	79,3
Lic. en Filología Alemana	8	25,0	50,0	62,5	62,5
Lic. en Filología Árabe	14	14,3	28,6	35,7	14,3
Lic. en Filología Clásica	10	30,0	30,0	50,0	50,0
Lic. en Filología Francesa	6	33,3	33,3	33,3	33,3
Lic. en Filología Hebrea	4	0,0	0,0	0,0	0,0
Lic. en Filología Hispánica	58	22,4	34,5	50,0	55,2
Lic. en Filología Inglesa	83	21,7	37,3	41,0	44,6
Lic. en Filología Italiana	4	0,0	25,0	25,0	25,0
Lic. en Filología Portuguesa	6	33,3	33,3	16,7	16,7
Lic. en Filología Románica	3	66,7	33,3	0,0	66,7
Lic. en Filosofía	24	16,7	8,3	12,5	25,0
Lic. en Física	24	29,2	58,3	70,8	70,8
Lic. en Geografía	11	27,3	9,1	18,2	27,3

Continúa

Continuación

Titulación	Nº titulados	2011	2012	2013	2014
Universidad de Salamanca					
Lic. en Geología	17	29,4	17,6	47,1	35,3
Lic. en Historia	59	8,5	13,6	20,3	32,2
Lic. en Historia del Arte	40	17,5	35,0	35,0	32,5
Lic. en Historia y CC. de la Música	14	42,9	50,0	42,9	78,6
Lic. en Humanidades	12	33,3	41,7	50,0	41,7
Lic. en Matemáticas	14	28,6	35,7	64,3	85,7
Lic. en Medicina	111	9,9	84,7	88,3	90,1
Lic. en Odontología	26	61,5	80,8	84,6	96,2
Lic. en Pedagogía	62	21,0	50,0	51,6	50,0
Lic. en Psicología	194	21,1	35,1	46,9	61,9
Lic. en Psicopedagogía	44	31,8	63,6	61,4	70,5
Lic. en Química	43	23,3	48,8	53,5	60,5
Lic. en Sociología	51	23,5	33,3	39,2	47,1
Lic. en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada	9	44,4	55,6	33,3	55,6
Lic. en Traducción e Interpretación	66	15,2	36,4	34,8	45,5
Maestro-Esp. de Audición y Lenguaje	24	16,7	45,8	45,8	62,5
Maestro-Esp. de Educ. Especial	43	32,6	37,2	53,5	55,8
Maestro-Esp. de Educ. Física	45	15,6	26,7	33,3	44,4
Maestro-Esp. de Educ. Infantil	164	29,9	36,0	45,1	54,9
Maestro-Esp. de Educ. Musical	10	40,0	60,0	50,0	80,0
Maestro-Esp. de Educ. Primaria	91	19,8	39,6	44,0	50,5
Maestro-Esp. de Lengua Extranjera	84	36,9	57,1	54,8	70,2
Universidad de Valladolid					
Arquitecto	102	29,4	37,3	39,2	46,1
Dipl. en CC. Empresariales	272	42,3	48,5	51,8	59,6
Dipl. en Educ. Social	60	31,7	40,0	45,0	46,7
Dipl. en Enfermería	196	50,5	58,7	56,1	57,7
Dipl. en Estadística	9	11,1	22,2	44,4	55,6
Dipl. en Fisioterapia	49	71,4	85,7	79,6	81,6
Dipl. en Logopedia	28	60,7	57,1	64,3	67,9
Dipl. en Nutrición Humana y Dietética	28	35,7	39,3	35,7	53,6
Dipl. en Óptica y Optometría	22	63,6	81,8	81,8	90,9
Dipl. en Relaciones Laborales	42	50,0	54,8	61,9	59,5

Continúa

Continuación

Titulación	Nº titulados	2011	2012	2013	2014
Universidad de Valladolid					
Dipl. en Trabajo Social	82	40,2	62,2	65,9	69,5
Dipl. en Turismo	43	41,9	58,1	53,5	53,5
Ing. Agrónomo	29	55,2	62,1	69,0	69,0
Ing. de Montes	37	35,1	48,6	51,4	48,6
Ing. de Organización Ind.	25	72,0	84,0	88,0	92,0
Ing. de Telecomunicación	94	63,8	76,6	71,3	73,4
Ing. en Automática y Electrónica Ind.	21	66,7	90,5	90,5	90,5
Ing. en Electrónica	19	68,4	100,0	94,7	100,0
Ing. en Informática	56	71,4	91,1	92,9	82,1
Ing. Ind.	108	47,2	75,0	66,7	72,2
Ing. Químico	48	35,4	66,7	62,5	70,8
Ing. Téc. Agrícola, Esp. en Explot. Agropecuarias	38	44,7	55,3	57,9	52,6
Ing. Téc. Agrícola, Esp. en Hortofruticultura y Jardinería	7	57,1	14,3	57,1	42,9
Ing. Téc. Agrícola, Esp. en Industrias Agrarias y Alimentarias	21	33,3	57,1	66,7	71,4
Ing. Téc. de Telecomunicación, Esp. en Sistemas de Telecomunicación	22	36,4	54,5	68,2	72,7
Ing. Téc. de Telecomunicación, Esp. en Sistemas Electrónicos	37	56,8	70,3	75,7	81,1
Ing. Téc. de Telecomunicación, Esp. en Telemática	29	34,5	51,7	44,8	79,3
Ing. Téc. en Diseño Ind.	28	17,9	39,3	53,6	60,7
Ing. Téc. en Informática de Gestión	71	52,1	77,5	83,1	80,3
Ing. Téc. en Informática de Sistemas	40	57,5	65,0	80,0	77,5
Ing. Téc. Forestal, Esp. en Explot. Forestales	36	11,1	36,1	50,0	44,4
Ing. Téc. Forestal, Esp. en Industrias Forestales	7	28,6	71,4	28,6	42,9
Ing. Téc. Ind., Esp. en Electricidad	42	40,5	61,9	61,9	69,0
Ing. Téc. Ind., Esp. en Electrónica Ind.	52	32,7	50,0	50,0	61,5
Ing. Téc. Ind., Esp. en Mecánica	67	37,3	58,2	53,7	74,6
Ing. Téc. Ind., Esp. en Química Ind.	52	25,0	50,0	51,9	75,0
Lic. en Admón. y Dirección de Empresas	165	35,2	63,6	70,9	78,2
Lic. en CC. Actuariales y Financieras	5	40,0	60,0	100,0	100,0
Lic. en CC. del Trabajo	26	69,2	80,8	73,1	80,8
Lic. en CC. y Técnicas Estadísticas	4	0,0	50,0	50,0	25,0

Continúa

Continuación

Titulación	Nº titulados	2011	2012	2013	2014
Universidad de Valladolid					
Lic. en Derecho	131	19,8	29,8	36,6	41,2
Lic. en Economía	26	19,2	50,0	61,5	69,2
Lic. en Enología	20	75,0	85,0	75,0	75,0
Lic. en Filología Alemana	7	42,9	57,1	57,1	71,4
Lic. en Filología Clásica	5	20,0	60,0	100,0	80,0
Lic. en Filología Francesa	8	25,0	50,0	62,5	62,5
Lic. en Filología Hispánica	16	31,3	31,3	31,3	37,5
Lic. en Filología Inglesa	31	12,9	35,5	58,1	67,7
Lic. en Filosofía	6	16,7	16,7	33,3	50,0
Lic. en Física	20	45,0	70,0	80,0	70,0
Lic. en Geografía	6	16,7	16,7	33,3	50,0
Lic. en Historia	39	17,9	35,9	51,3	53,8
Lic. en Historia del Arte	27	7,4	14,8	29,6	25,9
Lic. en Historia y CC. de la Música	13	53,8	76,9	84,6	69,2
Lic. en Invest. y Técnicas de Mercado	39	48,7	64,1	71,8	71,8
Lic. en Matemáticas	14	28,6	42,9	64,3	57,1
Lic. en Medicina	101	4,0	90,1	95,0	94,1
Lic. en Periodismo	86	26,7	38,4	48,8	65,1
Lic. en Psicopedagogía	47	51,1	55,3	61,7	72,3
Lic. en Publicidad y Relaciones Públicas	208	18,3	43,3	48,6	52,9
Lic. en Química	41	19,5	51,2	63,4	61,0
Lic. en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada	13	53,8	53,8	53,8	46,2
Lic. en Traducción e Interpretación	52	13,5	36,5	44,2	57,7
Maestro-Esp. de Audición y Lenguaje	30	20,0	46,7	66,7	63,3
Maestro-Esp. de Educ. Especial	35	54,3	54,3	62,9	77,1
Maestro-Esp. de Educ. Física	169	33,1	46,2	50,9	55,6
Maestro-Esp. de Educ. Infantil	296	39,2	52,0	57,8	62,2
Maestro-Esp. de Educ. Musical	46	37,0	54,3	58,7	67,4
Maestro-Esp. de Educ. Primaria	84	31,0	66,7	63,1	66,7
Maestro-Esp. de Lengua Extranjera	114	39,5	68,4	67,5	77,2


Continúa

Continuación


Titulación	Nº titulados	2011	2012	2013	2014
Universidad Privada Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila					
Dipl. en Ciencias Empresariales	5	40,0	60,0	80,0	80,0
Ing. Agrónomo	18	27,8	50,0	38,9	77,8
Ing. de Montes	14	35,7	57,1	50,0	57,1
Ing. Téc. Agrícola, Esp. en Explot. Agropecuarias	3	66,7	100,0	100,0	100,0
Ing. Téc. en Informática de Gestión	1	0,0	0,0	100,0	100,0
Ing. Téc. Forestal, Esp. en Explot. Forestales	5	20,0	80,0	60,0	60,0
Ing. Técnico Industrial	2	0,0	50,0	0,0	50,0
Ing. Téc. Industrial, Esp. en Mecánica	19	36,8	52,6	68,4	78,9
Lic. en Admón. y Dir. de Empresas	17	23,5	47,1	70,6	76,5
Lic. en Ciencias Ambientales	7	0,0	42,9	71,4	71,4
Lic. en Derecho	27	55,6	55,6	51,9	51,9
Lic. en Economía	3	66,7	66,7	66,7	33,3
Universidad Privada Pontificia de Salamanca					
Dipl. en Educación Social	18	50,0	38,9	61,1	72,2
Dipl. en Enfermería	90	25,6	32,2	38,9	43,3
Dipl. en Logopedia	21	19,0	52,4	85,7	85,7
Ing. en Informática	79	32,9	79,7	84,8	83,5
Ing. Técnico en Informática de Gestión	16	25,0	56,3	56,3	75,0
Ing. Técnico en Informática de Sistemas	53	17,0	47,2	54,7	64,2
Lic. en Comunicación Audiovisual	84	11,9	25,0	33,3	52,4
Lic. en Filosofía	10	20,0	10,0	30,0	20,0
Lic. en Humanidades	1	0,0	100,0	100,0	100,0
Lic. en Pedagogía	22	18,2	22,7	13,6	27,3
Lic. en Periodismo	107	18,7	34,6	47,7	59,8
Lic. en Psicología	156	9,0	23,1	35,3	48,7
Lic. en Psicopedagogía	132	50,8	50,8	56,8	54,5
Lic. en Publicidad y Relaciones Públicas	89	13,5	24,7	42,7	56,2
Maestro-Esp. de Audición y Lenguaje	202	66,3	72,3	73,3	76,7
Maestro-Esp. de Educación Especial	155	52,3	60,6	61,3	61,3
Maestro-Esp. de Educación Física	213	45,5	56,8	54,0	61,0
Maestro-Esp. de Educación Infantil	286	60,1	66,4	63,6	68,9
Maestro-Esp. de Educación Musical	48	68,8	70,8	72,9	66,7
Maestro-Esp. de Educación Primaria	123	67,5	73,2	69,1	74,8
Maestro-Esp. de Lengua Extranjera	629	68,4	76,0	76,6	76,6

BIBLIOGRAFÍA

- ALBRECHT, J., VAN DEN BERG, G.J. y VROMAN, S. (2005): "The Knowledge Lift: The Swedish Adult Education Program That Aimed to Eliminate Low Worker Skill Levels". IZA DP No. 1503.
- BLANCO, A., CHUECA, A., MOLINA, J. y ÚBEDA, J. (1999): "La formación profesional española en el contexto europeo", capítulo 1 de *Qué formación para qué empleo en Castilla y León*, Estudios de la Fundación Encuentro, Madrid.
- BJORNAVOLD, J. (2002): "Assessment of non-formal learning: a link to strategies for lifelong learning?", en D. Colardyn (ed.), *Lifelong learning: which ways forward?* Editorial Lemma, Utrecht.
- BORBÉLY-PECZE, T.B. y HUTCHINSON, J. (2013): The Youth Guarantee and Lifelong Guidance. ELGPN Concept Note No. 4. Enlace: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/ELGPNConceptNote4.pdf> (último acceso: 27/09/2014).
- BRUNET, I. y RODRÍGUEZ-SOLER, J. (2014): "Formación Profesional e innovación: Estudio de la transferencia de innovación entre centros de FP y empresas", *Revista de Educación*, 365, 177-201.
- CEDEFOP (2004): "Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary of an enlarged Europe". Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- (2008): "Terminology of European education and training policy. A Selection of 100 key terms". Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- (2012): "Learning and innovation in enterprises". Research Paper 27. Luxemburgo. Enlace: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5527_en.pdf (último acceso: 27/09/2014).
- (2014): "Qualifications at level 5: Progressing in a career or to higher education". Working paper 23. Luxemburgo. Enlace: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6123_en.pdf (último acceso: 27/09/2014).

- 
- CESCYL (2012): *Informe sobre Situación Económica y Social de Castilla y León en 2011*, Consejo Económico y Social de Castilla y León, Valladolid. Disponible en: www.cescyl.es/pdf/informes/siteys/TOMO%20I%20I-516.pdf
- COLARDYN, D. y BJORNAVOLD, J. (2005): "The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning", Cedefop Panorama series 117. Disponible en: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5164_en.pdf
- COMISIÓN EUROPEA (2014): The Erasmus Impact Study Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions. Luxembourg, European Union. (Disponible en: http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf).
- COX, A., HIGGINS, T. y TAMKIN, P. (2012): "Evaluation of Investors in People: Employer Case Studies", UKCES, Evidence Report 59. Enlace: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140108090250/http://www.ukces.org.uk/assets/ukces/docs/publications/evidence-report-59-evaluation-of-iip-employer.pdf> (último acceso: 26/09/2014).
- EURYDICE (2011). "New Skills for New Jobs Policy initiatives in the field of education: Short overview of the current situation in Europe, 2011". Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), European Commission.
- FELGUEROSO, F. y JIMÉNEZ-MARTÍN, S. (2011): "Balance y Retos de la Formación Profesional en España", en *Reformas para potenciar el crecimiento en España*, Editorial Civitas, Madrid.
- GARCÍA, J.I. y ROBLES, J.A. (2014): "Diferencias regionales en el rendimiento educativo: ¿Qué ha cambiado entre 2009 y 2012?", capítulo en *PISA 2012. Resolución de problemas en la vida real. Resultados de Matemáticas y Lectura por ordenador*, págs. 98-125. Enlace: www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012-resolucionproblemas/pisa2012cba2web-1-4-2014.pdf?documentId=0901e72b8190478d (último acceso: 27/09/2014).
- GARRIDO, L. (1992): "La educación profesional para el empleo", capítulo de E. Albi (ed.), *Europa y la competitividad de la economía española*, Editorial Ariel, Barcelona, 195-232.
- GARRIDO, L. y CHULIÁ, E. (2005): *Ocupación, Formación y el Futuro de la Jubilación en España*, Consejo Económico y Social, Madrid.
- HASAN, A. (2012): "Lifelong Learning in OECD and Developing Countries: An Interpretation and Assessment", capítulo 29 en D.N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, y R. Bagnall (eds.), *Second International Handbook of Lifelong Learning*, Springer, 471-497.

- HIGGINS, N.J. y COHEN, G. (2006): "Investors in People: A critical review and evaluation of the Standard with regard to its commercial application in organisations". VaLUENTIS' International School of Human Capital Management. Enlace: http://valuentis.com/Publications/Books/ISHCM_liP_EvalStudy_030406.pdf (último acceso: 26/09/2014).
- HOMS, O. (2008). *La Formación Profesional en España: Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- JACOBONE, V. y MORO, G. (2014): "Evaluating the impact of the Erasmus programme: skills and European identity". *Assessment and Evaluation in Higher Education* (en prensa).
- MASCHERINI, M. (2012): "Youth guarantee: Experiences from Finland and Sweden", European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin, 2012.
- OCDE (1996): *Lifelong learning for all*. OECD, Paris.
- OIT (2012): *Eurozone Job Crisis. Trends and Policy Responses*, Geneva, 2012 (page 48). Enlace: www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_184965.pdf (último acceso: 27/09/14).
- KLAUS SCHÖMANN, K, MYTZEK, R. y GÜLKER, S. (1998): *Institutional and Financial Framework for Job Rotation in Nine European Countries*. Discussion Paper FS I 98 – 207. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Enlace: <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/1998/i98-207.pdf> (último acceso: 27/09/2014).
- LAFONT, P. y PARIAT, M. (2012): *Review of the Recognition of Prior Learning in Member States in Europe*. Report of stage. University of Paris Est Creteil. Enlace: www.adam-europe.eu/prj/9626/prj/Report-Review%20Of%20The%20RPL%20In%20Member%20States%20In%20Europe.pdf (último acceso: 27/09/2014).
- OLAZARÁN e I. BRUNET (Coords.) (2013): *Entorno regional y Formación Profesional: los casos de Asturias, Aragón, Cataluña, Navarra y País Vasco*. Tarragona: Publicacions de la URV/UPV-EHU, Servicio de Publicaciones.
- PÉREZ ARTO, S. y MERINO LLORENTE, M.C. (2012): *Mercado de Trabajo en Castilla y León*. Universidad de Valladolid. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1998/1/TFG-L%2088.pdf>
- SOHLMAN, A. (2002): "Roles and responsibilities of the individual: opportunities and threats", en D. Colardyn (ed.), *Lifelong learning: which ways forward?*, Editorial Lemma, Utrecht.



SWEDISH PUBLIC EMPLOYMENT SERVICE (2011), The youth job programme: An evaluation of whether the programme increased the participants' chances of becoming employed, Estocolmo. Enlace: www.arbetsformedlingen.se/download/18.485c28d13a023c427159e/UGA_Working+paper+5.pdf (último acceso: 27/09/2014).

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS

Índice de cuadros

Cuadro 1 Tamaño relativo de las cohortes (2005=100), Castilla y León (españoles nacidos en España)	89
Cuadro 2 Tamaño relativo de las cohortes con estudios universitarios (2005=100). Castilla y León (españoles nacidos en España).....	90
Cuadro 3 Alumnos matriculados en Formación Profesional por área territorial y tipo de estudios	106
Cuadro 4 Módulos y alumnos de la oferta parcial de FP por modalidad y año académico	134
Cuadro 5 Número de participantes en acciones de formación continua por familia profesional en Castilla y León	135
Cuadro 6 Peso relativo de los participantes en acciones de formación continua por familia profesional en Castilla y León y España	137
Cuadro 7 Inserción de las acciones de formación profesional para el empleo, en su modalidad de oferta, dirigida prioritariamente a trabajadores desempleados por familias profesionales.....	144
Cuadro 8 Subvenciones en política formativa en Castilla y León	147
Cuadro 9 Evolución del número de movidades Erasmus y del alumnado universitario	160
Cuadro 10 Evolución del número de movidades Erasmus según tipo de institución de origen.....	160
Cuadro A.1 Contenido detallado de las áreas de formación orientada al desarrollo profesional y para el desarrollo personal y social	210
Cuadro A.2 Evolución de la tasa bruta de población que se gradúa en ESO a través de Educación de Adultos por Comunidad Autónoma	212
Cuadro A.3 Tasa neta de escolarización a los 17 años en educación de adultos por Comunidad Autónoma. Curso 2011-2012	213
Cuadro A.4 TCFO por comunidad autónoma	229
Cuadro A.5 TCFDT por comunidad autónoma	231

Cuadro A.6 TCFDE por comunidad autónoma	232
Cuadro A.7 Tasas de inserción de las titulaciones impartidas en las universidades de Castilla y León	247

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Tasa de actividad de varones y mujeres en Castilla y León y el conjunto de España	60
Gráfico 2 Tasa de empleo de varones y mujeres en Castilla y León y el conjunto de España	61
Gráfico 3 Tasa de paro de varones y mujeres en Castilla y León y el conjunto de España	61
Gráfico 4 Distribución de la población menor de 70 años por nivel educativo	64
Gráfico 5 Distribución de la población menor de 70 años por especialidad educativa	66
Gráfico 6 Distribución de la población ocupada por nivel educativo	67
Gráfico 7 Distribución de la población ocupada por especialidad educativa	69
Gráfico 8 Tasa de empleo de los hombres. España	72
Gráfico 9 Tasa de empleo de los hombres. Castilla y León	73
Gráfico 10 Tasa de empleo de los hombres con estudios básicos. España	74
Gráfico 11 Tasa de empleo de los hombres con estudios básicos. Castilla y León	75
Gráfico 12 Tasa de empleo de los hombres con estudios medios. España	76
Gráfico 13 Tasa de empleo de los hombres con estudios medios. Castilla y León	77
Gráfico 14 Tasa de empleo de los hombres con estudios universitarios. España	78
Gráfico 15 Tasa de empleo de los hombres con estudios universitarios. Castilla y León	79
Gráfico 16 Tasa de empleo de las mujeres. España	80
Gráfico 17 Tasa de empleo de las mujeres. Castilla y León	81
Gráfico 18 Tasa de empleo de las mujeres con estudios básicos. España	82
Gráfico 19 Tasa de empleo de las mujeres con estudios básicos. Castilla y León	83
Gráfico 20 Tasa de empleo de las mujeres con estudios medios. España	84
Gráfico 21 Tasa de empleo de las mujeres con estudios medios. Castilla y León	85
Gráfico 22 Tasa de empleo de las mujeres con estudios universitarios. España	86
Gráfico 23 Tasa de empleo de las mujeres con estudios universitarios. Castilla y León	87
Gráfico 24 Tasa de enrolamiento en los estudios de los hombres. España	91
Gráfico 25 Tasa de enrolamiento en los estudios de los hombres. Castilla y León	92
Gráfico 26 Tasa de enrolamiento en los estudios de las mujeres. España	93
Gráfico 27 Tasa de enrolamiento en los estudios de las mujeres. Castilla y León	94
Gráfico 28 Evolución temporal de la tasa de inserción laboral de quienes finalizaron estudios universitarios en 2009-2010. España y Castilla y León	96

Gráfico 29	Número de matriculados en formación profesional por área territorial y año	108
Gráfico 30	Peso de la formación profesional sobre el resto de enseñanzas de régimen general por área territorial y año	109
Gráfico 31	Peso de la formación profesional sobre el resto de enseñanzas de régimen general y tasa de paro por área territorial y año	110
Gráfico 32	FPO cursos impartidos, Castilla y León y total de España	111
Gráfico 33	FPO alumnos formados, Castilla y León y total de España	111
Gráfico 34	FPO cursos impartidos, Castilla y León y España. Índice 1980=1	113
Gráfico 35	FPO alumnos formados, Castilla y León y España. Índice 1980=1	114
Gráfico 36	FPO ratio alumnos formados entre cursos impartidos, Castilla y León y España	115
Gráfico 37	FPO ratio cursos impartidos entre 1.000 desempleados, Castilla y León y España	116
Gráfico 38	FPO ratio alumnos formados entre 1.000 desempleados, Castilla y León y España	117
Gráfico 39	FC participantes, Castilla y León y total de España	119
Gráfico 40	FC participantes, Castilla y León y España, variación interanual	120
Gráfico 41	FC participantes, Castilla y León y España. Índice 1993=1.	121
Gráfico 42	FC participantes, Castilla y León y España. Ratio participantes en Castilla y León entre participantes en España	122
Gráfico 43	FC ratio participantes entre 1.000 ocupados, Castilla y León y España ..	124
Gráfico 44	FC correlación ratio participantes entre 1.000 ocupados, Castilla y León y España	124
Gráfico 45	FC ratio participantes entre 1.000 ocupados (tendencias), Castilla y León y España	125
Gráfico 46	FC horas y participantes, Castilla y León y España. Ratio datos de Castilla y León entre datos de España	126
Gráfico 47	FC promedio de horas por participante, Castilla y León y España	127
Gráfico 48	FA alumnos formados, Castilla y León	128
Gráfico 49	FA alumnos formados, España	129
Gráfico 50	FA alumnos formados, Castilla y León y España	130
Gráfico 51	FA alumnos formados, Castilla y León y España. Índice 1993=1	131
Gráfico 52	FA alumnos formados, Castilla y León y España. Ratio alumnos en Castilla y León entre alumnos en España	132
Gráfico 53	FA ratio alumnos formados entre 1.000 desempleados, Castilla y León y España	133
Gráfico 54	Peso relativo de los participantes en acciones de formación continua por familia profesional, Castilla y León y España	138
Gráfico 55	Correlación del peso relativo de los participantes en acciones de formación continua por familia profesional, Castilla y León y España	140

Gráfico 56 Evolución temporal del alumnado en las siete familias profesionales más importantes, Castilla y León	141
Gráfico 57 Evolución del número de movidades Erasmus.....	159
Gráfico A.1 TCFO Castilla y León y España	230
Gráfico A.2 TCFDT y TCFDE, 2008	234
Gráfico A.3 TCFDT y TCFDE, 2009	235
Gráfico A.4 TCFDT y TCFDE, 2010	236
Gráfico A.5 TCFDT y TCFDE, 2011	237
Gráfico A.6 TCFDT y TCFDE, 2012	238
Gráfico A.7 Índice sintético de formación para el empleo (IFE) 2008-2009.....	242
Gráfico A.8 Índice sintético de formación para el empleo (IFE) 2010-2011.....	243
Gráfico A.9 Índice sintético IFEP	245

Índice de figuras

Figura A.1 Sistema educativo en España (LOGSE 1990 y LOE 2006)	205
Figura A.2 Formación profesional para el empleo (formación continua) en España ..	206



Consejo Económico y Social
de Castilla y León

Avda. Salamanca, 51, 5^a-7^a planta • 47014 Valladolid
Teléfonos: 983 394 200 - 983 394 355 - Fax: 983 396 538
cescyl@cescyl.es - www.cescyl.es