

IV ESTRATEGIA INTEGRADA  
DE EMPLEO, FORMACIÓN  
PROFESIONAL, PREVENCIÓN DE  
RIESGOS LABORALES E IGUALDAD,  
CORRESPONSABILIDAD Y  
JUVENTUD EN EL EMPLEO

---

VII Plan General  
de **Formación**  
**Profesional**

2025/2028

CONSEJO DE FORMACIÓN PROFESIONAL  
DE CASTILLA Y LEÓN



Junta de  
Castilla y León



IV ESTRATEGIA INTEGRADA  
DE EMPLEO, FORMACIÓN  
PROFESIONAL, PREVENCIÓN DE  
RIESGOS LABORALES E IGUALDAD,  
CORRESPONSABILIDAD Y  
JUVENTUD EN EL EMPLEO

---

VII Plan General  
de **Formación  
Profesional**

2025/2028

CONSEJO DE FORMACIÓN PROFESIONAL  
DE CASTILLA Y LEÓN



**Junta de  
Castilla y León**



Edita: Junta de Castilla y León

Consejería de Educación

Octubre 2025



VII Plan General  
de **Formación**  
**Profesional**

2025/2028

# Índice

<b>Introducción</b>	9
<b>Bloque I Análisis Exploratorio Diagnóstico</b>	13
1. ESTRATEGIA Y PLANIFICACIÓN	13
1.1. ESQUEMA DE PLANIFICACIÓN	21
1.2. GRUPOS DE INTERÉS	23
1.3. METODOLOGÍA DE TRABAJO	23
2. EL PUNTO DE PARTIDA: MISIÓN, VISIÓN Y PRINCIPIOS	25
3. POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS EN MATERIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL	29
3.1. MARCO GLOBAL O INTERNACIONAL	29
3.2. MARCO EUROPEO	58
3.3. POLÍTICA NACIONAL	69
3.4. PLANES REGIONALES	73
3.5. COROLARIO DE POLÍTICAS	83
4. FACTORES EXTERNOS	87
4.1. LA CRISIS DEL TALENTO	87
4.2. EL IMPACTO DE LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL	96
4.3. LA SOSTENIBILIDAD APLICADA AL SISTEMA PRODUCTIVO	108
4.4. LA URBANIZACIÓN Y EL DECLIVE DEMOGRÁFICO	113
4.5. LA PERCEPCIÓN SOCIAL DE LA FP	119
5. FACTORES INTERNOS	126
5.1. LA INTEGRACIÓN DE LOS SUBSISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	126
5.2. LA COLABORACIÓN PÚBLICO-PRIVADA	133
5.3. LA IMPLANTACIÓN DEL CARÁCTER DUAL EN EL SISTEMA: CORRESPONSABILIDAD Y PARTENARIADO	137
5.4. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FP	143
5.5. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO	150
5.6. LA MOVILIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	154
5.7. EL DESARROLLO DE REDES DE CENTROS INTEGRADOS Y DE EXCELENCIA	157
5.8. LA PLANIFICACIÓN DE LA OFERTA DE FP EN EL SISTEMA EDUCATIVO	163
5.9. EL MODELO DE GOBERNANZA DEL SISTEMA	170
5.10. LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS DEL SISTEMA	173
6. ATRIBUCIONES CAUSALES: MATRIZ DE IMPACTOS	175
7. FACTORES CRÍTICOS DE ÉXITO	178

## Bloque II

### Proyección de la Estrategia: VII Plan General de Formación Profesional

1. BASE JURÍDICA, INFORMES PREVIOS Y MARCO NORMATIVO	181
1.1. BASE JURÍDICA	181
1.2. INFORMES PREVIOS	182
2. METAS Y FINES DEL PLAN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL	185
3. ENFOQUE Y DESPLIEGUE DEL PGFP: ÁMBITOS Y LÍNEAS DE ACCIÓN	192
3.1. CORRESPONDENCIA ENTRE LAS NECESIDADES DIAGNOSTICADAS, LAS LÍNEAS DE ACTUACIÓN Y LOS OBJETIVOS	193
4. DAFO	201
5. ÁMBITO DE LA CALIDAD DEL SISTEMA	209
01. AJUSTE PERMANENTE DE LA OFERTA: MAPA DINÁMICO DE OFERTA FORMATIVA	212
02. INNOVACIÓN Y ALTO RENDIMIENTO	214
03. MEJORA DEL ÉXITO EDUCATIVO EN FP	216
04. PERCEPCIÓN SOCIAL Y VISUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE CASTILLA Y LEÓN	218
05. FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPECIALIDADES VINCULADAS A LA FORMACIÓN PROFESIONAL	220

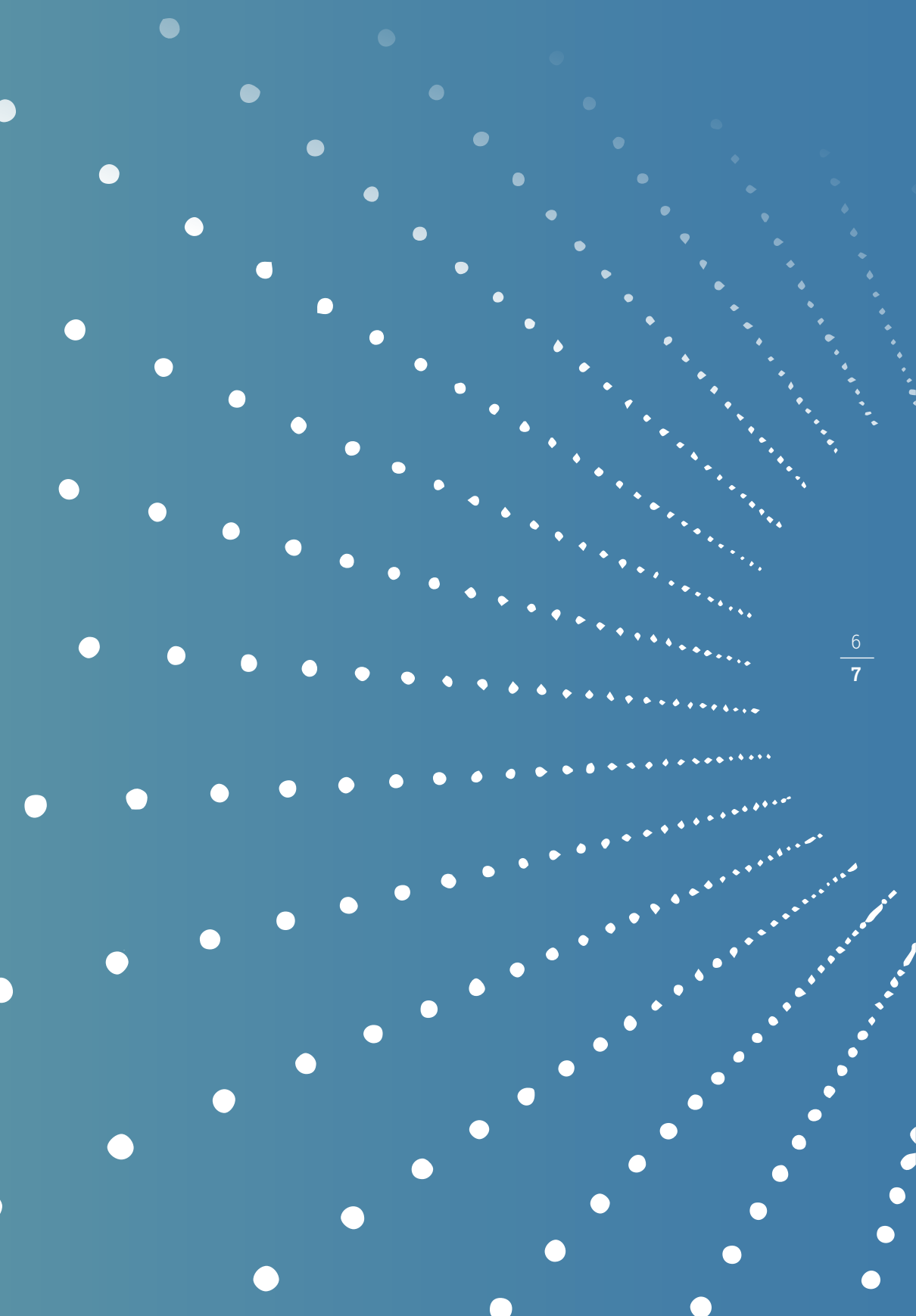
6. CORRESPONSABILIDAD Y PARTENARIADO	222
06. FORMACIÓN PROFESIONAL DE CARÁCTER DUAL Y APRENDIZAJE BASADO EN EL TRABAJO PARA LA MEJORA DE LA EMPLEABILIDAD	228
07. INTERNACIONALIZACIÓN, MOVILIDAD Y COOPERACIÓN TRANSFRONTERIZA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	230
08. COLABORACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS Y EMPRESAS EN PROYECTOS COLABORATIVOS DE INNOVACIÓN APLICADA	232
09. DESARROLLO DE REDES DE CENTROS DE EXCELENCIA PROFESIONAL	234
7. FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA	237
10. FORMACIÓN PROFESIONAL ABIERTA, SEMIPRESENCIAL Y VIRTUAL, PARA PERSONAS ADULTAS	240
11. ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS ADQUIRIDAS POR EXPERIENCIA LABORAL Y/O VÍAS NO FORMALES DE FORMACIÓN	242
12. PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN, RECUALIFICACIÓN Y ORIENTACIÓN DE PERSONAS TRABAJADORAS	244
8. COORDINACIÓN Y GOBERNANZA	246
13. COORDINACIÓN Y GOBERNANZA EFICAZ	248
14. GESTIÓN DE CALIDAD DEL SISTEMA	251
9. MARCO PRESUPUESTARIO Y RECURSOS DEL SISTEMA	253
10. SISTEMA DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	257
10.1. SEGUIMIENTO DEL CUMPLIMIENTO	257
10.2. ENFOQUE Y DESPLIEGUE DEL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	258
11. ANÁLISIS DE EVALUABILIDAD Y EVALUACIÓN EX ANTE DEL PLAN	266
11.1. ANÁLISIS DE EVALUABILIDAD	267
11.2. EVALUACIÓN EX ANTE	273

GLOSARIO DE TÉRMINOS	289
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	295
ÍNDICE DE TABLAS	296

**“Un objetivo  
sin un plan  
es solo un  
deseo”.**

---

*Antoine de  
Saint-Exupéry*





# INTRODUCCIÓN

Las administraciones públicas se enfrentan permanentemente a nuevos retos o problemas en un mundo cambiante, viéndose obligadas a alterar de forma continua sus políticas, a diseñar nuevas estrategias de gestión y a implantar nuevas formas de gobernanza.

En estos momentos, el sector público debe afrontar la forma de proporcionar mejores servicios públicos, orientados a resultados, más eficaces y efectivos, en una cultura adversa al riesgo, con mayores exigencias del ciudadano y aplicando los principios del gobierno abierto y de rendición de cuentas. En este escenario, las instituciones públicas necesitan estrategias y planes para abordar las situaciones que supongan una amenaza o un riesgo inminente para su buen desempeño. Sin una planificación adecuada, cuando surgen los problemas, la respuesta institucional corre el riesgo de ser reactiva, cortoplacista, improvisada, des conexa e incoherente (Conejero Paz, 2013)<sup>1</sup>.

La Comunidad de Castilla y León se enfrenta a problemas sistémicos comunes en España y en muchos otros países desarrollados y también a una

serie de desafíos específicos que requieren soluciones adaptadas, eficaces y eficientes. Por un lado, la despoblación y el envejecimiento de la población rural suponen un reto estructural que impacta directamente en la capacidad de estas zonas para atraer y fidelizar talento. Por otro lado, la diversificación de la economía regional y la adaptación a las nuevas demandas de sectores como la industria 4.0, las energías renovables, la bioeconomía y los servicios avanzados, exigen un sistema de formación profesional dinámico, innovador y alineado con estas nuevas realidades. En este contexto, las administraciones con competencias en materia de formación profesional afrontan nuevos retos en materia de capacidades, que surgen a medida que evolucionan las estructuras productivas y laborales. Para ello, deben convertir el sistema de formación en un motor de transformación capaz de facilitar la adaptación del sistema productivo al cambio.

La formación profesional es una herramienta esencial para el desarrollo de capacidades y competencias profesionales que son vitales para el creci-

<sup>1</sup> Conejero Paz, E. (2013). Midiendo el riesgo en las administraciones públicas. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche, 1(9), 95-113. Disponible en: <https://revistasocialesjuridicas.files.wordpress.com/2013/04/09-tl-02.pdf>

miento económico y la competitividad de cualquier país. Es especialmente relevante en un mundo globalizado y en constante evolución tecnológica ya que permite a los individuos acceder a mejores oportunidades laborales y contribuye a la cohesión social y a la reducción de la desigualdad. Conseguir que el sistema de formación profesional actúe como facilitador del cambio requiere ir más allá de una gestión burocrática centrada principalmente en el mantenimiento del orden de las cosas.

En los últimos cincuenta años, hemos pasado de una administración burocrática a una Administración centrada en la gestión administrativa y, más recientemente, a una Administración basada en la Gestión Integral Sostenible de las Políticas Públicas. En palabras de García Sánchez (2007)<sup>2</sup>: “La gestión pública persigue la creación de una administración eficiente y eficaz, es decir, una administración que satisfaga las necesidades reales de los ciudadanos al menor coste posible” En este nuevo paradigma, la planificación estratégica adquiere una relevancia especial, debiendo centrarse en la resolución de problemas de una manera eficiente y eficaz (García Sánchez, 2007), convirtiendo al plan general de formación profesional en un instrumento esencial de las políticas públicas.

El VII Plan General de Formación Profesional se plantea con el propósito

de articular una hoja de ruta clara y ambiciosa que posicione a la formación profesional como un instrumento clave para generar empleo de calidad, fomentar la competitividad empresarial y garantizar la cohesión social en la región. Su diseño tiene en cuenta la diversidad territorial de Castilla y León, reconociendo la necesidad de implementar soluciones específicas para las áreas rurales y urbanas, cerrar las brechas territoriales y garantizar una formación profesional accesible, equitativa y relevante en todo el territorio.

Además, en el marco definido en la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la formación profesional, esta hoja de ruta propone avanzar en la integración de la formación profesional inicial y la formación continua con el objetivo de construir un sistema integrado, flexible e inclusivo. Con ello se intenta facilitar a las personas la transición entre diferentes niveles de cualificación y acceder a oportunidades de aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida. En este sentido, el plan estratégico que aquí se presenta responde a las directrices de dicha ley, afrontando el gran reto de implantar una formación profesional de carácter dual que combine la formación en el centro educativo con la experiencia práctica en las empresas, sin cesuras, en todas las ofertas formativas.

---

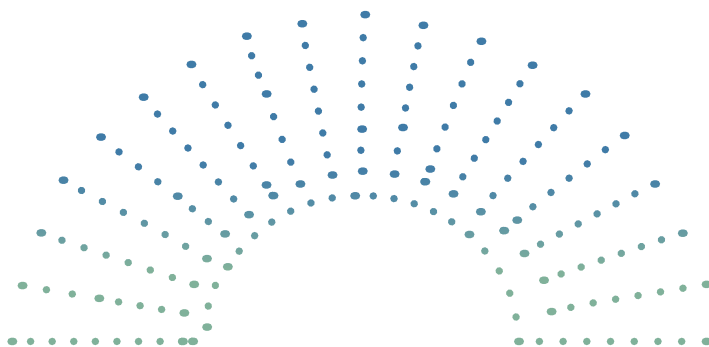
<sup>2</sup> García Sánchez, I. M. (2007). La nueva gestión pública: evolución y tendencias. Revista Presupuesto y Gasto Público, 47, 37-64

Los objetivos fundamentales de la acción de gobierno se centrarán en lograr una:

- Modernización de la oferta formativa, incorporando competencias digitales, en materia de sostenibilidad y aquellas que requieran los sectores emergentes.
- El fortalecimiento de la colaboración público-privada, fomentando una relación más estrecha entre los centros educativos, las empresas y los agentes sociales.
- El aumento de la accesibilidad y flexibilidad del sistema, a través de nuevas modalidades y programas adaptados a diferentes perfiles y colectivos específicos de alumnado.
- El fomento de la empleabilidad y la cualificación continua, asegurando que las personas puedan adaptarse a los cambios en el mercado laboral y mejorar sus perspectivas profesionales.
- El impulso de la innovación y el emprendimiento, integrando metodologías activas de aprendizaje y proyectos prácticos que conecten la formación profesional con las necesidades reales de las empresas.

Para lograr estos objetivos, se propone un sistema de gobernanza multinivel en el ecosistema de capacidades que integre a las administraciones públicas, los centros educativos, las organizaciones empresariales, los sindicatos y otros agentes sociales clave, promoviendo un modelo de toma de decisiones colaborativo y transparente.

En definitiva, esta estrategia de intervención en el ámbito de la formación profesional no solo trata de dar respuesta a las necesidades actuales de la región, sino que también se proyecta hacia el futuro, sentando las bases para un sistema formativo resiliente, inclusivo e innovador que contribuya al progreso económico y social de la Comunidad. Con esta orientación, el nuevo Plan General de Formación Profesional inicia una nueva etapa en el camino hacia la conversión de la formación profesional en un motor de desarrollo sostenible, capaz de generar oportunidades y mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos de Castilla y León.





# BLOQUE I.

# ANÁLISIS

# EXPLORATORIO

# DIAGNÓSTICO

## 1. ESTRATEGIA Y PLANIFICACIÓN

*“El éxito no es el resultado de la espontaneidad,  
sino de la planificación”*

Benjamín Franklin (polímata estadounidense)

12

13

El Plan General de Formación Profesional de Castilla y León (en adelante PGFP) es el instrumento de planificación de la Junta de Castilla y León en materia de desarrollo de la formación profesional. Su elaboración corresponde al Consejo de Formación Profesional de Castilla y León y su aprobación a la Junta de Castilla y León.

Teniendo en cuenta que el PGFP sirve para proyectar la estrategia de la Junta de Castilla y León sobre los ecosistemas de capacidades, es necesario establecer con claridad el proceso que se ha seguido en su elaboración. Para ello, conviene iniciar este análisis preliminar detallando el significado del

concepto de estrategia que estamos manejando, con el fin de fundamentar las decisiones tomadas sobre cómo realizar la planificación.

El concepto de estrategia ha ido transformándose de forma progresiva, involucrando vocablos que van desde objetivos, propósitos, metas, planes, recursos, personal, patrón, posición, guía, actividades, intención, entre otros, y que de una forma u otra sirvieron o han servido como referentes históricos del tema. Por ello, el primer aspecto que debemos aclarar es qué entendemos por planificación de la estratégica o planificación estratégica en el contexto de las políticas de

las administraciones públicas y qué elementos la caracterizan.

Una de las revisiones del concepto de estrategia la encontramos en el estudio realizado por Emigdio Rafael Contreras Sierra, titulado "El concepto de estrategia como fundamento de la planificación estratégica"<sup>3</sup>. El autor inicia la descripción de la evolución del concepto situando su origen en el ámbito de lo militar. Aún hoy, el diccionario de la lengua española de la Real Academia Española define estrategia como el "Arte de dirigir las operaciones militares", figurando entre sus sinónimos la palabra táctica. También se define como "Arte para dirigir un asunto", considerando como sinónimos, además de táctica, los términos plan, planificación y planeamiento. En cuanto al término planificación, se define como "Plan General, metódicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado".

Nos encontramos ante dos sinónimos: estrategia y planificación. Pero no tiene el mismo significado el constructo "planificación de la estrategia" que "estrategia de planificación". El primero se refiere al plan para definir la estrategia, mientras el segundo se refiere a cómo elaborar un Plan General.

Estrategia tampoco es lo mismo que planificación estratégica. La estrategia trata sobre la detección de posi-

bilidades de futuro y la definición de dónde vamos a actuar y cómo vamos a conseguir el objetivo. Estos puntos clave no quedan explícitos en la planificación estratégica. El plan estratégico es más bien un detalle de las iniciativas o proyectos estratégicos a desarrollar en el tiempo, especificando tiempos, responsables e inversiones a realizar. En otras palabras, es como una especie de diagrama de Gantt de la implementación de la estrategia.

La palabra estrategia tiene su origen en las palabras griegas «stratos», que se refiere a ejército, y «agein», que significa guía. Según el citado diccionario, proviene del latín *strategia* «provincia bajo el mando de un general», y este del griego στρατηγία *stratēgia* «oficio del general», deriva de στρατηγός *stratēgós* «general». El estratega era el individuo (o individuos) que se encargaba de dirigir o de conducir al ejército en las guerras por el dominio territorial o por imponer su hegemonía. De igual forma, otra de sus funciones era la de tratar de evitar la guerra a través de la negociación con las ciudades que iban a ser invadidas: combatir las amenazas o evitar las amenazas. De esa manera, los gobernantes de Atenas, Esparta y Tebas consolidaron su posición; los primeros a través del diálogo; los segundos, con el uso de la fuerza, y los terceros, aplicando la estrategia. La etimología del término nos advierte de que no hay estrategia

<sup>3</sup> Contreras Sierra E.R. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planificación estratégica. Pensam. gest. no.35 Barranquilla July/Dec. 2013.

sin estrategia; es decir, sin un líder o liderazgo capaz de establecer y dirigir la planificación o táctica. También nos advierte de que la negociación forma parte de la estrategia.

Quizá el autor más conocido por su tratamiento y aplicación del tema de la estrategia es Sun Tzu (aprox. 544 - 496 a. C.), general de origen chino que escribió el libro "El arte de la guerra". Este texto ha sido tomado, por muchos autores, como un legado de principios de obligado conocimiento por parte de quienes quieran aplicar conceptos estratégicos. Sun Tzu explica, con relación al concepto de estrategia, que la milicia es un Tao<sup>4</sup> de engaños (Tzu, 2009)<sup>5</sup>: "De modo que cuando seas capaz, muestra incapacidad. Cuando seas activo, muestra inactividad. Cuando estés cerca, haz creer que estás lejos. Cuando estés lejos, haz creer que estás cerca. De modo que cuando el enemigo busque ventajas, lo atraerás. Cuando se halle confundido, lo conquistarás. Cuando tenga consistencia, prepárate a enfrentarte a él. Cuando sea fuerte, evítalo. Cuando esté airado, acósalo. Atácale cuando no esté preparado. Surge allí donde no te espere (p. 4)". Leyendo estas palabras, podríamos pensar que definir una estrategia es definir la forma en que se va a producir el engaño. Sin embargo, es todo lo contrario.

Con el paso del tiempo, el concepto de estrategia se ha trasladado al "campo de batalla" de las organizaciones. Empresas, instituciones y administraciones construyen estrategias y desarrollan planes estratégicos de acción para afrontar los desafíos. Al sustantivo se le unen epítetos, modificándolo sin ejercer una función restrictiva, dando lugar a multitud de expresiones diversas con significados diferentes: estrategia corporativa, estrategia metodológica, estrategia empresarial, estrategia competitiva, estrategia de comunicación, estrategia de planificación...

Chandler (2003)<sup>6</sup>, en cierto modo adoptando una concepción Tyloriana, pone el acento en los objetivos. Para él, la estrategia es la determinación de las **metas y objetivos** de una organización a largo plazo, las acciones a emprender y la asignación de recursos necesarios para el logro de dichas metas. El énfasis de Chandler en cuanto al largo plazo hace presumir que una organización no consigue definir su estrategia de un día para otro. Se requiere un cierto nivel de madurez en la organización, mucho tiempo y recursos suficientes. El uso de recursos no se limita exclusivamente a los financieros, también se incluyen los logísticos y humanos (fundamentalmente lo de tipo cognitivo).

Peter F. Drucker, considerado el padre de la administración moderna, afirma

<sup>4</sup> En el taoísmo, la palabra tao se refiere al principio creador y rector de todo lo que existe.

<sup>5</sup> Tzu, S. (2009). El arte de la guerra. Madrid: Edaf.

<sup>6</sup> Chandler, A. D. (2003). Strategy and Structure. Chapters in the history of the American Industrial Enterprise. New York: Beard Books.

que la esencia de la estrategia está en conocer ¿a qué nos dedicamos? y, ¿qué se debería ser? (2007)<sup>7</sup>. A juicio de Drucker, normalmente las organizaciones se olvidan de lo más obvio: a qué o para qué sirven, y distribuyen su esfuerzo en otras actividades que merman el objetivo principal. Es importante saber hacia dónde se dirigen los objetivos o las políticas de la organización en el futuro, organizar y optimizar esas energías de tal manera que sea posible establecer decisiones y revisar al final los resultados obtenidos para poder determinar aquellos aspectos en los que no se lograron los objetivos propuestos y, de esa forma, realizar la respectiva retroalimentación que permita viabilizar mejor las decisiones. Por tanto, la estrategia implica ser conscientes de la **misión** de la organización y tener **visión** de futuro.

Drucker trata de mostrar a las organizaciones lo importante que resulta saber exactamente cuál es su cometido o en qué actividad/negocio se encuentran involucradas. Si se tiene la posibilidad de mantener la actividad bajo los parámetros actuales, entonces la acción a futuro sería sostenerse a través de la innovación y mejora de los productos o servicios y de las actividades que se realizan. Este es el caso de las Administraciones públicas que tienen la obligación de prestar un servicio a la ciudadanía; por ejemplo, la educa-

ción o la formación de profesionales; mantener la actividad, mejorando el servicio. Pero si se entiende que hay muchas variables que limitan la actividad actual, o que de seguir haciendo lo mismo se podría reducir paulatina y ostensiblemente la utilidad de la actividad o del servicio que proporciona la organización, lo más sensato sería ser capaces de mirar hacia el futuro –prospectiva– y evolucionar a nuevas actividades o nuevos campos en los que se pueda ser más útil y, a la vez, competitivo.

A juicio de Guth (1969)<sup>8</sup>, la estrategia es el **patrón de objetivos, propósitos o metas, políticas y planes esenciales** para lograrlos, establecidos de tal manera que definan en qué clase de negocio/actividad está inmersa la empresa o qué tipo de servicio presta la organización o en cuál quiere estar y qué clase de empresa u organización es o quiere ser. Por ejemplo, una estrategia de capacidades o de capacitación de la población activa define los objetivos que deben alcanzarse en un futuro y el patrón a seguir por los planes de actuación y acciones diseñadas para lograrlos.

También Schendell y Hatten (1972)<sup>9</sup> afirman que la estrategia es el conjunto de **finés y objetivos básicos** de la organización, los principales **planes de acción** escogidos para alcanzar

<sup>7</sup> Drucker, P. (2007). The practice of management. The classic Drucker collection (Edición revisada, reimpresión). M. Belbin (Ed.) USA: Elsevier.

<sup>8</sup> Guth, L. (1969). Business Policy; text and cases (Edición revisada). Illinois, USA: R. D Irwin.

<sup>9</sup> Schendell & Hatten, D. K. (1972). Business policy or strategic management. A broader view

estos fines y objetivos, y los sistemas más importantes de asignación de **recursos** usados para relacionar a la organización con su entorno. Básicamente, estos dos autores proponen que los recursos de la organización deben estar dirigidos hacia el logro de los fines y objetivos propuestos para, de esa manera, poder llevar a cabo todos los programas institucionales que le permitan interactuar con el entorno y así poder posicionarse mejor.

Desde otra perspectiva, Steiner y Miner (1977)<sup>10</sup> aseveran que la estrategia es la **declaración de la misión** o misiones de la empresa u organización, el establecimiento de **objetivos** a la luz de las fuerzas internas y externas, la formulación del **plan o planes específicos** para alcanzar los objetivos y asegurar su correcta implementación, de tal forma que los propósitos básicos de la organización sean alcanzados. La organización deberá tener bien claro que hay **objetivos** globales o **estratégicos y otros específicos** y que, además, para poder llegar a ellos es necesario analizar y evaluar aquellos **factores** que, a nivel **interno y externo**, pueden influir en la implementación de las políticas y, por ende, en la obtención de las metas de la organización a corto, medio y largo plazo.

Andrews (1980)<sup>11</sup>, introduce un nuevo enfoque en el estudio de la estrategia. Este autor establece dos percepciones: estrategia institucional, cuando se determina la clase de organización económica y humana que es o la que quiere ser, y la contribución económica y no económica que pretende otorgar a sus socios, empleados, clientes y comunidad, y la **estrategia corporativa** que es el conjunto de misiones y objetivos principales o metas, así como políticas y planes esenciales para realizar esas metas, presentados en la forma de selección de actividades a las que la empresa u organización se consagra o va a consagrarse.

En un contexto diferente, Argyris (1985)<sup>12</sup> utiliza el concepto de riesgo para esbozar su teoría sobre la estrategia y afirma que la formulación e implementación de la estrategia incluye la identificación de las **oportunidades** y de los peligros o **amenazas** en el entorno de la organización, y la evaluación de sus **fortalezas y debilidades**, el diseño de estructuras, la definición de funciones, la contratación de las personas adecuadas, y la aplicación de recompensas apropiadas para motivarlas a colaborar. Es decir, el autor considera que los elementos de lo que

for an emerging discipline. USA: Citado por Castellanos Castillo José Ramón en: El enfoque estratégico Bases conceptuales. 2008.

<sup>10</sup> Steiner & Miner, G. (1977). Management policy and strategy (2002 ed.). New York, USA: Mc Millan.

<sup>11</sup> Andrews, K. R. (1980). The concept of corporate strategy. (Edición revisada). R. D. Irwin (Ed.). USA: Dow Jones.

<sup>12</sup> Argyris, C. (1985). Strategy Change and defensive routines. Massachusetts, USA: Pitman Publishing Marshfield.

conocemos como DAFO son esenciales en la definición de la estrategia.

Getz y Lee (2011)<sup>13</sup> afirman que el verdadero poder de la estrategia consiste en guiar a la organización a hacer diferentes elecciones y, por lo tanto, a tomar acciones diferentes. Nos encontramos en esta interpretación un aspecto nuevo: el **diálogo** en la toma de decisiones sobre los objetivos y líneas de actuación. Por consiguiente, en la ejecución, los líderes deben continuar el diálogo entre ellos y el resto de la organización acerca de lo que esta haría de manera diferente de acuerdo con la nueva estrategia. Este diálogo aclara la estrategia e impulsa a la organización a actuar de manera coherente con ella. Según estos autores, los artífices de las estrategias deben pensar siempre en forma prospectiva y vislumbrando lo que el entorno maneja y los riesgos que se pueden presentar (amenazas). Ese aspecto es relevante en cuanto a que, si es necesario cambiar el rumbo, debe hacerse en el menor tiempo posible y sin mirar atrás, y justifica plenamente el diálogo social en la elaboración de determinadas estrategias.

Quinn (1997)<sup>14</sup> describe el concepto de políticas estratégicas. Las políticas estratégicas son "aquellas que guían

a la dirección general y la posición de la organización y que también determinan su viabilidad". Para llevarlas a cabo, se necesita que la organización se ocupe de los aspectos que aseguran la **viabilidad** organizacional y que los recursos se adecuen al entorno de tal manera que se permita la eficiente realización de sus objetivos corporativos, aplicando planes con un **riesgo aceptable** (administración estratégica según David, 2003)<sup>15</sup>.

Rumelt (2012, citado por Abraham, 2012)<sup>16</sup>, en un interesante ejercicio de reduccionismo, afirma que sólo se presentan dos clases de estrategias: las buenas y las malas. Una buena estrategia es la que da lugar a un plan de acción respaldado por un argumento convincente; una mezcla eficaz de pensamiento y ejecución. Se basa en tres elementos fundamentales: El **diagnóstico** (¿qué está pasando aquí?); unas **políticas** que orientan; y **acciones coherentes**. Una mala estrategia es más que la ausencia de buena estrategia. En este sentido, enumera cuatro manifestaciones de lo que es una mala estrategia: hacer pasar ideas superficiales como pensamientos de alto nivel; no compenetrarse con los objetivos para superar obstáculos; confundir los objetivos con las estrategias; y establecer malos objetivos

<sup>13</sup> Getz y Lee, G. (2011). Why your strategy isn't working. Business Strategy Series, Nov-Dec, 12(6), 303-307.

<sup>14</sup> Quinn, J. B. (1999). Estrategias para el cambio. Mintzberg, H.; Quinn, J. B.; Ghoshal, S. El proceso estratégico-edición europea revisada. Madrid: Prentice Hall Iberia.

<sup>15</sup> David, F. R. (2003). Conceptos de administración estratégica. México: Pearson Educación

<sup>16</sup> Abraham, S. (2012). Crafting good strategy is hard work and involves tough choices. Strategy and Leadership, 40(1).

estratégicos. El autor citado fundamenta su concepto en que: “así como se plantean buenas estrategias, también se esgrimen malas estrategias y que lo interesante al final es conseguir que los objetivos se planteen de tal manera que puedan ser entendidos por los encargados de establecer las políticas para que estas –las estrategias– funcionen a la perfección. La relación pensamiento-ejecución debe trazarse de tal forma que haga posible acometer acciones que se soporten en **estudios detallados y bien justificados**”.

Según Rumelt, la gestión de la estrategia es un experimento en el que se va a probar una hipótesis (proceso hipotético deductivo) y el **desarrollo de la estrategia** sigue una secuencia lineal de acciones fundamentadas en un **diagnóstico preciso de una situación** problemática, en la **generación de una posible solución** y en la experimentación o **puesta en práctica de determinadas acciones** que finalmente determinarán la validez de la solución a los problemas diagnosticados. Pero, en contraste con el proceso anterior lineal de la gestión estratégica, Rumelt (citado por Bakuli, 2012)<sup>17</sup> sostiene que una estrategia comienza con la formulación de una hipótesis acerca de **cuáles son los factores cruciales** que se encuentran presentes en una situación determinada (causas) y qué ac-

ciones podrían trabajar para hacerles frente. A partir de estas suposiciones comprobables, un buen pensamiento estratégico debe implicar entonces la **inducción, analogía, juicio y discernimiento** con el fin de identificar las causas de los problemas identificados (efectos) y los **factores críticos de éxito**. Por otra parte, sugiere que una buena estrategia es un hueso duro de roer y una vez agrietada contendrá tres capas: un **diagnóstico**, las **políticas** de orientación y un conjunto de **acciones coherentes**.

La metáfora del hueso utilizada por Rumelt es válida en cuanto a que ninguna estrategia es fácil de plantear. Por tanto, su implementación lo será menos aún. Y, a medida que se vayan planteando, irán surgiendo procesos como los de establecer a quienes se van a dirigir y, por último, cómo se van a implementar. De tal manera que cada aspecto va a requerir, por parte de quien está haciendo esa labor, la atención máxima y el cuidado necesario para que se puedan alcanzar los objetivos programados. El estratega deberá elegir a **qué actividad o actividades dedicará su máximo esfuerzo** y enfrentar todas las posibles adversidades u obstáculos que se presentarán. Tal como explica el autor, es una apuesta, y esa opción por la que se ha apostado debe ser la mejor, a su juicio y real criterio; por tanto, necesitará poner todo

<sup>17</sup> Bakuli, D. (2012). Book reviews good strategy bad strategy: The difference and why it matters. Journal of Management and Organization. Australian and New Zealand Academy of Management and Organization, November, 18(6).

su empeño a fin de que pueda lograr los objetivos, pese a los obstáculos. Lo que sí debe tener siempre presente es que, en el momento de definir el plan, debe tenerse certeza de su **viabilidad** y que este no obedece a un simple capricho o a aspectos subjetivos, espurios o quiméricos, sino a un buen análisis de las perspectivas que se ofrecen. Por ello, resulta necesario realizar una **evaluación ex ante** del plan con el fin de determinar su viabilidad.

Del primer punto de vista del autor, anteriormente expuesto, se colige que la elaboración de estrategias obedece a una **metodología que debe seguirse de manera estricta** para que se puedan obtener los frutos esperados. La secuencialidad es prioritaria para su elaboración, porque solo de esa forma puede lograrse el cumplimiento de las acciones. Del segundo aspecto se desprende que, para que la estrategia produzca resultados, deberá estar supeditada a que las acciones incluidas en el plan de actuación se adapten y sean bien recibidas por los individuos a quienes van dirigidas; con ello se garantiza su evolución dentro de la organización, pero limitada en el tiempo y en las oportunidades que se puedan tener de ser implementadas por esos individuos o si los recursos estarán dispuestos oportunamente para ponerlas en ejecución.

Como puede apreciar el lector, en la exposición anterior, se han ido destacando los elementos que van a determinar la planificación estratégica que se detalla a lo largo de este documento. En base a ello, para llevar a cabo el proceso de planificación, se ha considerado necesario desarrollar un conjunto de etapas o fases consecutivas. Al menos, las siguientes<sup>18</sup>:

1. Análisis de contexto y diagnóstico de la situación.
2. Selección de alternativas y estudio de la viabilidad.
3. Diseño y formulación de la estrategia: objetivos estratégicos y líneas de actuación.
4. Implantación del plan o acciones contempladas en las diferentes líneas de actuación.
5. Seguimiento y evaluación.

Cada una de las etapas forma parte de un momento del ciclo de planificación, desarrollo o ejecución, evaluación y mejora, conocido como Ciclo de Deming<sup>19</sup>, que debe caracterizar los procesos de mejora continua de las organizaciones que prestan los servicios públicos.

Teniendo en cuenta lo contemplado en las definiciones anteriormente comentadas, se han establecido los pasos a seguir para definir y proyec-

<sup>18</sup> Martín Pérez, S. (2010). Del pensamiento a la acción. El despliegue operativo de los planes estratégicos en la Administración Pública. *Capital Humano*, 23(239), 52-58.

<sup>19</sup> El ciclo Deming es el sistema más utilizado para implantar un plan de mejora continua. Recibe el nombre de Edwards Deming, quien fue su principal impulsor, pero también se conoce como ciclo PHVA que son las siglas de Planificar, Hacer, Verificar y Actuar, o PDCA en inglés (Plan, Do, Check, Act).

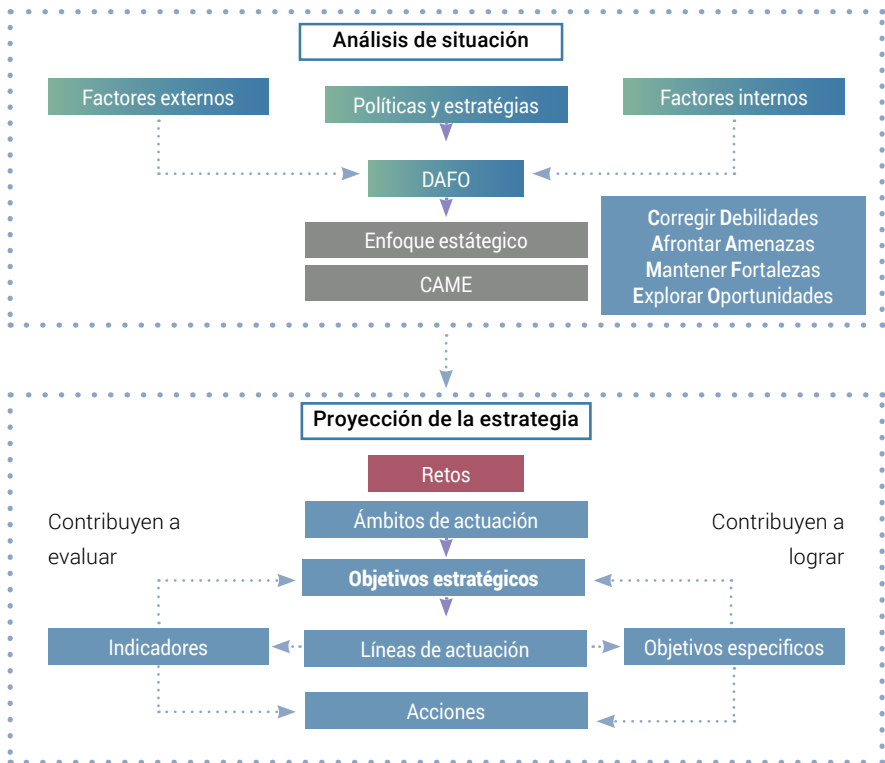
tar la planificación estratégica del VII Plan General de Formación Profesional de Castilla y León y sus líneas de actuación, cuyo despliegue abarcará el periodo comprendido entre el curso escolar 2025/2026 y el curso escolar 2028/2029.

Finalmente, se contempla el sistema de seguimiento y la evaluación como un elemento clave en la planificación que posibilita la retroalimentación del proceso y la mejora.

### 1.1. ESQUEMA DE PLANIFICACIÓN

Teniendo en cuenta las fases del proceso de planificación estratégica seguido para elaborar el Plan General de Formación Profesional 2025-2028, el presente documento se ha estructurado siguiendo la secuencia que figura a continuación (Ilustración.1):

Ilustración 1. Esquema de planificación



A partir del análisis de los factores externos e internos que determinan la evolución y resultados de los planes de actuación en materia de formación profesional y definen las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del sistema de formación actual, se diseña el PGFP con un planteamiento CAME (corregir debilidades, afrontar amenazas, mantener fortalezas y explorar oportunidades). Este modelo de actuación nos permite identificar un conjunto de problemas o dificultades del sistema de formación profesional y los retos a los que este se enfrenta en el futuro, así como las posibles áreas de mejora.

Seguidamente, se han estudiado las posibilidades de solución, teniendo en cuenta los datos de que se dispone, y se ha proyectado la estrategia: defi-

niendo los objetivos del nuevo PGFP, los ámbitos de actuación, las líneas de trabajo asociadas a cada uno de ellos y las actuaciones cuyo desarrollo debe contribuir a alcanzarlos.

Los objetivos estratégicos se conciben como metas a alcanzar a medio y largo plazo. Es decir, orientan el proceso de mejora continua del sistema de formación profesional en Castilla y León. Cada propuesta de actuación conlleva, a su vez, uno o varios objetivos específicos (a alcanzar en el periodo de desarrollo del PGFP), determinadas acciones o medidas y la definición de los indicadores de base/contexto, proceso/ejecución, resultado/impacto que permitan evaluar la consecución de los objetivos tras la aplicación de las acciones. El despliegue de cada Línea de actuación, a través de los órganos y



unidades de acción, ha de contribuir de manera conjunta al logro de las metas u objetivos estratégicos, y por extensión al logro de los fines de una estrategia de formación profesional.

## 1.2. GRUPOS DE INTERÉS

Al elaborar el presente Plan, se han considerado los siguientes Grupos de Interés:

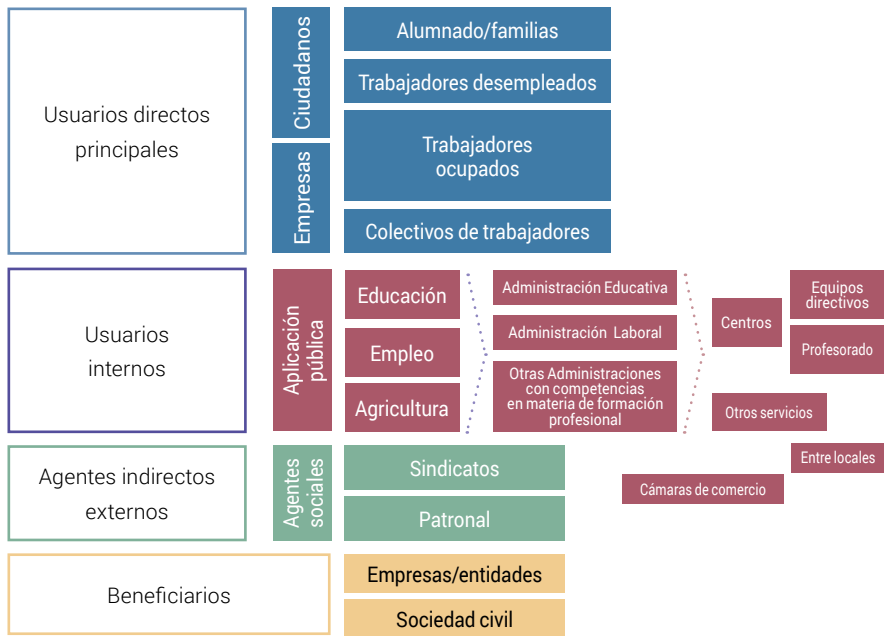


Ilustración 2- Grupos de interés

## 1.3. METODOLOGÍA DE TRABAJO

Para elaborar el presente Plan General de Formación Profesional se ha utilizado una metodología basada en el análisis de las situaciones que rodean al sistema de formación profesional (análisis del entorno e identificación de políticas y factores externos) y de las principales dificultades intrínsecas que afronta del sistema (análisis de factores internos). A partir de ese análisis se han identificado las necesidades que

existen en el sistema de formación profesional, entendidas como amenaza, debilidad, peligro o riesgo ante el cual se precisa una actuación prioritaria. Para llevar a cabo este proceso, se ha tenido en cuenta la **relevancia** de los factores externos e internos considerados en el sistema de formación profesional.

Una vez identificadas las amenazas y debilidades del sistema, se valoran las fortalezas y oportunidades que existen

en el momento actual para hacerlas frente. Todo ello configura el análisis DAFO.

Concluida la definición de las necesidades de intervención, identificadas las amenazas, debilidades, fortalezas y oportunidades, se plantean los objetivos estratégicos. Para ello se emplea el **criterio de pertinencia** -adecuación de los objetivos en relación con los problemas y las necesidades identificadas en el análisis de los factores externos e internos (coherencia externa e interna)<sup>20</sup>.

Seguidamente se plantean las líneas de actuación, teniendo en cuenta los criterios de **viabilidad** y **coherencia**, en base a las fortalezas y oportunidades. (grado de articulación existente entre las medidas contempladas). El objetivo de la línea de actuación ha de ser eliminar o minimizar el riesgo que las necesidades entrañan para el sistema de formación profesional. En cada línea de actuación se incluyen las medidas o actuaciones que contribuyen al logro del objetivo estratégico propuesto y los indicadores de base/contexto, de proceso/ejecución y de resultados/impacto que harán posible el **seguimiento** y la **gobernanza** del proceso.



Ilustración 3. Lógica de elaboración

<sup>20</sup> Véase el apartado dedicado a la evaluación ex ante del presente Plan General de Formación Profesional

## 2. EL PUNTO DE PARTIDA: MISIÓN, VISIÓN Y PRINCIPIOS

*“Quien sabe resolver las dificultades las resuelve antes de que surjan”*

Sun Tzu (general chino, aprox. 544 - 496 A.C)

A lo largo de su historia, los sistemas de formación profesional han estado subordinados a las necesidades de personas trabajadoras cualificadas que surgen en los sistemas productivos. La evolución de estos sistemas ha condicionado las políticas de desarrollo y los planes de acción en materia de formación profesional, y han determinado en cada momento la misión, visión, principios y valores en los que se sustentan. Actualmente, estos elementos se contemplan de la forma que a continuación se describe.

### MISIÓN

El sistema de formación profesional debe coadyuvar en el proceso de construcción de una ciudadanía activa y potenciar la formación de los jóvenes y adultos para ejercer aquellas profesiones que mejor puedan contribuir al crecimiento y progreso de la comunidad. En consecuencia, la finalidad de la formación profesional ha de ser la preparación de las personas para realizar una actividad en un campo pro-

fesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida.

Las administraciones con competencias en materia de formación profesional tienen la misión de procurar, a través de sus actuaciones, que el sistema logre proporcionar a la ciudadanía las competencias y cualificaciones profesionales que necesita para poder acceder al empleo y ejercer la actividad profesional, contribuyendo de forma activa al crecimiento de las empresas y organizaciones en las que se inserta. Para ello, debe tener en cuenta el tipo de comunidad que atiende y ayudar a crear el sentimiento de compromiso de la población con su territorio; especialmente en los jóvenes, ya que son ellos los que tienen la responsabilidad social de mantenerlo vivo.

Además, las Administraciones con competencias en materia de formación profesional deben proporcionar a las personas los conocimientos y las competencias que contribuyan al desarrollo personal y al ejercicio de una

ciudadanía democrática, y facilitar, a quienes adquieren esta formación, su progresión en el sistema educativo, así como el desarrollo del aprendizaje profesional a lo largo de la vida. Asimismo, deben orientar la planificación de los servicios educativos y formativos en ambos sentidos y alinearla con las políticas sociales, económicas, de empleo, de desarrollo industrial y de ordenación territorial, formando parte de una estrategia única cuyo fin principal sea el progreso sostenible e inclusivo de toda la Comunidad.

## VISIÓN

En este contexto, la política formativa debe articularse en torno al eje “Sociedad/Educación-Trabajo-Empresa”, adoptando un enfoque sistémico. Desde esta perspectiva, la formación profesional se percibe como una estructura pluridimensional en la que las interacciones entre los actores e instituciones involucradas directa o indirectamente en la formación determinan su dinámica y evolución. Es decir, como un ecosistema en el que la “energía” se transforma en capacidades y competencias del alumnado. Un sistema multinivel, con diferentes estratos de gobernanza y toma de decisiones interconectados, configurado como una red de aprendizaje profesional y de transferencia de conocimiento.

El sistema de formación profesional, así configurado, potencia el valor de la inte-

racción entre los distintos componentes del sistema, promoviendo sin cesuras flujos de conocimiento e innovación entre el espacio de la educación, el del trabajo y el de la vida social, adaptados al territorio. Desde esta perspectiva, el sistema de formación profesional se concibe como un entramado organizativo, operativo y relacional de elementos situados en diferentes ámbitos y niveles, que cataliza la transformación del sistema productivo y social, la transferencia tecnológica, la innovación y el desarrollo del aprendizaje. Con ello se dejan atrás los clásicos planteamientos instrumental y procesal que conciben la formación profesional como un instrumento o proceso meramente educativo y formativo, y se pone en valor la conexión de la formación en el ámbito educativo con el mundo del trabajo, la actividad productiva y las políticas de cohesión social del territorio.

Con esta nueva visión, las administraciones con competencias en formación profesional asumen la misión de desarrollar el conjunto de acciones formativas que capaciten para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación de la ciudadanía de forma activa en la vida social, cultural y económica de la Comunidad, en un entorno ecosistémico.

## PRINCIPIOS Y VALORES

En el ámbito de la política de formación y empleo de la Junta de Castilla y León,

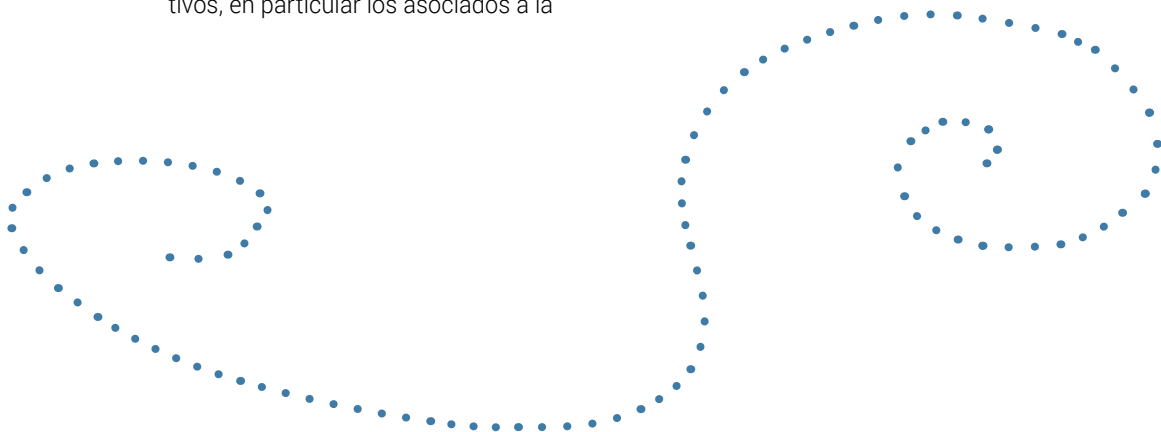
la formación profesional se deberá situar en el centro de las actuaciones dirigidas al incremento y mejora de la empleabilidad de la ciudadanía en el territorio, buscando el máximo de calidad, la excelencia y la equidad, aplicando los principios de inclusión, eficiencia y eficacia, y desarrollando la capacidad para atender las necesidades de cualificación de la población joven y de la población adulta a lo largo de la vida.

El sistema de formación profesional aumentará su valor consiguiendo que la cualificación de las personas se ajuste a los requerimientos de las empresas, contribuyendo con ello a elevar el grado de empleabilidad de la población, a mejorar las posibilidades de crecimiento social y económico de la Comunidad y, de forma especial, a incrementar los niveles de empleo y de bienestar social.

En este marco de principios y valores, el Plan General de Formación Profesional 2025-2028 se desarrollará respetando los principios rectores del Sistema de Formación Profesional siguientes:

- a) Desarrollo personal y profesional de la persona y mejora continua de su cualificación profesional a lo largo de la vida.
- b) Satisfacción de las necesidades formativas de las personas en edad laboral que son de alto valor para el sistema productivo y el empleo, el fortalecimiento económico de la región y su tejido productivo, con especial atención a las necesidades específicas de los entornos rurales y las zonas en declive demográfico, y el posicionamiento de las empresas en el mercado.
- c) Promoción y formación profesional en el trabajo, incluida la dirigida a la adaptación a las modificaciones operadas en el puesto de trabajo, así como al desarrollo de planes y acciones formativas tendentes a favorecer la empleabilidad, de acuerdo con el artículo 4.2 b) del Estatuto de los Trabajadores.
- d) Garantía a todas las personas, en condiciones de equidad e igualdad, de una formación profesional de calidad en diferentes modalidades y una cualificación y recualificación permanentes con arreglo a itinerarios diversificados, satisfaciendo sus necesidades formativas a medida que se producen y atendiendo a sus circunstancias personales, sociales y laborales.
- e) Flexibilidad y modularidad de ofertas de formación acreditables y acumulables en un continuo de formación conducente a diversos niveles de acreditaciones, certificados y titulaciones.
- f) Permeabilidad con otras etapas y enseñanzas del sistema educativo, facilitando el tránsito entre ellas y la formación profesional.
- g) Participación de las empresas y los agentes económicos y sociales en el diseño, desarrollo, evaluación e innovación de la formación profesional, asegurando el circuito de transferencia de conocimiento formación-empresa y el interés público.

- h) Centralidad de la persona, potenciando el máximo desarrollo de sus capacidades, promoviendo la participación, el desarrollo de sus habilidades interpersonales y contribuyendo a superar toda discriminación por razón de nacimiento, origen nacional o étnico, sexo, discapacidad, vulnerabilidad social o laboral, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- i) Transparencia, calidad, accesibilidad, igualdad efectiva de trato y de oportunidades entre las personas, equidad e inclusión.
- j) Eliminación de los estereotipos profesionales y sesgos de género en las opciones formativas profesionales.
- k) Orientación profesional como elemento de acompañamiento para incentivar la identificación y uso de las oportunidades formativas en los itinerarios formativos y profesionales, así como en las múltiples transiciones a lo largo de la vida.
- l) Actualización permanente, adaptación ágil y detección proactiva y anticipatoria de los cambios y necesidades emergentes en los sectores productivos, en particular los asociados a la digitalización, la transición ecológica, la sostenibilidad ambiental, la innovación territorial, la salud y la atención a las personas.
- m) Fomento de la innovación, la investigación aplicada y el emprendimiento como ejes de la formación profesional.
- n) Reconocimiento y acreditación de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral, el voluntariado u otras vías no formales o informales de formación.
- ñ) Convergencia con los sistemas de formación profesional de la Unión Europea y terceros países, favoreciendo la internacionalización y la movilidad transnacional.
- o) Calidad, eficacia, eficiencia, coordinación y transparencia en la gestión de los recursos públicos y en la evaluación de sus resultados.
- p) Planificación y ajuste de la oferta formativa conforme a la prospección de las necesidades del sistema productivo a corto, medio y largo plazo.
- q) Suficiencia y adaptación de la oferta pública a las necesidades y demandas de los sectores productivos.



## 3. POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS EN MATERIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

*“En un mundo de información irrelevante, la claridad es poder”*

Yuval Noah Harari (escritor y autor de Nexus)

El marco de actuación del VII Plan General de Formación Profesional 2025-2028 se ha definido teniendo en cuenta las políticas y estrategias de capacidades de ámbito global o internacional, europeo, nacional y regional que se comentan a continuación.

### 3.1. MARCO GLOBAL O INTERNACIONAL

A nivel global, más allá de las fronteras de Europa, los problemas que atraviesan los diferentes países desarrollados suelen tener denominadores comunes. Uno de ellos es, sin duda, la escasez de mano de obra y de personas trabajadoras con las capacidades y competencias profesionales que requieren las ocupaciones en la actualidad, y las que se van a necesitar en un futuro próximo. Estas son dos de las preocupaciones más apremiantes a las que se enfrentan las sociedades y las economías industrializadas modernas.

Podemos preguntar a cualquier líder empresarial ¿a qué grandes desafíos se enfrenta? y es probable que las capacidades y competencias profesionales, junto con la escasez de mano de obra, ocupen un lugar destacado en su lista. La gran mayoría están particularmente preocupados por cómo desarrollar las habilidades que necesitan para los llamados «empleos del mañana», como los necesarios para las transiciones digital, verde y energética.

La 26.<sup>a</sup> Encuesta anual global de directores ejecutivos realizada por PwC<sup>21</sup> encontró que más de la mitad de los 4.410 directores ejecutivos encuestados creen que la escasez de mano de obra y de competencias profesionales afectará significativamente la rentabilidad en su industria durante los próximos 10 años.

El Informe sobre el Futuro de los Empleos, del Foro Económico Mundial

<sup>21</sup> PwC's 26<sup>a</sup> Encuesta Mundial de CEOs: El dilema de enfocarte en el presente o transformar para el futuro. Para revisar el informe completo puede acceder a: <https://www.pwc.es/es/ceo-survey-2023.html>

“Jobs Report 2023”<sup>22</sup>, afirma que las organizaciones de todas las industrias identifican las brechas de capacidades y competencias profesionales y la incapacidad para atraer talento como las barreras clave que impiden la transformación de la industria. El informe revela que el 52% de los CEO (Chief Executive Officer) identifican disfunciones en el aporte y demanda de personas cualificadas que van a tener un impacto negativo importante en la competitividad de sus empresas en los próximos diez años, así como una incapacidad para atraer y fidelizar talento, siendo estas las principales barreras que impiden a la industria afrontar los procesos de transformación. Al mismo tiempo, un gran número de personas en todo el mundo están siendo excluidas del mercado laboral porque carecen de las cualificaciones adecuadas para conseguir trabajos de calidad bien remunerados. Eso tiene consecuencias negativas potencialmente enormes, no solo para su bienestar personal, sentido de valía y perspectivas financieras, sino también para sus familias y comunidades locales.

Esta preocupación, inevitablemente, se traslada a la esfera política. Los líderes políticos de todos los países desarrollados muestran su preocupación por el desajuste de capacidades en los siste-

mas productivos. Esto no es nuevo. En la década de 1980, los estudios que se publicaban en el contexto internacional examinaban la relación entre las habilidades y destrezas profesionales y el crecimiento económico en diferentes naciones. El interés se centraba en lo que se denominó el “equilibrio nacional de habilidades”; en inglés “national skill equilibria” (Finegold y Soskice, 1988)<sup>23</sup>. Las variables clave de interés en esos estudios incluían la naturaleza de los mercados (en términos de producción y laborales), así como la organización empresarial y las estrategias de gestión.

La tesis central era simple: los países con un mejor equilibrio de capacidades y competencias de alto nivel (high skill equilibrium nations) tenían un mejor desempeño económico que las naciones donde la mayoría de las personas trabajadoras sólo disponían de capacidades y competencias profesionales de nivel bajo (low skill equilibrium nations).

La aceptación de esta tesis conllevaba un claro desafío político, ya que las economías de alta cualificación y altos salarios solo podrían crearse poniendo en marcha una amplia gama de iniciativas (que constituyen una combinación diferente de políticas) capaces de lograr una reforma amplia y profunda en

<sup>22</sup> World Economic Forum (2023): Future of Jobs Report 2023: Insight report. WEF (Eds). [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2023\\_News\\_Release\\_ES.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023_News_Release_ES.pdf)

<sup>23</sup> Finegold, D y Soskice, D (1988). The Failure of Training in Britain: Analysis and Prescription. Oxford Review of Economic Policy, 4:3, 21-53.

los sistemas de capacidades. Países enteros fueron caracterizados por ser de naturaleza «alta» o «baja» en términos de disponibilidad de capacidades y competencias profesionales.

Los diferentes países y regiones han llevado a cabo políticas de reforma de sus sistemas de cualificación y formación de los profesionales con mayor o menor éxito. Se han puesto en marcha estrategias y planes para cualificar y recualificar a la población activa, para abordar el equilibrio entre la demanda de formación por parte de los usuarios de los sistemas de formación y la demanda de personal cualificado del sistema productivo, ganar eficiencia en los sistemas, reduciendo la sobre-cualificación e infrautilización de competencias profesionales, y orientar la carrera profesional.

Organismos internacionales como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) o el World Economic Forum (Foro Económico Mundial<sup>24</sup>) han propuesto estrategias a los países y regiones para afrontar estos problemas en sus territorios, en el ámbito de sus competencias.

Los países asiáticos con mayor desarrollo, como China, han logrado grandes avances. Otros en cambio, como

Australia, han cosechado importantes fracasos en sus políticas de desarrollo de capacidades. Sea cual sea el grado de éxito alcanzado, de todos ellos podemos extraer aprendizajes que nos sirven para orientar mejor las políticas territoriales en materia de formación profesional.

### LA RECUALIFICACIÓN PROFESIONAL DE LA POBLACIÓN ACTIVA

Para analizar el problema de la recualificación profesional de la población activa podemos tomar como referente el caso de China.

En la década de 1970, China podía clasificarse como uno de esos países con un bajo nivel de competencias profesionales en su población activa. En ese momento, el país tenía una gran población y un nivel relativamente bajo de industrialización en comparación con muchos países desarrollados, siendo la agricultura la principal fuente de riqueza del país.

A finales de los años setenta del pasado siglo, China implementó una serie de reformas económicas y abrió su economía al comercio y la inversión extranjera. Estas reformas, encabeza-

<sup>24</sup> El World Economic Forum (Foro Económico Mundial) es una organización internacional sin fines de lucro que se dedica a la cooperación público-privada. Fundada en 1971 por el ingeniero alemán Klaus Schwab, su misión es mejorar el estado del mundo mediante la participación de líderes empresariales, políticos, académicos y de la sociedad civil para dar forma a las agendas globales, regionales e industriales. El Foro Económico Mundial organiza una serie de reuniones y eventos anuales, siendo el más conocido el encuentro en Davos, Suiza.

das por Deng Xiaoping, promovieron la industrialización, la creación de zonas económicas especiales y la liberalización de los mercados. Aunque China tenía una gran fuerza laboral, enfrentaba desafíos importantes en términos de desarrollo de habilidades. El país tenía una economía principalmente agraria, con una parte significativa de la población dedicada a la agricultura y otras ocupaciones poco cualificadas, y tuvo que afrontar un gran proceso de industrialización y transformación tecnológica.

A principios de la década de los años ochenta, los líderes políticos comenzaron a priorizar el desarrollo de habilidades y competencias profesionales como parte de sus reformas económicas. El gobierno implementó políticas para ampliar el acceso a la educación, mejorar la formación profesional y promover avances tecnológicos. Este enfoque dirigido al desarrollo de habilidades en el campo de la formación profesional jugó un papel crucial en la configuración de la fuerza laboral de China y contribuyó a su rápido crecimiento económico en las siguientes décadas (Mehrotra S. et al., 2015)<sup>25</sup>. Podemos decir que China situó el desarrollo de competencias profesionales a través de la formación profesional de la población activa en el primer lugar de sus políticas de transformación económica. La reforma de los sistemas de provisión de habilidades fue

clave para lograr el rápido progreso experimentado por la economía china a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI. Guiada por las doctrinas del confucianismo, la sociedad china se convirtió en un magnífico ejemplo de aprendizaje permanente y reciclaje profesional.

La proporción de empleo en el sector primario cayó del 70% en 1978 al 35% en 2011, y la proporción de empleo en los sectores secundario y terciario aumentó del 17% y 12% a 29% y 36% respectivamente. A medida que se producía este rápido crecimiento, aumentaba la necesidad de personas trabajadoras con las habilidades y competencias necesarias, convirtiéndose en uno de los principales desafíos para la transformación de la economía.

Hay muchas características distintivas de la economía china que les dieron maniobrabilidad y flexibilidad para implementar iniciativas de desarrollo de habilidades a nivel local. La descentralización en China es de especial importancia y proporciona flexibilidad a nivel local para la gobernanza del sistema de capacidades o habilidades, así como la participación de la industria en el sistema de formación profesional. No obstante, aunque China, a nivel general, logró avances significativos en la mejora de su equilibrio de capacidades durante ese período, se tuvo que enfrentar a disparidades entre

<sup>25</sup> Mehrotra S., Ghandi A. and Kamaladevi A. (2015) China's Skill Development System: Lessons for India. *Economic and Political Weekly*. Vol 50. N° 28, pp 57-65.

las áreas urbanas y rurales, así como importantes diferencias regionales en cuanto a las oportunidades educativas y niveles de competencia profesional de la población activa. Los centros urbanos y las regiones costeras en general tuvieron mejor acceso a los recursos educativos y mayores oportunidades económicas y de formación profesional que los centros rurales o del interior del país, surgiendo una brecha en las habilidades y competencias profesionales de la población activa entre diferentes partes del territorio, aspecto que resultó determinante en el posicionamiento de la industria tecnológica. Según un informe compilado conjuntamente por una firma de investigación de mercado global International Data Corporation y la firma china de TI Inspur, en 2023 Beijing era la ciudad china que encabezaba el ranking de desarrollo de inteligencia artificial, seguida de Hangzhou, Shenzhen, Shanghai y Guangzhou.

Entre las reformas, también se contemplaron importantes inversiones en la promoción de profesiones técnicas y en el desarrollo de competencias profesionales de alto nivel y el desarrollo de competencias en universidades y centros de investigación, poniendo especial énfasis sobre disciplinas científicas y tecnológicas. Esto llevó a un aumento de la investigación y desarrollo, así como una creciente ca-

pacidad de innovación. China es ahora líder en áreas como la inteligencia artificial, la tecnología 5G y las energías renovables<sup>26</sup>.

Es evidente que proporcionar a las personas trabajadoras habilidades y competencias profesionales no es el único factor en el éxito de la economía china. Otros factores, como los bajos salarios, alto comercio interno, enorme inversión industrial y tecnológica, y el comercio exterior han convertido a China en la gran fábrica del mundo.

También han seguido esta estrategia otros países, especialmente aquellos con menos desarrollo económico, y no han alcanzado el éxito de la economía china. Muchos otros han lanzado reformas en los sistemas de provisión de capacidades o habilidades profesionales para aumentar el número de personas trabajadoras con habilidades de alto nivel. En ellos, el número de escuelas de educación superior ha aumentado significativamente en la década de los años ochenta del siglo XX y el número de personas con títulos universitarios ha crecido dramáticamente. España ha sido uno de ellos. Sin embargo, la tesis de que cuanto mayor sea el nivel de las capacidades de la población mayor será el crecimiento económico no ha sido corroborada. Tampoco ha sido la solución al problema de la falta de profesionales

<sup>26</sup> Is China Emerging as the Global Leader in AI?, by Daitian Li, Tony W. Tong, and Yangao Xiao February 18, 2021 in Harvard Business Review <https://hbr.org/2021/02/is-china-emerging-as-the-global-leader-in-ai>

cualificados en los mercados laborales y tampoco en el crecimiento de las economías nacionales, ni en Asia ni en Europa, especialmente cuando hay una rápida transformación de los mercados.

A pesar de los esfuerzos por recualificar a la población activa, el desajuste y la falta de profesionales cualificados sigue siendo hoy el principal problema que tiene la economía china. Actualmente, China considera que sólo el 4% de su fuerza laboral está altamente cualificada a la vista de las exigencias del nuevo sistema productivo. El 36% de las personas trabajadoras sólo tienen un título de educación secundaria inferior. El 60% restante tiene pocas habilidades o ninguna y son considerados “trabajadores elementales”; entre ellos se incluyen unos 200 millones de personas que han emigrado de las zonas rurales a las urbanas. De hecho, China experimentará un rápido envejecimiento de la población activa en las próximas décadas y también tendrá que mantener y mejorar las habilidades de un grupo cada vez mayor de personas trabajadoras de mayor edad para mantener la competitividad y el liderazgo de su economía, en un contexto cada vez más exigente en materia de capacidades.

Como el resto de los países desarrollados, desde hace más de diez años, China sigue teniendo graves problemas de disponibilidad de personas trabajadoras con la cualificación requerida y deficiencias cada vez más acuciantes (Buchanan et al. 2013, 2014)<sup>27</sup>; particularmente en los actuales escenarios de cambio caracterizados por la velocidad de las transformaciones generadas por los avances tecnológicos, por la volatilidad de las estrategias y por la incertidumbre en los procesos de toma de decisiones. Pero, al igual que muchos otros países, China es consciente de que, en cualquier sector del sistema productivo, no puede haber desarrollo económico si las personas trabajadoras no tienen las capacidades y habilidades que el sector requiere para crecer y consolidarse como un sector generador de beneficios.

## LA FORMACIÓN BASADA EN LA DEMANDA

Para analizar el problema de la formación basada en la demanda podemos tomar como ejemplo el caso de Australia.

En Australia, desde mediados de la década de los años 1970 se han llevado a cabo reformas del mercado de trabajo que han tenido como resultado una de-

<sup>27</sup> Buchanan, J., Dymski, G., Froud, J., Johal, S. and Williams, K. (2013) 'Unsustainable employment portfolios', *Work, Employment and Society*, Vol 27, No 3: 396-413.

Buchanan, J., Froud, J., Johal, S., Williams, K. and Yu, S., (2014) 'Do the UK and Australia have sustainable business models?' in M Hauptmeier and M. Vidal (eds), *The comparative political economy of work and employment relations*, Basingstoke: Palgrave MacMillan: 52-72

finición concisa de las ocupaciones en los mercados internos, un incremento en el número de personas con altos niveles de educación y la reformulación total del desarrollo de la fuerza laboral en lo relativo a la disponibilidad de personas con capacidades y competencias profesionales intermedias. En este sentido, el desarrollo clave en la provisión de destrezas, habilidades y capacidades ha sido el cambio a un llamado **“sistema impulsado por la demanda”** que se produjo en los años ochenta del siglo XX.

El régimen de formación profesional, especialmente el basado en la formación de los jóvenes, fue criticado por sufrir lo que se denominó una “captura del proveedor”. Se acusó a las universidades y centros de formación profesional de proporcionar las habilidades y capacidades que el profesorado consideraba importantes, no las que la necesitaba la industria. Para que el sistema estuviera “a prueba de profesorado”, el desarrollo de la formación profesional de las personas en el nivel intermedio se definió sobre la base de **«unidades de competencia»** definidas y determinadas por las empresas. Estas unidades constituían un catálogo que servía de referencia para diseñar la formación y proveer de las mismas a la fuerza del trabajo. Las unidades de

competencia contenían especificaciones desagregadas de las tareas que los individuos deberían poder realizar en los puestos de trabajo. Se supone que estas unidades pueden combinarse en la forma que cualquier empleador considere relevante, configurando así cursos o paquetes formativos. Podemos establecer un claro paralelismo entre este proceso y lo que ha ocurrido en los últimos años en España a partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, mediante la que se estableció el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales basadas en conjuntos de unidades de competencia<sup>28</sup>.

Para ayudar a impulsar el sistema basado en la demanda de las empresas, la financiación pública de la formación profesional se reformuló. Previamente, los fondos públicos se destinaban, en bloque, a financiar las enseñanzas de institutos y centros de formación profesional. Tras la reforma, los fondos públicos se asignaron mediante modelos de financiación competitivos y abiertos a otras “organizaciones de formación registradas”. Progresivamente, más fondos se fueron asignando mediante “derechos de los estudiantes”; es decir, se facilitaron “cheques de formación” a las personas que deseaban formarse

<sup>28</sup> 3. El artículo 7 de la Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional determina que el Ministerio de Educación y Formación Profesional adecuará los módulos de los títulos de formación profesional y de los certificados de profesionalidad, así como cualquier otra formación, a las modificaciones de aspectos puntuales de las cualificaciones y unidades de competencia recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales aprobadas, previa consulta al Consejo General de la Formación Profesional.

para que pudieran acudir a formarse donde quisieran y garantizar así que la inversión seguiría las preferencias de la «demanda» y no las del «proveedor» de competencias profesionales.

A pesar de los cambios, se siguieron acumulando problemas y controversias como consecuencia de la liberalización del sistema de provisión de capacidades y competencias profesionales. Quizá la más significativa fue que el impulso de un sistema basado en la demanda de competencias por parte de las empresas provocó que la atención se centrara en aspectos relacionados con la oferta, especialmente al surgir un “mercado de formación” constituido por miles de proveedores privados de formación que no en todos los casos garantizaban una formación profesional coherente y de calidad (OECD 2009)<sup>29</sup>. Desde principios del siglo XXI, el “sistema basado en la demanda” ha sido cada vez más cuestionado, surgiendo preguntas como: ¿qué pasa si la demanda en sí misma es parte del, o incluso el principal, problema de la formación y del uso de las capacidades profesionales?

Con el tiempo, en la primera década del siglo XXI, el objeto de preocupación ha ido cambiando en Australia, centrándose en un mejor «desarrollo de la fuerza laboral», un término considerado más accesible que pone el énfasis en la recualificación y actualización de

las competencias profesionales de la fuerza laboral, pero que aún conserva la preocupación central de asegurar la conexión entre el desarrollo de competencias profesionales y los beneficios empresariales. Una tendencia similar se observa también en muchos países europeos, promovida por la política de la Comisión Europea en materia de capacidades y competencias tal y como se comenta más adelante.

En Australia, de nuevo, se ha vuelto a la vieja preocupación de aumentar el número de personas con cualificaciones profesionales actuando sobre la oferta hasta el punto de que el apoyo financiero del gobierno para afrontar reformas del lado de la demanda prácticamente ha desaparecido. Las nuevas iniciativas se han centrado en:

- abordar los determinantes, tanto en la oferta como en la demanda, de los problemas de desajuste de competencias profesionales y mejorar el rendimiento empresarial y de las personas trabajadoras a través de la recualificación y actualización profesional (reskilling y upskilling en la literatura redactada en inglés).
- intervenciones dirigidas a cambiar la organización del trabajo, la gestión del empleo y la estrategia comercial, así como reformas en el diseño y provisión de la capacitación profesional en el trabajo.

<sup>29</sup> OECD/CERI (2009). Systemic Innovation in the Australian VET system: Country Case Study Report, Paris: OECD.

## LA SOBRECUALIFICACIÓN E INFRAUTILIZACIÓN DE LAS CAPACIDADES

Para analizar el problema de la sobrecualificación e infrautilización de las capacidades tomaremos como caso paradigmático las políticas de formación llevadas a cabo en el Reino Unido; en concreto, en Escocia. El sistema educativo escocés ha sido uno de los mejor considerados, a nivel internacional, en lo relacionado con la formación profesional. Escocia tiene una de las mejores tasas de participación en niveles de educación superior cuando se compara con la de los países de la OCDE.

A principio del siglo XXI, el gobierno escocés puso en marcha la iniciativa “Futureskills Scotland” para garantizar el progreso hacia una especialización inteligente del sistema productivo, operando como referente en la formulación de políticas, y como catalizador importante en la reciente reforma del ecosistema de capacidades profesionales. Sin embargo, el impacto de esta iniciativa ha sido limitado en la planificación estratégica de capacidades.

A lo largo de la década de los años noventa del pasado siglo y la primera década del siglo XXI, al igual que con el resto del Reino Unido, Escocia dedicó

recursos considerables para impulsar los niveles de educación como la principal respuesta política a los desafíos de la “globalización” y de la “nueva economía” (Anderson y Warhurst, 2012)<sup>30</sup>. Las iniciativas puestas en marcha, en gran medida, ignoraban los factores del lado de la demanda, cada vez más reconocidos como los principales generadores de la mayoría de los problemas de carencia de capacidades y competencias profesionales. Pero, al mismo tiempo, los límites del lado de la oferta han sido particularmente significativos. Sorprendentemente, la inyección a gran escala de “trabajadores con alto nivel de cualificación” en el mercado laboral no consiguió mejorar el desempeño del sistema productivo. Lo que pone en cuestión la relación causa efecto entre la disponibilidad de personas con alto nivel de cualificación profesional y el desempeño de la economía a nivel local; en particular de su competitividad.

Uno de los informes de seguimiento de Futureskills Escocia (Felstead 2007)<sup>31</sup> fue contundente al respecto. Descubrió que, a pesar del éxito relativo en la provisión de personas trabajadoras con alto nivel de cualificación, el 57% de todas las ofertas de trabajo que se producían en Escocia requerían menos de tres meses de capacitación y el 31% no requerían ninguna cualificación

<sup>30</sup> Anderson, P. and Warhurst, C (2012). ‘Lost in Translation? Skills Policy and the Shift to Skill Ecosystems’ in D. Nash and T. Dolphin (eds.) *Complex New World: Translating New Economic Thinking into Public Policy*. London: IPPR, pp.109-120.

<sup>31</sup> Felstead, A. (2007) *How Smart are Scottish Jobs? Summary Evidence from the Skills Surveys, 1997 to 2006*. Glasgow: FutureSkills Scotland.

acreditada, la polarización laboral había aumentado, y la sobrecualificación y la infrautilización de habilidades y capacidades se habían convertido en problemas endémicos. La situación de Escocia era similar a la observada en otros países europeos caracterizados por haber realizado grandes inversiones para conseguir incrementar notablemente el porcentaje de personas con titulaciones superiores. Conviene recordar aquí que España es uno de los países del mundo con mayor nivel de sobrecualificación profesional con un porcentaje de titulados superiores del 41,1% en 2023; 6,8 puntos porcentuales más que la media europea (Informe Fundación CYD, 2023)<sup>32</sup>.

El informe también revelaba que el uso de habilidades y capacidades intermedias en los trabajos en Escocia era más bajo que el resto del Reino Unido y, es más, había descendido durante la década anterior. El informe concluía que estimular la demanda de personas trabajadoras cualificadas y, al mismo tiempo, asegurar que los empleadores hicieran un mejor uso de las capacidades profesionales de los empleados, debería ser una prioridad política.

Payne (2008)<sup>33</sup> argumentó que los políticos escoceses podrían aprender de

las experiencias australianas emergentes con la reforma del ecosistema de capacidades profesionales. Además, instaba, a los legisladores del Reino Unido, a emular el enfoque australiano porque simplemente aumentar la oferta de personas con los niveles más altos de las cualificaciones no solucionaba las cuestiones clave de las habilidades y capacidades, como la infrautilización de estas.

En 2007, el gobierno escocés puso en marcha una nueva estrategia denominada Skills for Scotland: A Lifelong Skills Strategy. La estrategia se basaba en una premisa: **agregar más capacidades/habilidades a la fuerza laboral no asegurará el beneficio completo para la economía, a menos que los empleadores y las personas maximicen los beneficios que pueden derivar de estas capacidades profesionales**. En consecuencia, el concepto de beneficio gana relevancia dentro de la configuración de los ecosistemas de capacidades. Además, determinar cómo las capacidades y las competencias interactúan con los otros impulsores de la productividad, como la inversión de capital e innovación, es un tema crucial. Igualmente, la inversión en capital e innovación será más pro-

<sup>32</sup> Según datos recientes publicados por Eurostat, el 35% de los trabajadores en España desempeña labores por debajo de su nivel de formación, lo que convierte al país en el líder de la sobrecualificación laboral dentro de la Unión Europea. Esta cifra se sitúa 13,7 puntos por encima de la media europea, que es del 21,3%. <https://www.fundacioncyd.org/informe-cyd-2023-espana-lidera-la-tasa-de-sobrecualificacion-de-los-graduados-superiores-en-la-ue-y-su-insercion-laboral-depende-del-ambito-de-estudio/>

<sup>33</sup> Payne, J. (2008) 'Skills in context: what can the UK learn from Australia's skill ecosystem projects?', Policy & Politics, 36:3, 307-323.

ductiva cuando cuente con el apoyo de una fuerza de trabajo bien capacitada.

La experiencia de Escocia pone de manifiesto la necesidad de ir más allá de un enfoque basado en la provisión de las capacidades y competencias que se demandan y abordar los problemas que subyacen e impulsan esta demanda. Necesitamos destrezas, habilidades, capacidades y competencias para facilitar el crecimiento económico sostenible, pero también necesitamos que las empresas sean ambiciosas, haciendo un uso eficiente y eficaz de las capacidades y competencias de las personas trabajadoras.

En la primera década del siglo XXI, el modelo tradicional de ecosistema de capacidades escocés ha evolucionado hacia un modelo guiado por la **“utilización de las capacidades”**, basado en el desarrollo de las personas y los lugares de trabajo para aumentar la productividad, mejorar la satisfacción laboral y estimular la inversión y la innovación (Gobierno escocés, 2010)<sup>34</sup>. Podríamos decir que ha evolucionado hacia un **ecosistema eficiente de competencias** al incorporar en la “ecuación” el contexto como determinante del uso de las capacidades en el puesto de trabajo y la utilización de las capacidades para generar beneficio.

Como ocurrió en Australia, la importancia de construir **redes** ‘en un sector o cadena de valor en particular’ y asegurar el compromiso de las partes interesadas también se identificaron como elementos clave para el desarrollo de un sistema de capacidades equilibrado en Escocia (Payne 2011, p. 52)<sup>35</sup>. Tras estas iniciativas, el grado de compromiso de los empleadores se ha convertido en un elemento clave y posiblemente en el aspecto más problemático de la reforma del ecosistema de capacidades en Escocia y en el resto del Reino Unido, en todos los sectores.

Al igual que en otros países europeos, se ha puesto de manifiesto que “los consumidores son los verdaderos agentes de cambio. **Si no hay demanda de personal cualificado en el mercado laboral, o si el mercado hace un uso ineficiente de las capacidades y competencias que poseen los individuos, no habrá demanda de formación, ni de acreditación de competencias adquiridas por experiencia laboral o vías no formales de formación**” (Dragomir Tzanev, 2018).<sup>36</sup>

Además, ha cobrado impulso el apoyo a la provisión y desarrollo de competencias de nivel intermedio para trabajos de nivel intermedio; un nivel en

<sup>34</sup> Scottish Government (2010). Skills Utilisation Cross-Sectoral Communications and Learning Network: Partners’ Guide. Edinburgh: Scottish Government.

<sup>35</sup> Payne, J. (2011) Scotland’s Skills Utilisation Programme: an Interim Evaluation, SKOPE Research Paper no.101, Universities of Oxford and Cardiff.

<sup>36</sup> Tzanev, D. (2018). Center for Energy Efficiency En Effect, Bulgaria. En research eu: RESULTS PACK ON CONSTRUCTION SKILLS. Publications Office of the European Union, 2018. Luxemburgo



declive con escasez de empleos de calidad en este segmento del mercado laboral escocés, especialmente en sectores como el de la hostelería o la construcción. Una situación que podemos extrapolar a otros países del continente europeo, incluyendo a España.

### LA ORIENTACIÓN PARA LA GESTIÓN DE LA CARRERA

Para analizar el problema de la orientación para la gestión de la carrera

utilizaremos como referencia el caso de Nueva Zelanda.

La situación de Nueva Zelanda y la de algunos países europeos, como España, presenta muchas similitudes. Por lo tanto, es particularmente interesante observar cómo Nueva Zelanda ha abordado los desajustes de habilidades.

Un informe de la OCDE sobre empleos para jóvenes encontró que “las transiciones de la escuela al trabajo son relativamente fluidas en Nueva Zelanda”, pero también identificó tres debi-

lidades que debían abordarse (OCDE, 2008, págs. 9 y 10)<sup>37</sup>:

- (1) Existe un núcleo importante de jóvenes que corren un alto riesgo de sufrir malos resultados.
- (2) No hay suficientes jóvenes que realicen estudios vocacionales a pesar de las excelentes perspectivas del mercado laboral que ofrecen muchas profesiones comerciales y, al mismo tiempo, algunas instituciones terciarias no brindan a los jóvenes las habilidades requeridas en el mercado laboral.
- (3) Las políticas actuales del mercado laboral no llegan fácilmente a los jóvenes que se han desvinculado de la escuela a una edad temprana y no tienen derecho a recibir asistencia social.

En 2012, Nueva Zelanda “registró” una mayor proporción de desempleo juvenil que cualquier otro país de la OCDE. El 45% del número total de desempleados en Nueva Zelanda eran jóvenes. Al mismo tiempo, los empleadores de Nueva Zelanda informaban de una importante escasez de habilidades.

El Departamento de Trabajo elaboró una lista de ocupaciones con escasez de habilidades a largo plazo y una lista con escasez inmediata de habilidades. Había 101 ocupaciones en la lista inmediata y 128 ocupaciones en la lista a

largo plazo. Además, las listas incluían ocupaciones para las cuales las cualificaciones no eran particularmente sofisticadas; por ejemplo: arbolista, asistente del administrador del rebaño, electricista automotriz, panadero, chef, electricista general, jockey y tapicero. Esta lista se utilizó como parte de la política de inmigración de Nueva Zelanda, en el mercado laboral, y para evitar la exclusión social.

Dalziel (2012)<sup>38</sup> analizó la situación de Nueva Zelanda, intentando encontrar una solución al problema del desajuste. Su objetivo era responder a la pregunta: ¿cuál es la mejor manera de que los sistemas de apoyo formales pueden ayudar a los jóvenes neozelandeses a establecer buenos vínculos entre la educación y el empleo en beneficio de ellos mismos, de sus comunidades y de la economía nacional? Desde el punto de vista de Dalziel, las redes regionales son importantes para ayudar a los jóvenes a establecer buenos vínculos entre la educación y el empleo y para ayudar a reducir la escasez de habilidades reportada por los empleadores.

A nivel nacional, en Nueva Zelanda existe una institución de la Corona<sup>39</sup> que tiene encomendada la responsabilidad de brindar liderazgo y experiencia

<sup>37</sup> OECD (2008) Jobs for Youth: New Zealand. Country report prepared by Glenda Quintini. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

<sup>38</sup> Dalziel, P. (2011b) “Recreating Full Employment.” The 2011 Bruce Jesson Memorial Lecture, Maidment Theatre, University of Auckland, 26 October, published at [www.brucejesson.com/lectures](http://www.brucejesson.com/lectures).

<sup>39</sup> En el sistema político de Nueva Zelanda, la Corona juega un papel fundamental como parte de su estructura de gobierno. Nueva Zelanda es una monarquía constitucional y una democracia par-

en todo el sector profesional, elevar la calidad de la oferta profesional, desarrollar recursos profesionales y brindar servicios directamente al público para ayudarlo a tomar decisiones inteligentes sobre el trabajo y la educación y formación; denominada Careers New Zealand.

Careers New Zealand, ahora integrada en la organización Te Amorangi Mātauranga Matua | Tertiary Education Commission (TEC), desempeña un papel clave en el sistema de orientación profesional y educación en Nueva Zelanda. Su misión principal es ayudar a los neozelandeses a tomar decisiones informadas sobre su carrera y educación, promoviendo la conexión entre las habilidades de los individuos y las necesidades del mercado laboral.

Careers New Zealand (ahora bajo el TEC) ofrece recursos en línea accesibles para estudiantes, personas trabajadoras y empleadores, incluyendo:

- ✓ **Información sobre carreras y trayectorias profesionales.**
  - Herramientas para construir CV y prepararse para entrevistas.
  - Test de habilidades y evaluaciones de intereses.
- ✓ **Asesoramiento personalizado a personas que buscan orientación sobre estudios o empleo.**

#### ✓ **Conexión entre el sistema educativo con el mercado laboral:**

Ayuda a los estudiantes a comprender qué trayectorias educativas son más relevantes para las demandas del mercado laboral.

Proporciona información sobre las habilidades y cualificaciones requeridas en sectores clave de Nueva Zelanda.

#### ✓ **Fomento del aprendizaje a lo largo de la vida:**

Promueve el concepto de “lifelong learning” o aprendizaje continuo para que las personas trabajadoras puedan actualizar sus habilidades y adaptarse a los cambios del mercado laboral.

#### ✓ **Colaboración con instituciones educativas y empresas:**

Trabaja junto con escuelas, institutos técnicos (ITPs), universidades y empleadores para garantizar que las habilidades desarrolladas en la formación sean relevantes para las necesidades de la economía.

#### ✓ **Apoyo a comunidades vulnerables:**

Ofrece servicios específicos para jóvenes, personas desempleadas o aquellas en situación de vulnerabilidad, ayudándoles a integrarse en el mercado laboral.

Careers New Zealand ha sido fundamental para cerrar la brecha entre la educación y el empleo en el país. Su enfoque práctico y accesible fomenta el desarrollo profesional, mejora la empleabilidad de los ciudadanos y respalda la economía de Nueva Zelanda al **garantizar que las habilidades de la**

## fuerza laboral estén alineadas con las demandas del mercado.

Los resultados del estudio de Dalziel sugieren que esta “columna” nacional debe complementarse con “costillas” regionales para que sea lo más eficaz posible. Careers New Zealand reconoce la importancia de las **redes regionales**. Su Declaración de Intención de 2012, por ejemplo, identificó la necesidad de “desarrollar, implementar, coordinar y liderar redes de orientación profesional de base nacional y regional y estrategias profesionales regionales para mejorar la relevancia, accesibilidad y facilidad de uso del sistema profesional para los neozelandeses” (Careers New Zealand, 2012a, pág. 9)<sup>40</sup>. La idea adicional de este estudio es tratar los sistemas regionales de desarrollo de habilidades como verdaderos **ecosistemas**.

Durante algún tiempo, Carees New Zealand dispuso de “oficinas de gestión de la carrera” distribuidas por el territorio. Estas oficinas se crearon para prestar servicio a las organizaciones de educación secundaria y terciaria de Nueva Zelanda y se convirtieron en actores clave dentro del ecosistema de capacidades, por tres razones:

- ✓ **Tenían profesionales que están familiarizados con los recursos de Careers New Zealand.**

- ✓ **Estaban comprometidos con estudiantes y empleadores en sus actividades cotidianas normales de prestación de servicios; y**
- ✓ **Podían colaborar con los educadores dentro de su organización para ayudarlos a lograr buenos resultados para sus estudiantes.**

Tradicionalmente, los profesionales de la orientación profesional se han concentrado en brindar información, asesoramiento y orientación profesional, pero este desarrollo iba más allá, centrándose en el papel de brindar “educación profesional” para la gestión de la carrera (ver, por ejemplo, OCDE, 2004, OCDE 2011 y OCDE 2012).

Tras la integración de Careers New Zealand en la Tertiary Education Commission (TEC) en 2017, las oficinas físicas como tal desaparecieron, pero los servicios de orientación y recursos profesionales siguen estando disponibles en línea y a través de otros canales digitales. TEC continúa desarrollando herramientas y recursos que mantienen el espíritu de las oficinas de carrera, adaptándolos a un entorno más accesible y digitalizado.

Careers New Zealand también proporcionaba puntos de referencia (benchmarks). Estos puntos son un conjunto de herramientas y guías diseñadas para ayudar a instituciones educativas,

<sup>40</sup> Careers New Zealand (2011a) Briefing for the Incoming Minister. Wellington: Careers New Zealand. Careers New Zealand (2011b) Career Education Benchmarks: A Set of Quality Benchmarks for Career Development Services in New Zealand Secondary Schools. Wellington: Careers New Zealand, available at [www.careers.govt.nz](http://www.careers.govt.nz)

organizaciones y comunidades a proporcionar una orientación profesional de alta calidad y alineada con las mejores prácticas. Estos puntos de referencia sirven como estándares para evaluar y mejorar los servicios de orientación profesional, asegurando que sean efectivos, inclusivos y relevantes para las necesidades de los estudiantes y del mercado laboral. Los **puntos de referencia** buscan garantizar que las personas, especialmente los jóvenes, tengan acceso a orientación profesional adecuada que les ayude a tomar decisiones informadas sobre su educación, formación y carrera, preparándolos para el futuro laboral. De este modo, colocan a los estudiantes en el centro de los programas de desarrollo profesional de la organización, tal y como expresa la siguiente declaración (Careers New Zealand, 2011b, pág.3, y 2012b, pág.4)<sup>41</sup>:

*“Un elemento central del diseño de los puntos de referencia es el concepto de apoyar a todos los estudiantes para que desarrollen sus propias competencias de gestión profesional para que puedan autogestionar con éxito su vida, su aprendizaje y su trabajo. Los puntos de referencia respaldan el cambio de un enfoque de orientación para la toma de decisiones profesionales*

*a un modelo más dinámico de orientación para el desarrollo profesional que refleje las realidades de la vida, el aprendizaje y el trabajo actuales”.*

Los puntos de referencia han sido reconocidos como una herramienta efectiva para elevar la calidad de la orientación profesional en Nueva Zelanda, y han inspirado a otras organizaciones y países a adoptar marcos similares para fortalecer la conexión entre la educación y el mercado laboral.

## LA ESTRATEGIA DE CAPACIDADES DE LA OCDE

La Estrategia de Capacidades de la OCDE, OECD Skills Strategy (OSS), proporciona un ejemplo de marco estratégico integrado e intergubernamental construido para ayudar a los países a comprender mejor cómo invertir en habilidades de una manera que transforme vidas e impulse las economías. El objetivo es ayudar a los países a identificar las fortalezas y debilidades de sus sistemas nacionales y regionales de habilidades (sistemas de formación profesional), compararlos internacionalmente y desarrollar políticas para mejorarlos. En particular, la estrategia proporciona las bases sobre las cuales los gobiernos pueden trabajar eficaz-

<sup>41</sup> Careers New Zealand (2011b) Career Education Benchmarks: A Set of Quality Benchmarks for Career Development Services in New Zealand Secondary Schools. Wellington: Careers New Zealand, available at [www.careers.govt.nz](http://www.careers.govt.nz). Careers New Zealand (2012b) Career Education Benchmarks – Tertiary: A Self-Review Tool for Career Development Programmes and Services in New Zealand Tertiary Organisations. Wellington: Careers New Zealand, available at [www.careers.govt.nz](http://www.careers.govt.nz).

mente con todas las partes interesadas (gobiernos nacionales, locales y regionales, empleadores, empleados y estudiantes) y en todas las áreas políticas relevantes para:

Desarrollar las habilidades adecuadas para responder a las necesidades del mercado laboral. La estrategia de habilidades ayuda a los gobiernos a recopilar y utilizar mejor información sobre la evolución de la demanda de habilidades. También les ayuda a trabajar más estrechamente con el sector empresarial en el diseño y ejecución de planes de estudios y programas de formación.

Garantizar que, cuando existan habilidades, se utilicen plenamente. Las personas con discapacidad, problemas de salud crónicos, mujeres y personas mayores tienen más probabilidades de estar inactivas en el mercado laboral. La estrategia de habilidades ayuda a los gobiernos a identificar personas inactivas y comprender las razones de su inactividad. Esto incluye la creación de incentivos financieros inteligentes que hagan que el trabajo sea rentable y el desmantelamiento de las barreras a la participación en la fuerza laboral.

Abordar el desempleo y ayudar a los jóvenes a afianzarse en el mercado laboral de una forma que se aproveche al máximo sus capacidades. La estrategia de habilidades reúne políticas y

prácticas exitosas para lograrlo. Alienta a los empleadores a alinear sus estrategias comerciales con las prácticas de recursos humanos y el desarrollo de habilidades en su fuerza laboral. También destaca cómo la orientación profesional de calidad es una característica fundamental de las políticas de competencias eficaces.

Estimular la creación de más empleos altamente cualificados y de alto valor añadido para competir más efectivamente en la economía global actual. Los mercados laborales no son estáticos y las políticas pueden “dar forma” a la demanda, en lugar de limitarse a responder a ella. La OSS puede ayudar a los gobiernos a desarrollar políticas de habilidades que fomenten la innovación, la competencia y el espíritu empresarial.

Explotar los vínculos entre los campos de políticas. La OSS apoya a los gobiernos en la creación de vínculos entre áreas de políticas relevantes, incluidas la educación, la ciencia y la tecnología, la familia, el empleo, el desarrollo industrial y económico, la migración y la integración, el bienestar social y las finanzas públicas, para ayudar a identificar complementariedad y sinergias en las políticas, garantizando al mismo tiempo la eficiencia y evitando la duplicación de esfuerzos (OCDE, 2012)<sup>42</sup>. Invertir en las habilidades adecuadas requiere un enfoque estratégico. La

<sup>42</sup> OECD (2012): Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>

OSS está diseñada para proporcionar una base sobre la cual los gobiernos puedan comenzar a convertir “políticas de mejora de habilidades” en empleos, crecimiento y “vidas mejores”.

La OSS contempla tres palancas políticas interrelacionadas:

### **Palanca 1; Desarrollar habilidades relevantes:**

Garantizar que la oferta de habilidades sea suficiente tanto en cantidad como en calidad para satisfacer las necesidades actuales y emergentes es un objetivo central de las políticas de habilidades. La oferta puede garantizarse desarrollando la combinación adecuada de habilidades a través de la educación y la capacitación, e influyendo en el flujo de habilidades atrayendo y reteniendo talentos. La oferta no sólo responde a la demanda, sino que también puede tener una influencia importante sobre la demanda.

### **Palanca 2; Activar la oferta de habilidades:**

Las personas pueden tener habilidades, pero por diversas razones pueden decidir no ofrecerlas al mercado laboral. En todos los países de la OCDE, muchas personas están fuera de la fuerza laboral por elección propia, debido a sus circunstancias personales o familiares, o porque existen desincentivos financieros para trabajar. La integración de grupos subrepresentados en la fuerza laboral puede aumentar la

base de habilidades en una economía. Sin embargo, esto requiere identificar a las personas inactivas, posiblemente volver a capacitarlas, garantizar que el sistema de prestaciones les ofrezca incentivos financieros para ingresar o regresar al mercado laboral y eliminar las barreras a la contratación del lado de la demanda.

### **Palanca 3; Hacer un uso eficaz de las habilidades:**

Invertir en habilidades es sólo el primer paso. Las políticas exitosas también deben garantizar que se utilicen las habilidades (capacidades) disponibles eficazmente para que no se desperdicie ninguna inversión. Además, la correspondencia entre las habilidades requeridas en un trabajo y las habilidades de la persona que realiza el trabajo tiene un impacto en el desarrollo posterior de habilidades: las habilidades no utilizadas tienden a atrofiarse, mientras que las nuevas habilidades se desarrollan, en gran medida, de manera informal, a menudo a través del trabajo y de la experiencia. Desarrollar habilidades y ponerlas a disposición del mercado laboral no tendrá el impacto deseado en la economía y la sociedad si esas habilidades no se utilizan de manera efectiva” (OCDE, 2012; pág. 13). Con esta idea, la OSS introduce el problema de la utilización de habilidades en su marco político.

La OSS cambia el enfoque de una noción cuantitativa de capital humano, medido en años de educación formal,

a las habilidades que las personas realmente adquieren, mejoran y pierden a lo largo de su vida, poniendo así **las competencias profesionales en primer término**. Desde la perspectiva de la nueva economía política de las habilidades, el principal desafío para los países en la economía del conocimiento no es garantizar una oferta adecuada de habilidades sino incentivar la demanda existente de habilidades y la creación de empleos altamente calificados y bien remunerados.

La OCDE integra algunas de las contribuciones de la nueva economía política de las habilidades en el marco político de la OSS. La OSS reconoce claramente que **los sistemas de educación y formación no pueden aspirar a mejorar las oportunidades o el bienestar de las personas en un entorno económico caracterizado por altas tasas de desempleo y empleos mal remunerados**.

La **utilización de habilidades** es, por definición, un asunto que afecta al lado de la demanda del mercado laboral, por lo que es realmente un problema de la estructura económica del país y **no es un problema o déficit de su sistema de educación y formación**. La OSS recomienda que los países adopten políticas para ayudar a los empleadores a hacer un mejor uso de las habilidades disponibles para ellos. Estas políticas incluyen promover el compromiso de los empleados, ofrecer una mayor fle-

xibilidad laboral, brindar incentivos para la innovación y alinear las estrategias comerciales con el desarrollo de habilidades en su fuerza laboral.

Sin embargo, la OSS también reconoce que los incentivos para que los empleadores inviertan en sus empleados pueden ser insuficientes, incluso si en última instancia los empleadores pueden beneficiarse de dichas inversiones. Por lo tanto, los gobiernos no pueden dar por sentado que el mercado generará los incentivos adecuados y necesitarán intervenir en el proceso para resolver el problema de la subcalificación de la fuerza laboral y lograr una buena adecuación entre las habilidades de las personas trabajadoras y los requisitos laborales (Valiente, O. 2014)<sup>43</sup>.

La OSS también **cuestiona la idea misma de una correspondencia óptima y perfecta entre la oferta y la demanda de habilidades**, que fue defendida en gran medida por los enfoques de previsión de la mano de obra. En los sistemas con equilibrios de bajas habilidades, las personas están emparejadas con sus trabajos, pero con un nivel muy bajo de habilidades. Los equilibrios de bajas habilidades pueden afectar negativamente el desarrollo económico de una economía, región o sector local, o incluso de un país entero a largo plazo. Por ejemplo, en sectores en los que los empleadores aplican estrategias de competencia basadas en precios a

<sup>43</sup> Valiente, O. (2014). The OECD skills strategy and the education agenda for development. *International Journal of Educational Development*, 39, 40-48.

costa de una producción estandarizada y de baja calidad que requiere sólo una gama limitada de habilidades de bajo nivel de la mayor parte de la fuerza laboral. En estas estrategias basadas en precios-salarios la fuerza laboral local se vuelve vulnerable, pudiendo ser desplazada por la innovación y la competencia en los mercados globales. Además, las personas trabajadoras tienen pocos incentivos para permanecer en los sistemas de formación porque los empleadores locales que utilizan esta estrategia no buscan ni están dispuestos a recompensar altos niveles de habilidades. Por su parte, los empleadores tienen pocos incentivos para mejorar los procesos de producción o las habilidades de las personas trabajadoras, ya que esto puede socavar su estrategia de competencia basada en precios-salarios. Este tipo de situaciones podemos observarla frecuentemente en sectores como la hostelería, la agricultura, la manufactura, el comercio, e incluso en la edificación y la obra civil.

Estos ejemplos demuestran que “una buena correspondencia entre las habilidades disponibles y las tareas laborales no siempre es un indicador positivo” (OCDE, 2012: pág. 95). El objetivo de las políticas de habilidades debería ser evitar los equilibrios de bajas habilidades mejorando la demanda de habilidades en lugar de tratar de igualar esta oferta de habilidades con un mercado laboral

que solo requiere bajos niveles de habilidades y de cualificación.

En el corazón del nuevo enfoque de la OCDE está el reconocer que la naturaleza de las características de la demanda de mano de obra está lejos de ser evidente. El desafío no es tanto predecir los conjuntos de competencias profesionales específicas que se van a necesitar en cada sector productivo, sino qué capacidades y competencias se desarrollan mejor en cada uno de ellos en el momento actual para garantizar que el país tiene la capacidad de adaptarse rápidamente al cambio, a medida que este se produce, y, cuando sea posible, tenga la capacidad de moldear la forma en que se definen los trabajos o las ocupaciones.

### EL ENFOQUE “SKILLS FIRST”

El informe publicado por el World Economic Forum en mayo de 2023, titulado “Putting Skills First: A Framework for Action”<sup>44</sup> (elaborado con la colaboración de PwC) pone en relieve un elemento clave para lograr una solución potencial al problema de las competencias profesionales. Según este informe, un enfoque de “las capacidades en primer lugar” (Skills First en inglés) para la contratación y el desarrollo de las personas tiene el potencial de transformar la forma en que operan los mercados laborales, brindando be-

<sup>44</sup> World Economic Forum (2023) Putting Skills First: A Framework for Action. <https://www.weforum.org/publications/putting-skills-first-a-framework-for-action/>

neficios significativos no solo para los negocios, sino para nuestra sociedad y la economía en general. Este nuevo enfoque de desarrollo de capacidades y competencias profesionales se centra en las habilidades de una persona, en lugar de sus cualificaciones o historial laboral, y puede ayudar a construir una fuerza laboral más inclusiva y diversa y aumentar la productividad, el crecimiento económico y la resiliencia.

El cambio de enfoque supone también un cambio de mentalidad en la sociedad. Tiene el potencial de beneficiar directamente a más de 100 millones de personas en todo el mundo que actualmente están infrautilizando sus habilidades y capacidades, bien porque están subempleados en su trabajo actual (sobrecualificados) o porque están desempleados.

El análisis, que cubre 18 economías, pone de manifiesto que la subutilización de la fuerza laboral oscila entre el 4 % de la población activa en Tailandia, el 7 % en EE. UU., el 13 % en Francia, el 27 % en Brasil y el 43 % en Sudáfrica. En promedio, sólo la mitad de población activa de estos dieciocho países (51%, o 352 millones de personas) están empleadas en funciones que se adaptan bien a su nivel de educación formal, mientras que el 29% (197 millones de personas) trabajan en roles para los cuales puede ser considerado

formalmente «subcualificados» y el 20% (138 millones de personas) en roles para los cuales pueden ser considerados formalmente «sobrecualificados». El porcentaje de personas trabajadoras formalmente bien emparejados oscila desde un mínimo del 34% en Pakistán hasta un máximo del 69% en Chequia, destacando la naturaleza imperfecta de la educación formal en términos de eficacia.

Además, la subutilización de la fuerza laboral -el porcentaje combinado de individuos que se consideran ellos mismos subempleados en su trabajo actual, o que están actualmente en el paro, y que quieren trabajar -pero actualmente han dejado de buscar empleo debido a la falta de esperanza de éxito- va desde alrededor del 4-6% de la población activa en Tailandia, Chequia y Vietnam al 27% en Brasil, 30% en Irak y 43% en Sudáfrica; se sitúa en el 7,2% de la población activa en los Estados Unidos, y el 13% en Francia y la República de Corea, respectivamente. En total, más de 100 millones de los 687 millones de personas cubiertas por el análisis están infrautilizando sus competencias profesionales<sup>45</sup>.

Un enfoque que prioriza las habilidades da la vuelta al modelo tradicional de contratación y fidelización del talento ya que lo que alguien puede hacer se vuelve mucho más importante que la

<sup>45</sup> La organización internacional "ILOSTAT platform" proporciona una discusión técnica de la infrautilización de la fuerza laboral y de su cuantificación: <https://test-ilstat.pantheonsite.io/resources/concepts-and-definitions/description-labour-force-statistics/>

universidad a la que asistió o los estudios que realizó. De manera crucial, este enfoque continúa mucho después de que el trabajador ha sido contratado, con énfasis en el desarrollo continuo de sus habilidades, capacidades y competencias a lo largo de su carrera profesional.

Los beneficios de hacer de las capacidades una prioridad son potencialmente revolucionarios para todas las partes interesadas en el ecosistema de capacidades. Para las empresas, adoptar este enfoque aumenta drásticamente el grupo potencial de talento del que se pueden aprovechar. Más que eso, podría ayudar a proporcionarles el talento específico que necesitan para cumplir con los resultados comerciales prioritarios de hoy, ya sea impulsando la innovación, mejorando la experiencia del cliente, administrando costos o ingresando en nuevos mercados.

Muchas empresas se enfrentan al desafío de reinventar sus modelos de negocio en respuesta a una variedad de impulsores externos e internos que van desde la incertidumbre económica y geopolítica hasta las presiones de las partes interesadas y de la competencia. Acceder a nuevos grupos de talento puede desempeñar un papel fundamental en el cumplimiento de los objetivos de hoy y del mañana, ya sea el crecimiento de los ingresos, la rentabilidad, la productividad, la innovación o los objetivos de sostenibilidad.

Para las personas, un enfoque de este tipo brinda acceso a buenos trabajos que ofrecen el desarrollo de capacidades, la progresión profesional y un mayor potencial de ingresos del que de otro modo habrían sido excluidos por no tener las cualificaciones adecuadas.

Tener acceso a la mejora continua de las capacidades también garantiza que sus habilidades y destrezas sigan siendo relevantes en un mercado laboral en constante cambio. Hay evidencia continua de inequidad del modelo de capacidades basada en la oferta de cualificaciones: en la Encuesta de esperanzas y miedos de PwC realizada con 32.500 personas trabajadoras de todo el mundo en 2021, el 46% de las personas con títulos de posgrado dijeron que su empleador les brinda oportunidades para mejorar sus habilidades digitales, pero solo el 28% de los egresados de enseñanzas no universitarias decían lo mismo.

Uno de los aspectos más emocionantes de adoptar el enfoque "Skills First" es que muchas de las competencias que buscan las empresas, y que las personas pueden ofrecer, son transferibles entre diferentes roles e industrias. Si una empresa está buscando contratar a alguien en seguridad de la información, por ejemplo, puede encontrar a alguien con competencias adyacentes en seguridad cibernética o análisis de datos que, con un poco de capacitación, satisfaga sus necesidades a la perfección.

Para la sociedad, adoptar el enfoque “Skills First” puede crear una fuerza laboral mucho más inclusiva y diversa, porque significa que las personas que se perdieron las vías educativas tradicionales tienen más oportunidades en el mercado laboral. Para la economía, una menor escasez de capacidades y mano de obra significará una mayor productividad, más innovación y un mayor crecimiento del PIB, además de una mejor sensación de preparación para el futuro.

No obstante, lograr un cambio tan innovador requiere más que la simple participación de los equipos de recursos humanos. Requerirá el compromiso de los directores ejecutivos y los responsables políticos al más alto nivel para llevarlo a cabo. Un enfoque de “Skill First” es una respuesta innovadora y centrada en los resultados a un problema importante. Convierte un desafío en una oportunidad que no solo facilitará

la transición a un mundo digital con cero emisiones netas, sino que también creará una sociedad más inclusiva, más equitativa, y más próspera.

Basándose en investigaciones recientes y consulta de expertos, el WEF propone un marco inicial de actuación, complementado con ejemplos ilustrativos y estudios de caso, para empresas y gobiernos interesados en el aprovechamiento de un enfoque de “Skills First”. Para facilitar la puesta en práctica del marco de actuación, éste se ha organizado en dos áreas: habilitadores/facilitadores clave y acciones clave. Los habilitadores comprenden herramientas e innovaciones que pueden ayudar a las empresas y gobiernos a poner en marcha de forma más rápida las primeras acciones. Estos habilitadores generalmente harán más fácil, efectiva y sostenible la implantación del enfoque.



Ilustración 4. Enfoque “Skills First”. WEF

Aunque los diferentes sectores industriales, empresas y gobiernos operan en diferentes contextos, las acciones y los facilitadores identificados se pueden aplicar a través de un rango amplio de sectores productivos, industrias y zonas geográficas y están diseñados para que las empresas, los países y las regiones puedan adaptarlos a satisfacer necesidades específicas en sus ecosistemas de capacidades. Dado que las áreas de acción están interrelacionadas y se basan en aspectos que se apoyan mutuamente, las acciones pueden implantarse de forma combinada como parte de cualquier plan de actuación de una empresa, país o región, en su hoja de ruta. Además, estas acciones no están diseñadas para ser implantadas siguiendo un orden cronológico específico: algunas organizaciones pueden comenzar “su viaje” adoptando prácticas de contratación que prioricen las habilidades/capacidades para aliviar las brechas de talento existente, mientras que otras pueden buscar optimizar la gestión del talento de sus actuales trabajadores.

El primero de los habilitadores consiste en **adoptar la cultura que promueve el enfoque “Skills First”**. Implica construir organizaciones que se comprometen a hacer crecer su talento, reconocer el retorno de la inversión en su fuerza laboral, recompensar el aprendizaje permanente y la curiosidad, y valorar la diversidad en el trabajo.

Para activar esta visión, las organizaciones tienen que reforzar la importancia de conseguir una desagregación correcta de los datos sobre las competencias profesionales; tomando conciencia de los **beneficios** que tiene identificar en cada puesto de trabajo el conjunto de habilidades y destrezas, experiencias, valores, actitudes y mentalidad que se necesita, así como formar a los responsables de contratación de las empresas sobre cómo atraer y evaluar a las personas trabajadoras en base a sus competencias profesionales. Esto supone establecer algún tipo de comité de expertos capaces de llevar a cabo esta definición en el sector, tales como SkillsFuture en Singapur o National Skills Comisión en Australia.

Investigaciones recientes de PwC, UNICEF y Generation Unlimited concluyen que los gobiernos deben llevar a cabo un mapeo de competencias profesionales, a nivel nacional, alineando el lenguaje empleado sobre las competencias profesionales, invirtiendo en la formación y en el desarrollo de competencias, regulando los sistemas de reconocimiento de competencias y desarrollando foros de competencias profesionales para compartir y mejorar la información. El primer paso en la implementación de estas acciones es que un organismo nacional de alto nivel adopte el enfoque “Skills First”.

Para crear la aceptación de una cultura “Skills First”, ya sea a nivel de organizaciones o a nivel nacional, es impor-

tante vincular de nuevo los objetivos y beneficios empresariales con el talento y establecer criterios alineados para medir y documentar los beneficios, el retorno de la inversión en competencias profesionales y el impacto de este enfoque. Es probable que esto forme parte de un proceso continuo de varios años.

El segundo habilitador clave es la alineación con un **lenguaje común** cuando se habla de competencias profesionales: dentro de las organizaciones y entre las partes interesadas en el ecosistema de capacidades. A través de una buena taxonomía de competencias profesionales se puede habilitar una mayor colaboración y coordinación efectiva en el ecosistema de capacidades entre los receptores de formación, los proveedores de formación, los responsables de la formulación de políticas y los empleadores.

Para los empleadores, una taxonomía de competencias profesionales bien equilibrada ayuda a los gestores de personal a dotar al trabajador del espectro de competencias profesionales que hace a un empleado eficaz. Tener una terminología común de competencias profesionales permite a los proveedores de formación articular y ofrecer contenidos de aprendizaje y programas de formación en términos de competencias **relevantes para el trabajo y disponer** de una mano de obra para la industria de hoy y de mañana.

Para los formuladores de políticas, una taxonomía nacional de competencias profesionales (Catálogo Nacional de Competencias Profesionales) puede ofrecer apoyo tanto en el lado de la oferta de puestos de trabajo como de la capacitación de los estudiantes y otros buscadores de empleo para acceder fácilmente a la información sobre competencias que demanda el mercado laboral y el diseño de itinerarios de aprendizaje personalizado hacia un buen trabajo; y en el lado de la demanda, apoyar a los empleadores para articular la descripción de puestos de trabajo en términos de competencias profesionales para encontrar los candidatos adecuados.

Muchos países han adoptado enfoques de colaboración para desarrollar competencias profesionales sectoriales, así como mapas y taxonomías para capturar la demanda de competencias en cada sector, incluido el desarrollo de las normas profesionales correspondientes.

A nivel mundial, hay una variedad de taxonomías de competencias profesionales en uso, tanto a nivel público (por ejemplo, O\*NET, ESCO) como privado (por ejemplo, LinkedIn, Workday). La taxonomía de competencias globales del Foro Económico Mundial es un esfuerzo por proporcionar una herramienta de traducción entre taxonomías tan diferentes<sup>46</sup>. Independientemente de qué

<sup>46</sup> Ver la "Global Skills Taxonomy" aquí: <https://www1.reskillingrevolution2030.org/skills-taxonomy/index.html>

taxonomía de competencias se emplee, hay tres propiedades a considerar:

- (1) Que sea dinámica, para reflejar el cambio rápido del trabajo del mercado y tenga flexibilidad para ser actualizada periódicamente;
- (2) Personalizable, capaz de describir las necesidades de industrias específicas; y
- (3) Granular (desglosable), capaz de identificar habilidades y capacidades específicas y adyacentes en el nivel de detalle requerido.

En España, la Ley 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional creó el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, con la finalidad de facilitar el carácter integrado y la adecuación entre la formación profesional y los requerimientos de cualificación del sistema productivo, así como la formación a lo largo de la vida, la movilidad de las personas trabajadoras y la unidad de mercado laboral, se crea el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, aplicable a todo el territorio nacional, que estará constituido por las cualificaciones identificadas en el sistema productivo (Artículo 7. Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales). Cada cualificación se definía mediante un conjunto de competencias profesionales asociadas que configuraban un catálogo nacional de competencias profesionales.

A su vez, la última reforma del sistema de formación profesional llevada a cabo a través de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, crea el **Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales** (antiguas unidades de competencia profesional). El Real Decreto 69/2025, de 4 de febrero, por el que se desarrollan los elementos integrantes y los instrumentos de gestión del Sistema Nacional de Formación Profesional, y se modifica el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones, determina, en su artículo 3, la naturaleza del Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales. "1. El Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales (CNECP) es el instrumento del Sistema Nacional de Formación Profesional que ordena los estándares de competencias profesionales identificados en el sistema productivo español, en función de las competencias apropiadas y el estándar de calidad requerido para el ejercicio profesional, y que son susceptibles de reconocimiento y acreditación oficial."

Este catálogo pretende ser el instrumento del Sistema Nacional de Formación Profesional que ordene los estándares de competencias profesionales identificados en el sistema productivo, en función de las competencias apropiadas y el estándar de calidad

requerido para el ejercicio profesional, susceptibles de reconocimiento y acreditación<sup>47</sup>.

Sobre la base de la observación y el análisis permanente del sistema productivo y las demandas de la sociedad, el Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales, identificará, clasificará y ordenará las competencias propias del mercado laboral significativas para la economía productiva con validez en todo el territorio nacional. El catálogo podrá, asimismo, recoger aquellos perfiles profesionales que, por su específico valor cultural o patrimonial, requieran una especial protección. Operará como referencia obligada para la acreditación de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral u otras vías no formales o informales, y proporcionará la base para el diseño de los módulos profesionales y la creación de ofertas de formación profesional, basadas en itinerarios, acumulables y acreditables a lo largo de la vida, así como para la movilidad en un mercado de trabajo internacional sobre la base de transparencia y, en su caso, equivalencia de marcos comunes entre los diferentes sistemas nacionales de formación profesional de la Unión Europea.

El artículo 4 del citado Real Decreto 69/2025, de 4 de febrero, añade que “se promoverá la utilización del Catálogo como herramienta de empleabilidad

de las personas, facilitando la mejor visión del conjunto de sus competencias y de sus potencialidades. A su vez, las personas empleadoras podrán utilizarlo en la búsqueda y definición de perfiles profesionales que requieran en cada momento”.

En consecuencia, España dispone desde el año 2002 de uno de los elementos clave para el desarrollo del enfoque Skills First: un catálogo nacional de competencias profesionales.

### **La implantación de la política “Skills First” implica:**

- ✓ **1º: Identificar brechas y futuras necesidades de competencias profesionales y mapear las competencias necesarias para desarrollar las tareas de trabajo. Las empresas y las industrias deben desarrollar una visión holística de las competencias profesionales de las que disponen en todas las funciones, familias de puestos y niveles, y comparar esto con las competencias profesionales que necesitarían para lograr sus objetivos a largo plazo.**
  - Del mismo modo, los formuladores de políticas necesitan hacer un balance de las competencias profesionales en diferentes ocupaciones, industrias y niveles. y tener en cuenta los impulsores del cambio en el mercado laboral para estimar las necesidades de

<sup>47</sup> Artículo 8 de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional

competencias que van a tener los diferentes sectores e industrias en el futuro.

- Por superposición de los datos de oferta y demanda de capacidades y competencias profesionales en la organización, industria, región o país, las empresas y los gobiernos pueden ver si su estrategia es alcanzable, dónde las brechas de habilidades son frecuentes o emergentes y qué inversiones serán necesarias.
- ✓ **2º. Articulación de necesidades de competencias en las descripciones de puestos y aprovechar y reconocer métodos innovadores de evaluación basados en competencias profesionales. La adopción del enfoque “Skills First” consiste en especificar las necesidades de competencias profesionales en las ofertas de trabajo de forma sistemática y constante.**
- Por otro lado, las partes interesadas en el ecosistema de capacidades deben evaluar colectivamente si las evaluaciones basadas en competencias profesionales podrían proporcionar una valiosa perspectiva adicional en situaciones en las cuales las cualificaciones formales no son reconocidas. Por ejemplo, actualmente hay más de 30 millones de refugiados desplazados fuera de su hogar/país, cuyas cualificaciones a menudo no pueden

ser reconocidas formalmente en su actual país de acogida, que puede tener un déficit de personal con las competencias que tienen los refugiados en su sistema productivo.

- ✓ **3º. Codesarrollo de los programas de formación con las empresas, proveedores de formación y administración. Este enfoque es mejor implementado a través de un ecosistema colaborativo en el que se produzca una interacción eficaz entre expertos de la industria, proveedores de formación y formuladores de políticas, asegurando que los programas formativos se desarrollan una manera holística y colaborativa, aprovechando la experiencia de las diferentes organizaciones. En este sentido, cobra importancia el ecosistema de capacidades y la definición clara de los roles de los actores que forman parte de dicho ecosistema, así como de sus interacciones.**
- ✓ **4º. Impulsar la formación a lo largo de la vida y el acceso a oportunidades de aprendizaje basadas en competencias. Facilitar el acceso al aprendizaje basado en las competencias, la mejora de las cualificaciones y las oportunidades de recualificación son esenciales para que los individuos y las organizaciones puedan seguir siendo competitivos y capaces de adaptarse a los cambios en el mercado laboral.**

- Según un estudio reciente<sup>48</sup>, el 77% de las empresas están de acuerdo en que sus organizaciones deben ayudar a las personas trabajadoras a aprender nuevas habilidades, pero solo el 5% consideran que están invirtiendo lo suficiente para permitir que las personas se mantengan al día con los cambios en el mundo de trabajo.
- ✓ **5º Crear vías basadas en competencias para desarrollar y redistribuir el talento. Algunas investigaciones recientes han encontrado que tres de los cinco principales factores que determinan que las personas trabajadoras busquen un nuevo trabajo reflejan el deseo de los individuos de crecer y desarrollar nuevas competencias profesionales (LinkedIn Learning, 2023)<sup>49</sup>. Sin embargo, actualmente, más del 80% de los cambios de perfil profesional implican un cambio de empresa (McKinsey & Company, 2022)<sup>50</sup>.**
- El enfoque “Skills First” puede empoderar a las personas para afrontar sus propios caminos profesionales, explorando tanto la progresión ascendente como la búsqueda de rutas alternativas dentro de la misma organización, alejándose de las carreras lineales tradicionales. Cada vez más, crear vías de desarrollo profesional basadas en competencias profesionales, en una variedad de proyectos y equipos, no es solo algo “agradable” para las personas trabajadoras sino “imprescindible” para que las empresas mantengan la competitividad y retengan el talento. Esto es particularmente crítico para un mundo donde el trabajo evoluciona rápidamente y donde las organizaciones continuamente tienen que volver a establecer prioridades y reestructurar sus equipos profesionales.
  - En el futuro, este enfoque podría ayudar a redefinir los puestos de trabajo en términos de competencias, con mayor transparencia y oportunidad para que las personas reduzcan las brechas de salario invirtiendo en su cartera de habilidades a través de iniciativas de reciclaje y mejora de las cualificaciones. Sin embargo, la idea de pago por competencias todavía está en su etapa inicial, faltando referencias de buenas prácticas sobre cómo hacerlo de manera precisa y justa.
- Como conclusión, podemos decir que un enfoque que priorice las capaci-

<sup>48</sup> Deloitte, 2022.

<sup>49</sup> LinkedIn Learning (2023). Workplace Learning Report: Building the Agile Future, 2023, <https://learning.linkedin.com/content/dam/me/learning/en-us/pdfs/workplace-learning-report/LinkedIn-Learning-Workplace-Learning-Report-2023-EN.pdf>

<sup>50</sup> McKinsey & Company, (2022). Human capital at work: The value of experience, 2022a, <https://www.mckinsey.com/capabilities/people-and-organizational-performance/our-insights/human-capital-atwork-the-value-of-experience>.

dades y competencias profesionales puede generar crecimiento económico, más equidad y mayor inclusión al reconocer y proporcionar a las personas las competencias necesarias para tener éxito en un mercado laboral que cambia rápidamente. Invertir en este enfoque puede ayudar a las empresas y a los gobiernos a desarrollar una fuerza laboral altamente cualificada, que tiene acceso a mejores oportunidades laborales y mayor potencial de ingresos, que conduce a una forma más innovadora y a una economía y sociedad más prósperas en general.

Para que esto sea una realidad, se necesita la colaboración y el compromiso del sector público y de los sectores privados que forman parte del ecosistema de capacidades, de forma que las políticas y los programas estén alineados para conseguir resultados que apoyen el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de competencias profesionales.

No obstante, este enfoque no está exento de dificultades y riesgos. Lograr el compromiso de las empresas y generar una cultura de *"Skills First"* es un objetivo difícil de alcanzar, si estas no perciben de forma clara los beneficios que este enfoque supone para ellas.

Por otro lado, los centros de formación pueden ver una amenaza en este enfoque, al potenciar la validez de la acreditación de competencias profesionales

frente a la obtención de titulaciones. El enfoque supone una desagregación de las ofertas formativas asociadas a titulaciones y una apuesta clara por la modularidad de la oferta de carácter formal. Este cambio supone una modificación sustancial de la organización y del funcionamiento de muchos proveedores de formación que puede generar resistencias.

Finalmente, con carácter previo a la implantación de este enfoque es necesario definir de forma clara los ecosistemas de capacidades profesionales, estableciendo un modelo de organización y funcionamiento del ecosistema consensuado y compartido, que permita establecer los roles de cada uno de los actores y las interacciones que deben darse entre ellos de forma integrada y global.

### 3.2. MARCO EUROPEO

La formación profesional, independientemente del lugar que ocupe en cada sistema (ámbito educativo o laboral), es una de las prioridades marcadas en la hoja de ruta de las políticas europeas, tanto en las agendas educativas, como en las económicas y en las ligadas al empleo. Esto hace que se convierta en pieza clave para el desarrollo sostenible de todos los países miembros, y por tanto foco de los trabajos desarrollados por las instituciones europeas.

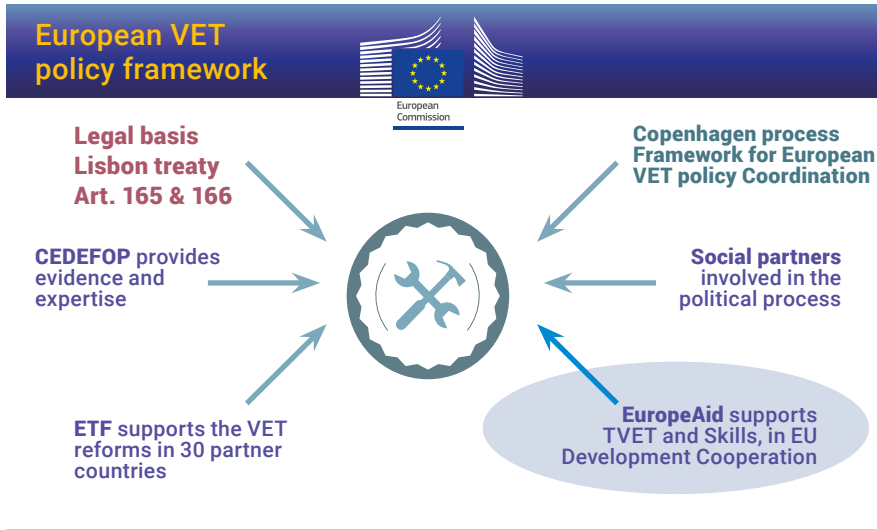


Ilustración 5. Esquema de políticas europeas

Los primeros intentos de establecer una política común de formación profesional se ponen de manifiesto en el artículo 128 del Tratado de Roma, considerándola clave para contribuir al desarrollo armonioso de las economías nacionales y del mercado común. Posteriormente, el Título XI del actual Tratado de la UE (DOCE C 325/98 24.12.2002) dedica el capítulo 3 a la educación, formación profesional y juventud. Concretamente, en el artículo 150 establece que la Comunidad desarrollará una política de formación profesional que refuerce y complete las acciones de los Estados miembros, respetando plenamente la responsabilidad de estos en lo relativo al contenido y a la organización de dicha formación.

Dos años después de haberse iniciado el Proceso de Lisboa se celebra en Barcelona el 15 y 16 de marzo de 2002 un Consejo europeo con el objeto de analizar el progreso en los dos primeros años de la estrategia de Lisboa como apoyo a la estrategia de convertirse en una economía competitiva basada en el conocimiento. En el apartado dedicado a las políticas de reformas estructurales, concretamente en las reformas del mercado laboral del anexo a las conclusiones del Consejo europeo, Documento sobre cuestiones clave en relación con las Orientaciones Generales de Política Económica de 2002, el Consejo de Asuntos Económico y Financieros establece que para la “Mejora de la eficiencia del mercado laboral”, con el fin de garantizar una adecuación óptima entre la oferta y la demanda, se

debe aumentar la movilidad profesional y geográfica de las personas trabajadoras mejorando la transparencia y los métodos de reconocimiento de los distintos sistemas de formación profesional, y aumentando el tiempo de formación de la actual mano de obra para mejorar las competencias propias de la sociedad del conocimiento. Por lo que, los sistemas de educación y formación desempeñan un papel importante en la mejora de la eficiencia del mercado laboral.

### DE COPENHAGUE A BRUJAS

El relanzamiento de las políticas en materia de capacidades se inicia en la sesión extraordinaria del Consejo europeo celebrada en Lisboa los días 23 y 24 de marzo de 2000. En ella, el Consejo determinó los objetivos estratégicos de la Unión Europea para la siguiente década (2000-2010). El objetivo global establecido fue el siguiente:

“convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”.

Dos años después, mediante la Declaración de los ministros Europeos de Educación y Formación Profesional (EFP) y la Comisión Europea, reunidos en Copenhague los días 29 y 30 de noviembre de 2002, se impulsó el objetivo de mejorar los resultados, la

calidad y el atractivo de la educación y formación profesional por medio de una mejor cooperación a escala europea. El Proceso se ha basado en prioridades mutuamente acordadas, inicialmente establecidas para un horizonte temporal de 2010, que se ha venido revisando cada dos años. Su alcance ha incluido:

- una dimensión política, cuyo objetivo es establecer objetivos europeos comunes y reformar los sistemas nacionales de educación y formación profesional;
- el desarrollo de marcos europeos comunes y herramientas que aumenten la transparencia y calidad de las competencias y cualificaciones y que faciliten la movilidad;
- la cooperación para fomentar el aprendizaje mutuo a escala europea e involucrar a todas las partes relevantes a escala nacional.

En su exposición de motivos, la Declaración resume los antecedentes sobre la materia impulsados por la ampliación de la Unión Europea, destacando que el desarrollo sucesivo de programas de enseñanza y formación europeos ha sido el factor clave para mejorar la cooperación a nivel europeo.

El 14 de diciembre de 2004, se emite el Comunicado de Maastricht que confirma el éxito del Proceso de Copenhague en lo que se refiere a potenciar la visibilidad y el perfil de la EFP a nivel europeo. Los ministros responsables de la educación y la formación profe-

sional de treinta y dos países europeos, los interlocutores sociales y la Comisión Europea acordaron reforzar su cooperación con dos fines concretos:

1. Modernizar los sistemas de EFP para que la economía europea logre ser la más competitiva.
2. Ofrecer a todos los europeos, ya sean jóvenes, personas trabajadoras de más edad, desempleados o personas desfavorecidas, las cualificaciones y competencias necesarias para integrarse plenamente en la incipiente sociedad del conocimiento y, de esta manera, contribuir a aumentar y mejorar el empleo.

En 2006, se emite el Comunicado de los Ministros europeos responsables de la formación profesional, los interlocutores sociales europeos y la Comisión Europea, acordado el 5 de diciembre de 2006 en Helsinki y se establece, por un lado, la conveniencia de invertir en capital humano y en competencias profesionales adaptando los sistemas de EFP, así como, la necesidad de promover, desde las políticas públicas, una enseñanza inicial de gran calidad y la mejora de las competencias de las personas trabajadoras a través de una formación continua, mediante el acceso a vías educativas flexibles que permita el paso gradual hacia niveles educativos más elevados. El Comunicado establece la prioridad de hacer mayor hincapié en un buen control de los sistemas, de las instituciones y de los proveedores de la educación y formación profesionales, fijando el objetivo de disponer en 2010 de las

herramientas e instrumentos que lo faciliten.

En 2008, el Comunicado de Burdeos establece cuales son los desafíos que Europa debe afrontar en los próximos años, y la necesidad de una nueva visión estratégica de aplicación a las políticas educativas europeas. En este documento se pone de manifiesto que la competencia global, los cambios demográficos, los avances tecnológicos traerán consigo cambios en el mercado laboral, y consecuentemente los sistemas de formación deberán adaptarse lo antes posible a la nueva situación. Y, la EFP se encuentra ente las políticas económicas, sociales y de empleo más importantes a nivel nacional.

En 2010, el Comunicado de los ministros Europeos de Educación y Formación Profesional, los interlocutores sociales europeos y la Comisión Europea, en su reunión celebrada en Brujas el 7 de diciembre de 2010 para revisar las prioridades y el planteamiento estratégico del proceso de Copenhague para 2011-2020, se establece junto a la calidad otra dimensión: la excelencia. En este contexto se pone de manifiesto que la diversidad de los sistemas europeos de EFP constituye un activo que sirve de base para el aprendizaje mutuo. Por otra parte, hace falta transparencia y un planteamiento común del control de calidad para crear una confianza mutua que facilite la movilidad y el reconocimiento de cualificaciones y competencias entre los

distintos sistemas. Y, remarca que en la próxima década debemos conceder una gran prioridad al control de calidad en nuestra cooperación europea en materia de educación y formación profesional.

## DE BRUJAS A OSNABRÜCK

En 2012, se publica la Comunicación de la Comisión al Parlamento, al Consejo Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones (20 de noviembre de 2012), con el título “Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos”. En esta comunicación se pide una cooperación europea más intensa para lo cual los ministros firmarán un memorándum que recogerá sus ambiciones para la EFP en toda Europa: aumentar el atractivo y la calidad de la educación y formación profesional; hacer extensivos los itinerarios de aprendizaje a la enseñanza superior; implicar activamente a los interlocutores sociales y otros actores pertinentes en el desarrollo y la aplicación de medidas e introducir medidas para potenciar la movilidad.

La Recomendación del Consejo de 24 de noviembre de 2020 sobre la educación y formación profesional (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia, afirma que resulta esencial disponer de políticas eficaces de EFP para alcanzar

el objetivo de promover una mano de obra cualificada, formada y adaptable, y mercados laborales con capacidad de respuesta al cambio económico, tal y como establece el artículo 145 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE). También se define un nuevo marco de referencia europeo de garantía de la calidad en la educación y formación profesional que sustituye al establecido en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de junio de 2009, DOUE de 8 de julio de 2009 (2009/C155/01) -EQA-VET- (European Quality Assurance in Vocational Education and Training).

En 2020, es aprobada la Declaración de Osnabrück por el Consejo de la UE el 30 de noviembre, de los ministros responsables de la educación y formación profesional (EFP) de los Estados miembros, los países candidatos a la Unión Europea (UE) y los países del Espacio Económico Europeo (EEE), los interlocutores sociales europeos y la Comisión Europea, reunidos el 30 de noviembre de 2020 para acordar un nuevo conjunto de medidas estratégicas en el ámbito de la educación y formación profesionales para el período **2021-2025** con el fin de complementar y operativizar la visión y los objetivos estratégicos formulados en la Recomendación del Consejo sobre la educación y formación profesionales para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia.

La Declaración enfatiza el papel de la educación y formación profesional en las estrategias de respuesta a incidentes sin precedentes, como la recuperación después de la COVID-19, pero también a la hora de afrontar retos como el cambio demográfico, la innovación digital, los métodos de neutralidad climática o sostenibilidad, la creciente demanda de capacidades y la mayor necesidad de reciclar y perfeccionar constantemente las capacidades de las personas trabajadoras a lo largo de su vida profesional.

## LA NUEVA AGENDA EUROPEA DE CAPACIDADES

La materialización de estos planteamientos la encontramos en la Agenda de Capacidades Europea, de 1 de julio de 2020, para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia, donde se establece un plan de acción quinquenal 2020-2025 con 12 acciones para ayudar a dotar a las personas en Europa de mejores capacidades. La primera de estas acciones es un gran **Pacto Europeo de Capacidades**.

La Agenda de capacidades constituye el marco para la cooperación en materia de políticas de capacidades de la UE para ayudar a las personas y las empresas a desarrollar más y mejores capacidades y a aplicarlas. Como parte de la Agenda de Capacidades, en el marco del Pacto por las Capacidades, hasta la fecha más de

700 organizaciones la han firmado y se han creado 12 asociaciones a gran escala en sectores estratégicos con compromisos para ayudar a mejorar las capacidades de hasta 6 millones de personas.

A raíz del anuncio realizado por la presidenta Ursula von der Leyen en su discurso sobre el estado de la Unión de 2022, la Comisión adoptó la propuesta para que 2023 fuera el **Año Europeo de las Capacidades**. A este respecto, el comisario de Empleo y Derechos Sociales, Nicolas Schmit: «Las competencias significan empleos: empleos de calidad. Durante el Año Europeo de las Capacidades, tenemos la oportunidad de unir los puntos entre la formación orientada al mercado laboral y la escasez de mano de obra. Para garantizar que la transición a una economía neutra en carbono sea verdaderamente justa e inclusiva, necesitamos una inversión masiva e inmediata en las capacidades de las personas. Confío en que el año **2023 como Año Europeo de las Capacidades** tendrá un efecto significativo a la hora de impulsar la revolución de las capacidades que necesitamos en Europa».

En cooperación con el Parlamento Europeo, los Estados miembros, los interlocutores sociales, los servicios de empleo públicos y privados, las cámaras de comercio e industria, los proveedores de educación y formación, y las personas trabajadoras y las empresas, la Comisión propuso

dar un nuevo impulso al aprendizaje permanente:

-Promoviendo una inversión mayor, más eficaz e inclusiva en formación y mejora de las capacidades para aprovechar todo el potencial de la mano de obra europea, y ayudar a las personas a cambiar de empleo.

-Garantizando que las capacidades sean adecuadas para las necesidades del mercado laboral, cooperando también con los interlocutores sociales y las empresas.

-Adecuando las aspiraciones y capacidades de las personas a las oportunidades en el mercado laboral, especialmente para la transición ecológica y digital y la recuperación económica. Se prestará especial atención a la activación de más personas para el mercado laboral, en particular las mujeres y los jóvenes, especialmente los que ni estudian, ni trabajan, ni reciben formación.

-Atrayendo a personas de terceros países con las capacidades que necesita la UE, en particular reforzando las oportunidades de aprendizaje y la movilidad y facilitando el reconocimiento de las cualificaciones.

Asimismo, el Acuerdo en el seno del Consejo de la UE sobre la puesta en marcha de un plan de recuperación tras la pandemia generada por la COVID 19 y sobre el marco financiero plurianual 2021-2027, marcan el camino hacia el final de la crisis y sientan las

bases para una Europa moderna y más sostenible. En este contexto, el instrumento financiero Next Generation constituye un elemento clave en el desarrollo de las políticas de formación profesional.

Junto a ello, la Comisión también ha propuesto nuevas iniciativas para abordar la escasez de capacidades en la UE y mejorar la cooperación en materia de migración, como la puesta en marcha de una reserva de talentos de la UE y de asociaciones en materia de talentos con socios seleccionados de terceros países que ayudará a adecuar las capacidades de los candidatos para trabajar en Europa a las necesidades del mercado laboral (se trata de un objetivo clave en el marco del **Nuevo Pacto sobre Migración y Asilo**), o la Coalición por las Capacidades y los Empleos Digitales de la UE que aborda el déficit de capacidades digitales reuniendo a los Estados miembros, los interlocutores sociales, las empresas, las organizaciones sin ánimo de lucro y los proveedores de educación para sensibilizar y animar a las organizaciones a adoptar diferentes medidas dirigidas a fomentar la formación en capacidades digitales; por ejemplo, asumiendo el compromiso de impulsar las capacidades digitales.

Finalmente, la **Agenda Estratégica para 2024-2029**, adoptada en la reunión del Consejo Europeo del 27 de junio de 2024, ha vuelto a incidir en la necesidad de reforzar la competitividad de la economía europea a largo

plazo y a mejorar el bienestar económico y social de la ciudadanía, incidiendo en la inversión en las capacidades, la formación profesional y la educación.

El 5 de marzo de 2025, la Comisión Europea presentó la **nueva Agenda de Capacidades para Europa**<sup>51</sup> bajo el título **“Una Unión de Capacidades para preparar a las personas para una Europa competitiva”**.

La Unión de Capacidades apoyará el desarrollo del capital humano para reforzar la competitividad de la UE; una iniciativa clave de los primeros 100 días de gobierno de la nueva Comisión. La Unión de Capacidades plantea:

- ✓ **Impartir niveles más altos de competencias básicas, por ejemplo, a través del proyecto piloto del Plan de Apoyo a las Competencias Básicas;**
- ✓ **Ofrecer a los adultos oportunidades a lo largo de toda la vida para mejorar y reciclar sus capacidades periódicamente, por ejemplo, a través de un proyecto piloto de Garantía de Capacidades.**
- ✓ **Facilitar la contratación por parte de las empresas de toda la UE, por ejemplo, a través de una iniciativa de portabilidad de capacidades.**
- ✓ **Atraer y retener las capacidades y los talentos necesarios en la economía europea, por ejemplo, a través de la**

**acción «Elegir Europa» para atraer a los mejores talentos a nivel mundial.**

- ✓ **Contar con una base sólida de gobernanza, sobre la base del nuevo Comité Europeo de Alto Nivel de Capacidades, que se basará en un Observatorio Europeo de Inteligencia sobre Capacidades.**

Desde los niños en la escuela hasta los que se jubilan, esta iniciativa empoderará a las personas de toda Europa con las habilidades que necesitan para prosperar. También fomentará la portabilidad de las competencias en todo el continente a través de la libre circulación de conocimientos e innovación.

La iniciativa va acompañada de un **Plan de Acción sobre Capacidades Básicas y un Plan Estratégico de Educación STEM** para mejorar las competencias en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, promover las carreras STEM, atraer a más niñas y mujeres e impulsar la preparación frente a las transiciones digitales y de tecnologías limpias.

### | *Nuevos objetivos para 2030*

La Comisión propone una serie de nuevos objetivos para 2030:

- La proporción de bajo rendimiento en alfabetización, matemáticas, ciencias y competencias digitales debería ser inferior al 15%, mientras que la proporción de rendimiento

<sup>51</sup> [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip\\_25\\_657](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_25_657)

superior en alfabetización, matemáticas y ciencias debería ser de al menos el 15%;

- La proporción de estudiantes matriculados en campos STEM en FP inicial de nivel medio debe ser de al menos el 45 %, y al menos 1 de cada 4 estudiantes debe ser mujer.
- La proporción de estudiantes matriculados en campos STEM en la educación de tercer nivel es de al menos el 32%, con al menos 2 de cada 5 estudiantes mujeres;
- La proporción de estudiantes matriculados en programas de doctorado en TIC debe ser de al menos el 5%, y al menos 1 de cada 3 estudiantes debe ser mujer.

### *Construir una base sólida a través de la educación y la capacitación*

La educación y la formación profesional desempeñan un papel esencial en la creación de puestos de trabajo y vidas de calidad. Para apoyar el desarrollo de competencias básicas, la alfabetización, las matemáticas, las ciencias, las competencias digitales y las capacidades ciudadanas, la Comisión impulsará el proyecto piloto Plan de Apoyo a las Competencias Básicas. Junto con los Estados miembros, la Comisión desarrollará y apoyará financieramente un marco de medidas de intervención eficaces (como alerta temprana, seguimiento, apoyo personalizado y redes). Este plan para niños y jóvenes que tienen dificultades para adquirir habilidades básicas mejorará sus niveles de rendimiento.

### *Mejora y reciclaje profesional regulares como nueva norma*

El desarrollo de nuevas competencias debe ser una parte recurrente y

esencial de la vida profesional de las personas en nuestras economías en evolución. Por ello, la Comisión desarrollará un **proyecto piloto de Garantía de Capacidades**. Este plan ofrecerá a las personas trabajadoras inmersas en procesos de reestructuración, o en riesgo de desempleo, la oportunidad de seguir desarrollando su carrera profesional en otra empresa u otro sector.

La UE racionalizará y reforzará los proveedores de capacidades de la UE que imparten las capacidades que necesitan las empresas para la transición ecológica y el Pacto Industrial Limpio.

### *Contribuir a la libre circulación de personas cualificadas*

Todo el potencial del mercado único se liberará mediante **la circulación de competencias**. Con el fin de abrir más oportunidades para las personas trabajadoras y las empresas, una **iniciativa de portabilidad de capacidades** facilitará el reconocimiento y la aceptación de capacidades y cualificaciones en toda la UE, independientemente de dónde se hayan adquirido. La iniciativa promoverá el uso de **credenciales digitales**.

### *Convertir a la UE en un imán para el talento*

La Unión de Capacidades reforzará la capacidad de la UE para atraer, desarrollar y retener talentos clave, tanto dentro de la UE como en todo el mundo. Por ejemplo, la Comisión pondrá

en marcha una convocatoria piloto de las acciones Marie Skłodowska-Curie «**Elige Europa**» con un presupuesto de 22,5 millones de euros para atraer a los mejores talentos a nivel mundial, ofreciendo excelentes condiciones científicas de trabajo y empleo y perspectivas profesionales.

Además, una vez aprobado por el Parlamento y el Consejo, la Comisión creará una **reserva de talento de la UE** para la contratación de personas de fuera de la UE en todos los niveles de capacidades, especialmente en ocupaciones que se enfrenten a una grave escasez. Este año se presentará una **Estrategia de Visados** para apoyar aún más la llegada de los mejores estudiantes, personas trabajadoras capacitadas e investigadores.

### | Nueva y sólida gobernanza

Cumplir con la Unión de Capacidades requerirá una responsabilidad colectiva y una mayor ambición, inversión y una implementación efectiva de la reforma. Para ello, la Unión de Capacidades se basará en una **gobernanza sólida**, informada por un **Observatorio Europeo de Inteligencia sobre Capacidades**. El observatorio proporcionará datos y prospectiva en materia de competencias y permitirá alertar tempranamente sobre la escasez de competencias en sectores críticos o estratégicos.

Un nuevo Comité Europeo de Alto Nivel sobre Capacidades reunirá a proveedores de educación y formación, líderes

empresariales e interlocutores sociales para proporcionar una visión completa de las capacidades a los responsables políticos de la UE. Sobre la base del Observatorio, se garantizará una visión coordinada y la identificación de las acciones audaces necesarias para fortalecer nuestro capital humano.

Dado que el capital humano, la educación y las capacidades son una cuestión fundamental para garantizar la competitividad europea, la Comisión tiene la intención de introducir una **nueva Recomendación de la UE-27 sobre educación y capacidades en el ciclo del Semestre Europeo, para orientar a los Estados miembros y a los agentes pertinentes**.

### | Reorientación y optimización de los fondos existentes

La estrategia de financiación de la Union of Skills apostará por reorientar y optimizar recursos financieros ya disponibles en la UE. Esto implica que los programas europeos que ya incluyen líneas de inversión en educación y empleo (FSE+, Erasmus+, EaSI, InvestEU, FEDER, Horizon) ajustarán sus prioridades para alinearse con los objetivos de la nueva Agenda. También se reforzará la sinergia con otros planes de la UE, como la Agenda Digital, el Pacto Verde Europeo y las estrategias nacionales de empleo y educación, para garantizar que los recursos se dirijan a los sectores y grupos poblacionales con mayores necesidades.

### *Mobilización de inversión privada y optimización de la financiación*

La UE reconoce que **los fondos públicos no son suficientes para cubrir todas las necesidades** y que es imprescindible movilizar **financiación adicional del sector privado** y **optimizar los recursos existentes**. Para ello, se pondrán en marcha mecanismos que fomenten la inversión de empresas, lo que podría traducirse en incentivos fiscales, colaboraciones público-privadas o programas de cofinanciación. Esta estrategia se alinea también con el lanzamiento de la plataforma EU Invest in Talent, diseñada para canalizar inversión en educación y formación a través de la cooperación entre la Comisión Europea, el Banco Europeo de Inversiones (BEI) y bancos nacionales de desarrollo.

En paralelo, se busca mejorar el acceso a instrumentos financieros como préstamos, garantías y fondos de inversión a través del programa InvestEU, lo que permitirá combinar financiación pública y privada para potenciar proyectos formativos a gran escala.

### *El Skills Guarantee, una prioridad y una potencial vía de financiación*

La Comisión ha anunciado el desarrollo de un piloto de **Skills Guarantee**, destinado a garantizar que las personas trabajadoras en sectores en reestructuración o en riesgo de desempleo tengan acceso a formación y apoyo

personalizados. Esto podría implicar fondos adicionales, traducidos en convocatorias específicas o en una priorización de estas acciones en programas ya existentes como Erasmus+, Horizon y EaSI.

Para entidades que trabajen en políticas activas de empleo o en la recualificación de personas trabajadoras, este puede ser un campo de acción relevante.

### *Atracción de talento para el sector de los cuidados y el trabajo con colectivos vulnerables*

Otro tema relevante que se destaca es la necesidad de personal cualificado en sectores estratégicos como los cuidados. La Comisión Europea está trabajando en una revisión del EU **Action Plan on Integration and Inclusion**, con el objetivo de mejorar la atracción y retención de personas trabajadoras de terceros países en sectores clave como los cuidados de larga duración. Esto abre la puerta a iniciativas en España para reforzar la formación, atracción y retención de talento dentro de este sector.

Además, la Comisión implementará un **Plan de Acción para las Competencias Básicas**, que incluirá un piloto del **Basic Skills Support Scheme**. Este plan se desarrollará en colaboración con los Estados miembros y estará respaldado por fondos de la UE para proporcionar medidas de intervención

efectivas para infancia y juventud con dificultades en la adquisición de competencias básicas. En el próximo ciclo del Semestre Europeo, los Estados miembros recibirán una recomendación sobre formación y competencias.

La EU Skills Agenda no es solo un marco político, sino una hoja de ruta para transformar el mercado laboral europeo. Para las entidades del tercer sector, las administraciones públicas y las empresas del ámbito social, representa una oportunidad para posicionarse estratégicamente en un contexto de cambios estructurales.

### 3.3. POLÍTICA NACIONAL

A nivel nacional, el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia del Gobierno de España, junto con los Programas de Cooperación Territorial en materia de formación profesional han determinado las actuaciones en materia de formación profesional, tanto para la administración del Estado como para las administraciones autonómicas.

Con el fin de paliar los daños provocados por la pandemia del COVID-19, el Gobierno de España propuso el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia trazando la hoja de ruta para la modernización de la economía española, la recuperación del crecimiento económico y la creación de empleo, la reconstrucción económica sólida, inclusiva y resiliente tras la crisis de la

COVID, y para responder a los retos de la próxima década.

El Plan se corresponde con recomendaciones de otros organismos internacionales y los objetivos de la Agenda 2030, que hacen hincapié en el empleo y la educación de calidad, la transformación de los modelos de producción y consumo, la lucha contra el cambio climático a partir de la transición ecológica y la descarbonización, la revolución digital y la innovación, así como la salud y el bienestar social, para alcanzar un crecimiento inclusivo, justo y sostenible a largo plazo.

Se estructuró en torno a cuatro ejes transversales que vertebran la transformación del conjunto de la economía y que el Gobierno ha situado desde el principio en el centro de su estrategia de política económica:

- la transición ecológica,
- la transformación digital,
- la igualdad de género y
- la cohesión social y territorial.

Estos ejes han guiado todo el proceso de recuperación, inspirando las reformas estructurales y las inversiones, con el objetivo último de recuperar el crecimiento, fomentar la creación de empresas y acelerar la generación de empleo.

La situación derivada del COVID-19 ha acelerado el proceso de digitalización

en España, poniendo de relieve sus fortalezas y también sus carencias tanto desde el punto de vista económico, como social y territorial. La digitalización tiene importantes efectos en la productividad, el crecimiento y la creación de empleo, además de las mejoras de bienestar y de acceso a productos y servicios.

El Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia ha conllevado el despliegue de diez políticas palanca de forma urgente, con alta capacidad de arrastre de la actividad y el empleo, para la modernización de nuestra economía y sociedad: (i) agenda urbana y rural y lucha contra la despoblación; (ii) infraestructuras y ecosistemas resilientes; (iii) transición energética justa e inclusiva; (iv) Administración para el siglo XXI; (v) modernización y digitalización del tejido industrial y de la pyme, recuperación del turismo e impulso a una España Nación Emprendedora; (vi) pacto por la ciencia y la innovación; refuerzo de la capacidad del Sistema Nacional de Salud; (vii) educación y conocimiento, formación continua y desarrollo de capacidades; (viii) nueva economía de los cuidados y políticas de empleo; (ix) impulso de la industria de la cultura y el deporte; (x) modernización del sistema fiscal para un crecimiento sostenible e inclusivo.

Las diez políticas palanca han integrado, a su vez, 30 proyectos o líneas de acción que articulan de forma coherente y complementaria las diferentes iniciativas tractoras prioritarias de re-

forma estructural, tanto de tipo regulatorio como de impulso a la inversión, para contribuir a alcanzar los objetivos generales del Plan.

Dentro del Plan, la línea VII, dedicada a la educación y conocimiento, formación continua y desarrollo de capacidades se fundamentó en la necesidad de refuerzo del capital humano para que el Plan de inversiones y reformas tuviera el impacto deseado, tanto en la generación de actividad a corto plazo, como en el refuerzo estructural de la economía y las nuevas oportunidades laborales a medio y largo plazo.

El momento requería una actuación coordinada inmediata para abordar de forma estratégica la capacitación del conjunto de la sociedad, reorientando y aprovechando el talento y las habilidades existentes en nuestro país y generando actividad en los ámbitos de la formación y transferencia de capacidades. Para ello, de forma coordinada con los agentes económicos y sociales, se planteó abordar los siguientes proyectos que complementarán una evaluación y reforma en el sistema educativo en sus distintos niveles:

- ✓ **Plan nacional de capacidades digitales (digital skills) del conjunto de la población, desde la digitalización de la escuela hasta la universidad, pasando por la recualificación (upskilling y reskilling) en el trabajo, con especial atención al cierre de la brecha de género y al impulso de la**

formación en las zonas en declive demográfico.

- ✓ **Plan estratégico de impulso de la Formación Profesional.** Con el fin de modernizar y flexibilizar el sistema a través de la ampliación y el redimensionamiento de la oferta formativa, adecuándola a las necesidades de los sectores productivos y del mercado laboral. Se marcaron como objetivos la creación de 200.000 nuevas plazas de Formación Profesional hasta 2023, la actualización de los títulos ya existentes y la creación de otros nuevos ligados a los sectores emergentes como big data, inteligencia artificial, industria inteligente, desarrollo sostenible, robótica, o 3D, entre otros. Además, esta estrategia pretendía alcanzar la acreditación de competencias básicas y profesionales de más de 3.000.000 de personas trabajadoras, así como el fomento de la FP dual, la elaboración de oferta modular y a la carta, la conversión de aulas en espacios de tecnología aplicada, la creación de aulas de emprendimiento y el impulso a proyectos de innovación en centros de Formación Profesional o el bilingüismo.
- ✓ **Modernización y digitalización del sistema educativo, con un fuerte impulso de la educación de 0 a 3 años y con medidas para avanzar hacia un modelo personalizado, inclusivo y flexible, adaptado a las necesidades de cada estudiante, y un refuerzo de la formación del profesorado y la carrera docente, integrando nuevos**

modelos y técnicas educativas en la escuela de todas las poblaciones. Se marcó como objetivo trabajar en la prevención y reducción del abandono escolar prematuro y en la mejora de los resultados educativos, en particular del alumnado con más dificultades, con la inversión en programas de refuerzo educativo y de orientación escolar. También se estableció como fin avanzar en el uso de medios digitales mediante el Plan Educa en Digital, garantizando la conectividad de la red universitaria y la adaptación de los programas y sistemas a las nuevas tecnologías y al aprendizaje combinado a distancia-presencial mediante el Plan de digitalización de la universidad.

## EL PLAN DE MODERNIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

En agosto de 2020, el Ministerio de Educación y Formación Profesional presentó el documento titulado Plan de Modernización de la Formación Profesional con el lema “Formando profesionales para el futuro”. El fin de este nuevo Plan era convertir la Formación Profesional en una palanca para el crecimiento mediante tres pasos:

1. Reconocimiento y acreditación de las competencias.
2. Flexibilidad y mejora de la accesibilidad a la Formación Profesional y a la orientación profesional.

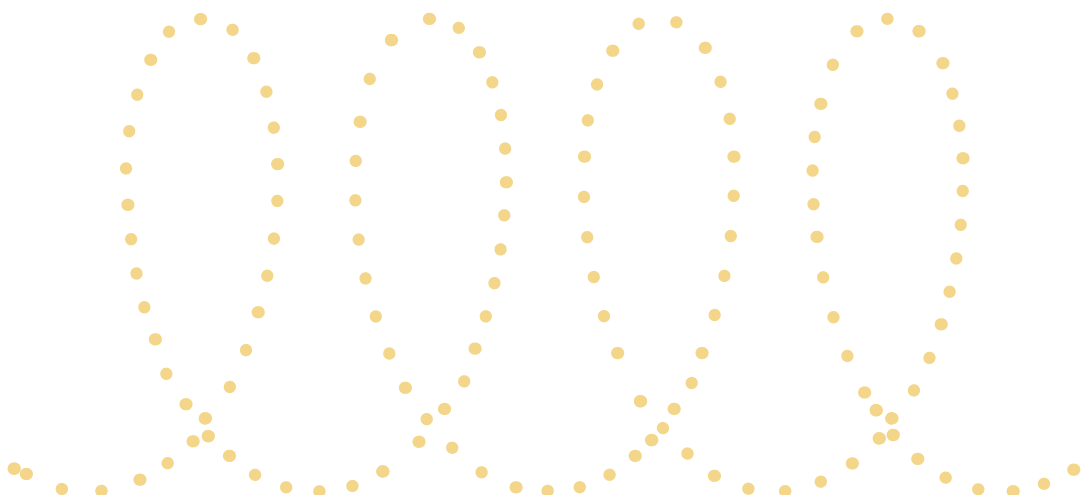
3. Incorporación de la digitalización, la innovación y el emprendimiento en el sistema de Formación Profesional.

El documento destaca algunas debilidades importantes del sistema de formación, detectadas durante el desarrollo del I Plan Estratégico desde 2018:

- ✓ **“La Formación Profesional no cuenta en España con el lugar formativo que sí dispone en otros países. La elección de estas enseñanzas se sitúa muy por debajo del promedio de la UE y la OCDE”,**
- ✓ **“...el desajuste de plazas de estas enseñanzas en el sistema educativo”, considerando “prioritario el redimensionamiento de la oferta”.**
- ✓ **“la inadecuación de su oferta, totalmente infra dimensionada, con relación a las necesidades reales de nuestro capital humano”.**

Estas afirmaciones, categóricas, se sustentan en comparativas de la proporción de personas que optan por estudios de formación de carácter profesional en países de la UE (25% de media en Europa frente al 12% en España), en la diferencia entre la media de personas con cualificaciones acreditadas en España y en Europa (24% en España frente al 45% en Europa) y en los estudios de CEDEFOP y de otros organismos que vaticinan que en el horizonte del año 2025, en España, el 37% de los puestos de trabajo corresponderán a personas con un alto nivel de cualificación, el 49% a personas con un nivel medio de cualificación y sólo el 14% a personas con un bajo nivel de cualificación.

A ello se suman las manifestaciones de los empresarios sobre la inadecuación de la oferta de formación de carácter reglado a las necesidades de contratación de profesionales en el sector productivo.



En el Plan de modernización, se identifican once ámbitos en los que se han centrado las actuaciones a nivel nacional:

1. Reconocimiento y acreditación de las competencias básicas y profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral (al que se ha destinado un presupuesto de 480.000.000 €).
2. Flexibilización y accesibilidad de la formación para un sistema único de la Formación Profesional.
3. Digitalización y Formación Profesional.
4. Innovación y Formación Profesional.
5. Emprendimiento y Formación Profesional.
6. Renovación del catálogo formativo. Definición de sectores estratégicos.
7. Redimensionamiento de la oferta de Formación Profesional.
8. Potenciación de la Formación Profesional dual.
9. Centros de Formación Profesional como organizadores de tecnología aplicada. Redes de centros para la innovación y la creatividad aplicada en Formación Profesional. Estructuras de apoyo integral al sistema.
10. Orientación profesional.
11. Evaluación y calidad del sistema.

En cada ámbito de actuación se han contemplado diferentes actuaciones o líneas de trabajo cuyo despliegue corresponde, en una alta proporción, a las Comunidades Autónomas.

Junto con el I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo, el Plan de Modernización de la Formación Profesional ha constituido, hasta ahora, el referente de la política nacional para el diseño de los planes regionales de actuación en el ámbito de la Formación Profesional del Sistema Educativo, que deben adaptarse a las características y peculiaridad de cada territorio.

### 3.4. PLANES REGIONALES

La política en materia de formación profesional en Castilla y León ha venido determinada por los sucesivos planes generales de Formación Profesional. El último de ellos contempla los objetivos estratégicos, programas y actuaciones que se han venido desarrollando desde el curso escolar 2021-2022 hasta el actual curso 2024-2025.

#### EL PLAN DE FORMACIÓN PROFESIONAL 2021-2025

El Plan General de Formación Profesional 2021-2025 se marcó cinco objetivos estratégicos:

- 1º. Desarrollar una oferta de formación profesional de calidad, adaptada a las necesidades de personal cualificado de los sectores productivos.
- 2º. Aumentar el atractivo y la relevancia de la Formación Profesional para los jóvenes, en base a la calidad, la excelencia y la empleabilidad.

- 3º. 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.
- 4º. Convertir la Formación Profesional en una palanca de transformación del sistema productivo regional y en un motor para la innovación y el crecimiento.
- 5º. Desarrollar un sistema de formación profesional basado en la igualdad de oportunidades que potencie la equidad y fomente la inclusión.

Para alcanzarlos, el plan se ha desarrollado en cuatro ámbitos de trabajo, con diferentes líneas de actuación, que en conjunto definen un mapa estratégico orientado específicamente hacia la mejora de la empleabilidad de los jóvenes y también de las personas adultas de Castilla y León.

En concreto, el Plan se ha desarrollado en el ámbito de:

1. La Calidad y excelencia. Donde se han realizado las actuaciones destinadas a mejorar la calidad y a modernizar la Formación Profesional, así como a ajustar la oferta formativa a las necesidades de personal cualificado del sistema productivo regional.
2. Formación a lo largo de la vida. Siguiendo un enfoque de la formación continua y permanente, en este ámbito, se han llevado a cabo actuaciones destinadas a proporcionar oportunidades de formación en la edad adulta y activa con el fin de facilitar la cualificación y

recualificación profesional de la ciudadanía de Castilla y León.

3. Transformación digital, especialización inteligente e innovación. En este ámbito de actuación se han llevado a cabo las acciones destinadas a la gestión del cambio y a la transformación digital que necesita el sistema de formación profesional, alineando la formación profesional y la actividad de los centros educativos con las prioridades definidas en la estrategia de especialización inteligente (RIS3) de Castilla y León.
4. Equidad e inclusión. Ámbito en el que se ha abordado el desarrollo de un modelo de formación profesional aplicando los principios de igualdad de oportunidades y de inclusión educativa y las actuaciones destinadas a la atención de la diversidad del alumnado.

En los diferentes ámbitos de actuación, se han desplegado once Líneas de estratégicas mediante 11 Programas Operativos y tres planes específicos de actuación dirigidos a desarrollar un servicio público eficiente y eficaz, capacitar permanentemente a la población activa, generar oportunidades de mejora de la cualificación profesional, incrementar la empleabilidad de las personas, en particular de los jóvenes, el crecimiento económico, la mejora de la competitividad de las empresas, generar más oportunidades para todos y una mayor cohesión social.

En el ámbito de la Calidad y excelencia se ha desarrollado cuatro programas:

**MADIOF** (Mapa Dinámico de Oferta), destinado a impulsar y desarrollar una oferta formativa ajustada a las necesidades de personal cualificado del tejido productivo regional en un contexto de continuo cambio. En estos últimos cuatro cursos escolares se ha redimensionado la oferta implantando 178 nuevos ciclos de formación profesional en centros de titularidad pública de la Comunidad, lo que implica la creación de 5.340 nuevas plazas de primer curso (más de 10.000 si sumamos las de segundo curso), a las que se suman las creadas en centros sostenidos con fondos públicos, así como 44 cursos de especialización.

El número de alumnado matriculado ha aumentado desde el inicio del plan (curso 2021-2022 que ascendió a 42.992 estudiantes) hasta alcanzar los 48.600 en el curso actual 2024-2025, lo que supone un incremento de más de 5.600 alumnos, es decir, un 13 %.

En este curso se imparten más de 1.168 grupos presenciales de primer curso de FP de primer curso.

- 202 grupos de primer curso en ciclos de Grado Básico
- 458 grupos de primer curso en ciclos de Grado Medio
- 464 grupos de primer curso en ciclos de Grado Superior
- 44 grupos de Cursos de Especialización

La oferta es amplia y está muy diversificada. En este momento se están impartiendo 153 titulaciones diferentes de formación profesional distribuidas en 22 familias profesionales

- 19 Títulos diferentes de Grado Básico
- 43 Títulos diferentes de Grado Medio
- 73 Títulos diferentes de Grado Superior
- 18 Títulos diferentes de Cursos de Especialización

Esta oferta se desarrolla en un conjunto de 206 centros autorizados. La Junta de Castilla y León es titular de 147 (Centros educativos públicos), el 71%: 138 dependen de la Consejería de Educación, 8 de la Consejería de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural y 1 del Ayuntamiento de Medina de Pomar (Burgos).

Del total, 37 tienen la condición de Centros Integrados de Formación Profesional, de los cuales 28 son de titularidad pública, el 76% (20 centros dependen de la Consejería con competencias en materia de educación y 8 de la Consejería con competencias en materia de agricultura); 9 centros son de titularidad privada. Hemos creado una de las redes de centros integrados mayor de España, hoy en día.

De los 37 Centros Integrados de Formación Profesional que hay en la Co-

munidad, 17 centros se ubican en zona rural y 20 en capitales de provincia.

En 2024 hemos alcanzado el % más alto de la serie histórica en inserción laboral, con una media del **87,4% en el año siguiente al de titulación en las 22 familias profesionales**. El **86,6% del alumnado encuentra empleo en su provincia de origen** y tan sólo el 5,6% fuera de la Comunidad. Lo que demuestra el grado de adecuación de la oferta a las necesidades del tejido productivo regional.

El segundo programa, **CEX (Calidad y Excelencia)**; se ha dedicado a potenciar la calidad de la formación profesional y la excelencia mediante actuaciones de alto valor añadido. Este Línea de actuación ha dado lugar a la creación de redes de centros de excelencia profesional a nivel regional, nacional y europeo. Además, se ha puesto en marcha el Centro de Apoyo a la Docencia, Digitalización, Innovación y Emprendimiento (CADDIE) en la FP, entre cuyas funciones se encuentra la coordinación de esta Red de Excelencia y el impulso de los proyectos de colaboración e innovación aplicada en partenariados centros-empresas (especialmente MicroPYMEs), desarrollando competencias profesionales para la especialización inteligente.

Más de 50 centros forman parte de la red de excelencia regional y de la red ENE de excelencia de la European Training Foundation, que depende de la Comisión Europea, 4 forman parte de la red estatal de centros de excelencia

y 2 de la red europea de CoVE (Centros europeos de excelencia profesional). Sólo 1 centro del País Vasco y 2 en Castilla y León han logrado formar parte de esta red.

Además, nuestros centros han pilotado la nueva herramienta de evaluación de la excelencia, denominada ISATCoVE, que ha desarrollado la European Training Foundation y que se aplicará en los países miembros de la Unión Europea y países de entorno europeo para evaluar el nivel de excelencia que alcanza un centro de formación profesional.

El tercer programa es **DualME** (formación profesional Dual para la Mejora de la Empleabilidad); destinado a seguir impulsando y mejorando la Formación Profesional Dual y el Aprendizaje Basado en el Trabajo para la mejora de la empleabilidad en el ámbito educativo, incluyendo el desarrollo de “soft skills” y competencias transversales para el empleo. Hasta la implantación de la nueva Ley Orgánica, Castilla y León ha desarrollado un modelo de formación dual propio, regulado mediante decreto en 2016, contando con más de 77 centros de FP, 247 proyectos y 583 empresas, habiéndose generado 1.479 puestos de aprendizaje con compensación económica en las empresas de la Comunidad, pero a partir de este curso escolar ha sido necesario adaptarse a la nueva normativa que dota de carácter dual a todas las enseñanzas de Formación Profesional, obligándonos a gestionar la afiliación a la Seguridad

Social de todo el alumnado que realiza formación en empresa.

Finalmente, en este ámbito, el programa **EUROFOP** (Formación Profesional en países europeos); se ha destinado a la internacionalización de la Formación Profesional en el marco del programa Erasmus+ de la Unión Europea. En esta línea de actuación se han puesto en marcha distintos proyectos de ámbito europeo y asociaciones de aprendizaje con diferentes países, como: el proyecto G2VET desarrollado con instituciones de Austria, Alemania y Finlandia, dedicado a cómo abordar la sostenibilidad aplicada en los currículos de FP, el Proyecto Habitable, con un presupuesto de 5 millones de euros financiados por la Comisión Europea, en el que se analiza la problemática del sector del Hábitat y en el que estamos trabajando con 16 socios de España, Portugal, Austria, Grecia, Moldavia y Georgia, el proyecto Mobuilding, dedicado a la promoción de movilidades en el sector de la edificación y la obra civil, en el que colaboramos con instituciones de Turquía, Grecia, Irlanda, Italia, Chipre y Macedonia del Norte, y otros dos proyectos de colaboración con Turquía dedicado a implantar nuestro modelo de centro excelencia profesional en el sector de la Hostelería en dicho país y con Burundi para el desarrollo de cocinas solares.

Además, desde la finalización del período de pandemia se han gestionado más de 1.500 movilidades internacionales de alumnado y 800 de profesio-

rado. Nuestro alumnado ha realizado prácticas formativas de tres meses de duración en empresas de 45 países y 400 ciudades diferentes. Castilla y León tiene el mayor consorcio de movilidades de España, al que pertenecen 128 centros de la Comunidad.

El segundo gran bloque del Plan General se ha dedicado al desarrollo de la Formación Profesional a lo largo de la vida, contemplando dos líneas de actuación:

**ACREDITA-CyL**; dedicada a la acreditación de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral o vías no formales de formación. Mediante la ORDEN EDU/48/2022, de 21 de enero, se declaró abierto con carácter permanente el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales contempladas en la oferta de enseñanzas de formación profesional del sistema educativo de la Comunidad de Castilla y León, adquiridas a través de la experiencia laboral o vías no formales de formación, en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Con esta nueva norma, no es necesario esperar a una convocatoria para solicitar la participación en el procedimiento de acreditación.

Desde su publicación, 5.462 personas han solicitado acreditación de un total de 40.253 unidades de competencia profesional. Una cifra sensiblemente inferior a la deseada, en parte por la complejidad burocrática del procedi-

miento regulado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Los 54 Centros de Educación de Personas Adultas y las 17 aulas de educación de personas adultas están participando de forma activa en la difusión, información y orientación, sobre este procedimiento en base a lo establecido en el artículo 178.2 del Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del sistema de formación profesional, que determina que "Las administraciones competentes, en colaboración con las organizaciones sindicales y empresariales más representativas, así como con otras organizaciones vinculadas al tejido económico y social, pondrán en marcha iniciativas que garanticen la máxima difusión del procedimiento. La información y difusión del procedimiento será obligatoria, al menos, en los centros del Sistema de Formación Profesional y los centros de educación para personas adultas". También han colaborado en la difusión los sindicatos CCOO y UGT, así como CEOE y las 14 Cámaras de Comercio, Industria y Servicios de Castilla y León.

El objetivo es que, a través de estos centros, la información y la orientación llegue a los más de 16.000 alumnos matriculados cada año en ellos y que estos puedan contar con personal capacitado para resolver cualquier duda que se les planee sobre cómo participar en dicho procedimiento.

**INTEGRA2;** es un programa destinado al desarrollo del sistema integrado de formación profesional y de ofertas adaptadas a las necesidades de las personas adultas, incluida la formación online. Más de 5.000 alumnos cursan enseñanzas de FP en modalidad semipresencial y virtual en cada curso escolar.

**El tercer bloque del Plan se ha dedicado a la TRANSFORMACIÓN DIGITAL, LA ESPECIALIZACIÓN INTELIGENTE Y LA INNOVACIÓN, con tres líneas de actuación:**

INES; destinado a la innovación y especialización de la FP en las áreas temáticas prioritarias de la RIS3 de Castilla y León. Sin duda una de las líneas de actuación más novedosas. Este programa ha potenciado la Innovación y la Especialización en el ámbito de la Formación Profesional, alineada con la Estrategia de Especialización inteligente de Castilla y León. El objetivo ha sido desarrollar actividades de formación inicial y de especialización formativa para el alumnado titulado en Formación Profesional (44 cursos de especialización) que contribuyan a la especialización inteligente del territorio.

**AULA-EMPRESA+;** para el desarrollo de interacciones entre centros y empresas, impulsar la colaboración, la innovación y el emprendimiento.

En el transcurso de desarrollo del Plan General se han desarrollado más de 1.000 proyectos de innovación aplicada

entre centros de formación y empresas, financiados a través de este programa y se han puesto en marcha 116 aulas de emprendimiento. Es decir, el 84% de los centros educativos de titularidad pública, dependientes de la Consejería de Educación, que imparten FP en Castilla y León disponen de estos espacios dedicados a facilitar la relación de los centros que imparten Formación Profesional Inicial con las empresas y al desarrollo de la orientación profesional y la iniciativa empresarial, con la colaboración de las Cámaras Oficiales de Comercio, Industria y Servicios de Castilla y León, fundaciones de empresas como la Fundación Empresa Familiar de Castilla y León, organizaciones y asociaciones y confederaciones de organizaciones empresariales, agentes sociales y Clústeres.

Y el programa **TALLER DIGITAL**; destinado al desarrollo de espacios y recursos digitales para la formación profesional.

En el marco de TALLER DIGITAL, se incluye la creación de las nuevas Aulas de Tecnología Aplicada o aulas ATECA para simular entornos laborales digitalizados. Las aulas se convierten en espacios flexibles, de colaboración, con alta conectividad, donde el alumnado se familiariza con la tecnología digital al tiempo que desarrolla competencias técnicas (hardskills 4.0) y transversales (softskills). Durante el desarrollo del Plan se han creado 95 ATECA. Todas ellas equipadas con

realidad virtual y aumentada, simuladores y tecnología 4.0.

También se han instalado tres aulas inmersivas; se trata de espacios innovadores basados en una tecnología de realidad virtual y aumentada 360º, en movimiento, a través de una simulación 3D que permite recrear un entorno real que los estudiantes pueden manipular con total seguridad.

**Finalmente, en el bloque dedicado a la mejora de la EQUIDAD y la INCLUSIÓN, Con carácter transversal, se han desarrollado dos líneas de actuación:**

**VOCARE**; dedicada al desarrollo de la Orientación Vocacional y Profesional en Educación, en el que se han desarrollado herramientas tecnológicas, como Neolkigay y Neolkigay Pro, diseñadas para automatizar los procesos de orientación vocacional y profesional, a través de la cumplimentación de diferentes cuestionarios digitales.

**AEQUITAS**; línea de actuación para facilitar el refuerzo educativo y formativo en el ámbito de la Formación Profesional, con un enfoque inclusivo.

Para concluir, respecto a los tres planes específicos desarrollados:

El Plan específico de Formación del Profesorado de FP, que ha permitido a todo el profesorado actualizar sus conocimientos y competencias profesionales, el Plan específico de equipamiento y el Plan Específico de Difusión

de la Formación Profesional de Castilla y León, que ha permitido mejorar la imagen social de la Formación Profesional a través de campañas, foros, ferias y competiciones de competencias profesionales a nivel regional, nacional e internacional, donde nuestro alumnado ha demostrado su nivel de competencia: En los últimos campeonatos nacionales Castilla y León fue la segunda comunidad con mayor número de medallas, por detrás de Andalucía, con 5 medallas de oro, dos de plata y una de bronce.

A todo ello se ha sumado el cambio en el modelo de organización y funcionamiento del sistema provocado por la nueva Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, que ha implicado la publicación de tres decretos y más de 130 nuevas órdenes de desarrollo para reordenar todo el sistema, en menos de un año.

La evaluación de los resultados obtenidos sirve de base para el diseño del nuevo PGFP 2025-2029, consolidando y dando continuidad a las líneas de actuación y para proponer nuevas acciones con el fin de avanzar en la mejora del sistema.

## **OTRAS ESTRATEGIAS Y PLANES REGIONALES**

El PLAN DE EMPLEO que elabora el Servicio Público de Empleo de Castilla y León despliega las políticas activas de

empleo de las que forma parte la formación de las personas trabajadoras, ocupadas y desempleadas.

A través de este instrumento se desarrolla un programa de formación dirigido prioritariamente a personas trabajadoras desempleadas. El objeto del programa es la formación de las personas trabajadoras desempleadas de una manera prioritaria. Se financiarán acciones formativas que cualifiquen prioritariamente a personas trabajadoras desempleadas para una mejor inserción o reinserción en el mercado laboral. Este programa consiste en la puesta en marcha de las acciones formativas certificables o no que, después de un proceso participativo y provincializado, se seleccionan. Ello conlleva la adaptación a la situación real de las distintas partes del territorio de la Comunidad y a su estructura económica y laboral.

Asimismo, con objeto de atender a los requerimientos de productividad y competitividad de las empresas, a las necesidades de adaptación a los cambios operados en el puesto de trabajo y a las aspiraciones de promoción profesional y desarrollo personal de las personas trabajadoras, de forma que les capacite para el desempeño cualificado de las distintas profesiones y les permita mejorar su empleabilidad, se desarrolla el programa de formación para personas trabajadoras ocupadas. Mediante este programa se conceden subvenciones para realizar programas de formación transversales para las

personas trabajadoras ocupadas. Estos programas están compuestos por acciones formativas que se establecen como prioritarias en la correspondiente convocatoria, en el marco de las especialidades incluidas en el Catálogo de Especialidades Formativas previsto en el artículo 20.3 de la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral.

Para atender la demanda existente en el mercado laboral de perfiles profesionales de alta cualificación tecnológica, generada por la automatización de los sistemas productivos y la evolución de las TIC, el Plan de Empleo incluye un programa específico de formación para la adquisición y mejora de las competencias profesionales relacionadas con los cambios tecnológicos y la transformación digital de la economía. se conceden subvenciones para realizar programas de formación para la adquisición y mejora de competencias profesionales relacionadas con los cambios tecnológicos y la transformación digital de la economía para personas trabajadoras ocupadas, en el ámbito de la Comunidad de Castilla y León. Estos programas están compuestos por acciones formativas referidas a especialidades relacionadas con las necesidades de adquisición de competencias tecnológicas o digitales básicas y/o avanzadas que previamente han sido identificadas como prioritarias en la correspondiente convocatoria, incluidas en el Catálogo de Especialidades

Formativas previsto en el artículo 20.3 de la Ley 30/2015, de 9 de septiembre.

Con el fin de mejorar la empleabilidad y las competencias profesionales de las personas desempleadas inscritas en el Servicio Público de Empleo, se desarrolla un Programa Mixto de formación y empleo, Este programa permite a las personas destinatarias obtener los correspondientes certificados de profesionalidad, lo que favorece sus posibilidades de inserción laboral. Se llevan a cabo acciones de formación teórico/práctica en alternancia con la prestación de un trabajo real ejecutando obras o servicios de utilidad pública o interés social.

Con el objeto de financiar proyectos de itinerarios integrados de orientación, formación e inserción, dirigidos a personas trabajadoras desempleadas, en el marco del Plan de Empleo se desarrolla un Programa de orientación, formación e inserción, que contribuye a mejorar la cualificación profesional y la capacidad de inserción laboral. La finalidad de este programa es la mejora de la capacidad de inserción de las personas trabajadoras desempleadas y su cualificación profesional, mediante el desarrollo de itinerarios integrados de orientación, formación e inserción laboral, a través de los cuales se realizará un acompañamiento integral y continuo a la persona trabajadora desempleada, basado en una orientación profesional adecuada y una búsqueda activa de empleo, siendo la formación una parte más de este acompañamiento y com-

prometiéndose la entidad beneficiaria a un mínimo de inserción.

Para la realización de prácticas no laborales en empresas por jóvenes titulados para incrementar su cualificación profesional y facilitar con ello, la integración laboral, el Plan de empleo contempla un Programa de Prácticas No Laborales. El objeto de este programa es la realización de prácticas no laborales en empresas por jóvenes titulados para incrementar su cualificación profesional y facilitar con ello, la integración laboral. Para la ejecución de este programa, se conceden subvenciones destinadas a financiar los gastos realizados durante el desarrollo de las prácticas no laborales en concepto de becas a los titulados, cuotas a la Seguridad Social y por gestión del programa.

Otro de los programas de formación incluidos en el Plan de Empleo es el Programa de formación profesional específica con compromiso de contratación. Este programa tiene la finalidad de proporcionar a las empresas de Castilla y León las personas trabajadoras con la cualificación profesional específica adecuada para la ejecución de sus procesos productivos. El objeto de este programa es la concesión de subvenciones destinadas a la financiación de acciones de formación profesional para el empleo, desarrolladas por empresas para proporcionar a los demandantes de empleo un nivel de cualificación profesional adaptado a sus demandas empresariales y, asumiendo la propia empresa, el compromiso de

contratar un porcentaje de las personas participantes en las mismas.

Asimismo, el Programa de formación profesional específica impartida por empresas de sectores estratégicos de nuestra comunidad. (FORTRA), tiene como finalidad ofrecer una formación adecuada a las personas trabajadoras ocupadas en empresas de sectores estratégicos y/o emergentes de nuestra Comunidad, teniendo en cuenta que el objetivo prioritario de estas acciones formativas es fomentar la cualificación profesional de las personas trabajadoras ocupadas, incidiendo en aquellas tareas que requieren una adaptación a los cambios en los procesos productivos y que se ven directamente afectados por los avances tecnológicos. El objeto de este programa es la financiación de acciones de formación profesional para el empleo desarrolladas por empresas instaladas en el territorio de la Comunidad de Castilla y León, en sectores o ramas de actividad que sean capaces de mejorar la competitividad de la economía regional, reducir el desempleo, incrementar la producción, incorporar profesiones emergentes que supongan nuevas oportunidades de empleo, etc. a través de la cualificación o recualificación de sus personas trabajadoras.

Finalmente, el Plan de empleo contempla un Programa de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación. El objeto del programa es la acreditación de las personas tra-

bajadoras que participen en las convocatorias publicadas. Se destina a las personas trabajadoras desempleadas u ocupadas que por su experiencia laboral o formación no formal tienen unos conocimientos, destrezas y habilidades que podrían acreditarse a través de un certificado de profesionalidad o una acreditación parcial acumulable.

El PLAN ESTRATÉGICO DE IGUALDAD DE GÉNERO 2021-2025 ha establecido el itinerario a seguir por la Junta de Castilla y León para la consecución de la igualdad real entre mujeres y hombres en nuestra Comunidad. El Plan contempla un Área 2 dedicada al empleo, promoción profesional y corresponsabilidad. Esta área incluye la promoción de la igualdad en todos los ámbitos relacionados con la actividad productiva y el empleo, incluyendo los aspectos de acceso, promoción, conciliación y remuneración

También otras estrategias y planes de ámbito regional contienen actuaciones en materia de formación profesional, como:

**El IV ACUERDO MARCO DE COMPETITIVIDAD;**

**La ESTRATEGIA DE ATRACCIÓN Y RETENCIÓN DE TALENTO;**

**La ESTRATEGIA DE ESPECIALIZACIÓN INTELIGENTE;**

**El II PLAN DE PROMOCIÓN INDUSTRIAL, 2021-2025;**

**El IV PLAN DIRECTOR DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO 2023-2026;**

**El PLAN SECTORIAL DEL HÁBITAT DE CYL;**

**El PLAN DE TRANSICIÓN JUSTA;**

**El PLAN SORIA;**

**El PLAN TERRITORIAL DE FOMENTO DE TIERRA DE CAMPOS;**

Entre otros

Estos y otros planes relacionados con la promoción industrial, empleo y mejora de la competitividad de las empresas, atracción y fidelización de talento, a los que se suman los acuerdos establecidos en el marco del diálogo social y el Pacto para la recuperación económica, el empleo y la cohesión social en Castilla y León, suscrito el 17 de junio de 2020, definen el escenario en el que debe plantearse el nuevo Plan General de Formación Profesional de Castilla y León para el período 2025-2028.

### 3.5. COROLARIO DE POLÍTICAS

De las experiencias anteriormente comentadas podemos inferir que:

1. La cualificación de los futuros trabajadores y recualificación de trabajadores que ya han accedido al sistema productivo forma parte de las prioridades políticas en todos aquellos países que afrontan cambios en los modelos de

producción y constituye un factor clave en el desarrollo sostenible de regiones y países, en el mantenimiento de la competitividad de las empresas, y en la cohesión social.

2. La liberalización del sistema de provisión de capacidades y competencias profesionales para desarrollar una oferta formativa basada en la demanda de perfiles profesionales por parte de las empresas puede generar efectos indeseados si no se ejerce un control desde las administraciones públicas. Trayectorias como la de Australia nos indican que debemos poner el foco en la dinámica del ecosistema de capacidades, contemplando los flujos de las interacciones entre los elementos del sistema y los mecanismos de retroalimentación constante de todos ellos. No se trata de planificar la fuerza laboral sino de planificar el desarrollo de la fuerza laboral, identificando la amplia gama de factores que necesitan ser monitoreados y moldeados para afrontar los problemas de carencias de capacidades y competencias profesionales.
3. La sobrecualificación profesional y, especialmente, la infrautilización de las competencias profesionales debe ser corregida mediante políticas de ajuste dirigidas al desarrollo de las capacidades, destrezas y habilidades que realmente se necesitan en los procesos productivos.
4. La orientación profesional para la gestión de la carrera es fundamental para cerrar la brecha entre la educación y el empleo. Se requiere un enfoque práctico y accesible para fomentar el desarrollo

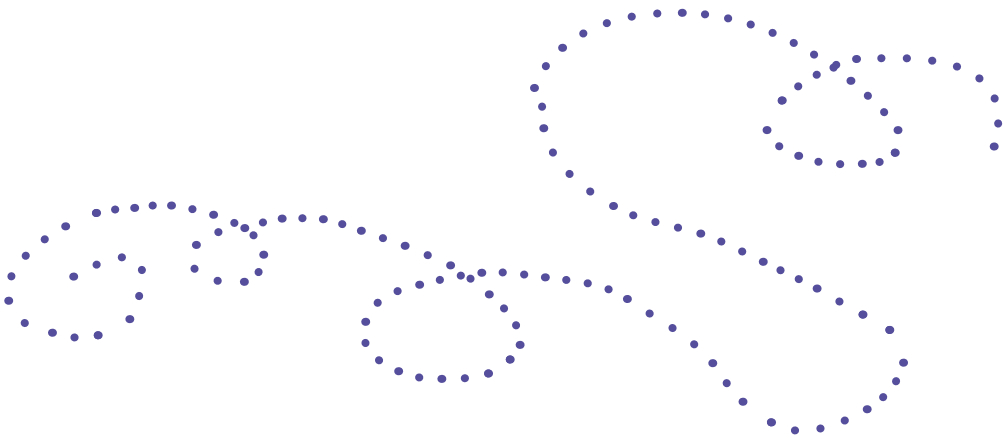
profesional, mejorar la empleabilidad de los ciudadanos y respaldar la economía, garantizando que las habilidades de la fuerza laboral estén alineadas con las demandas del mercado.

5. La naturaleza de los ecosistemas de competencias profesionales y de los problemas a los que se enfrentan suelen ser difíciles de definir. El desafío es aclarar qué es exactamente lo que es problemático en el “contexto” en el que nos encontramos.
6. La reforma efectiva del ecosistema de capacidades requiere líderes con un conocimiento profundo de su dominio, así como habilidades analíticas y políticas/organizativas de alto nivel. Lograr la reforma del ecosistema de capacidades es difícil y requiere mucho tiempo. Por definición, un ecosistema de capacidades tiene muchos componentes. Solo en raras ocasiones se puede cambiar una parte de forma aislada. La construcción de alianzas entre agentes relevantes, como los proveedores de formación, es difícil. Los actores clave en un sector o región son a menudo competidores, así como colegas. Generar confianza entre tales actores requiere tiempo y una destreza considerable.
7. Hay tres palancas clave para impulsar los ecosistemas de capacidades:
  - Garantizar que la oferta de habilidades sea suficiente, tanto en cantidad como en calidad, para satisfacer las necesidades actuales y emergentes es un objetivo central de las políticas de habilidades.

- Activar todo el potencial de trabajadores activos. Para ello es necesario identificar a las personas inactivas, posiblemente volver a capacitarlas, garantizar que el sistema de prestaciones les ofrezca incentivos financieros para ingresar o regresar al mercado laboral y eliminar las barreras a la contratación del lado de la demanda.
- Hacer un uso eficaz de las habilidades; Invertir en habilidades es sólo el primer paso. Las políticas exitosas también deben garantizar que se utilicen las habilidades (capacidades) disponibles eficazmente para que no se desperdicie ninguna inversión. Además, la correspondencia entre las habilidades requeridas en un trabajo y las habilidades de la persona que realiza el trabajo tiene un impacto en el desarrollo posterior de habilidades: las habilidades no utilizadas

tienden a atrofiarse, mientras que las nuevas habilidades se desarrollan, en gran medida, de manera informal, a menudo a través del trabajo y de la experiencia.

8. Poner las capacidades en primer término. El objetivo principal de los sistemas de formación no es proporcionar certificaciones o titulaciones sino capacidades relevantes en el sistema productivo, aunque sean los certificados y títulos la forma documental de acreditar formalmente su adquisición. Los beneficios de hacer de las capacidades una prioridad son potencialmente revolucionarios para todas las partes interesadas en el ecosistema de capacidades. Para las empresas, adoptar este enfoque aumenta drásticamente el grupo potencial de talento del que se pueden aprovechar.
9. Ante el declive demográfico que sufre muchos países europeos y de forma especial algunas regiones como Castilla





## 4. FACTORES EXTERNOS

### 4.1. LA CRISIS DEL TALENTO

*“Las personas que desarrollan la capacidad de adquirir continuamente nuevas y mejores formas de conocimiento que aplicar a su trabajo y su vida serán los que muevan los hilos de nuestra sociedad para un futuro indefinido”.*

Brian Tracy (presidente de Bryan Tracy Internacional, experto en desarrollo de personas)

#### SITUACIÓN

La escasez de personas trabajadoras con las competencias y habilidades necesarias en el nuevo sistema productivo se ha convertido en uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan las economías de los países desarrollados. La Asociación para el Desarrollo del Talento (ATD)<sup>52</sup>, afirma que el 74% de las empresas tienen problemas para conseguir personas trabajadoras cualificadas y el 75% de ellas creen que el problema se va a mantener en el futuro.

Empresas de todos los tamaños y sectores de la economía de la UE también denuncian escasez de personas con las cualificaciones necesarias, lo que pone en riesgo de forma especial a las pequeñas y medianas empresas (PYME). En respuesta a una encuesta de Eurofound<sup>53</sup>, muchas empresas de

la UE indicaron que al menos el 60% de sus nuevos empleados no tenían las habilidades requeridas. Además, en un Eurobarómetro reciente<sup>54</sup>, casi cuatro de cada cinco PYME declararon que les resulta difícil encontrar personas trabajadoras con las capacidades adecuadas, y más de la mitad tuvo dificultades para retener a personas trabajadoras cualificadas.

Manpower Group<sup>55</sup> sostiene que el 80% de las empresas españolas tienen dificultades para encontrar las personas trabajadoras cualificadas que necesitan. Aunque en España la escasez de personas trabajadoras no es tan intensa como en otros países europeos, los empleos sin cobertura en nuestro país en 2023 aumentaron un 44% respecto a 2019 y su coste estimado (en términos de un menor PIB)

<sup>52</sup> Encuesta realizada por la Asociación sin fines de lucro para el Desarrollo del Talento (ATD), anteriormente Sociedad Americana para la Capacitación y el Desarrollo (ASTD), que cuenta con una base de miembros tanto internacionales como estadounidenses presentes en más de 120 países.

<sup>53</sup> Encuesta de empresas europeas de Eurofound 2019

<sup>54</sup> Eurobarómetro Flash FL529 (2023): Año Europeo de las Capacidades. Escasez de capacidades, contratación y Estrategias de retención en las pequeñas y medianas empresas.

<sup>55</sup> Manpower Talent Survey 2023

fue de 8.150 millones de euros<sup>56</sup>. A nivel nacional, el incremento del número de puestos de trabajo vacantes desde el primer trimestre de 2019 hasta el primer trimestre de 2024 fue del 51,8% con 149.962 puestos vacantes. En el mismo período, en Castilla y León se ha pasado de 5.024 a 9.581, lo que supone un incremento del 90,7%.

La encuesta realizada por la Revista Castilla y León Económica en 2024<sup>57</sup> sitúa a la falta de mano de obra en el primer lugar de los problemas que más preocupan a los empresarios de Castilla y León, pasando en tan sólo tres años (de 2022 a 2024) del 3,8% al 19,5%. La falta de empleados cualificados se sitúa en 2024 en segundo lugar con un 10,2%.

La escasez de mano de obra cualificada afecta a todos los niveles de cualificación profesional. A las dificultades para contratar personal altamente cualificado, como el personal sanitario, se suma el problema de la contratación en profesiones menos cualificadas en determinados sectores, entre los que destacan la construcción, el transporte, la agricultura y la pesca. En este caso, la causa fundamental señalada es el desinterés por parte de las nuevas generaciones y las condiciones laborales más adversas (salarios, horarios, necesidad de desplazamientos, conciliación familiar). A todo ello se

suma la escasez de profesionales de cualificación media (es decir, con titulaciones de formación profesional de nivel medio y superior

El informe de Mario Draghi sobre el futuro de la competitividad europea, presentado a la Comisión Europea en el mes de septiembre de 2024, propone una estrategia para frenar el declive económico de la Unión Europea frente a otras potencias. En este informe se pone de manifiesto que “solo con un enfoque común europeo, centrado en el crecimiento, podrá la UE afrontar con éxito los retos que tiene planteados: la transformación tecnológica, la descarbonización, la seguridad económica y el mantenimiento del modelo social europeo... Las habilidades son la base de una economía próspera y competitiva... y, los sistemas de formación profesional tienen que equipar a los ciudadanos con habilidades de alta calidad de una manera inclusiva”<sup>58</sup> (pág.257).

En este contexto, se espera que los sistemas de formación profesional proporcionen las habilidades necesarias a la ciudadanía para acceder y mantenerse en un mundo laboral sumido en el cambio tecnológico y la automatización, incluidas competencias digitales, empresariales, sociales, ecológicas y cívicas. Pero, para lograrlo es necesario reformular los

<sup>56</sup> Informe BBVA-IVIE, 2024

<sup>57</sup> Castilla y León Económica; nº 341, de enero de 2025.

<sup>58</sup> The future of European competitiveness, 2024.

programas formativos y adaptarlos a las nuevas necesidades. En este sentido, es esencial la colaboración entre las instituciones de formación profesional inicial y continua y los actores del mercado laboral con el fin de ajustar los programas formativos a las necesidades de las empresas.

Pero para poder abordar la creciente evolución de la escasez de habilidades en el tejido productivo es imprescindible **recualificar a la fuerza laboral actual**. No basta con formar a los jóvenes que van a incorporarse a las empresas. Es necesario llevar a cabo **políticas activas de empleo eficaces**, capaces de proporcionar la formación necesaria a las personas trabajadoras ocupadas y desempleadas para actualizar y adquirir nuevas competencias y cualificaciones profesionales. Para ello, los Estados miembros se han comprometido a adoptar varias iniciativas de la UE, pero es necesario reforzar su implementación, incluso con un enfoque sectorial.

La Agenda Europea de Capacidades<sup>59</sup>, que constituye el marco estratégico de la UE para abordar la necesidad de mejorar y reciclar las capacidades,

ha lanzado 12 acciones para avanzar en las transiciones digital y verde, promover una recuperación justa, garantizar la competitividad y fortalecer la resiliencia. Todas ellas ya están en marcha, incluidas las iniciativas sobre cuentas de aprendizaje individuales<sup>60</sup>, sobre micro credenciales<sup>61</sup>, sobre vías de mejora de habilidades para adultos poco cualificados<sup>62</sup> y sobre educación y formación profesional<sup>63</sup>. A pesar de ello, el problema de la escasez de personas trabajadoras con las habilidades necesarias para que la economía sea más competitiva sigue constituyendo un gran desafío para muchas regiones de Europa, incluida Castilla y León.

La falta de habilidades relevantes depende de una combinación de factores relacionados con el desempeño de los sistemas de educación y capacitación profesional, así como de la dinámica del mercado laboral.

La escasez de personas trabajadoras puede estar motivado, al menos, por seis factores<sup>64</sup>:

- 1º. Por un aumento temporal de la demanda por encima de lo esperado; por ejemplo, la situación causada por la

<sup>59</sup> Comunicación de la Comisión, de 1 de julio de 2020, Agenda europea de capacidades para la competitividad sostenible, la justicia social y la resiliencia (COM/2020/0274).

<sup>60</sup> Recomendación del Consejo, de 16 de junio de 2022, sobre las cuentas de aprendizaje individuales (2022/C 243/03)

<sup>61</sup> Recomendación del Consejo, de 16 de junio de 2022, sobre un enfoque europeo de las micro credenciales para el aprendizaje permanente y la empleabilidad (2022/C 243/02).

<sup>62</sup> Recomendación del Consejo, de 19 de diciembre de 2016, sobre itinerarios de mejora de las capacidades: nuevas oportunidades para los adultos (2016/C 484/01).

<sup>63</sup> Recomendación del Consejo, de 24 de noviembre de 2020, sobre la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la justicia social y la resiliencia (2020/C 417/01).

<sup>64</sup> Ernst y Feist, 2024; Green et al., 1998

pandemia ha llevado a algunos trabajadores a cambiar de ocupación o de sector y ya no desean aceptar empleos en sus sectores de origen debido a las condiciones laborales o al salario. Esta movilidad laboral genera desajustes provocando déficit de personas trabajadoras en determinados sectores, entre los que destacan la construcción, el transporte, la agricultura y la pesca.

2º. Por cambios a largo plazo relacionados con el tamaño y la composición de la fuerza laboral; por ejemplo, el envejecimiento de la población y el declive demográfico o los incrementos en la demanda de determinados perfiles profesionales.

La población de la UE disminuyó en 2020 y 2021 debido al impacto de la pandemia de Covid-19, pero se ha recuperado en los últimos dos años. Según las proyecciones de Eurostat, la población europea alcanzará su punto máximo en 2026 y luego caerá gradualmente hasta alcanzar unos 420 millones en el año 2100. En nuestro país, la denominada "España vaciada y económicamente marginalizada" constituye el conjunto de población más vulnerable a este tipo de cambios que afectan a 2.858 municipios situados principalmente en el centro del norte de España (especialmente, en las regiones de Castilla y León y una parte de Aragón), los cuales representan el 21 % del territorio nacional.

Por otro lado, el aumento de personas de edad avanzada genera una mayor demanda de perfiles sanitarios, altamente cualificados.

3º. Otro de los factores que influyen en la escasez de personas trabajadoras es la denominada **holgura laboral**. Esta se basa en el concepto de «fuerza laboral ampliada», que es diferente al de «población activa». Este indicador mide el volumen de personas trabajadoras potenciales que una economía infrautiliza en su mercado laboral. La media en la UE es del 11,7% y del 12,7% para la zona euro. En Alemania (uno de los países con mayor tasa de vacantes por cubrir) se sitúa en el 7,1%, en Francia en el 14,1% y el 16,1% para Italia, aunque en Finlandia y Suecia llegan al 18% y 17,5%. En España alcanzó el 19,4% en 2024.

El porcentaje de holgura laboral de España se reparte de la forma siguiente: 11,2% de las personas trabajadoras en paro, un 4,4% en subempleo (el segundo porcentaje más alto de la UE tras Países Bajos), un 2,8% en desempleados que quieren trabajar, pero no buscan activamente empleo (el conocido como «efecto desánimo») y un 1% que sí lo hace, pero no está disponible. Estos dos últimos supuestos de "parados ocultos" suman un 3,8% de la fuerza laboral, más de 827.000 personas.

Observando los datos publicados por Eurostat sobre la holgura laboral en España, resulta difícil concluir que la demografía sea el principal factor que explica la falta de mano de obra, cuando la infrautilización de potenciales personas trabajadoras es general en todos los grupos de edad, y además es especialmente elevado entre las personas trabajadoras en los primeros años de su carrera profesional. Además,

tomando como referencia esa misma fuente de datos, puede apreciarse que el desajuste entre oferta y demanda de mano de obra tiene un marcado carácter sectorial. Un ejemplo claro sería la hostelería o el sector de la construcción o edificación.

Los estudios del Banco de España muestran que, dentro de los servicios, la hostelería es la actividad con mayores problemas para encontrar personas trabajadoras (más incluso que la construcción). Ello a pesar de que también es de los que más empleo ha movilizado en España en la última década. Que el sector de la hostelería ahora no sea capaz de encontrar empleados dentro de un «caladero» de 4,9 millones de potenciales personas trabajadoras es un indicio claro de la pérdida de competitividad para generar empleo. Un problema difícil de atajar simplemente con subidas salariales o mejora de las condiciones laborales cuando muchas de las empresas del ramo son pymes o micropymes sin apenas margen para asumir ese coste.

4º. El cuarto factor que podemos citar en relación con el desajuste de capacidades en el sistema productivo es el grado de monopsonio que se observa en determinados sectores productivos. La escasez de mano de obra puede significar que los salarios son demasiado bajos como para atraer a las personas trabajadoras a los puestos vacantes. En esta situación, el salario ofrecido para las vacantes disponibles no es suficiente como para incrementar la oferta de trabajo.

En este caso, a la causa fundamental de la escasez de personas trabajadoras se suma la falta de atractivo del sector o actividad debido a las condiciones salariales y laborales adversas (horarios, necesidad de desplazamientos, conciliación familiar).

A todo ello se suma también la escasez de profesionales de cualificación media en estos sectores; es decir, con titulaciones de formación profesional de nivel medio. En este aspecto, las medidas de incremento o mejora de las cualificaciones tendrían un escaso efecto si no van acompañadas de mejoras en las condiciones laborales de las vacantes disponibles, más aún cuando se da una situación de “estrechez” del mercado de trabajo como la actual.

5º. El quinto factor causal que se suma a los de mayor incidencia es la sobre-cualificación de la población activa o, más bien, la sobre-educación. Resulta llamativo que la sobre-cualificación no parece tenerse en cuenta en las políticas contra la escasez de personas trabajadoras, ni en España ni en otros países de la UE. Esto es problemático, porque este desajuste educativo afecta muy en especial a los jóvenes españoles, de tal manera que su incidencia es mayor entre quienes tienen un contrato indefinido, pues los jóvenes han venido prefiriendo un empleo seguro sobre un empleo ajustado a sus cualificaciones. Muchos países que, como España, padecen elevadas proporciones de sobre-educación desde hace mucho tiempo entre los jóvenes universitarios, podrían añadir a sus problemas

de desajuste de competencias el de una escasa acumulación de estas. Las personas trabajadoras que comienzan su empleo con una brecha de competencias o habilidades suelen ocuparse de trabajos con tareas más complejas y se benefician más del aprendizaje no formal en el puesto de trabajo. Por el contrario, los empleados sobrecualificados suelen encontrarse de partida en puestos de trabajo con una baja complejidad de tareas, lo cual limita su desarrollo posterior de habilidades. Como las personas trabajadoras sobrecualificadas padecen esa menor acumulación de nuevas competencias en el puesto de trabajo se verán perjudicados en caso de perder su trabajo y tener que encontrar un nuevo empleo.

La estructura productiva española no es capaz de generar los suficientes puestos de alta cualificación que se precisarían para absorber a los graduados superiores que egresan del sistema educativo. Para equiparar el nivel de producción de graduados superiores en España y situarnos en el promedio europeo, sería necesario aumentar al menos en 13 puntos la proporción de empleos de alta cualificación (al nivel de Francia). Dado que la dinámica esperable entre los sobrecualificados es que los desajustes de cualificación pervivan a lo largo del tiempo, sería útil que, para paliar la escasez de mano de obra por desajuste de cualificaciones, los programas de formación incluyeran medidas para el cierre de este desajuste educativo.

6º. Finalmente, podemos incluir las limitaciones derivadas de ineficiencias en el ajuste de la oferta y la demanda como consecuencia de desajustes geográficos o de cualificación profesional (en inglés "skill gap"). Es aquí donde los sistemas de formación profesional pueden contribuir a paliar la escasez de personas trabajadoras cualificadas en el tejido productivo.

Las ineficiencias en el ajuste de la oferta y la demanda están relacionadas con la dinámica del mercado laboral y las transformaciones sectoriales, de modo que los desempleados disponibles para cubrir un puesto de trabajo no tienen las habilidades requeridas por las empresas para las vacantes que desean cubrir. Este desajuste también puede tener una versión geográfica en el sentido de que hay personas dispuestas a cubrir las vacantes existentes y que tienen las cualificaciones requeridas para ellas, pero que no están ubicadas geográficamente donde estas vacantes se producen.

Estos motivos no son excluyentes entre sí y pueden ocurrir al mismo tiempo e incluso reforzarse entre sí.

El análisis causal anteriormente expuesto pone de manifiesto la existencia de, al menos, seis situaciones que inciden en la escasez de personas trabajadoras con las cualificaciones y habilidades necesarias en el nuevo mercado laboral:

- ✓ **La movilidad sectorial y los cambios en las ocupaciones.**
- ✓ **El descenso de la población joven y el aumento de la población de mayor edad.**
- ✓ **La ineficiencia sistémica o holgura laboral**
- ✓ **La pérdida de competitividad de las empresas para atraer personas trabajadoras hacia su actividad.**
- ✓ **La sobrecualificación de la población activa.**
- ✓ **La transformación de los sectores productivos y la necesidad de nuevas habilidades para nuevas ocupaciones.**

### **NECESIDADES:**

En el ámbito del sistema educativo, los centros de formación profesional no pueden actuar sobre todos los factores anteriormente expuestos, pero pueden contribuir a paliar sus efectos incidiendo de manera especial en equipar a las personas con las competencias y habilidades que las empresas requieren a sus personas trabajadoras en los diferentes sectores productivos y contribuir al reconocimiento y acreditación de las competencias adquiridas a lo largo de la vida laboral a través de la experiencia y de vías no formales de formación. La acreditación de las competencias adquiridas es la base para poder construir nuevos aprendizajes profesionales y obtener nuevas

cualificaciones. Además, facilita la movilidad y la incorporación al sistema productivo.

El Plan estratégico de impulso de la Formación Profesional incluido en el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia del Gobierno de España ha tratado de modernizar y flexibilizar la Formación Profesional impulsando, entre otras cosas, la acreditación de competencias básicas y profesionales con el fin de que pudieran participar en proceso de reconocimiento más de 3.000.000 de personas trabajadoras que carecen de una cualificación profesional formalmente acreditada. Esto se debe a que la situación que justifica la puesta en marcha de todas las actuaciones incluidas en el Componente 20 del PRTR es precisamente el desajuste entre las necesidades de personal cualificado en el sistema productivo español y las cualificaciones que posee la población activa. Un factor esencial para recuperar la actividad económica y la competitividad empresarial después de la pandemia, como ha señalado Mario Dragui en el informe que ha elaborado para la Comisión Europea sobre el futuro de la competitividad europea (septiembre de 2024).

Para cuantificar este desequilibrio se tomó como referencia un estudio del Centro de Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) de 2015, que había servido de base para elaborar el I Plan Estratégico de FP, presentado en

febrero de 2020 y que no pudo ponerse en funcionamiento al declararse el estado de alarma por la pandemia de COVID 19 tan sólo un mes después. A partir de ese estudio, se estimó que España necesitaba pasar de 4.792.000 personas trabajadoras con cualificaciones medias (las que proporciona la FP), un 24% de la población activa, a 10.625.000 en 2023, para acercarse al % medio de los países de la UE27, situado en un 49% de la población activa. Un crecimiento del 25%. Bastaba con conseguir aflorar lo que la población activa sabía hacer y acreditarlo formalmente.

No obstante, las cifras alcanzadas en los cuatro años siguientes a la puesta en marcha del citado Plan están muy lejos de lograr el resultado esperado; ya que, en 2024, en España el % de población activa con cualificaciones de tipo medio acreditadas sigue siendo la mitad que el de la media europea (tan sólo ha crecido un 3,8% el porcentaje de población activa con 16 años y más que tienen cualificaciones de nivel medio).

La razón principal podríamos atribuirla a que en la planificación sólo se han tenido en cuenta las necesidades derivadas de la comparación entre dos situaciones, la de España y la de la media de los 27 países europeos. Lo que técnicamente podríamos denominar una necesidad comparativa. Una necesidad del Gobierno; de la Administración. Sin embargo, no se han tenido en cuenta las necesidades de los propios destinatarios de la acción, ni las percibidas ni las expresadas; siendo estas últimas las que generan realmente la demanda de servicios<sup>65</sup>. La consecuencia de todo ello ha sido la falta de demanda. Las personas trabajadoras no han mostrado interés por el procedimiento de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales y cuando lo han hecho se han encontrado con un procedimiento tedioso, altamente burocratizado y aparentemente carente de utilidad inmediata para ellos. En consecuencia, buena parte de los fondos destinados a aplicar este procedimiento no han podido ser ejecutados correctamente y no han servido para mejorar ni la

---

<sup>65</sup> La teoría de Moroney sobre las necesidades se centra en la importancia de considerar diferentes tipos de necesidades en la planificación de servicios sociales. Moroney identifica cuatro tipos distintos de necesidades:

**Necesidad normativa:** Esta necesidad es definida por expertos o profesionales basándose en criterios estándar. Es una necesidad objetiva que se determina externamente, sin tener en cuenta las percepciones individuales.

**Necesidad percibida:** Se refiere a la carencia subjetiva que los individuos sienten. Es una necesidad que los propios individuos reconocen y expresan según sus propias percepciones y experiencias.

**Necesidad expresada:** Es la necesidad percibida que se transforma en acción. Es decir, cuando los individuos buscan activamente servicios o ayuda para satisfacer sus necesidades percibidas.

**Necesidad comparativa:** Esta necesidad se define comparando diferentes contextos. Por ejemplo, si en un contexto A los individuos no reciben ciertos servicios que sí se proporcionan en un contexto B similar, se considera que hay una necesidad comparativa en el contexto A.

situación del país ni la del sistema de formación profesional.

Conjuntamente las Consejerías con competencias en materia de Educación y de Empleo, por Orden HAC/1605/2011, de 29 de diciembre, han desarrollado la gestión del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral en Castilla y León, así como la estructura organizativa responsable, realizando convocatorias del procedimiento de acreditación de competencias profesionales adquiridas mediante experiencia laboral o vías no formales de formación en las que han participado más de 12.000 personas. No obstante, esta cifra está lejos aún de cubrir las necesidades de personal con la cualificación acreditada que tiene la Comunidad.

Tras la modificación de esta norma por la Orden EYH/1050/2021, de 9 de septiembre, se ha determinado que las Consejerías con competencias en materia de educación o de empleo, de manera conjunta o de forma independiente, dentro de sus respectivos ámbitos de actuación, mantendrán abierto un procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, con carácter permanente, atendiendo a lo establecido en el artículo 10 del Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio.

Por ORDEN EDU/48/2022, de 21 de enero, se declaró abierto con carácter permanente el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales contempladas en la oferta de enseñanzas de formación profesional del sistema educativo de la Comunidad de Castilla y León, adquiridas a través de la experiencia laboral o vías no formales de formación, en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Desde su aplicación y hasta finales de 2024 se han registrado nuevos expedientes de solicitud, de los cuales el 52,5% corresponden a cualificaciones relacionadas con la atención sanitaria a personas dependientes y el 6,03% con cuidados auxiliares de enfermería. Es decir, casi el 60% de las solicitudes tienen que ver con tan sólo dos de las veintidós familias profesionales implantadas en la Comunidad. Sin embargo, sólo un 2% de las solicitudes han estado relacionadas con la acreditación de competencias en el sector de la edificación y la obra civil, siendo este uno de los que mayor déficit de personas trabajadoras con cualificación acreditada en España y en Castilla y León.

El grado de participación de la población activa en este procedimiento sigue siendo bajo y está claramente polarizado. Por ello, es necesario seguir potenciando esta iniciativa, mejorando el procedimiento desarrollado hasta ahora, haciéndolo más atractivo y accesible para toda la población activa y para las propias empresas, e impulsando la percepción de la necesidad de

acreditar las competencias adquiridas y de los beneficios que esto reporta a personas trabajadoras y empresas.

En resumen, podemos identificar tres tipos de necesidades relacionadas con la crisis de talento que pueden ser atendidas en el ámbito del sistema de formación profesional:

- 1º. La cualificación y recualificación profesional de la población activa
- 2º. El reconocimiento y acreditación de las competencias adquiridas mediante experiencia laboral o vías no formales de formación.
- 3º. La adecuación de la oferta formativa y de los currículos a las necesidades del mercado laboral.

## 4.2. EL IMPACTO DE LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL

*“Se ha vuelto terriblemente obvio que nuestra tecnología ha superado nuestra humanidad.”*

Albert Einstein (físico alemán)

### SITUACIÓN

La formación profesional tiene un papel fundamental en la preparación de las personas para incorporarse al mercado laboral, pero también en la dotación de competencias versátiles y transversales que les permitan acceder al mercado laboral y desarrollarse en un mercado en constante transformación.

Se espera que la escasez de habilidades aumente con el crecimiento del empleo y los nuevos requisitos de tareas desencadenadas por las transiciones verde y digital, así como en áreas donde la UE necesita desarrollar resiliencia y asegurar su autonomía estratégica abierta. Para 2030, se espera que se creen 3,5 millones de nuevos puestos de trabajo en los sectores de energías renovables. Por lo tanto, no se trata sólo de un problema de actualización de las competencias y capacidades presentes en los programas formativos actuales sino de la incorporación de nuevos conocimientos, destrezas y habilidades derivadas de las nuevas tareas que surgen en la actividad productiva, incluidas las denominadas *soft skills* o habilidades transversales y las competencias lingüísticas en lengua extranjera.

La Unión Europea calculó que entre 2013 y 2017 habrán aparecido 300.000 nuevos empleos en el ámbito tecnológico y de la comunicación. Por otro lado, la nueva Industria 4.0 basada en la digitalización demanda perfiles muy diferentes por su formación y especificidades, pero con un denominador común: ser estratégicos para los sectores que los reclaman.

Con independencia del grado de acierto de las instituciones europeas en sus pronósticos, podemos afirmar que, efectivamente, se demandan nuevos profesionales que tengan un perfil multidisciplinar, polivalente, interna-

cionalizado y, sobre todo, muy digital en todos los sectores productivos.

El informe presentado por Mario Draghi a la Comisión Europea, ya citado<sup>66</sup>, afirma también que “la competitividad de la economía europea depende de su capacidad para resolver el actual y el futuro desajuste de capacidades y la competitividad de la UE y el éxito del modelo económico europeo -comenzando con la ejecución exitosa de las transiciones verde y digital- requiere una fuerza laboral equipada con los conocimientos y habilidades correctas” (pág. 261). Evidentemente, todos los países de la UE y sus regiones sufren este problema, con mayor o menor intensidad.

La transición a la economía circular también afectará a los mercados laborales en todos los sectores y el desarrollo de habilidades es clave para apoyar a todos los sectores de la economía azul. La escasez de habilidades en estas áreas también puede frenar el crecimiento del sector de tecnología de energía limpia.

Con la incorporación de la tecnología digital en los sistemas productivos, se están produciendo cambios en el concepto de trabajo y empleo que están influyendo poderosamente en el contexto global del mercado. Se está produciendo un impacto con doble efecto: por un lado, la creación de empleo y a su vez la pérdida de trabajo,

entendido al modo clásico; y, por otro lado, vamos a pasar de la productividad del trabajo al incremento y ampliación de la falta de capacidades. Todo ello porque muchos de los principales impulsores de la transformación (macro-tendencias), así como los cambios disruptivos en los modelos de negocio en las industrias a nivel mundial tendrán un impacto muy significativo en el diseño de los puestos de trabajo.

La cuarta revolución industrial se asocia a un incremento de la competitividad a través de procesos más optimizados e innovadores que permiten una gestión más eficiente de los recursos, así como procesos productivos más flexibles y personalizados y la implementación de tecnologías digitales mediante una mayor conectividad.

La automatización y robotización de la producción, derivada del avance tecnológico de la denominada industria 4.0, ha facilitado el incremento de la productividad, pero al mismo tiempo ha incrementado el % de recursos humanos destinados a las áreas y actividades que requieren un mayor conocimiento de la tecnología digital.

Los países y las empresas de nuestro entorno compiten por mejorar su posición relativa respecto a los demás, en base a la innovación, la digitalización, el uso de la inteligencia artificial o de la realidad virtual, es decir en el marco de la nueva revolución digital. Todo

<sup>66</sup> The future of European competitiveness, 2024

ello hace necesario que la población activa desarrolle habilidades digitales y requiere al sistema educativo un incremento de la oferta de formación en materia de uso y aplicación de la tecnología digital. Actualmente, aproximadamente el 63% de las empresas de la UE que intentan contratar especialistas en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) experimentan dificultades para cubrir esas vacantes y se espera que su demanda se duplique con creces de aquí a 2030.

Asimismo, la inteligencia artificial ha acelerado la transformación digital, la cual debe contemplarse desde tres perspectivas: aprender con ella (utilizando herramientas), aprender sobre ella (cómo funciona) y prepararse para ella (entender sus repercusiones en la vida humana y en sus actividades). Este triple enfoque puede ayudar a personalizar la docencia, agilizar la investigación y automatizar la gestión. El mayor uso de tecnologías avanzadas como la inteligencia artificial (IA) y los macrodatos, además de aumentar los riesgos de ciberseguridad, aumentarán las necesidades de mejora de las capacidades.

El uso de la inteligencia artificial es a la vez prometedor y complejo, pues introduce tanto desafíos éticos, como la necesidad de formar a los profesionales e invertir en tecnología, retos que deben abordarse con planificación, gestión y recursos. La aplicación de la

IA en la formación profesional debería centrarse, a futuro, prioritariamente en articular modelos viables de coexistencia, en los que la IA mejore la calidad y el alcance de la información y contribuya a la automatización de tareas repetitivas en aquello en lo que puede aportar valor: impulsar la investigación de vanguardia e inspirar, guiar y cultivar el pensamiento crítico de los estudiantes.

El CEDEFOP Skills Forecast<sup>67</sup> proporciona información completa sobre las tendencias futuras del mercado laboral en Europa. El pronóstico actúa como un mecanismo de alerta temprana para ayudar a aliviar los posibles desequilibrios del mercado laboral y ayudar a los diferentes actores del mercado laboral a tomar decisiones informadas. Este instrumento goza de un amplio reconocimiento. En 2010, el CEDEFOP recibió un mandato de las conclusiones del Consejo sobre “Nuevas competencias para nuevos empleos: el camino a seguir” para pronosticar las tendencias en la oferta y la demanda de competencias en Europa cada dos años. La previsión de competencias no pretende sustituir a las iniciativas que se llevan a cabo a nivel nacional, que suelen basarse en metodologías más sofisticadas y pueden ofrecer un mayor nivel de detalle. La ventaja de la previsión de competencias del CEDEFOP es que utiliza datos armonizados y una única metodología para que los resultados

<sup>67</sup> <https://www.CEDEFOP.europa.eu/en/projects/skills-forecast>

sean comparables entre países y puedan agregarse para ofrecer una visión global de las tendencias del mercado laboral y el desarrollo de competencias en la UE. Los resultados abarcan todos los Estados miembros de la UE y algunos países más. Los resultados y la metodología del CEDEFOP están validados por expertos nacionales que representan una amplia gama de especialidades, incluidos académicos, economistas del mercado laboral, econométricos y estadísticos. Los expertos nacionales representan a la mayoría de los países incluidos en la previsión de competencias.

La última ronda de previsiones cubre el período hasta 2035. La previsión tiene en cuenta la evolución económica mundial hasta el otoño de 2023. Las proyecciones del PIB a corto plazo están en línea con las previsiones económicas de otoño de 2023 de Ameco, mientras que las proyecciones a largo plazo están en línea con las proyecciones del PIB utilizadas en las proyecciones de población de Europop 2023, como se detalla en el informe sobre el envejecimiento de 2024<sup>68</sup>. Dado que el Informe sobre el envejecimiento de 2024 no contiene suposiciones sobre el Pacto Verde Europeo, las proyecciones del PIB a largo plazo se han ajustado para reflejar la aplicación de partes del Pacto

Verde, basándose en la información de la evaluación de impacto Fit-For-55 de la Comisión Europea.

El informe del CEDEFOP titulado “Digital skills ambitions in action”<sup>69</sup> pone el foco en el impacto de la digitalización sobre el empleo. El impacto de la transición digital en el mercado laboral trasciende los efectos netos sobre el empleo. En el período 2021-2035, junto con las vacantes de empleo relacionadas con la expansión de la economía, habrá muchas más vacantes de empleo para reemplazar a las personas trabajadoras que se jubilen o cambien de trabajo. Dependiendo de la magnitud de la demanda de reemplazo, que se supone igual en el escenario de transición digital y en la línea de base, la disminución del empleo en las ocupaciones puede verse compensada por fuertes necesidades de reemplazo. Sin embargo, junto con el impacto de la transición digital en el empleo, es probable que también afecte a la demanda de reemplazo de puestos de trabajo automatizables, en los que los puestos se vuelven redundantes después de que las personas trabajadoras se jubilen.

Los impactos de la transición digital en la demanda de reemplazo no se incluyeron en el escenario de transición digital. Los pronósticos anteriores (por

<sup>68</sup> [https://economy-finance.ec.europa.eu/publications/2024-ageing-report-underlying-assumptions-and-projection-methodologies\\_en](https://economy-finance.ec.europa.eu/publications/2024-ageing-report-underlying-assumptions-and-projection-methodologies_en)

<sup>69</sup> CEDEFOP (2024). Digital skills ambitions in action CEDEFOP’s Skills forecast digitalisation scenario. [https://www.CEDEFOP.europa.eu/files/4218\\_en\\_0.pdf](https://www.CEDEFOP.europa.eu/files/4218_en_0.pdf)

ejemplo, CEDEFOP 2021)<sup>70</sup> sugieren que dichos impactos serán significativos en todos los niveles de ocupación, y que la demanda de reemplazo de puestos de trabajo poco cualificados será la más afectada. Por ejemplo, se estima que el nivel de empleo para profesionales de la ciencia y la ingeniería en 2035 se contraerá en unos 320 000 puestos de trabajo en el escenario de transición digital.

Explorar con más detalle las ocupaciones no manuales especializadas ayuda a mapear las consecuencias de la transición digital. En 2035, habrá más de un millón de puestos de trabajo menos disponibles para los vendedores. Para seguir siendo competitivas, las organizaciones están pasando de la interacción presencial con los clientes a la interacción híbrida o remota. Las soluciones de IA que hacen esto posible reducen significativamente la carga de trabajo y ayudan a los vendedores a ahorrar tiempo, porque las tareas rutinarias como programar reuniones, tomar notas y administrar la entrada de datos están automatizadas. Los datos de comportamiento de los clientes que generan los modelos de IA proporcionan a los profesionales de ventas la oportunidad de realizar análisis de las expectativas de los clientes y diseñar campañas de marketing específicas.

Para beneficiarse de estas tecnologías, muchos profesionales de ventas necesitan conocimientos técnicos para ser más capacitados. Aunque el efecto negativo de la transición digital en el empleo se ve contrarrestado por una importante demanda de reemplazo, la digitalización transformará muchos puestos de ventas que saldrán al mercado en la próxima década. Las habilidades digitales básicas a menudo no serán suficientes para seguir siendo empleable y será necesario mejorar las habilidades para adquirir conocimientos y habilidades sobre soluciones de IA en el campo de las ventas.

Entre las ocupaciones manuales cualificadas, el empleo de las personas trabajadoras agrícolas es el más afectado negativamente por la transición digital: se espera que se pierdan más de dos millones de puestos de trabajo. La demografía ayudará a amortiguar el efecto negativo de la transición hasta cierto punto: en 2020, solo uno de cada tres gerentes de granjas tenía 40 años o menos (CEDEFOP, 2023)<sup>71</sup>. Sin embargo, al igual que los puestos de ventas, los beneficios de las oportunidades de la transición digital en los próximos años requerirán una mejora de las competencias, ya que la automatización, la robotización y la inteligencia artificial transformarán los puestos de trabajo agrícolas. Para

<sup>70</sup> CEDEFOP. (2021). Digital, greener and more resilient. Insights from CEDEFOP's European skills forecast. Publications Office of the European Union. [https://www.CEDEFOP.europa.eu/files/4201\\_en.pdf](https://www.CEDEFOP.europa.eu/files/4201_en.pdf)

<sup>71</sup> CEDEFOP. (2023b). Growing green: how vocational education and training can drive the green transition in agri-food. Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/30579>

aprovechar al máximo estas tecnologías en las prácticas agrícolas, Europa necesita una nueva generación de agricultores bien formados y equipados con habilidades digitales más allá de las básicas. La mayoría de los administradores de explotaciones agrícolas en la UE poseen principalmente experiencia práctica o han recibido formación agrícola básica (EPRS, 2023)<sup>72</sup>. Al mismo tiempo, la digitalización está transformando rápidamente el comercio. En 2022, las ventas mundiales de robótica en la agricultura aumentaron un 18 %, con casi 8.000 unidades enviadas. De ellas, más de 5.800 eran robots que se encargaban de tareas agrícolas fundamentales, como el ordeño y la limpieza de los establos. La escasez de mano de obra en las regiones agrícolas y la creciente demanda de prácticas agrícolas sostenibles hacen que los robots de servicio sean una tecnología fundamental en el cambiante panorama agrícola<sup>73</sup>.

El segundo impacto más negativo de la transición digital en las ocupaciones manuales cualificadas es para los trabajos del sector del metal, maquinaria y oficios relacionados, para los cuales se espera que el empleo caiga en un millón. La producción de metalurgia y maquinaria puede beneficiarse ampliamente de la aplicación de la IA y el aprendizaje automático.

La integración de dichas tecnologías en diferentes etapas de producción y planificación (incluidos los flujos de materiales, energía e información) abre oportunidades ilimitadas para la transición a la producción inteligente. Las transformaciones en la producción implican cambios en la estructura del empleo. Las tareas tradicionalmente realizadas por empleados en empresas de fabricación de metal o maquinaria están siendo suplantadas por robots industriales. Esto inevitablemente conduce a una menor demanda de profesionales tradicionales que operan equipos, como soldadores, torneros y cerrajeros. Las responsabilidades de toma de decisiones de los gerentes de primera línea y de producción están siendo cada vez más respaldadas por software de análisis estadístico, algoritmos y cálculos de probabilidad. Para operar efectivamente en sistemas de producción respaldados por soluciones ciberfísicas, los empleados deben tener conocimientos fundamentales de TI y tecnología de fabricación avanzada. El personal encargado del mantenimiento de dichos sistemas debe poseer un profundo conocimiento del proceso y ser competente en el uso de la información almacenada en los sistemas de computación en la nube (Biały et al., 2019)<sup>74</sup>.

<sup>72</sup> EPRS. (2023). Artificial intelligence in the agri-food sector. Applications, risks and impacts. Scientific Foresight Unit (STOA) PE 734.711 – March 2023.

<sup>73</sup> Staff Shortage Boosts Service Robots – Sales Up 48%.

<sup>74</sup> Biały, W., Gajdzik, B, López Jimeno, C., & Romanyshyn, L. (2019) Engineer 4.0 in a metallurgical enterprise. MAPE 2019,2(1), 172-182. <http://dx.doi.org/10.2478/mape-2019-001>

Las personas trabajadoras de procesamiento de alimentos, carpintería y confección serán el tercer grupo de ocupaciones manuales cualificadas más afectado negativamente por la transición digital. En comparación con el escenario de referencia, se esperan aproximadamente 800.000 empleos menos. La competitividad es una fuerza impulsora detrás de la exploración e implementación de sensores de IoT, inteligencia artificial, robótica y otras tecnologías digitales en la industria de procesamiento de alimentos. Estas tecnologías tienen potencial para mejorar el desempeño empresarial al aumentar la productividad y reducir los costos y el desperdicio de alimentos. Particularmente en el procesamiento de alimentos, la robótica y otras innovaciones pueden realizar tareas repetitivas como cortar, clasificar y empaquetar, con un nivel de precisión y eficiencia que los humanos no siempre pueden igualar. Estas tendencias tecnológicas sectoriales se traducen directamente en el reemplazo de personas trabajadoras por máquinas. Gracias a la precisión, seguridad, velocidad y adaptabilidad de la robótica, también se observan niveles similares de eficiencia y producción sin precedentes en la industria de la carpintería<sup>75</sup>.

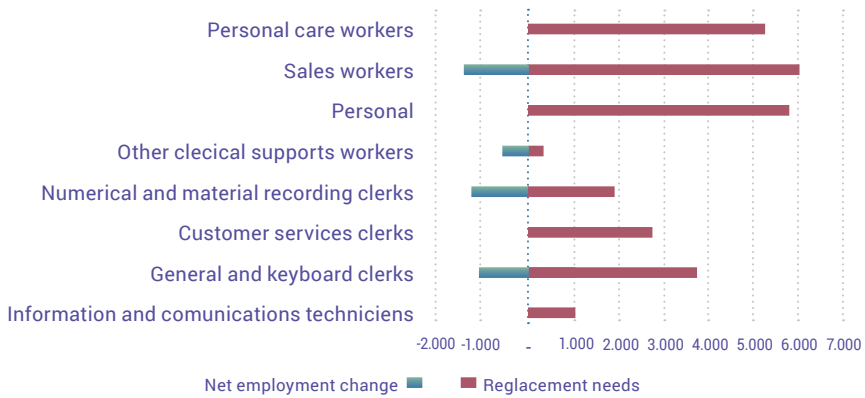
Entre las ocupaciones elementales, los limpiadores y ayudantes son los más afectados por los efectos negativos de la transición digital en el empleo. La diferencia con el escenario base asciende a más de 600.000 puestos de trabajo. Se cree que las ocupaciones en las que aún prevalecen las actividades físicas (como limpiadores o ayudantes, incluidos pintores, empapeladores, yeseros...) están menos expuestas al impacto de la IA (Guarascio et al. 2023)<sup>76</sup>. La robótica y la automatización, el IoT y la tecnología de sensores, que se están introduciendo gradualmente en la limpieza comercial, aportan grandes beneficios a la industria. En 2022, las ventas globales de robots de limpieza profesionales crecieron un 8% y se vendieron un 10% más de robots de limpieza de pisos (Federación Internacional de Robótica, 2024). La escasez de personal motiva a las empresas de limpieza a buscar soluciones de automatización.

En términos de necesidades de competencias digitales, el siguiente gráfico indica el impacto de esta tecnología en las competencias profesionales de ocupaciones no manuales con niveles medios de cualificación:

<sup>75</sup> <https://aithority.com/ai-machine-learning-projects/the-beauty-of-ai-in-the-wood-industry/>

<sup>76</sup> Guarascio, D., Reljic, J., & Stöllinger, R. (2023). Artificial Intelligence and Employment: A Look into the Crystal Ball. GLO Discussion Paper,1333, Global Labor Organization (GLO)

**Job openings 2021-35 broken by net change replacement needs, skilled non-manual occupations (000s), EU-27**

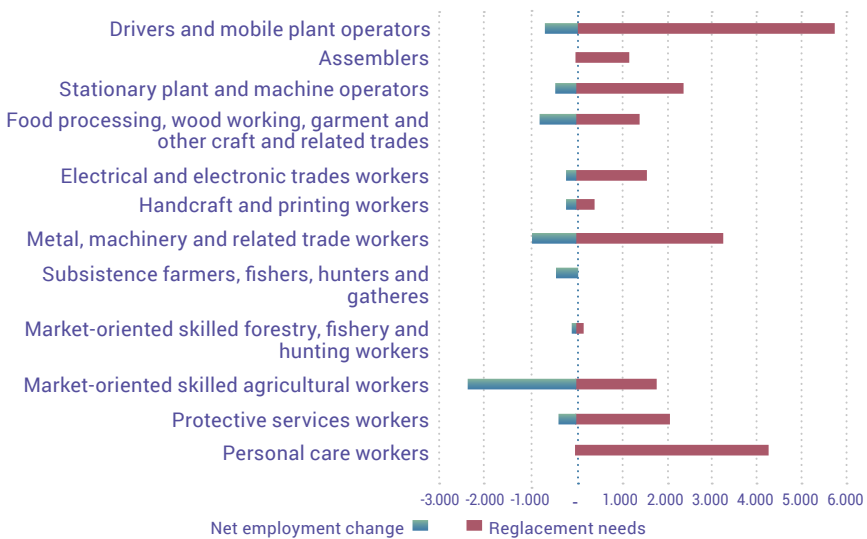


*Ilustración 6. Ofertas de empleo 2021-2025 desglosadas por cambio neto y necesidades de reemplazo, ocupaciones cualificadas no manuales (miles), UE-27*

El informe también analiza el impacto de la transición digital en las competencias necesarias en

ocupaciones manuales que requieren cualificaciones medias, como se indica en la siguiente figura:

**Job openings 2021-35 broken by net change replacement needs, skilled manual occupations (000s), EU-27**



*Ilustración 7. Ofertas de empleo 2021-2025 desglosadas por cambio neto y necesidades de reemplazo, ocupaciones manuales calificadas (miles), UE-27*

La cuarta revolución industrial, la evolución y transformación económica que se está produciendo, los efectos de la globalización, etc. no serán posibles sin un sistema de formación que los acompañe: no habrá industria 4.0 sin un sistema de formación profesional 4.0. No sólo el sistema productivo se ve afectado por la transición digital. El propio sistema de FP tiene la vocación de trabajar en total relación con la economía para gestionar y dar respuesta a la formación de los profesionales del futuro: su papel es clave como se ha visto para dimensionar estos cambios radicales. Sin embargo, el sistema sigue enfrentando un gran reto, nada fácil, de dar el salto definitivo hacia la transformación digital, un proceso amplio y profundo que implica reconfigurar los procesos internos, las estructuras organizativas y, lo más importante, la cultura y mentalidad de los que forman parte de las instituciones educativas.

La incorporación de la tecnología digital en la FP puede aportar importantes beneficios, aprovechando la apertura de las aulas para acceder a experiencias y proyectos de la vida real, nuevos materiales y herramientas de aprendizaje y recursos formativos de acceso libre. El alumnado puede verse empoderado por la colaboración en línea; el acceso a las nuevas tecnologías y el uso de estas puede ayudar a reducir la brecha de aprendizaje existente entre estudiantes procedentes de entornos socioeconómicos de niveles diferentes.

## NECESIDADES

Teniendo en cuenta lo anterior, los centros de formación profesional deben proporcionar a las personas las cualificaciones técnicas y la especialización necesaria para hacer frente a las necesidades existentes de nuevos perfiles profesionales y las requeridas por las actividades estratégicas priorizadas, así como el apoyo al emprendimiento por medio, entre otros del desarrollo del espíritu y capacidades emprendedoras.

En este sentido, las Administraciones con competencias en materia de formación profesional deben anticiparse a las necesidades futuras en materia de capacidades gracias al uso de medios eficaces para determinar rápidamente las necesidades cambiantes del mercado laboral, adaptar la oferta de capacidades a las oportunidades de empleo, y centrarse tanto en las capacidades técnicas como en las competencias clave, incluyendo las capacidades necesarias para las transiciones ecológica y digital.

Por otro lado, los centros de formación deben desarrollar planes de estudios que permitan flexibilidad e individualización en la impartición: elaborando planes de formación individualizados para el alumnado, integrando la movilidad internacional de los aprendientes en los planes de estudios, garantizando la validación y el reconocimiento de los resultados del aprendizaje adquiridos en el extranjero e integrando en

el proceso formativo los aprendizajes desarrollados en el centro educativo como en el centro de trabajo.

Además, deben desarrollar materiales y metodologías innovadores de enseñanza y aprendizaje centrados en el alumno: incluyendo un aprendizaje interdisciplinar y basado en proyectos, «fábricas de aprendizaje o learning factories», «makerspaces» y la educación positiva haciendo uso de los marcos europeos de competencias y las herramientas derivadas, por ejemplo, DigComp, EntreComp, FreenComp, LifeComp, GreenComp, SELFIE WBL, «Pon a prueba tus conocimientos digitales» y el certificado europeo de capacidades digitales; utilizando equipos didácticos innovadores y tecnologías digitales como los MOOC, los simuladores, la realidad virtual y aumentada y la inteligencia artificial, tanto para el aprendizaje en el centro educativo como en el centro de trabajo; fomentando la excelencia del alumnado a través de medidas que inciten a los estudiantes de FP a explorar su potencial creativo y de innovación, de modo que se genere un círculo virtuoso de beneficios para el alumnado, el profesorado o formadores y la institución de FP, que pueda integrar buenas prácticas en los programas regulares.

El fomento de las capacidades del emprendimiento también es una característica de los programas formativos de calidad. Para ello, es necesario desarrollar una cultura del emprendimiento en las organizaciones de FP, que incluya

a los directores, al personal, a los profesores y formadores, así como al alumnado, trabajar con socios locales para desarrollar capacidades y actitudes de emprendimiento en el alumnado que respondan a los retos del mundo real y proporcionar espacios de interacción entre alumnado y representantes de las empresas locales, o estableciendo contacto con ellos, para que los estudiantes de FP desarrollen sus iniciativas de emprendimiento.

Finalmente, cualquier sistema de calidad debe adoptar un enfoque inclusivo y de aprendizaje permanente: garantizando oportunidades de aprendizaje para personas de todas las edades y entornos socioeconómicos, combinando ofertas de cualificaciones iniciales de FP con ofertas de formación continua para la mejora de las capacidades y el reciclaje profesional basadas en la información estratégica sobre capacidades y proporcionar programas de FP de grado superior, desarrollando itinerarios flexibles y mecanismos de cooperación entre la FP y las instituciones de educación superior.

Por otro lado, la necesidad de flexibilizar los sistemas de formación profesional para hacerlos más accesibles a lo largo de la vida sigue siendo una prioridad en el ámbito europeo. El Comunicado de Brujas para aumentar la cooperación europea en materia de formación profesional, adoptado por los ministros europeos con competencias en formación profesional, los interlocutores sociales y la Comisión Europea en diciembre de

2010 estableció como objetivo, para el periodo 2011-2020, “hacer realidad el aprendizaje a lo largo de la vida (la formación permanente) y la movilidad, con una Formación Profesional más accesible y abierta”.

Las conclusiones del encuentro de ministros de los estados miembros de la UE celebrado en Riga en 2015 contemplaban la necesidad de mejorar el acceso de todos a la Formación Profesional y a las cualificaciones a través de sistemas más flexibles y permeables, con servicios de orientación eficientes y procedimientos de validación del aprendizaje no formal e informal.

La Agenda europea de capacidades para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia, de 2020, plantea la necesidad de desarrollar una Formación Profesional con visión de futuro, adoptando un nuevo enfoque para que la formación profesional sea más moderna, atractiva para todos el alumnado y flexible.

Esta línea de actuación se sigue impulsando a través de las nuevas Comunicaciones y Recomendaciones de las instituciones europeas y de otras recomendaciones como las del Foro Económico Mundial presentadas en el Foro de Davos.

Según el CEDEFOP, flexibilidad significa que las personas puedan adaptar su itinerario de aprendizaje en función

de sus intereses y capacidades. Este organismo ha descrito distintas fórmulas para lograr que los sistemas de Formación Profesional sean más flexibles y permeables. Entre ellas: desarrollar un sistema de formación profesional que ofrezca distintas opciones y modalidades a los estudiantes en relación con el momento y la manera en la que estudian y que vincule los diferentes itinerarios y modalidades de aprendizaje. Asimismo, plantea dividir los programas formativos en módulos y unidades formativas de menor volumen, para facilitar el avance a través del sistema y capitalizar los aprendizajes, ofrecer oportunidades para la transferencia de créditos ECTS, desarrollar procedimientos de reconocimiento de los aprendizajes previos, implantar programas formativos online o asistir a cursos desarrollados a tiempo parcial (ofertas parciales de programas formativos).

La nueva Ley 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional introduce estas recomendaciones en el diseño del sistema, configurando cinco grados de desarrollo de las enseñanzas (Grado A, B, C, D y E) interconectados. Esta arquitectura del sistema permite desarrollar un proceso formativo flexible a lo largo de la vida, capaz de dar respuesta a las necesidades de formación y actualización de conocimientos y competencias profesionales.



En consecuencia, la flexibilización de la formación profesional, tanto inicial como continua, sigue siendo una prioridad del sistema de cualificaciones y formación profesional a nivel nacional y regional.

Por ello, se necesita:

- Asegurar la actualización permanente de los programas formativos introduciendo las capacidades y competencias profesionales que requieren las nuevas ocupaciones asociadas a las transiciones gemelas y las nuevas

capacidades que requiere el empleo de la IA.

- Impulsar la formación profesional, con sistemas abiertos y flexibles, que faciliten la obtención de acreditaciones profesionales, certificados profesionales y títulos de formación profesional a lo largo de la vida.
- Relanzar los procedimientos de reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a lo largo de la vida, con sistemas que posibiliten la capitalización de lo aprendido mediante la experiencia.



### 4.3. LA SOSTENIBILIDAD APLICADA AL SISTEMA PRODUCTIVO

*“Un sistema productivo verdaderamente sostenible es aquel que cuida del planeta, impulsa la economía y mejora la vida de las personas al mismo tiempo.”*

Gro Harlem Brundtlan (introdutor del concepto de “desarrollo sostenible”)

#### SITUACIÓN

A medida que el mundo se enfrenta a importantes desafíos ambientales, como el cambio climático y el agotamiento de los recursos, es esencial desarrollar una fuerza laboral que entienda y pueda contribuir a las prácticas sostenibles. Muchas industrias reconocen cada vez más la importancia de la sostenibilidad y la incorporan a sus operaciones.

Los gobiernos y los organismos reguladores de todo el mundo están introduciendo regulaciones y normas más estrictas para promover la sostenibilidad en diversos sectores. En consonancia con el papel fundamental del aprendizaje permanente, el desarrollo de competencias en materia de sostenibilidad a través de la educación y la formación

se ha convertido en un objetivo político para la UE y sus Estados miembros.

- La sostenibilidad ha sido una de las prioridades clave de la Comisión Europea en materia de educación y formación para 2019-2024<sup>77</sup>. La estrategia de la UE sobre la biodiversidad de aquí a 2030: «devolver la naturaleza a nuestras vidas» (2020), también destaca el importante papel que desempeñan la educación y la formación para que Europa se convierta en un continente climáticamente neutro de aquí a 2050<sup>78</sup>.
- El servicio de ciencia y conocimiento de la Comisión Europea, Joint Research Centre (JRC), ha publicado un informe “Science for Policy” con un marco europeo de competencias en materia de sostenibilidad, el GreenComp. Este marco proporciona un enfoque común para el alumnado y orientación a los educadores, proporcionando una definición consensuada de lo que implica la sostenibilidad como competencia. Diseñado para apoyar los programas de educación y formación para el aprendizaje permanente, es aplicable para todo el alumnado, independientemente de su edad y nivel educativo y en cualquier entorno de aprendizaje: formal, no formal e informal.

La introducción de la competencia de sostenibilidad en los programas de formación profesional garantiza que

<sup>77</sup> Comisión Europea. Estrategia. [https://ec.europa.eu/info/strategy\\_es](https://ec.europa.eu/info/strategy_es)

<sup>78</sup> Estrategia Europea sobre la Biodiversidad: «Bringing Nature Back into our Lives» (Traer la naturaleza de vuelta a nuestras vidas), 2020. [https://ec.europa.eu/environment/strategy/biodiversity-strategy-2030\\_es](https://ec.europa.eu/environment/strategy/biodiversity-strategy-2030_es)

los graduados cumplan con los requisitos y expectativas de estas industrias. Permite a las personas ingresar al mercado laboral con habilidades y conocimientos relevantes, aumentando su empleabilidad y contribuyendo al desarrollo sostenible dentro de su sector. También ayuda a las organizaciones a evitar sanciones y mantener el cumplimiento, al tiempo que fomenta una cultura de sostenibilidad.

Muchos países, incluido España, han incorporado contenidos relacionados con la aplicación del principio de sostenibilidad en los currículos de formación profesional en los últimos años. El Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional, incorpora e integra en la formación las transformaciones fruto de la transición ecológica y la sostenibilidad en todos los sectores económicos, como vectores clave de la economía, el empleo y el bienestar social e incorpora el módulo de sostenibilidad aplicada al sistema productivo en todos los ciclos de formación profesional, definiendo también el currículo básico. La aplicación de esta norma de carácter básico obliga a todas las Comunidades Autónomas a incluir el citado módulo en los currículos de los ciclos que tienen implantados en su territorio.

Aunque existe un amplio consenso en cuanto a que los temas de sostenibilidad deben integrarse en el aprendizaje permanente, hay que tener en cuenta que la sostenibilidad es un concepto ambiguo y complejo de definir. Sostenibilidad significa diferentes cosas para diferentes grupos de personas en diferentes momentos. No obstante, a pesar de su diferencia conceptual, a menudo, la sostenibilidad y el desarrollo sostenible se utilizan indistintamente.

- Para el Joint Research Centre, sostenibilidad significa: «priorizar las necesidades de todas las formas de vida y del planeta garantizando que la actividad humana no supere los límites planetarios». Esta definición se centra en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de sostenibilidad para que los estudiantes puedan pensar, planificar y actuar con la sostenibilidad en mente, para vivir en sintonía con el planeta.

El Pacto Verde Europeo (2019), la Agenda de Capacidades Europea para la Competitividad Sostenible, la Equidad Social y la Resiliencia (2020)<sup>79</sup> y la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025 (2020)<sup>80</sup> han puesto de relieve la necesidad de desarrollar un marco europeo de competencias en materia de sostenibilidad. En este contexto, las competencias

<sup>79</sup> Comisión Europea, 2020. Agenda de Capacidades Europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia. Disponible en <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=es>

<sup>80</sup> Comisión Europea, 2020. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025. Disponible en [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area\\_es](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_es)

para la sostenibilidad se han denominado Competencias Verdes (Green Competences).

Charles Steele, profesor de educación ambiental en la Universidad de Wisconsin (1980) definió las competencias verdes como la capacidad de las personas para interactuar con el entorno de una manera constructiva y reflexiva. Las Competencias Verdes de Steele se refieren al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para que las personas participen efectivamente en actividades ambientalmente sostenibles.

Estas competencias son esenciales para operar en una economía circular que priorice las prácticas sostenibles y reduzca el impacto negativo de las actividades humanas en el medio ambiente.

En los últimos años, el concepto ha evolucionado, incorporando nuevos puntos de vista. En realidad, la sostenibilidad no solo se refiere a la sostenibilidad ambiental, sino que también se ve desde el punto de vista de la economía y la sociedad.

Los estándares de certificación para empresas sostenibles, como B Corp, incorporan indicadores en estas tres áreas. B Corps representa un mode-

lo de negocio avanzado, sostenible y regenerativo. A diferencia de las empresas que solo buscan ganancias, B Corps cumple con altos estándares de desempeño social y ambiental, transparencia pública y responsabilidad legal. Las empresas están legalmente obligadas a tener en cuenta a sus personas trabajadoras, clientes, proveedores, comunidad y medio ambiente a la hora de tomar decisiones.<sup>81</sup>

Dada esta evolución, la Comisión Europea, a través del marco europeo de competencias en materia de sostenibilidad establece que las acciones políticas definidas en el Pacto Verde Europeo actúen como catalizador para promover el aprendizaje sobre sostenibilidad medioambiental en la Unión Europea.

El marco europeo de competencias en materia de sostenibilidad (GreenComp) identifica un conjunto de elementos que deben incorporarse a los programas educativos para ayudar al alumnado a desarrollar conocimientos, capacidades y actitudes que promuevan formas de pensar, planificar y actuar con empatía, responsabilidad y cuidado de nuestro planeta y de la salud pública. GreenComp es un marco de referencia para la competencia en materia de sostenibilidad. El objetivo de GreenComp es fomentar una mentali-

---

<sup>81</sup> B Lab es la organización sin ánimo de lucro al servicio de este movimiento global destinado a transformar el sistema económico. Para lograr esta visión, crea estándares, políticas, herramientas y programas para las empresas, y verifica aquellas empresas que, conocidas como B Corps, están liderando la transformación hacia un nuevo paradigma económico.

dad de sostenibilidad ayudando a los usuarios a desarrollar el conocimiento, las habilidades y las actitudes para pensar, planificar y actuar con empatía, responsabilidad y cuidado de nuestro planeta.

Bianchi y cols<sup>7</sup> consideran que «la competencia en materia de sostenibilidad capacita al alumnado a encarnar valores de sostenibilidad y adoptar o solicitar medidas que restablezcan y mantengan la salud de los ecosistemas y mejoren la justicia, generando un futuro sostenible» (Bianchi G., Pisiotis U. & Cabrera M. 2022, p. 12). Todos los tipos de aprendizaje (formal, no formal e informal) se consideran vectores para desarrollar esta competencia, desde la infancia y la adolescencia, para ponerla en contexto en la juventud y nutrir la continuamente como adultos.

Las competencias verdes son habilidades cognitivas o habilidades que los individuos poseen para comprometerse con prácticas y enfoques sostenibles en diversos contextos. La naturaleza cognitiva de la competencia en sostenibilidad radica en la forma en que los individuos procesan, entienden y aplican el conocimiento y la información relacionados con la sostenibilidad. En el sistema de producción, las personas trabajadoras con competencia en sostenibilidad deben ser capaces de analizar sistemas y problemas complejos, identificar posibles impactos ambientales y sociales, y desarrollar estrategias para mitigar

estos impactos manteniendo un enfoque sostenible.

La competencia en sostenibilidad abarca un conjunto de “soft skills” o habilidades blandas, para diferenciarlas de las habilidades duras o técnicas, siendo necesario incorporarla en todos los programas formativos. Comúnmente se definen como habilidades no técnicas que permiten a alguien interactuar de manera efectiva y armoniosa con los demás, son vitales para las organizaciones y pueden afectar la cultura, la mentalidad, el liderazgo, las actitudes y los comportamientos. Las habilidades blandas se consideran tradicionalmente complementarias de las habilidades duras, que son las habilidades para realizar un cierto tipo de tarea o actividad. Como un “grupo de habilidades y capacidades personales”, las habilidades blandas describen la actitud de cada uno de nosotros.

Teniendo en cuenta la importancia competitiva de la sostenibilidad en el escenario económico y social actual, podríamos considerar las habilidades de sostenibilidad como “power skills” o habilidades de empoderamiento. Este es un término que se refiere a un conjunto de habilidades esenciales, transferibles y, a menudo, blandas que son necesarias para el éxito en varios campos e industrias. Son habilidades de poder, porque pueden permitir que las personas se muevan en entornos sociales y profesionales complejos, se comuniquen de manera efectiva con

los demás, establezcan relaciones y administren y resuelvan conflictos.

## NECESIDADES

En el contexto de la Formación Profesional, debemos formar a los estudiantes para desarrollar la competencia de sostenibilidad junto con otras competencias profesionales propias de cada perfil profesional. Esto requiere incorporar la competencia en sostenibilidad en todos los programas formativos.

Pero no basta con incorporarlas en el currículo, ya que todas estas habilidades son a menudo intangibles y difíciles de medir, pero juegan un papel crítico en el éxito profesional y el crecimiento personal. Algunos ejemplos de habilidades blandas son la comunicación, el trabajo en equipo, el liderazgo, la resolución de problemas, la creatividad, la adaptabilidad, la gestión del tiempo, la empatía o la inteligencia emocional. Por ello, uno de los retos que afrontan las instituciones educativas al incorporar esta competencia en el proceso formativo es la evaluación de los resultados.

En este sentido, es necesario afrontar la incorporación de la formación en materia de sostenibilidad en un sentido pedagógico, no sólo informativo. Esto implica que debe tenerse en cuenta su relevancia curricular y la necesidad de evaluar objetivamente el grado de desempeño que el alumnado alcanza en esta competencia profesional.

La evaluación de los componentes básicos de la competencia en sostenibilidad en los centros educativos puede tener importantes limitaciones. Por ejemplo: a diferencia de las materias académicas, que a menudo tienen criterios de calificación estandarizados, la evaluación de competencias de GreenComp carece de puntos de referencia bien definidos y universalmente aceptados. Esto puede dar lugar a incoherencias y variaciones en el proceso de evaluación y en los resultados.

A pesar de estas limitaciones, los centros educativos pueden incorporar evaluaciones de habilidades empleando una combinación de métodos, que incluyen autoevaluaciones, evaluación entre compañeros, evaluaciones basadas en proyectos, entrevistas de comportamiento y simulaciones del mundo real. Es importante reconocer las limitaciones inherentes y explorar continuamente enfoques innovadores para evaluar y desarrollar efectivamente las habilidades blandas dentro de un contexto educativo.

Todo ello requiere:

- ✓ **Un profesorado perfectamente formado y capacitado para desarrollar los contenidos en materia de sostenibilidad y para evaluar correctamente este tipo de habilidades profesionales.**

#### 4. 4. LA URBANIZACIÓN Y EL DECLIVE DEMOGRÁFICO

*“No hay ninguna lógica que pueda ser impuesta a la ciudad; la gente la hace, y es a ella, no a los edificios, a la que hay que adaptar nuestros planes.”*

Jane Jacobs (periodista y urbanista autodidacta norteamericana)

##### SITUACIÓN

A 1 de enero de 2024, el sistema social de Castilla y León lo componen 2.388.350 personas, lo que supone un incremento de 8.201 habitantes en el último año, en el que la población fue de 2.380.149 personas en un territorio que ocupa una superficie de 94.226 km<sup>2</sup> (INE)<sup>82</sup>. La población femenina es mayoritaria, con 1.212.867 mujeres, lo que supone el 50,78% del total, frente a los 1.175.483 hombres que representan al 49,21% de la población.

En términos generales, y a pesar de los repuntes poblacionales percibidos en 2024 (0,34%), la evolución demográfica se caracteriza por una tendencia hacia una baja densidad de población, un elevado envejecimiento, una baja natalidad y un balance migratorio interior negativo.

La “urbanización”, es decir el movimiento migratorio desde zonas rurales agrícolas hacia la ciudad, sigue creciendo. Las nueve capitales de provincia y los municipios de su entorno albergan algo más del 50% de la población. El 51,3% de la población castellana y leonesa reside en tan sólo las 16 localidades que cuentan hoy con más de 20.000 habitantes; es decir en el 0,7% de los 2.248 municipios existentes en el territorio de la Comunidad. No obstante, el 36,9 % reside en zonas rurales (zonas con menos de 150 hab/Km<sup>2</sup>), frente al 16,7 % del conjunto de España. Tan sólo en Valladolid capital residen 300.618 personas, el 12,6% de la comunidad. La suma de la población de las 9 capitales de provincia alcanza 1.030.252 habitantes, lo que representa el 43,13% de la población de Castilla y León<sup>83</sup>.

El crecimiento de la población urbana tiene su repercusión en las costumbres, hábitos de consumo o trabajo de las personas, crecimiento y mayor disponibilidad de los servicios y de las oportunidades de empleo. Además, una mayor oferta de mano de obra en la ciudad implica una creciente competencia en términos de ocupaciones, algo que tiene notables efectos en determinados trabajos, como los de carácter industrial de baja cualificación, que se ven sometidos a desajustes verticales en términos de cualificación profesional de las personas trabajado-

<sup>82</sup> Cifras oficiales de población de la Junta de Castilla y León; <https://estadistica.jcyl.es/web/estadisticas-temas/cifras-oficiales-poblacion.html>

<sup>83</sup> Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

ras, al ser sustituidos por personas con sobre-cualificación (provocando una exclusión descendente) o amenazados por la deslocalización, al sustituir la producción por otra más económica en países más competitivos en términos de costes de producción.

La densidad de población en las zonas rurales de la región es extremadamente baja, 10 hab/km<sup>2</sup>, 8,2 puntos inferior a la densidad media de las zonas rurales en el conjunto del Estado (18,2 hab/Km<sup>2</sup>), 42,3 puntos por debajo de la media de las zonas rurales de los países de la Unión Europea (52,3 hab/km<sup>2</sup>), y 16,1 puntos inferior a la densidad media existente en el conjunto de la Comunidad Autónoma. Esta última con 25 hab/km<sup>2</sup>, también es muy inferior a la media nacional (92 hab/Km<sup>2</sup>) y a la media de los países de la Unión Europea (177 hab/Km<sup>2</sup>).

Según el Instituto Nacional de Estadística, el 85% de los municipios (1.903) tienen menos de 700 habitantes censados, albergando el 15% de la población (369.184). Es más, el 44% de los municipios (985) contaban con menos de 150 habitantes, albergando tan sólo el 3,17% de la población (77.160 habitantes). Algunas Comarcas han visto como se reducía a la mitad la población en muchos de sus municipios en los últimos 25 años. Por ejemplo, en el Bierzo. En esta comarca, 77 núcleos de población perdieron más del 50%

de sus habitantes entre 1991 y 2019, según las cifras oficiales de población publicadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en la revisión del Padrón municipal. Otras poblaciones, aunque posean más de 20.000 habitantes, tienen una densidad de población inferior a 15 hab/Km<sup>2</sup>, como le ocurre a Soria. Exceptuando ocho capitales de provincia (todas menos Soria), y once localidades: Aranda de Duero, Miranda de Ebro, Ponferrada, San Andrés del Rabanedo, Laguna de Duero, Zaratán, Arroyo, Boecillo, La Cistérniga, Santovenia de Pisuerga y Benavente, ninguno de los municipios alcanza una densidad de 150 hab/Km<sup>2</sup>.

El saldo vegetativo de la Comunidad es negativo<sup>84</sup>, siendo la segunda Comunidad, tras Galicia, con el saldo vegetativo más negativo. La población envejece y este hecho tiende a acrecentarse en los próximos años. La Comunidad de Castilla y León tiene un porcentaje de niños (0-14 años) muy bajo, tan sólo el 10,96% de la población, una tasa de natalidad del 5,23% y un índice de fecundación de 1,06%, a 1 de enero de 2024.

En algunas Comarcas, la situación es muy preocupante. Por ejemplo, en el Bierzo, la pirámide de las edades refleja la caída de la natalidad y las escasas perspectivas de regeneración, ya que la población menor a 16 años supone solamente el 9,1% del total, mientras

<sup>84</sup> MINISTERIO DE SANIDAD; <https://www.sanidad.gob.es/va/estadEstudios/sanidadDatos/tablas/tabla2.htm>

que el 28,1% son mayores de 65 años. El Bierzo tiene una población total cercana a las 128.000 personas repartidas en los 38 municipios que la integran y con 349 núcleos de población. La mayor concentración de población se encuentra en Ponferrada que absorbe aproximadamente el 52 % de los habitantes totales del territorio berciano, seguido a gran distancia por los municipios de Bembibre y Cacabelos.

Parece evidente que el cambio del modelo económico y productivo ha sido el factor clave en la despoblación del medio rural a partir de los años 50 del pasado siglo. La agricultura y la ganadería han perdido interés, aunque el peso del sector agrícola en las cuentas regionales sea casi el doble que en España y muy superior a la media de la UE28. El último informe elaborado por Unicaja Banco<sup>85</sup> sobre el dinamismo de esta industria concluye que la Comunidad representa ya el 9% del Valor Añadido Bruto de España.

Tras el colapso de la construcción en la crisis de 2008, y a pesar de los signos de recuperación percibidos en los últimos años, el nuevo motor de la economía regional ha sido el sector servicios, favorecido por el proceso de urbanización. En las mayores ciudades (Valladolid en el caso de Castilla y León) se ha concentrado la mayor actividad de este sector. Se ha producido así

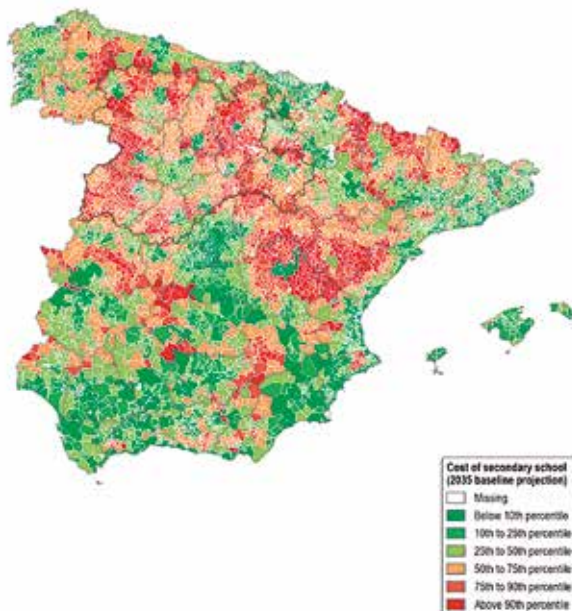
un círculo vicioso: cuanto mayor es la ciudad, mayor es el crecimiento del sector servicios y cuanto más crecen los servicios en la ciudad, más población se ubica en ella. Este fenómeno ha provocado una fuerte migración de la población rural hacia las áreas metropolitanas, y en especial hacia las grandes ciudades (un 55% de los graduados universitarios emigran a otra Comunidad Autónoma, principalmente a Madrid). Un fenómeno de deslocalización que ha hecho descender la densidad de población en los pueblos de la zona rural alejados de la ciudad; y no parece que esto vaya a cambiar. La previsión es que para el año 2050, el 70% de la población vivirá en entornos urbanos.

Claramente, el medio rural de Castilla y León se ha despoblado en menos de setenta años, permaneciendo en los pueblos buena parte de las personas con más de 65 años, que en Castilla y León supone el 27,08% de la población; uno de cada cuatro habitantes de los que la mitad viven en la zona rural. Este hecho pone en **riesgo la sostenibilidad de la oferta formativa de formación profesional reglada en las poblaciones de menos de 10.000 habitantes**. En particular, se produce un descenso de alumnado en los ciclos implantados en la zona rural, lo que reduce la posibilidad de desarrollar una oferta de ciclos de Formación Profesio-

85 Informe Unicaja Banco. « El Sector Agrario y la Industria Alimentaria en España: Principales rasgos y análisis regional en 2023' <https://www.unicajabanco.com/es/sala-de-comunicacion/bus-cador-noticias/2024/12/unicaja-publica-su-informe--el-sector-agrario-y-la-industria-ali>

nal. Además, la proyección del coste por alumno aumenta por encima de la media de otras regiones (figura 3). Se estima que, en 2035, el 76% de los municipios de Castilla y León tendrán unos costes de enseñanza secundaria

superiores al percentil 50 en España. En concreto, 366 municipios (alrededor del 16%) están por encima del percentil 90, con costes entre un 30% y un 80% superiores a la media nacional (OECD)<sup>86</sup>.



*Ilustración 8. Gasto por estudiante de secundaria (euros) para el año de referencia 2035<sup>87</sup>.*

En los últimos cursos escolares ha crecido el número de ciclos de formación profesional implantados en la zona rural de la Comunidad con menos de 10 alumnos matriculados. En concreto, en el curso 2024-2025 se contabilizaron 142 ciclos con menos de 10 alumnos matriculados en primer curso, frente a los 70 ciclos autorizados con menos

de 10 alumnos en primer curso en el curso 2021-2022, los que implica un **incremento de un 103%**.

## NECESIDAD

Claramente, es necesario poner en marcha medidas dirigidas a asegurar la pervivencia de las zonas rurales y de

<sup>86</sup> Fuente: OCDE-CE (2021), Acceso y costo de los servicios de educación y salud:

Preparar las regiones para el cambio demográfico, <https://doi.org/10.1787/4ab69cf3-en>

<sup>87</sup> Incluye la remuneración de los docentes y el personal, así como los bienes y servicios

los barrios embargados por el declive demográfico, tal y como se puso de manifiesto en la Declaración de Cork (Irlanda) los días 5 y 6 de septiembre de 2016 «Una vida mejor en el medio rural»<sup>88</sup>. Convencidos de:

- Los centros urbanos y las zonas rurales y sus habitantes disfrutaron de activos diferentes pero complementarios.
- Una mejor interrelación y colaboración entre ellos es una condición previa importante para garantizar la viabilidad económica, la protección del medio ambiente y la cohesión social de la Unión en su conjunto.
- Del valor de los recursos rurales, que pueden ofrecer soluciones sostenibles a los retos presentes y futuros de la sociedad que afectan a todos los ciudadanos de la Unión, como la garantía de un suministro sostenible y seguro de alimentos de calidad, el desarrollo de la economía circular o el desarrollo de la bioeconomía.
- La economía rural y las empresas ubicadas en zonas rurales dependerán cada vez más de la digitalización, así como de profesionales cualificados que aprovechen al máximo la transformación digital y mejoren la producción rural de forma sostenible

Y preocupados por el éxodo rural y la pérdida de jóvenes y la necesidad de garantizar que las comunidades y las zonas rurales sigan siendo lugares atractivos para vivir y trabajar, mejo-

rando el acceso a los servicios y las oportunidades para los ciudadanos de las zonas rurales y fomentando el espíritu empresarial en ámbitos tradicionalmente rurales, así como en nuevos sectores de la economía, **es necesario poner en marcha una estrategia capaz de afrontar los retos de la urbanización y el declive demográfico.**

En la década de los años noventa del siglo XX, el concepto más de moda era el de Desarrollo Sostenible cuya definición general es: «El que permite satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las necesidades de las generaciones futuras» Han pasado más de 30 años y el concepto sigue vigente, pero no está exento de dificultades para poder llevarlo a cabo. En la actualidad y relacionado con la gestión, el término de moda es «smart» o «inteligente». Un término relacionado con la idea de la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos aprovechando las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales nos permiten obtener todo tipo de información y de formación en tiempo real casi de forma ilimitada y que sea útil para la toma de decisiones de muchas de nuestras actividades y tareas diarias.

Para afrontar la contracción y sus efectos en el sistema de formación profesional, se necesita una estrategia

<sup>88</sup> Declaración de Cork de 2016: "Una vida mejor en el medio rural". Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2016.

Inteligente (**Estrategia de Contracción Inteligente** -ESI-). Pero esto requiere un cambio cultural en el sector público. Este cambio cultural estará enfocado a la identificación, definición y monitorización de indicadores de calidad de los servicios prestados y a la adopción de la perspectiva demográfica en la prestación de los servicios. Cuando la calidad del servicio prestado, en este caso la formación profesional, en el entorno rural o urbano se vea comprometida por la ubicación de la oferta formativa, será necesario reconsiderar su ubicación para asegurar el mantenimiento de la eficacia y de la eficiencia (es decir de la calidad) del servicio prestado. Pero, al mismo tiempo, será necesario garantizar la equidad en el acceso a la formación. De forma que la necesidad de desplazarse de unas localidades a otras no suponga una desventaja o una dificultad en el acceso a estos servicios.

Entre las iniciativas que se están mostrando eficaces para llevar a cabo una ECI se encuentran los denominados “pueblos a 30 minutos”. Consiste en la distribución de los servicios de forma que todas las personas puedan acceder a ellos recorriendo distancias en menos de 30 minutos. A esta idea se une el transporte público a la demanda y el desarrollo de infraestructuras digitales para poder realizar formación en modalidad semipresencial o virtual, de forma que no sea necesario desplazarse al centro de formación todos los días de la semana.

De lo anterior se deduce la necesidad de:

- ✓ **Configurar el mapa de oferta formativa y la accesibilidad al sistema de formación profesional de Castilla y León adoptando una perspectiva demográfica que garantice oportunidades de formación a la población joven y adulta con independencia de su lugar de residencia, siguiendo una estrategia consensuada de contracción inteligente, eficiente y eficaz.**



## 4. 5. LA PERCEPCIÓN SOCIAL DE LA FP

*“Rizó entonces sus alas,  
alzó el esbelto cuello y se alegró  
desde lo hondo de su corazón,  
jamás soñó que podría haber tanta  
felicidad, allá en los tiempos  
en que era sólo  
un patito feo”*

(El patito feo; Hans Christian Andersen, 1843).

### SITUACIÓN

A pesar de los grandes avances conseguidos en la última década, todavía hay demasiadas personas en Castilla y León que consideran la formación profesional como una segunda opción, por la que se opta sólo cuando se prevé una cierta dificultad para tener éxito en la primera opción, que sigue siendo la que conduce de forma directa a la universidad.

Podemos remontarnos a los años setenta del pasado siglo para entender el origen de esta forma de percibir las enseñanzas profesionales. En el ámbito de la FP, en medio de las reformas nacionales, se aprueba la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. La Ley introdujo algunas novedades importantes como la creación de Institutos de Formación Profesional, reforzando con ello la separación física de las enseñanzas profesionales y las generales. Se crea una Junta Coordinadora de la Formación

Profesional, precursora de los actuales Consejos Generales de la Formación Profesional, y se establecen peculiaridades en las condiciones de acceso a estas enseñanzas. En ese sentido, en su artículo segundo, subliminalmente, otorga a estas enseñanzas un cierto carácter supletorio, estableciendo que: “La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles. Quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores, recibirán, también obligatoria y gratuitamente, una formación profesional del primer grado”. Es más, el artículo veinte rebaja el nivel de exigencia para acceder a la FP de primer grado frente al acceso a los estudios de bachillerato: “Los alumnos que al terminar la Educación General Básica no hayan obtenido el título a que se refiere el párrafo anterior (Graduado Escolar), recibirán un Certificado de escolaridad (...) El Certificado de escolaridad habilitará para el ingreso en los Centros de Formación Profesional de primer grado. El título de Graduado Escolar permitirá además el acceso al Bachillerato”.

De este modo, la Ley consigue lo contrario de lo que propone. La FP se convierte, de nuevo, en un itinerario sin retorno para quienes no alcanzaban los “estándares de aprendizaje” fijados para continuar los estudios de bachillerato previos al acceso a la universidad. Los que no van a ser capaces de coger el “ascensor social” ideado por el Estado.

La norma tiene un fuerte impacto en la creación de centros docentes de iniciativa privada y en el posterior crecimiento de las universidades, percibidas como el gran “ascensor social” por la clase obrera. El nuevo proletariado trata de romper las viejas etiquetas sociales: “con” o “sin” estudios; variantes definitorias de una misma realidad. La correspondencia entre la clase social de procedencia y el tipo de enseñanza que realizaban los jóvenes era casi total. Había jóvenes “con clase” y “de clases”. A la universidad española iban los que “tenían” que ir, estereotipos como los “señoritos de vida alegre” de “La Casa de Troya” de Pérez Lugín. El resto, a otros estudios (FP) o simplemente al trabajo.

A pesar de contribuir a reducir el abandono escolar temprano, estas medidas refuerzan la percepción social negativa de la FP de primer grado. Un “pecado de nuestros padres” arrastrado hasta el presente, pendiente de redención. No ocurre lo mismo con la FP de segundo grado -ni obligatoria, ni gratuita-, que no sólo proporciona una especialización suficiente, sino que facilita a un buen número de alumnado el acceso a la universidad. Encontramos aquí el embrión de una fractura interna en el itinerario de FP, que se agrava con las posteriores leyes de educación derivando en la práctica estanqueidad del grado medio.

La LOGSE, primera ley de educación promulgada por un gobierno socialista de la democracia, introdujo un cambio

importante al eliminar las materias comunes de los ciclos de formación profesional, desposeyéndolos de su vertiente formativa humanista y general, y al exigir la superación de la Educación Secundaria Obligatoria para acceder al grado medio de estas enseñanzas. Retrasa así el acceso a la FP hasta los 16 años de edad. Con ello se pretende remediar parte del desprestigio generado por las medidas de la Ley General de Educación de 1970.

Para quienes no alcanzan los mínimos exigidos en el acceso, se contemplan los Programas de Garantía Social. Además, se eliminan los Institutos de Formación Profesional, creados con la Ley del 1970, y se integran las enseñanzas en los nuevos Institutos de Educación Secundaria (IES) creados por transformación de los antiguos Institutos de Bachillerato.

A pesar de los esfuerzos de modernización del sistema de FP, el desarrollo de la Ley no consiguió eliminar el estigma de “enseñanzas para quienes no podían cursar estudios universitarios”, coincidiendo además con un momento de particular auge de las universidades iniciado en los años ochenta. Además, al integrarse las enseñanzas de FP en la oferta de los IES, la FP sigue siendo la hermana pobre, para los “pobres” en muchos de ellos, especialmente en los barrios de las ciudades y pueblos de la zona rural. Se extiende la oferta de ciclos cuya implantación resulta más barata, ligados al sector Servicios, mientras que los vinculados a

las actividades industriales se limitan, desarrollándose principalmente en los grandes núcleos de población.

La LOE, fiel sucesora de la LOGSE, apenas modifica la estructura de la FP, aunque incorpora algunas variaciones en los contenidos de los ciclos formativos e introduce el enfoque de cualificaciones sobre la base de un Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Teóricamente, así se desarrolla el principio de integración inspirador de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y de la formación profesional. Las unidades de competencia de las cualificaciones contenidas en los títulos del subsistema educativo se convierten en el nexo de unión con las de los certificados de profesionalidad del subsistema de formación laboral. Una moneda única que no es capaz de facilitar los intercambios en la práctica ni la capitalización de las enseñanzas, ya que el contenido de los módulos formativos asociados a las unidades de competencias que realiza la Administración educativa en el caso de los títulos es sustancialmente distinto al contemplado por la Administración laboral para los certificados de profesionalidad. Disonancia silenciosa que impide la unidad de acción amparándose en una falaz divergencia de intereses entre jóvenes y adultos. Cosmética teatral que sólo sirve para caracterizar de integración al personaje ante el público europeo. Melodrama con guion dictado por la

Comisión Europea, improvisado por el Estado e irregularmente interpretado sin coreografía por una pléyade de actores en un escenario sin apenas decorado.

Las personas no captamos el mundo exterior de forma directa, sino que lo hacemos por medio de las representaciones mentales que nosotros mismos formulamos. A lo largo de nuestra vida, construimos ideas y modelos mentales de la realidad. Con ello, tratamos de interpretar, explicar y prever lo que sucede en nuestro entorno<sup>89</sup>. Percibimos la naturaleza de las cosas con nuestras ideas previas, de forma que estas condicionan la apariencia de lo real y de lo imaginario. Si al observar un animal, esperamos ver un pato y lo que vemos nada, tiene plumas y pico de pato, creeremos que es un pato. Y si no responde a lo que esperamos que sea, probablemente nos ocurrirá lo que le sucedió a la mamá del patito feo en el cuento de Hans Christian Andersen, veremos un pato “feo”.

Cambiar la percepción de la FP o de la universidad exige modificar las ideas previas que tenemos sobre estos sistemas. No es un proceso fácil. De hecho, sigue siendo uno de los “pecados” heredados de nuestros padres. El cambio es posible si se cumplen cuatro condiciones: la idea previa no sirve para explicar la nueva realidad; la nueva idea es creíble, coherente, para el individuo; es plausible, es decir,

<sup>89</sup> Johson-Laird, P.N, 1994.

útil para interpretar la realidad; y es fructífera, permitiendo explicar con ella nuevos aspectos de la realidad. Sólo si miramos al cisne como cisne, podremos apreciar toda su belleza.

En un contexto socioeconómico en continuo cambio, la última crisis económica ha servido para desestabilizar las ideas socialmente preconcebidas sobre la FP y la universidad. El elevado desempleo juvenil alcanzado, la carencia de empleabilidad de los egresados universitarios y el desajuste entre la formación universitaria y las necesidades del mercado laboral han puesto en cuestión el modelo de “ascensor social” que ha representado la universidad desde hace más de cincuenta años. Numerosos universitarios españoles retornan a la FP, buscando empleabilidad en una formación más práctica, con más prácticas y con mejores tasas de inserción laboral. Mientras, países como Alemania, Dinamarca, Suiza, Austria o los Países Bajos, con un número mucho mayor de alumnado que cursa estudios de FP que alumnado universitario, han soportado mejor la última crisis económica y su nivel de desempleo juvenil es considerablemente bajo.

No obstante, aunque las cosas han cambiado mucho en los últimos diez años, un sector de la población sigue percibiendo la FP como el “patito feo” de la formación. Pese a los efectos positivos que puede conllevar la Formación Profesional, el análisis de políticas nacionales llevado a cabo por

CEDEFOP sigue poniendo de manifiesto que la formación profesional todavía no goza del mismo prestigio que la educación general postobligatoria. A pesar de las acciones de mejora de la visibilidad y atractivo de la oferta de enseñanzas profesionales, los % de elección, Bachillerato vs. Ciclos formativos de grado medio, ponen de manifiesto que las familias y los jóvenes de Castilla y León siguen considerando el bachillerato como un itinerario de mayor éxito, que ofrece mejores oportunidades de desarrollo personal y profesional y mayor facilidad para acceder a empleos mejor remunerados, pero más exigente, desde el punto de vista cognitivo, que la formación profesional inicial; es decir, una opción para aquellos que han cursado con éxito la etapa obligatoria.

Por otro lado, todavía hay demasiados empresarios que prefieren contratar universitarios para desempeñar trabajos que corresponderían a técnicos de grado medio o superior, lo que sigue generando la mayor tasa de sobrecualificación en el mercado laboral de Europa y un proceso de exclusión descendente que limita el acceso de los titulados de FP a los puestos de trabajo. Además, numerosas familias siguen prefiriendo que sus hijos estudien bachillerato, en lugar de FP, para ir a la universidad, resistiéndose a admitir la nueva realidad, ancladas en la vieja idea del “ascensor social”.

Para generar colectivamente una nueva idea, un nuevo concepto de la FP, no

basta con cosmética en forma de campañas publicitarias o eventos. Tampoco con participación del alumnado en campeonatos nacionales e internacionales de competencias profesionales, como World Skills, identificados como buenas prácticas (CEDEFOP, 2009<sup>90</sup>). Sin duda, esto ayuda mucho, pero puede seguir siendo insuficiente. Para sustituir el viejo modelo mental de la FP, debemos proporcionar a la sociedad un modelo nuevo, creíble, plausible y fructífero, con nuevas características y alta empleabilidad, que sirva para superar las dudas e insatisfacciones que genera el modelo preexistente. Un modelo de aprendizaje basado en el trabajo que genere confianza a las familias y los empresarios, al que poder recurrir para afrontar con mayor certidumbre la nueva realidad social y laboral. Debemos conseguir que el cisne se comporte como un cisne. Si no reúne los atributos propios de un cisne, será difícil percibirlo como tal.

## NECESIDADES

Para generar credibilidad se necesitan centros con instalaciones y equipamientos adecuados, profesorado bien formado y mecanismos de aseguramiento de la calidad de la gestión y de la formación. Para lograr que el modelo sea plausible, se requiere una oferta de enseñanzas ajustada a las necesidades del sistema productivo, que genere un alto grado de empleabilidad. Y para que sea fructífero, es necesario que el

sistema genere nuevas oportunidades de desarrollo personal y social.

Esto nos lleva a reflexionar sobre la forma en que hemos construido el sistema de FP que tenemos implantado y a preguntarnos si: ¿tenemos una oferta que proporciona la empleabilidad que cabe esperar?, ¿es coherente con el entorno laboral de la región?, ¿responde suficientemente a la demanda de competencias profesionales del mercado laboral? Necesitamos revisar la praxis utilizada en el pasado para poder disponer de un sistema mejor en el futuro. Como dijo Gustave Flaubert: “el futuro nos tortura y el pasado nos encadena. He aquí por qué siempre se nos escapa el presente”.

Por otro lado, cuando el alumnado opta por los estudios de formación profesional, tras finalizar la escolarización obligatoria o tras finalizar el bachillerato, su elección se concentra en determinados ciclos de forma que se produce una sobresaturación de la demanda de plazas que impide a muchos de ellos cursar el ciclo elegido. Esta elección no suele obedecer a criterios de empleabilidad o de la demanda de personal con esa cualificación en el mercado laboral, sino más bien a criterios subjetivos altamente influenciados por los estereotipos sociales.

Por ejemplo, de los más de 40 ciclos de grado medio implantados en Castilla y León, habitualmente el 75% de

<sup>90</sup> CEDEFOP (2009). La formación profesional en Europa - Informe nacional.

las solicitudes no adjudicadas en 1ª opción se concentra en 5 de ellos. Los que registran un mayor número de solicitudes/centro no adjudicadas en primera opción son: “Cuidados auxiliares de enfermería” (familia sanidad), mayoritariamente elegido por chicas, y “Sistemas microinformáticos y redes” (familia informática y comunicaciones), mayoritariamente elegido por chicos. En el caso de los ciclos de Grado Superior, la situación es similar, aunque en menor proporción. En 5 de los 66 ciclos diferentes de FPGS implantados se concentra el 44% de las solicitudes no adjudicadas en 1ª opción. Esto indica que existe una preferencia por las profesiones de “bata blanca”, y denota un cierto rechazo a las de “bata azul”. Es decir, la percepción social de las profesiones muestra un sesgo importante. Paradójicamente, los ciclos más demandados por el alumnado no siempre se corresponden con aquellos que proporcionan las capacidades y competencias técnicas más demandadas por las empresas. Estos datos ponen en evidencia el desequilibrio existente y reflejan un importante déficit de información sobre la situación del mercado laboral.

Todo ello pone en evidencia la **necesidad de promover la difusión de los grados que obtienen mayor empleabilidad y mejorar la orientación que sobre la formación profesional** se ejerce en la etapa de escolarización obligatoria. Aunque el proceso de información laboral del joven puede considerarse que se inicia aproxima-

damente a partir de la edad de 16 años, cuando el alumnado tiene que escoger entre diferentes opciones para continuar sus estudios, ya antes se inicia un proceso de posicionamiento con la elección de asignaturas que, de alguna manera, van condicionando el itinerario académico y profesional de la persona. En todo caso, el primer reto al que se enfrenta el joven es la elección entre la alternativa de Bachillerato o Formación Profesional, teniendo como principal referente el consejo de sus familiares y amigos, quienes opinan probablemente en función de sus experiencias personales, pero no en base a criterios objetivos o análisis de habilidades y capacidades del interesado.

En consecuencia, es necesario **proporcionar a los jóvenes información objetiva para que puedan tomar decisiones sobre su futuro laboral y a una orientación y asesoramiento profesional que parta de la identificación de sus habilidades personales y de sus inquietudes**. Es importante tener en cuenta ambos aspectos, los intereses personales del joven y las posibilidades laborales en el territorio de la Comunidad, con el fin de conseguir un máximo rendimiento posterior basado en el desarrollo del talento y fijar población en el territorio.

En el caso de las personas adultas, la demanda de formación viene determinada por la necesidad de obtener una cualificación acreditada para mantener el puesto de trabajo o mejorar su situa-

ción en el mercado laboral. En estos casos, el demandante de formación expresa su necesidad cuando se dan las circunstancias apropiadas, es decir, cuando es consciente de sus carencias formativas y de la necesidad de tener acreditada formalmente la cualificación para poder ejercer la profesión o el oficio. Estas circunstancias no siempre se producen, especialmente en un mercado laboral en el que para el ejercicio de la mayoría de las profesionales y oficios no se requiere una acreditación formal, mediante título o certificado de profesionalidad. A diferencia de los jóvenes, los adultos suelen tener experiencia laboral y su demanda parte del conocimiento de la situación del mercado laboral.

Los campeonatos nacionales e internacionales de Formación Profesional (WorldSkills y EuroSkills) se han convertido en una práctica de excelencia y en un referente para la difusión y promoción de la Formación Profesional, y han sido reconocidos como tal por las instituciones europeas y CEDEFOP. La participación de España en estas competiciones conlleva la celebración bienal de un campeonato nacional de Formación Profesional (Spainskills), que sirve para seleccionar a los competidores que representan a España en las citadas competiciones.

Durante el desarrollo del Plan de Formación Profesional 2021-2025, la Consejería de Educación, convencida de que estos campeonatos contribuyen de manera excepcional a la mejora

de la percepción social de la FP, ha fomentado la participación activa de los centros y del profesorado en estas competiciones, celebrando campeonatos de ámbito regional y apoyando al alumnado en campeonatos nacionales e internacionales.

Si bien esta percepción social va cambiando, sigue siendo necesario:

- ✓ **Insistir en la mejora del atractivo de la Formación Profesional, así como en la difusión de información sobre estas enseñanzas, la oferta formativa existente en la Comunidad, el nivel de excelencia que alcanza la formación del alumnado y la empleabilidad que adquieren quienes completan los ciclos de estas enseñanzas.**
- ✓ **Promover el desarrollo de planes específicos de difusión en los medios de comunicación de la Comunidad y el desarrollo de Jornadas informativas, ferias y eventos, congresos y ciclos de conferencias, han facilitado el cambio en la percepción social de estas enseñanzas.**

## 5. FACTORES INTERNOS

### 5. 1. LA INTEGRACIÓN DE LOS SUBSISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

*“El diálogo es, sin duda, el instrumento válido para todo acuerdo, pero en él hay una regla de oro que no se puede conculcar: no se debe pedir ni se puede ofrecer lo que no se puede entregar porque, en esa entrega, se juega la propia existencia de los interlocutores.”*

Adolfo Suárez (político español)

#### SITUACIÓN

Para analizar esta situación, resulta apropiado refrescar la evolución histórica del actual sistema de formación profesional en España, al menos desde mediados del pasado siglo XX.

En los años sesenta del pasado siglo, en un contexto de “Planificación indicativa” afrancesada (forma refinada de intervencionismo estatal) inspirada en el Plan Monnet de 1947 y marcada por un fuerte gerencialismo, el Estado intenta paliar esta deficiencia a través de un sistema de FP dirigido a trabajadores “adultos”, gestionado por el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Agricultura, la Organización Sindical y la Iglesia, así como por empresas y entidades privadas. Esto provoca un verdadero cisma en el sistema de formación profesional construido en la década de los cincuenta que da lugar

a dos subsistemas de formación: la formación inicial, educativa, y la formación para personas trabajadoras empleadas y desocupadas, laboral; posiblemente el origen de uno de los “pecados capitales de nuestros padres”. Para sostener este nuevo subsistema de formación laboral se imponen cuotas a las empresas con bonificaciones para aquellas que lleven a cabo determinado tipo de formación con sus operarios.

Posteriormente el protagonismo de la Administración laboral y de otras administraciones en la formación profesional inicial de los jóvenes se incrementa, mientras el de la Administración educativa se polariza hacia la formación general.

Aplicando la Ley 40/1959, de 11 de mayo, de Universidades Laborales, el Ministerio de Trabajo, que anteriormente había creado algunos centros como la Escuela de Graduados Sociales y la de Capacitación Social en colaboración con las mutualidades laborales, pone en marcha una red de Universidades Laborales con personalidad jurídico-pública y patrimonio propio, incorporando algunas fundaciones benéficas de escuelas profesionales privadas como la de José Antonio Girón de Zamora, donde se imparten enseñanzas de FP además de bachilleratos técnicos y más tarde

(1964) ingenierías técnicas. También surgen las Escuelas de Capataces agrícolas de la mano del Ministerio de Agricultura para el perfeccionamiento técnico de agricultores, posteriormente transformadas en Centros de Formación Profesional Agraria y aún dependientes de las administraciones regionales con competencias en materia agraria. A ellos podemos sumar iniciativas privadas como los Colegios Familiares Rurales o las Escuelas Familiares Agrarias, surgidas en Valladolid y Sevilla respectivamente, en los que se imparte FP de primer grado.

Con el I Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social (1964-1967), esta desagregación competencial y funcional en el ámbito de la FP se consolida. El Ministerio de Trabajo pone en marcha el Plan de Promoción Obrera (PPO) en abril de 1964, basado en el desarrollo de cursos realizados con gran movilidad y dispersión, evitando su ubicación en centros fijos, impartidos por profesionales y expertos contratados al efecto. Aunque la finalidad era capacitar a las personas trabajadoras de los sectores con baja productividad, esta oferta de FP se acaba percibiendo como un régimen paralelo al del sistema educativo, de baja calidad, que tampoco resuelve el problema generado por una tecnología que marca su huella, una y otra vez, interconectando crisis, empleo y formación. Pirámide triangular invertida que gira sobre sí misma como la aguja de una brújula que no acaba de encontrar el norte.

A la persistente carencia de personal cualificado, los años sesenta suman otros problemas como la inexistencia de coordinación en la planificación realizada por los diferentes Ministerios para ajustar la formación a las necesidades reales de las empresas, la irregular distribución de los centros de formación que da lugar a un exceso de oferta educativa sobre la demanda en un contexto en el que lo más frecuente es lo contrario, y a una inflación de titulaciones y capacitación profesional desajustada a las categorías profesionales que las empresas establecen.

A finales de los setenta se plantea un IV Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social (1976-1979), aunque su formulación se abandona debido al cambio político iniciado tras la muerte del General Franco y, como no, a razones de tipo económico derivadas de la crisis económica surgida en 1973. El Plan pretende hacer imprescindible la coordinación de esfuerzos como condición fundamental, sine qua non, para la correcta organización del sistema regular de FP, en un momento en el que la dispersión de acciones y el coste social derivado de la descoordinación entre la Administración Educativa y Laboral hacían peligrar el efecto de las inversiones previstas para acometer la crisis. Cabe recordar que en 1973 se crea el Servicio de Acción Formativa (SAF) que recoge las funciones del PPO, que posteriormente se convierte en Servicio de Empleo y Acción Formativa (SEAF) y finalmente en Instituto nacional de Empleo (INEM) en 1978.

Además, debe tenerse en cuenta que se preveía una importante demanda de puestos escolares en la FP de primer grado al generalizarse su implantación en la denominada zona rural concentrada (partes del territorio con localidades que por sí solas o con sus zonas de influencia superaran los 12.000 habitantes y no alcanzan los 30.000) y en la zona urbana (con más de 30.000 habitantes). Asimismo, resulta preocupante para las arcas públicas el coste derivado de la FP de segundo grado que podía generar también una importante demanda de puestos escolares en enseñanzas especializadas y que difícilmente podría ser atendida en los centros estatales sin una fuerte inversión en infraestructuras y equipamiento, a pesar de ser la que más fruto podía tener en el desarrollo económico y social del país.

A finales de los setenta, la FP necesita resolver, al menos, cuatro grandes problemas:

- 1º. Mejorar la coordinación entre los diferentes proveedores de la FP, en particular entre la FP gestionada por el Ministerio de Educación y la FP gestionada por el Ministerio de Trabajo y otros ministerios, entidades y organizaciones, para desarrollar un sistema que permita responder adecuadamente a las necesidades de formación de los individuos en las distintas etapas de la vida.
- 2º. Cambiar la percepción social sobre los estudios de FP. La FP se percibe como un régimen marginal y paralelo del sistema educativo, para quienes no son capaces de llegar a la universidad por razones económicas o intelectuales, lo que genera un cierto menosprecio de estas enseñanzas en la sociedad.
- 3º. Adecuar el sistema de enseñanzas profesionales, tanto en número y en cantidad como en el nivel de conocimientos (nivel de formación), a las demandas reales del mercado laboral. Para ello es necesario poseer una perspectiva acertada sobre la estructura y evolución del empleo, con la necesaria antelación como para prever con tiempo las medidas a adoptar e introducir cambios en la oferta de enseñanzas.
- 4º. Ser capaces de proporcionar profesionales con un alto grado de especialización a la industria y a los servicios, para poder responder a los continuos cambios de la tecnología y a la evolución del sistema productivo.

Cualquiera diría que estamos hablando de la segunda década del siglo XXI.

Nos enfrentamos hoy a los mismos retos y desafíos que hace cincuenta años. Incluso algunos, como la coordinación y gobernanza del sistema, se han visto agravados con el estado de las autonomías y la transferencia de competencias del Estado a las Comunidades Autónomas según Oriol Homs (2008, p. 210)<sup>91</sup>. No se repite

<sup>91</sup> Homs, O. (2008). La formación profesional en España: hacia la sociedad del conocimiento. Obra Social, Fundación "La Caixa".

la historia, se mantiene la historia. Si, como decía Heráclito de Éfeso, lo único permanente es el cambio, este “Panta rei” sólo ha servido para dar continuidad a viejos problemas que fluyen por el mismo cauce, aunque en ellos nos sumergimos una y otra vez disfrazados de modernidad y rodeados del ruido de las aguas; generalmente, de mucho ruido.

Las últimas normas publicadas por el Estado siguen hablando de estos problemas. La Ley 30/2015, de 9 de septiembre, reconoce abiertamente la “deficiente coordinación del conjunto del sistema”, “la no disponibilidad de un sistema integrado” y la “falta de planificación estratégica de la formación profesional para el empleo” (preámbulo de la Ley), y pone en evidencia la debilidad del sistema existente y su incapacidad para afrontar los retos que plantea la dinámica del mercado de trabajo español y de los sectores productivos.

La razón de esta persistencia, probablemente, no está sólo en las “fachadas del edificio”-algunas políticas-, ni en quienes lo habitan -algunos políticos, gestores y actores diversos-, sino en la “estructura del edificio. Un viejo edificio heredado, sometido a continuas remodelaciones y labores de mantenimiento, que sigue siendo un viejo edificio. Quizá es hora de preguntarnos si la arquitectura interna del sistema de FP, con más de 150 años de historia, favorece la división de poderes, difi-

culta la coordinación entre gestores y limita la capacidad de respuesta a las necesidades que se generan en el sistema productivo.

La escisión generada en el continuo de la formación profesional de los individuos en las distintas etapas de la vida, particularmente en los años sesenta, ha derivado en la coexistencia de dos subsistemas de FP -uno gestionado por la Administración educativa y otro gestionado, principalmente, por la Administración laboral-. Dos subsistemas que evolucionan de forma separada, con esquemas de funcionamiento muy distintos en el plano formativo, manteniendo serios problemas de coordinación y gobernanza.

Consciente de la existencia de esta situación, siguiendo el camino iniciado con el Programa Nacional de Formación Profesional para 1998-2002 que contenía las directrices básicas para el desarrollo de un sistema integrado de las distintas ofertas de formación profesional: reglada, ocupacional y continua, el gobierno del Partido Popular puso en marcha un nuevo enfoque de la FP a través de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Un cambio de modelo que trata de facilitar la unidad de acción para ganar eficiencia y eficacia en el sistema nacional, diseñando un referente común para ambos subsistemas que sirva de nexo de unión entre ambos, basado en dos instrumentos y dos acciones: un

Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y un Procedimiento de reconocimiento y acreditación de las cualificaciones profesionales adquiridas por experiencia laboral o vías no formales de formación, al que se suman un sistema de información y orientación en materia de FP y empleo compartido por las Administraciones con competencias en estas materias y un sistema de evaluación y mejora de la calidad del conjunto del sistema.

No obstante, más allá del éxito alcanzado en el desarrollo de los instrumentos y acciones que contemplada la cita Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, a nivel en general, siguen faltando mecanismos que aseguren la coordinación, la gobernanza y el desarrollo de una oferta formativa integrada, persistiendo la separación entre la FP para el empleo del ámbito laboral y la FP inicial del sistema educativo en gran parte de las regiones de España. La política de cooperación institucional adolece de análisis teórico o empírico y de evaluaciones sistemáticas. Al igual que ocurre en otros países de Europa, como indica el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), "las prioridades para mejorar la cooperación en el ámbito de la FP se rigen casi en su totalidad por motivaciones políticas de los Gobiernos y los interlocutores sociales,

en lugar de basarse sistemáticamente en investigaciones bien fundadas"<sup>92</sup>.

Los dos subsistemas, como dos "subespecies", continúan evolucionado en paralelo, ocupando "nichos" diferentes: formación para jóvenes por un lado y para personas trabajadoras (desempleadas u ocupadas) por otro. Ni las nuevas Leyes educativas (LOE, LOMCE y LOMLOE), ni las laborales (Reales Decretos reguladores de los Planes Nacionales de Inserción Profesional, Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral, Real Decreto-Ley 4/2015, de 22 de marzo, y Real Decreto 694/2017, de 3 de julio), han conseguido hasta ahora poner en marcha un sistema integrado de formación profesional a lo largo de la vida.

La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la formación profesional trata de poner remedio a esta divergencia a través de un sistema único de formación flexible y accesible a lo largo de la vida basado en cinco grados de formación.

En este nuevo marco regulatorio, todas las cualificaciones profesionales pasan a integrarse en un único catálogo nacional, el Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales, que establece las competencias

<sup>92</sup> CEDEFOP (2010). Modernización de la Formación Profesional. Cuarto informe de investigación sobre formación profesional en Europa: resumen. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Luxemburgo. p. 37.

requeridas por el mercado laboral. Este catálogo es la base tanto de la formación inicial como de la formación para el empleo, evitando duplicidades. Además, los títulos y certificaciones de ambos subsistemas se alinean en un único marco de certificación, el Marco Nacional de Cualificaciones Profesionales. Esto permite que las personas puedan acumular y transferir aprendizajes entre los dos subsistemas.

La ley introduce un modelo modular, donde los alumnos pueden construir su aprendizaje a lo largo del tiempo, combinando módulos de formación inicial y continua según sus necesidades. Los módulos pueden acumularse para obtener certificaciones progresivas: Certificados parciales de competencias, Certificados profesionales y Títulos de FP.

Aunque las competencias en educación y empleo están descentralizadas, la ley busca coordinar las actuaciones entre comunidades autónomas y el Estado y establece herramientas digitales comunes, como un registro único de ofertas formativas y certificaciones.

Todo ello requiere cambios importantes en la organización y funcionamiento del sistema de formación profesional y una nueva estructura en los diseños curriculares de forma que los módulos formativos que componen los títulos de formación profesional puedan desagregarse en unidades más pequeñas capitalizables (grados C, B y A).

## NECESIDADES

El nuevo sistema integrado de FP representa una oportunidad para modernizar y adaptar la formación profesional a las necesidades del siglo XXI, pero su éxito dependerá de la capacidad para afrontar los retos y realizar los cambios necesarios en infraestructuras, metodologías, gobernanza y mentalidad.

Al menos, será necesario afrontar con éxito los siguientes cambios en el Sistema de Formación Profesional

- Aumentar la participación del Sector Empresarial. Las empresas deben implicarse no solo como lugares de prácticas, sino también como diseñadoras y evaluadoras de los programas formativos. Será necesario también crear incentivos para las empresas, especialmente pymes, participen en la FP Dual.
- Reformulación del Papel de los Centros de Formación. Los centros educativos deben transformarse en centros de innovación y transferencia de conocimiento, trabajando estrechamente con el tejido empresarial. Será necesario también ampliar la formación del profesorado en competencias digitales, sostenibilidad y metodologías innovadoras.
- Flexibilidad de los Itinerarios Formativos. Es necesario introducir un verdadero modelo modular que permita a los estudiantes y personas trabajadoras personalizar sus recorridos

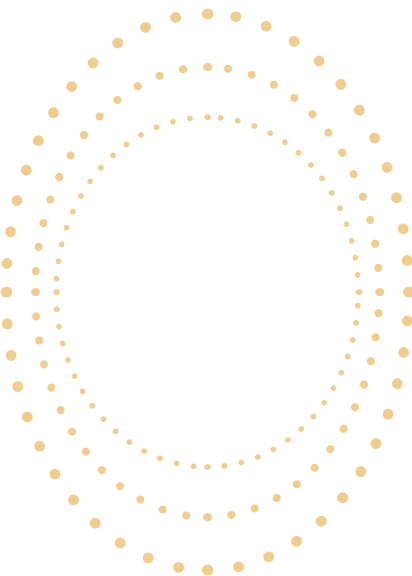
de aprendizaje, y crear mecanismos para acumular, convalidar y transferir competencias entre diferentes niveles y sistemas. Los módulos de los títulos y de los certificados profesionales deberían ser idénticos.

- Mejora de las Infraestructuras y Recursos. Es necesario asegurar que todos los centros de FP estén equipados con tecnología avanzada y recursos alineados con las necesidades de los sectores económicos clave y también es una necesidad digitalizar los procesos administrativos y formativos.
- Impulso a la Acreditación de Competencias. Se necesita simplificar los procedimientos para que las personas puedan acreditar sus competencias profesionales adquiridas de manera no formal o a través de la experiencia laboral, e incrementar la capacidad de los centros para realizar estas evaluaciones.
- Coordinación Multinivel. Las administraciones públicas deben coordinarse eficazmente a nivel estatal, autonómico y local para garantizar una oferta formativa equilibrada y adecuada en todo el territorio y desarrollar un sistema de gobernanza claro y ágil.
- Promoción del Sistema entre la Ciudadanía. Es necesario Incrementar el conocimiento y la percepción social de la FP como una vía prestigiosa y efectiva para el empleo, y diseñar campañas de sensibilización dirigidas a estudiantes, familias y empleadores.

- Algunas de estas necesidades también se identifican al analizar otros factores externos e internos que impactan sobre el sistema de formación profesional. Estos casos son analizados con mayor detalle en cada uno de los apartados siguientes.

No obstante, en este apartado y de forma específica cabe señalar como necesidad:

- ✓ **Mejorar la coordinación multinivel: Las administraciones públicas deben coordinarse eficazmente a nivel estatal, autonómico y local para garantizar una oferta formativa equilibrada y adecuada en todo el territorio y desarrollar un sistema de gobernanza claro y ágil.**



## 5. 2. LA COLABORACIÓN PÚBLICO-PRIVADA

*“Juntarse es un comienzo. Seguir juntos es un progreso. Trabajar juntos es un éxito”*

Henry Ford (industrial estadounidense)

### SITUACIÓN

La evolución del sistema laboral precisa de una FP de última generación en la que centro y empresa colaboren estrechamente e integren metodologías de aprendizaje y competencias.

La colaboración público-privada forma parte de todas las estrategias de la Formación Profesional en los países desarrollados. La esencia de una educación y formación profesionales de alto nivel reside en una corresponsabilidad y compromiso sólido de las empresas y organismos equiparados con el proceso formativo, que a menudo es la pieza que falta en el rompecabezas de los países donde históricamente la educación y formación profesionales ha sido una iniciativa estatal. ¿El objetivo? Integrar la educación sin fisuras con las demandas del mercado laboral.

Un claro ejemplo de apuesta por la colaboración público-privada en la formación profesional lo encontramos en los Países Bajos. Desde 2015 se están desarrollando actuaciones para mejorar la cooperación público-privada en materia de formación profesional. En

2023, representantes de estudiantes, escuelas de formación profesional, profesores, empleados, empleadores y gobiernos han firmado el Pacto de Prácticas MBO 2023-2027. Este Pacto de Prácticas contiene los acuerdos para garantizar que todos los estudiantes reciban una pasantía o aprendizaje con la orientación adecuada y con una compensación adecuada. Insistiremos en este aspecto nuevamente al abordar la implantación del carácter dual en el nuevo sistema de formación profesional.

El Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia de España, a través del Plan de modernización de la formación profesional y de la implantación de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, traza un rumbo hacia “empleos de calidad y capacidades permanentes para todos” y pone el foco en la participación sistemática y sistémica de las empresas y organismos equiparados en la gobernanza, el desarrollo y la prestación de servicios de FP. Pero esta no sólo se plantea en términos de prácticas formativas, sino que va más allá dedicando el Título VIII a la Innovación, investigación aplicada y emprendimiento. El artículo 102 de la norma, sobre los deberes de promoción y organización, determina que:

1. La cultura de la innovación, la investigación aplicada y el emprendimiento activo deberán formar parte de los currículos básicos de las ofertas del Sistema de Formación Profesional. A tal efecto:

- a) Las ofertas de formación profesional incluirán actividades vinculadas a la innovación interna y externa en los centros de formación profesional, que garanticen el conocimiento de cómo las tecnologías y procesos avanzados modifican constantemente cada sector productivo.
- b) Los centros de formación profesional promoverán las habilidades asociadas a la innovación mediante la aplicación, a través de proyectos, de metodologías inclusivas e innovadoras próximas a la realidad laboral que incentiven la formación vinculada a la iniciativa y la creatividad ante nuevas situaciones.

En el mismo sentido, el artículo 103 Proyectos de innovación e investigación aplicada, determina que:

1. El desarrollo de proyectos de innovación e investigación aplicada impulsará la generación de un entorno especializado de confluencia y colaboración efectiva en diferentes sectores productivos, entre los centros de formación profesional y las empresas u organismos equiparados, especialmente en

el ámbito de las pequeñas y medianas empresas.

Innovación no es solo tecnología, es tener la gente que sepa innovar con la tecnología. La FP es el primer escalón de la innovación aplicada. La investigación aplicada y la innovación constituyen señas de identidad de los centros que caminan hacia la excelencia en la formación profesional. Estos centros desarrollan actividades de este tipo: colaborando con empresas, en particular pymes, en proyectos de investigación aplicada en los que participan estudiantes y profesorado de FP<sup>93</sup>, utilizando conjuntamente centros de innovación y centros de difusión tecnológica para apoyar el proceso de innovación de las pymes con la participación de estudiantes y profesorado de FP<sup>94</sup> y contribuyendo a la creación y difusión de nuevos conocimientos<sup>95</sup>.

Sin embargo, en los sistemas regionales de innovación (SRI), la atención se ha centrado generalmente, en lo relativo a la cualificación de las personas, en los niveles superiores de la fuerza de trabajo: investigadores,

<sup>93</sup> Véase el ejemplo de Colleges and Institutes Canada, que utiliza la investigación aplicada para reforzar su capacidad de innovación y aprovechar sus estrechos vínculos con la industria y la comunidad, y la publicación del NCVER Developing VET applied research: steps towards enhancing VET's role in the innovation system [«Desarrollar la investigación aplicada en la EFP: pasos hacia un mayor papel de la EFP en el sistema de innovación», documento en inglés], así como SMEs and TAFEs collaborating through applied research for growth [«Colaboración entre pymes e instituciones de formación técnica y continua a través de la investigación aplicada para impulsar el crecimiento», documento en inglés]

<sup>94</sup> Véase el ejemplo de Fraunhofer sobre la transferencia de conocimientos de la investigación de los institutos a empresas privadas

<sup>95</sup> Véase EU valorisation policy: making research results work for society [«Política de valorización de la UE: hacer que los resultados de la investigación sean útiles para la sociedad», en inglés] y la Recomendación de la Comisión relativa a un Código de buenas prácticas en materia de creación conjunta entre la industria y el mundo académico para la valorización del conocimiento

ingenieros, directivos... y no en los niveles intermedios o intermedios-altos de la fuerza de trabajo. Así, las RIS3, como instrumentos de respuesta a los problemas de los SRI en el ámbito de las políticas públicas, también se han centrado en dichos niveles.

En general, la literatura y la práctica de las RIS3 han dado prioridad a las iniciativas de I+D sobre otras actividades y tipos de innovación, han primado modelos de innovación como los llamados STI (Science, Technology and Innovation) frente al llamado modelo DUI (de “by Doing, by Using, by Interacting”), han potenciado los agentes e infraestructuras de conocimiento más ligados a la universidad y centros tecnológicos sobre otros menos basados en actividades de I+D como los centros de FP y los servicios a empresas intensivos en conocimiento.

En la Comunidad de Castilla y León, el programa Aula Empresa de Castilla y León ha servido para potenciar la innovación en los centros y desde los centros de formación profesional. Se inició en el curso académico 2011/2012 con carácter experimental y 6 actuaciones y ha ido creciendo con el paso de los años hasta convertirse en una seña de identidad de la Formación Profesional de Castilla y León.

Aula-Empresa posibilita el encuentro de los centros docentes de Formación Profesional y las empresas del tejido productivo de la Comunidad de Castilla y León, con el objetivo de mejorar la

calidad de la formación profesional, la empleabilidad de los estudiantes, la autonomía personal del alumnado, la Innovación y la mayor especialización en los diferentes campos de la formación profesional y el conocimiento.

A tal efecto, la Consejería de Educación convoca anualmente dos selecciones de proyectos: una dirigida a los centros docentes públicos y otra a los centros docentes concertados que imparten ciclos de formación profesional, así como a las Escuelas de Arte y Superiores de Conservación y Restauración de Bienes Culturales y/o Diseño, de las nueve provincias de la Comunidad. Asimismo, en el desarrollo de los proyectos, se promueve la colaboración de los Centros de Formación Profesional Agraria, así como de los centros docentes militares de formación de las Fuerzas Armadas que imparten ciclos formativos de formación profesional.

El Programa ha sido valorado muy positivamente, durante todo su desarrollo. Desde su inicio, se han financiado más de mil proyectos, que han permitido desarrollar actuaciones destinadas a: motivar al alumnado a adoptar una actitud emprendedora, caracterizada por la iniciativa, la proactividad y la independencia; promover la innovación; aprender de las empresas, para obtener el feedback necesario para ajustar la formación a las necesidades del tejido productivo local; y desarrollar con carácter experimental proyectos de Formación Profesional Dual en las

primeras fases de implantación de esta modalidad formativa.

## NECESIDAD

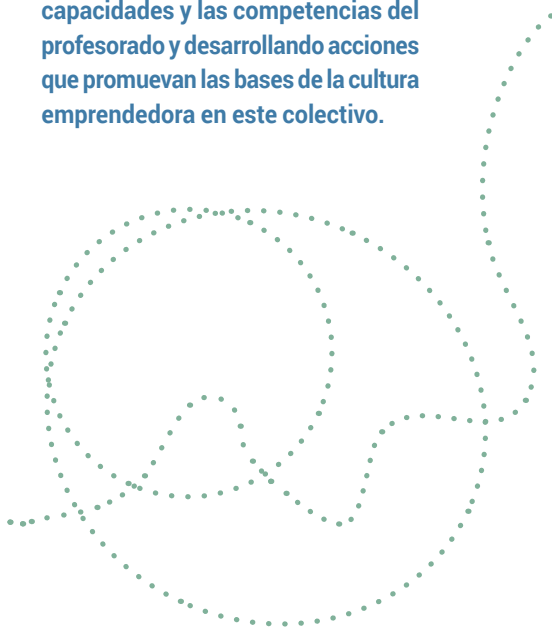
En línea con las prioridades establecidas en las estrategias europeas, nacionales y regionales, procede:

- Seguir consolidando el programa Aula-Empresa e introducir en el mismo las modificaciones oportunas para lograr mejora de la eficiencia y eficacia de las acciones que se desarrollan, con el fin de:

- ✓ **Promover la existencia de aulas tecnológicas y de innovación en los centros de formación profesional, generadoras de proyectos innovadores e investigación aplicada al sector productivo.**
- ✓ **Propiciar la participación de los centros de formación profesional, junto con otros centros y empresas u organismos equiparados de su entorno, en proyectos de innovación e investigación aplicada para su conversión en recursos de innovación del sector productivo y promotores de creación de polos tecnológicos.**
- ✓ **Impulsar la realización de aportaciones concretas desde la formación profesional a la cadena de valor de las empresas u organismos equiparados para optimizar y mejorar los procesos productivos de éstas mediante la colaboración de centros de formación profesional y empresas, prioritariamente pequeñas y medianas, en dife-**

**rentes proyectos, así como potenciar la adquisición de conocimiento en los centros de formación profesional.**

- ✓ **Fomentar el vínculo permanente entre los centros de formación profesional y las empresas u organismos equiparados, ofreciendo respuestas flexibles y ágiles a través de una línea abierta de financiación de proyectos de innovación, generadora de redes de innovación.**
- ✓ **Promover asociaciones entre empresas u organismos equiparados, centros de formación profesional y cualquier otra institución de formación e innovación en entornos territoriales comunes o diferentes.**
- ✓ **Potenciar la investigación aplicada, incentivando la figura del profesor o profesora investigador o investigadora y generador de proyectos, prestando especial atención a la mejora de las capacidades y las competencias del profesorado y desarrollando acciones que promuevan las bases de la cultura emprendedora en este colectivo.**



### 5. 3. LA IMPLANTACIÓN DEL CARÁCTER DUAL EN EL SISTEMA: CORRESPONSABILIDAD Y PARTENARIADO

*“El aprendizaje es experiencia. Todo lo demás es información”*

Albert Einstein (físico alemán)

El gran reto para empresas y sistema educativo en España es que las primeras se involucren en la formación de los jóvenes y que los centros de FP se alineen en ese encaje. El modelo dual de formación profesional que pone en relación empresa y centro va a ser el que más va a ayudar a favorecer esa relación como lo demuestran los resultados que este sistema de formación y aprendizaje ha tenido en países como Alemania, Suiza, Austria, etc. El desarrollo de procesos de aprendizaje de carácter dual implica un proceso de cooperación y colaboración entre el centro docente y las empresas del entorno productivo. Este tipo de interacciones han sido destacadas por los organismos nacionales e internacionales como ejemplo de sinergia entre el sector educativo y el productivo y se han valorado como actuaciones que facilitan de forma significativa el desarrollo económico y social en el ámbito local y regional

La formación dual ha demostrado que ayuda a las empresas a tener el conocimiento que les permite crecer, progresar, a través de perfiles profesionales acordes a sus necesidades; y a

la innovación que demanda la nueva economía en términos de calidad, productividad y flexibilidad ante los retos del mercado actual y futuro. Es decir, se entiende como un factor estratégico a nivel de gestión de recursos humanos que permite contar con personas con altos valores profesionales, responsables y productivos, además de la innovación que sus conocimientos actualizados son capaces de imprimir en los procesos productivos.

En definitiva, una empresa que cuenta con jóvenes estudiantes bien preparados incrementa sus posibilidades de innovación y su competitividad. Los jóvenes que se forman bajo el modelo dual y que adquieren sus competencias en empresas con estos objetivos incrementan su empleabilidad y sus posibilidades de adaptarse y mejorar su empleo en el futuro. Por eso alineamos competitividad y empleabilidad.

El carácter dual de la formación profesional se viene contemplando en la normativa española desde hace prácticamente un siglo. El Real Decreto Ley 2541/ 1928 de 21 de diciembre; aprueba el Estatuto de la Formación Profesional y contemplaba en el Libro III “De la Formación Profesional del Obrero...”, la naturaleza de la formación obrera.

En el artículo 5, la formación obrera en las Escuelas del Trabajo, corresponderá a los tipos siguientes: 2º Aprendizaje del oficial y formación profesional del maestro.

Y en el artículo 7, el aprendizaje y la formación profesional del maestro podrán desarrollarse con arreglo a tres principios: 1º. Formación escolar completa; 2º. Formación mixta regulada; seguida en régimen de contrato de aprendizaje y 3º. Formación mixta libre.

Estableciendo que «La formación mixta regulada es aquella que se efectúa de acuerdo con los patronos con quienes trabajan los aprendices u oficiales, y cuyo régimen estará fijado en los contratos de aprendizaje u otros contratos que se fijen por el patrono y el aprendiz u oficial, visados y redactados ... Esta formación, en lo que se refiere al aprendizaje, se dará de manera que el aprendiz pueda disponer, por lo menos, de dos días enteros para su asistencia a los cursos de la Escuela, o bien del tiempo que se fije en las Cartas fundacionales y disposiciones complementarias».

En esa época los sistemas de formación profesional europeos también incorporaron dicho carácter dual en su normativa. Por ejemplo:

- ✓ **En 1920, se promulgó la “Ley de Capacitación Profesional” (Gesetz zur Ordnung der Berufsbildung) en Alemania, que estableció estándares para la formación profesional y su supervisión. Esta ley marcó un hito importante en la institucionalización del sistema dual alemán.**
- ✓ **En 1930, el gobierno de Austria promulgó su primera ley de formación**

**profesional, que estableció normas para la formación de aprendices en diversos oficios. Esta ley sentó las bases del sistema dual moderno.**

- ✓ **En 1969, la Ley de Formación Profesional (Berufsbildungsgesetz, BBiG) fue promulgada, consolidando y modernizando la formación profesional dual en Alemania. En ese mismo año, también se promulgó una ley que estructuró y formalizó aún más la formación profesional dual en Austria. Al igual que en Alemania, la norma definió claramente la cooperación entre las empresas y las escuelas profesionales y estableció un marco legal para la supervisión de la formación por las cámaras de comercio e industria.**

Este tipo de planteamiento se ha repetido a lo largo de la historia coincidiendo con los momentos en que existían altas tasas de desempleo y/o necesidad de incorporar personal cualificado al mercado laboral. ¿Cuándo volvemos a plantear un modelo de FP dual en España?: durante la crisis económica y financiera desencadenada en 2007. En esos años, España alcanza una tasa de paro juvenil que supera el 57%, y el problema del desempleo hace saltar todas las alarmas políticas y sociales. Sin embargo, los países con sistemas de formación profesional dual la tasa de desempleo juvenil resiste mejor a la crisis económica y financiera de 2007 (10,4% en Austria, 8,3% en Alemania y 8,6% en Suiza en 2012). Por ello, el Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato

para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual, introduce este modelo de formación de nuevo en el sistema educativo.

El artículo 2 del citado Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre define formación profesional dual de la siguiente forma:”

“A los efectos del presente real decreto, se entenderá por formación profesional dual el conjunto de las acciones e iniciativas formativas, mixtas de empleo y formación, que tienen por objeto la cualificación profesional de las personas trabajadoras en un régimen de alternancia de actividad laboral en una empresa con la actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo.

Tendrá la consideración de formación profesional dual la actividad formativa inherente a los contratos para la formación y el aprendizaje regulada en el capítulo II del título II.

Asimismo, tendrán consideración de formación profesional dual los proyectos desarrollados en el ámbito del sistema educativo regulados en el título III.”

Y en su artículo 3 contempla las modalidades de desarrollo de la formación profesional dual:

**“La formación profesional dual se desarrollará a través de alguna de las siguientes modalidades:**

- ✓ **Formación exclusiva en centro formativo, que consiste en compatibilizar y alternar la formación que se adquiere en el centro de formación y la actividad laboral que se lleva a cabo en la empresa.**
- ✓ **Formación con participación de la empresa, consistente en que las empresas faciliten a los centros de formación los espacios, las instalaciones o los expertos para impartir total o parcialmente determinados módulos profesionales o módulos formativos.**
- ✓ **Formación en empresa autorizada o acreditada y en centro de formación, que consiste en la impartición de determinados módulos profesionales o módulos formativos en la empresa, complementariamente a los que se impartan en el centro de formación.**
- ✓ **Formación compartida entre el centro de formación y la empresa, que consiste en coparticipar en distinta proporción en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación. La empresa deberá disponer de autorización de la Administración educativa y/o de la acreditación de la Administración laboral correspondiente para impartir este tipo de formación, y estará adscrita al centro con el que comparte la formación.**

- ✓ **Formación exclusiva en la empresa, que consiste en que la formación se imparte en su totalidad en la empresa de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 18.4.”**

La reforma del sistema de formación profesional incide en este carácter. El artículo 55 de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la formación profesional, establece que “Toda la oferta de formación profesional de los Grados C y D vinculada al Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales tendrá carácter dual, incorporando una fase de formación en empresa u organismo equiparado. La oferta de los Cursos de Especialización del Grado E tendrá carácter dual, en los términos previstos en el apartado 1 del artículo 52. La oferta de los Grados A y B podrá o no tener dicho carácter, en función de las características de cada formación”. Asimismo, determina que “El carácter dual de la Formación Profesional se desarrollará mediante una distribución adecuada de los procesos formativos entre los centros de formación profesional y las empresas u organismos equiparados, contribuyendo ambos al logro de las competencias previstas en cada oferta de formación.”

Por otro lado, el artículo 65 establece que “Todas las ofertas de formación profesional de Grado C, D y, en su caso, E conducentes a la expedición de un Certificado Profesional, un Título de Formación Profesional, un Título de Especialista o un Máster de Formación

Profesional, se efectuarán, con carácter dual, bajo uno de los dos regímenes de oferta, bien general, bien intensiva”.

En consecuencia, a partir del curso 2024-2025 todas las ofertas de grado C, D y E deberán tener carácter dual contemplando una fase de formación en el centro educativo o de formación y otra fase de formación en el centro de trabajo. Esto no es demasiado novedoso, más allá del incremento del tiempo de duración de la fase de formación en la empresa u organismo equiparado.

La Formación Profesional de carácter dual desarrollada en el ámbito del sistema educativo de Castilla y León pretende establecer nuevas formas de organización de la formación correspondiente a los ciclos de formación profesional que contribuyan a alcanzar un mayor grado de relación y ajuste entre la formación del alumnado y las necesidades de competencias que requieren los sectores productivos en Castilla y León. Se trata de avanzar decididamente en el desarrollo de la formación profesional con la corresponsabilidad de los centros docentes y las empresas en el proceso de formación del alumnado: compartiendo programas formativos, espacios y equipamientos. Asimismo, se intenta facilitar el tránsito del alumnado desde el sistema educativo al empleo, aumentando el desarrollo de experiencia en centros de trabajo.

La Junta de Castilla y León, desde la publicación del DECRETO 2/2017, de

12 de enero, por el que se regula la Formación Profesional Dual del Sistema Educativo en la Comunidad de Castilla y León, ha realizado un gran esfuerzo para impulsar la implantación de modelos duales de formación profesional, definiendo las características de esta modalidad. En este marco, los centros docentes y las empresas han estado trabajando conjuntamente, construyendo y desarrollando el proceso formativo, plasmando sus acuerdos en proyectos comunes y compartidos.

## NECESIDAD

Los avances logrados con el despliegue de las actuaciones contempladas en el VI Plan General de Formación Profesional 2021-2025 de Castilla y León, han consolidado la formación profesional de carácter dual trabajo en el ámbito del sistema educativo, aumentando año tras año el número de centros y empresas que participan en esta modalidad de formación. En todo caso, los nuevos planes de acción de las instituciones europeas, como la nueva Agenda Europea de Capacidades para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia y el nuevo enfoque de la Formación Profesional contemplado en la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional ponen de manifiesto la relevancia de la formación de carácter dual.

No obstante, es necesario seguir profundizando en el desarrollo de este

carácter en el régimen general y en régimen intensivo: impulsando la formación de tutores de centro y de empresa, aumentando el número de empresas que colaboran en el desarrollo de las enseñanzas y desarrollando instrumentos y herramientas que faciliten a los centros educativos el desarrollo de modelos de aprendizaje basados en el trabajo.

Hasta ahora, el alumnado que realizaba la fase de formación en empresa u organismo equiparado era el que cursaba el segundo curso del ciclo formativo: realizando la formación en centros de trabajo (módulo de FCT) o desarrollando un proyecto de formación dual, de acuerdo con lo establecido en el Decreto 2/2017, de 12 de enero, por el que se regula la Formación Profesional Dual del Sistema Educativo en la Comunidad de Castilla y León. Esto afectaba a unos 12.000 estudiantes cada curso escolar.

Sin embargo, el Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del sistema de formación profesional, en su artículo 9. Currículo y fase de formación en empresa u organismo equiparado, determina que: "5. Las administraciones responsables de cada oferta podrán establecer modelos generales de distribución de la fase de formación en la empresa, en el régimen general o el régimen intensivo, alternándola con la formación en el centro y garantizando, en el caso de Grados D, el estableci-

miento de períodos de formación en empresa u organismo equiparado en cada uno de los años de duración del ciclo formativo.

... Las administraciones competentes podrán establecer excepciones cuando el tejido productivo sea incompatible con el cumplimiento de lo contemplado en el primer párrafo de este apartado.”

Este precepto provoca un importante desafío en el sistema actualmente implantado en Castilla y León, ya que implica que los más de 47.000 alumnos que cada curso escolar están matriculados en grados D y E del sistema de formación profesional tendrían que realizar formación en una empresa u organismo equiparado.

Si sólo un alumno o alumna pudiera realizar su formación en una empresa con asalariados de Castilla y León, se necesitarían 47.000 empresas dispuestas a colaborar en la formación. Es decir, teniendo en cuenta que en la Comunidad hay alrededor de 148.000 empresas y sólo el 45,2 % tienen trabajadores asalariados, sería necesario que el 69% de las empresas acogieran alumnado para desarrollar la fase de formación en empresa u organismo equiparado sin recibir compensación económica alguna,

Este porcentaje no se alcanza ni siquiera en los países con mayor tradición en sistemas de formación profesional dual como Austria o Alemania.

Por ejemplo, en 2023, Austria recibió 31.111 nuevos aprendices. El salario inicial es de aprox. 700€ mensuales netos de acuerdo con la formación y/o experiencia aportada. A finales de diciembre de 2023, un total de 108.266 personas estaban matriculadas en programas de aprendizaje. De ellas, 102.397 participaban en formación dual en empresas, mientras que 5.869 lo hacían en programas de formación en empresas gestionados por el Servicio Público de Empleo de Austria (AMS). 35.000 empresas participan en la Formación Profesional Dual en Austria; aproximadamente el 11,5% de las empresas existentes (303.399), de las cuales 182.039 -60%- tienen más de 15 empleados. Las empresas austriacas que participan en la formación de aprendices reciben una compensación económica por ello. Al finalizar la formación, el 96% de las empresas formadoras ofrecen un contrato fijo a sus aprendices, con sueldos iniciales de entre 1.800€ y 2.800€ brutos mensuales.

Por lo tanto, va a ser necesario:

- ✓ **Promover una mayor participación de las empresas de Castilla y León en la formación profesional del alumnado, asegurando que dicha formación se desarrolla con suficientes garantías de calidad.**

## 5. 4. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FP

*“No hay ningún secreto para el éxito. Es el resultado de la preparación, el trabajo y aprender del fracaso”*

Colin Powell (diplomático estadounidense)

### SITUACIÓN

El abandono de los estudios y el rendimiento académico en la FP en España se han convertido en tema de actualidad política y social. También es objeto de estudio, a partir del peso creciente de la FP en el sistema de educación y formación y del papel estratégico que se le atribuye respecto a los retos educativos y al desarrollo económico y social del país.

El concepto de abandono de los estudios se ha popularizado en el marco de las políticas europeas de educación y formación. Más concretamente, a partir de la estrategia Europa 2020, el Abandono Temprano de la Educación y la Formación (ATEF) ha pasado a formar parte de los indicadores de referencia de la Unión Europea (Consejo de la Unión Europea, 2009<sup>96</sup>) para realizar el seguimiento de los objetivos de educación y formación.

El indicador ATEF se obtiene a partir de los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) de cada país. Es el porcentaje de personas de 18 a 24 años que tienen como nivel máximo de estudios Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria (GESO), en el caso de España, y no siguen ningún tipo de educación ni formación durante las dos últimas semanas anteriores a la realización de la encuesta. El objetivo para la UE en el horizonte de 2030 es que el ATEF sea como máximo del 9%.

El concepto de abandono temprano de la formación profesional (ATEFP) es más reciente y se refiere a las personas que no han conseguido una cualificación correspondiente a la educación secundaria superior, han abandonado una FP conducente a una cualificación más elevada de la que tienen y no están estudiando (CEDEFOP, 2016<sup>97</sup>). Este concepto fue acuñado en el marco de una investigación comparada a nivel europeo sobre las relaciones entre ATEF y participación y titulación en FP realizado por el CEDEFOP.

La inexistencia de un indicador ad hoc, sumado a las características de los datos estadísticos existentes, dificultan la delimitación de la población y situaciones objeto de estudio. No obstante, y a pesar de las limitaciones derivadas

<sup>96</sup> Consejo de la Unión Europea. (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”). Diario Oficial de la Unión Europea, 119, 2-10. <http://eur-lex.europa.eu/>

<sup>97</sup> CEDEFOP. (2016). Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: investigating causes and extent. Publications Office. CEDEFOP research paper. <https://www.CEDEFOP.europa.eu/en/publications/5557>

de la calidad y comparabilidad de los datos (Eurydice/European Centre for the Development of Vocational Training, 2014<sup>98</sup>; CEDEFOP, 2016, 2023<sup>99</sup>; Psifidou, 2017<sup>100</sup>), el estudio realizado en dieciséis estados miembros sugiere un abandono temprano ligeramente más elevado en la FP que en la educación general y plantea la necesidad de profundizar en las relaciones entre ATEF y participación en FP (Salvà-Mut et al., 2020<sup>101</sup>).

Una debilidad del sistema de formación profesional en Castilla y León se refleja en la tasa de abandono escolar de los estudios de formación profesional. El porcentaje de graduación o titulación del alumnado de formación profesional en los cuatro años siguientes al inicio del ciclo formativo está directamente relacionado con el éxito y abandono de estos estudios.

En Castilla y León, el 68% del alumnado de Formación Profesional que accedió a los estudios en el curso 2018-2019 completó el ciclo formativo y obtuvo la titulación correspondiente, siendo la tasa más baja en el conjunto de Espa-

ña, 8,5 puntos por debajo de la media nacional; aunque el porcentaje ha aumentado 1,2% respecto al alumnado que accedió en el curso 2017-2018. En grado medio, el % se sitúa en el 61,7%, siendo la segunda tasa más baja de España, y 5,4% por debajo de la media nacional.

En consecuencia, tras sucederse dos cohortes de estudio (ya que el seguimiento de los que acceden al sistema requiere cuatro años consecutivos: del curso 2016-2017 a 2019-2020 y de 2020-2021 a 2023-2024) la situación no ha mejorado significativamente y sigue siendo la principal debilidad del sistema de formación profesional de la Comunidad.

Atendiendo a las diferencias existentes en las tasas de promoción en función de las enseñanzas cursadas, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de FPB y FPGM ( $X^2 = 5.307$ ;  $p < 0.05$ ;  $V$  de Cramer = 0.028). Más concretamente, el análisis de los resultados reflejan una mayor proporción de estudiantes

<sup>98</sup> Eurydice/European Centre for the Development of Vocational Training (2014). Tackling early leaving from education and training in Europe: strategies, policies and measures. Eurydice and CEDEFOP report. Publications Office of the European Union. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1b66bb9e-7d3e-11e5-b8b7-01aa75ed71a1/language-en>

<sup>99</sup> CEDEFOP (2023). Stemming the tide: tackling early leaving from vocational education and training in times of crises: synthesis report of CEDEFOP/ReferNet survey. Publications Office. CEDEFOP research paper. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/757603>

<sup>100</sup> Psifidou, I. (2017). Políticas, estrategias y recursos para la prevención del abandono educativo en la formación profesional en Europa. Seminario Internacional Prevenir el Abandono Educativo en la Educación Secundaria Profesional, Palma, 18 y 19 de diciembre de 2017

<sup>101</sup> Salvà-Mut, F., Ruiz-Pérez, M., Psifidou, I., y Oliver-Trobat, M. F. (2020). Formación profesional de grado medio y abandono de la educación y la formación en España: una aproximación territorial. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 72(4), 95-116.

de FPGM que promocionan en comparación con los de FPB.

En el abandono de las enseñanzas de FP intervienen multitud de factores que interaccionan entre sí. Unos están relacionados con situaciones y aspectos personales del alumno o alumna que realiza este tipo de estudios. Otros, con las dificultades que encuentran los jóvenes cuando finalizan la escolaridad obligatoria y salen del sistema escolar, que influyen en sus decisiones de continuar o no los estudios y en el tipo de estudios que, en su caso, emprenden. Por último, podemos considerar otras circunstancias que no implican un abandono definitivo de las enseñanzas, pero sí un cambio en las mismas. Comprender estos factores y cómo influyen en el abandono es esencial para el desarrollo de acciones de prevención, de intervención o de compensación en el ámbito de la Formación Profesional.

En términos generales, podemos diferenciar cuatro grandes tipos de factores:

1. Los relacionados con el individuo y su entorno familiar y social.
2. Los relacionados con las ofertas formativas (vg. Porcentaje de ciclos implantados con mejores y peores tasas de graduación en la Comunidad; las CCAA con mayor % de ciclos de familias vinculadas a Sanidad o Servicios Sociales alcanzan mejores tasas), el desarrollo de las enseñanzas, la tasa de idoneidad o correspondencia con

la edad teórica acceso a los ciclos y la real (por ejemplo, en las CCAA con tasas de idoneidad baja, como ocurre en Castilla y León, el % de abandono de los estudios de FP iniciados es mayor, e indica un % de repetición en estudios previos elevado), o el % de alumnado que accede desde bachillerato a ciclos de FP (el éxito es mayor en alumnado que procede de Bachillerato que en alumnado que procede de ciclos de grado medio).

3. Los relacionados con el contexto socio-económico general y el mercado laboral (las CCAA con mayor porcentaje de ciclos relacionados con sectores de amplio impacto en el PIB regional, como País Vasco o Navarra en el caso del sector industrial, obtienen mejores tasas de graduación)
4. Finalmente, otros cambios que pueden implicar abandono de los estudios en el centro pero no necesariamente abandono escolar.

Cada tipo de factores requiere una perspectiva de análisis diferente. Mientras los factores del primer y cuarto tipo son fácilmente codificables y puede obtenerse información sobre ellos de una forma relativamente sencilla, los relacionados con el segundo y tercer tipo son más complejos (relacionados con el individuo y su entorno familiar y social y con la docencias y desarrollo de las enseñanzas, y los relacionados con el mercado de trabajo necesitan una labor de profundización. Por ejemplo, si a un alumno no le gusta el programa que está cursando en el ciclo en que se encuentra matriculado,

esto podrá deberse a una falta de correspondencia entre lo que esperaba aprender y lo que se requiere en términos de formación para ejercer las profesiones relacionadas con el ciclo formativo, o bien a una falta de refuerzo y apoyo familiar, o a dificultades con las tareas a realizar en el proceso de aprendizaje (exceso de clases de teoría, condiciones de desarrollo y aprendizaje de determinados contenidos prácticos, ...). En estos casos, la lista de factores intervinientes puede ser larga y la codificación puede resultar demasiado compleja para obtener datos fiables. Sin embargo, conocer estos factores resulta esencial para poner en marcha planes de actuación que contribuyan de forma eficaz a mejorar el grado de abandono escolar en la FP.

Durante el curso académico 2023/2024, la Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial de la Consejería de Educación ha promovido la realización de una investigación titulada “Estudio de las causas de las bajas tasas de graduación y el elevado abandono de los estudiantes de formación profesional en Castilla y León”, que ha tenido como objetivos principales:

- ✓ **Comprender la experiencia educativa del alumnado matriculado en Formación Profesional Básica y Formación Profesional de Grado Medio en Castilla y León.**
- ✓ **Analizar en qué medida dicha experiencia educativa, junto con las**

**características de los estudiantes y sus motivaciones para cursar estos estudios, contribuye a explicar las bajas tasas de graduación y el elevado abandono que tiene lugar en estas enseñanzas.**

La investigación ha sido realizada por un equipo integrado por profesorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Internacional de la Rioja y de la Fundación Europa Sociedad y Educación, y se ha basado en cuestionarios y entrevistas realizadas a una muestra de 3039 estudiantes de FP en Castilla y León.

De las conclusiones del estudio podemos extraer:

Los motivos para cursar Formación Profesional se encuentran principalmente relacionados con las **aspiraciones profesionales y académicas**, que emergen como los principales impulsores de su decisión y se encuentran fuertemente relacionadas con el deseo de superación. Cuando estos motivos no están suficientemente claros, la probabilidad de fracaso es mayor.

La Formación Profesional se percibe, en muchos casos, como una **segunda oportunidad para estudiantes con trayectorias previas de fracaso escolar** y como un escape frente a metodologías tradicionales que no han logrado satisfacer sus necesidades académicas y motivacionales. La ar-

quitectura del sistema escolar actual favorece esta percepción.

El alumnado identifica como principales barreras para cursar estas enseñanzas el deseo de emancipación –siendo el interés **por disponer de ingresos propios** el aspecto más valorado–, seguido de su relación con el estudio –donde destaca el sentimiento de pereza o aburrimiento a la hora de estudiar. Cuando el deseo de disponer de ingresos se satisface; por ejemplo, encontrando un empleo (aunque sea temporal), aumenta la probabilidad de abandono.

A la luz de la relación observada entre las distintas barreras a las que se enfrentan los estudiantes, es importante subrayar que estas no actúan de manera aislada, sino que interactúan entre sí, configurando un entramado complejo que requiere **abordarse desde un enfoque integral**.

La **utilidad de las enseñanzas destaca como el aspecto mejor valorado** por los estudiantes, seguida muy de cerca por la **utilidad de las prácticas**.

En cuanto a las **tasas de promoción**, son los estudiantes de FP de centros privados, de segundo curso y que cursan sus estudios en modalidad presencial los que en mayor medida han superado el curso en que se encontraban matriculados.

Ahondando en el poder explicativo de las variables analizadas, las más determinantes a la hora de explicar el rendimiento académico están relacionadas con el profesorado –**capacidad para facilitar que los estudiantes comprendan los contenidos**, incluso cuando estos son difíciles, y **evaluación continua de los aprendizajes**– y con las barreras hacia el estudio –**falta de estrategias adecuadas para estudiar o realizar los trabajos de clase**, sentimiento de pereza o **aburrimiento frente al estudio** y **percepción de no contar con los conocimientos previos suficientes para abordar ciertas materias**–. No obstante, se identifican diferencias en la jerarquización de las variables analizadas en función del **tipo de centro**.

Las variables relacionadas con las características sociodemográficas del alumnado, especialmente aquellas de naturaleza sociocultural, ocupan posiciones poco relevantes en la explicación del rendimiento académico.

Un análisis más detallado de estos resultados ha permitido **identificar dos perfiles diferenciados de estudiantes** según los resultados educativos alcanzados. El primer grupo, corresponde a los **alumnos con mayor rendimiento académico**, que se caracterizan por enfrentar en menor medida barreras vinculadas con dificultades para estudiar o realizar trabajos académicos, así como por experimentar menor desmotivación o aburrimiento hacia el estudio. Ade-

más, estos estudiantes cuentan con docentes que, en mayor medida, llevan a cabo una evaluación continua de los aprendizajes, en la que tienen en cuenta las diferentes actividades que realizan los estudiantes durante el curso. Dentro de este grupo, la edad emerge como un factor de protección, ya que los estudiantes de mayor edad (superior a 27 años y medio) obtienen mejores resultados. Este hecho podría explicarse por una mayor madurez personal y académica, así como una orientación más clara hacia el estudio y hacia objetivos profesionales.

**En el polo opuesto**, se sitúa el grupo correspondiente al alumnado con menor rendimiento. Estos estudiantes se caracterizan por enfrentarse en mayor medida a barreras relacionadas con la dificultad para estudiar o realizar tareas académicas, ser menores de 24 años y medio y no estar satisfechos con la capacidad del profesorado para transmitir contenidos complejos de forma comprensible. Así mismo, este grupo de estudiantes percibe dichos contenidos como especialmente difíciles y tiene una menor confianza en su capacidad para matricularse en estudios posteriores, lo que podría limitar sus aspiraciones educativas y profesionales.

De manera complementaria, la importancia de los factores en los que se agrupan estas variables confirma la limitada relevancia explicativa del nivel socioeconómico. En todo caso, es importante señalar que el hecho de

que el nivel socioeconómico no haya resultado un predictor importante del rendimiento académico en este estudio, no implica que este factor carezca de importancia en términos generales, como respalda ampliamente la evidencia empírica. Más bien, indica que no resulta relevante en la explicación de los resultados educativos dentro la población objeto de estudio, esto es, el alumnado matriculado en enseñanzas de FP en Castilla y León. Los hallazgos del estudio cualitativo aportan claves para comprender la limitada relevancia de esta variable, puesto que, según profesores y orientadores, una característica común entre los estudiantes de formación profesional es su **pertenencia a estratos sociales generalmente inferiores** en comparación con aquellos que continúan en la educación general.

## NECESIDADES

Los resultados de este estudio muestran cómo los aspectos que cuentan con un mayor poder explicativo del rendimiento académico del alumnado de Formación Profesional son susceptibles de intervención educativa. Teniendo en cuenta esta información, surgen las siguientes necesidades:

### **Relacionadas con las políticas educativas:**

- Necesidad de un mayor reconocimiento social y profesional de la Formación Profesional.

- Promoción activa e incentivada de la Formación en Centros de Trabajo. En particular, destacan, por un lado, la importancia de la eliminación de barreras impositivas a la incorporación de personas en formación y, por otro, de incentivar a las empresas para que se involucren en la formación de los jóvenes, especialmente los más vulnerables.

- La profesionalización de la enseñanza en la vía profesional, facilitando la incorporación de profesionales en activo que puedan impartir docencia en determinadas familias profesionales, especialmente las más técnicas. Esto podría realizarse, por ejemplo, mediante una dedicación a tiempo parcial bajo modalidades más flexibles (contratación de expertos).

- Es fundamental reforzar el papel de la orientación académico-profesional y la atención a las necesidades educativas individuales. La colaboración entre diferentes profesionales del ámbito psicopedagógico puede contribuir a proporcionar una atención adecuada al alumnado.

#### **Relacionadas con el profesorado:**

- Dado que la variable que en mayor medida contribuye a explicar el rendimiento académico del alumnado está asociada a que los docentes logren que los estudiantes entiendan los contenidos, aunque sean difíciles, resulta fundamental **promover una formación del profesorado que atienda al desa-**

#### **rollo de competencias relacionadas tanto con la implementación de la enseñanza como con la capacidad de comunicación.**

- Considerando la influencia que la evaluación continua ejerce sobre el rendimiento académico de los estudiantes de FP, debe abordarse la **implementación de un sistema de evaluación adecuado y la proporción de formación al profesorado en materia de evaluación,**

- Realizar un seguimiento cercano de los estudiantes y de promover una relación estrecha docente-estudiante. En esta relación, la figura y **competencias del tutor** deben ser reforzadas, ya que resulta fundamental para reforzar el éxito académico.

#### **Relacionadas con la organización de las enseñanzas:**

- Es especialmente necesario que los esfuerzos destinados a la prevención del abandono educativo y la promoción del rendimiento académico se realicen desde el inicio de la Formación Profesional, ya que es en el primer curso de estas enseñanzas en el que un mayor número de estudiantes abandonan los estudios.

- Las dificultades para estudiar y la percepción de un exceso de carga académica han demostrado ser aspectos relevantes para el alumnado de Formación Profesional y, especialmente, aquel que cursa FPB. Esto pone de

relieve la importancia de aportar al alumnado técnicas de estudio, organización y trabajo que contribuyan a la promoción de su autonomía académica, autoeficacia y, en última instancia, rendimiento académico.

En síntesis, es necesario:

- Poner en marcha medidas para aumentar el éxito educativo en los ciclos de formación profesional, relacionadas con las políticas educativas, formación del profesorado y organización de las enseñanzas.

del desarrollo de los nuevos planes de estudio, ofertando programas de prácticas de aprendizaje de calidad y otras formas de aprendizaje en el trabajo así como a través de la aplicación de las herramientas europeas.

A lo largo de los próximos años, se exigirá a profesores y formadores que contribuyan a desarrollar respuestas rápidas y flexibles a las necesidades que surjan, en lo que concierne tanto a la integración de miles de refugiados e inmigrantes en el mercado de trabajo como al desarrollo de competencias digitales y empresariales básicas. Ofrecer a los profesores y formadores acceso a desarrollo profesional de calidad y proporcionar apoyo es básico para garantizar que tanto sus competencias técnicas como sus destrezas pedagógicas se atengan a los niveles más exigentes.

Para ello, la Consejería de Educación desarrolla un Programa específico de formación del profesorado en el que participan anualmente una media de 1.100 profesores en las diferentes acciones formativas. Impulsar este plan de forma específica y diferenciada constituye una prioridad en el desarrollo de un nuevo enfoque de la Formación Profesional, tal y como se señala en el "Objetivo 12. Promover la formación especializada del profesorado" del Plan Estratégico de Impulso de la Formación Profesional del Gobierno de España, en particular en aspectos técnicos relacionados con las nuevas tecnologías digitales, la industria 4.0,

## 5. 5. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

*"Si cree que la educación es cara, pruebe con la ignorancia".*

Derek Bok. (ex presidente de la Universidad de Harvard).

### SITUACIÓN

Unos profesores y formadores comprometidos y competentes son cruciales para garantizar la calidad y la pertinencia para el mercado de trabajo del aprendizaje, tanto en las escuelas y los centros de FP y en las empresas e independientemente de si la formación se desarrolla en aulas, talleres, laboratorios, entornos simulados de aprendizaje o en el lugar de trabajo. Los profesores y formadores son responsables del fortalecimiento de los vínculos entre la educación y el trabajo, a través

y en aspectos metodológicos como el aprendizaje basado en el trabajo, la evaluación de competencias profesionales, el desarrollo de competencias transversales o el aprendizaje colaborativo basado en retos.

Aunque el desarrollo profesional de profesores y formadores de FP forma parte de la agenda política en materia de educación de la UE desde hace muchos años<sup>102</sup>, no ha sido lo bastante visible en las políticas nacionales<sup>103</sup>. Las conclusiones de Riga (2015) hicieron hincapié en esta cuestión e instaron a que se adoptaran planteamientos y oportunidades sistemáticos en materia de desarrollo profesional continuo (DPC) e inicial de los profesores, formadores y orientadores de FP.

La mayoría de los países europeos conviene en que los profesores deben actualizar sus conocimientos, destrezas y competencias. Algunos de ellos han llegado a incluir el desarrollo profesional en sus prioridades estratégicas (Bulgaria, Croacia, República Checa, Letonia, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia y Rumanía). Aunque las competencias pedagógicas de los

profesores de centros de FP suelen considerarse adecuadas, incluida España, en la mayoría de los países se apunta a una creciente necesidad de profesores de FP que se mantengan al día de la realidad de la industria y la evolución de las necesidades del mercado de trabajo. Entre ellos se incluyen países con sistemas de formación en prácticas consolidados. Algunos países han puesto en marcha proyectos (República Checa, Letonia, Eslovenia y Finlandia) o establecido disposiciones (Austria, Dinamarca, Francia, Noruega y Rumanía) para prácticas laborales de profesores de FP en empresas.

Los requisitos, la reglamentación, la provisión y la supervisión del desarrollo profesional continuo difieren en gran medida en función del país de que se trate. Aproximadamente en la mitad de los países se ha establecido un fundamento jurídico para el DPC de profesores y docentes (Austria, comunidad francófona de Bélgica, Bulgaria, Croacia, Chipre, Dinamarca, Estonia, Hungría, Islandia, Letonia, Lituania, Malta, Países Bajos, Portugal, Eslovaquia, Eslovenia y Suecia). No obstante, no todos ellos lo han definido cuan-

<sup>102</sup> El Comunicado de Brujas (2010) invitó a los Estados miembros a invertir y mejorar la formación inicial y permanente para profesores y formadores de FP a través de la oferta de una formación flexible que les permitiera:

- adquirir el conjunto adecuado de competencias;
- asumir la realización de unas tareas relacionadas con la formación más amplias y complejas;
- responder a la creciente heterogeneidad de los educandos;
- aplicar nuevos métodos de aprendizaje;
- extraer el máximo partido de las nuevas tecnologías.

<sup>103</sup> Según se indica en las Conclusiones de Riga (2015)

titativamente ni han determinado su duración o sus resultados. En ciertos países, el DPC es un derecho de los docentes que, en ocasiones, se incluye en convenios colectivos (Italia, Malta, Países Bajos, Rumanía y Suecia); en otros se trata de una obligación (Bulgaria, Chipre, Letonia, Hungría, Portugal y Reino Unido-Inglaterra) o de una parte de los procesos de desarrollo escolar y garantía de calidad (Bulgaria, Italia, Polonia y Portugal). En España y Eslovaquia, la participación en programas de DPC se traduce en bonificaciones salariales para los docentes.

En el caso de los formadores de empresa (tutores), suelen tener unos requisitos iniciales antes de comenzar su actividad y no están obligados, consiguientemente, a participar en programas de DPC.

Los directores de centro de enseñanza desempeñan una función importante a la hora de garantizar que los profesores participen en programas de DPC: en la mayoría de los países, son ellos los que deciden si un profesor puede o debe hacerlo (comunidad flamenca de Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Chipre, Lituania, Hungría, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia Suecia y Reino Unido-Inglaterra).

En la mayoría de los países, la identificación de las necesidades de aprendizaje y de los posibles programas

de formación compete a los propios docentes, quienes por lo general deben obtener la aprobación del director. En Croacia, Islandia y Reino Unido-Esco-cia, los profesores deben elaborar sus propios planes de desarrollo.

La provisión de DPC también difiere en función de los países. En la mayoría de ellos, ciertos cursos o programas de formación acreditados se consideran DPC, aunque no exista validación o reconocimiento de las competencias adquiridas en el marco de la docencia o la formación. Otros países reconocen el «autoestudio» como forma de DPC (Suecia), lo que probablemente incluye asimismo cursos de formación realizados de manera independiente. En ciertos países, los profesores pueden procurarse su DPC en empresas (Es-tonia, Eslovenia, Finlandia), mientras que otros (República Checa, Alemania, Letonia, Reino Unido-Inglaterra) han desarrollado entornos electrónicos para el desarrollo profesional del profesorado y el intercambio de buenas prácticas. Cursos personalizados complementan las competencias de los profesores en los Países Bajos<sup>104</sup>.

Diferentes instituciones imparten programas de DPC en función de la organización de los sistemas de educación y formación de los países:

- instituciones de educación superior y universidades (Bulgaria, Estonia, Irlanda, Italia, Portugal, Austria, Eslo-

<sup>104</sup> CEDEFOP. NOTA INFORMATIVA | JUNIO DE 2016 | [https://www.CEDEFOP.europa.eu/files/9112\\_es.pdf](https://www.CEDEFOP.europa.eu/files/9112_es.pdf)

venia, Eslovaquia, Finlandia y Reino Unido-Gales);

- institutos de formación del profesorado (Chipre, Islandia, Letonia, Polonia y Eslovaquia);
- instituciones de formación en el marco del servicio (comunidad flamenca de Flandes, República Checa, Islandia, Eslovaquia, Rumanía y Reino Unido);
- centros o agencias nacionales que trabajan en el ámbito de la FP (Bulgaria, Croacia, Italia, Letonia, Polonia, Portugal y Eslovenia);
- proveedores no estatales de educación para adultos (Estonia, Italia, Portugal, Eslovaquia y Suecia);
- centros de FP (República Checa, Estonia, Irlanda, Chipre, Malta, Eslovaquia, Finlandia);
- municipios (Portugal y Suecia), empresas (Bulgaria e Italia) y sindicatos de profesores (Bélgica).

En España, y en Castilla y León, la formación del profesorado corre a cargo principalmente de los centros de formación del profesorado que dependen de la Administración educativa.

El contenido del DPC suele venir determinado por la oferta y no está regulado. Toda vez que la mayoría de países no lo supervisan ni lo evalúan, poco se sabe sobre el contenido real. Si se pretenden satisfacer las necesidades de competencias que surjan y dotar a los profesores de cualificaciones y conocimientos pertinentes para el

mercado de trabajo, habrá de hacerse mucho más.

A lo largo de los últimos años, los proyectos financiados por la UE han servido para impulsar de manera significativa el desarrollo profesional de los profesores y los formadores de empresa.

La mayoría de las medidas en apoyo a formadores de FP han tenido su origen en proyectos financiados por la UE. Mientras que unos pocos países (Bélgica, Alemania, Croacia, Austria y Suecia) ejecutan y financian programas en apoyo de profesores y formadores, otros muchos han recurrido a proyectos financiados por la UE. En España, el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha canalizado las ayudas europeas a través de un programa específico de cooperación territorial. Los proyectos cofinanciados por la UE suelen referirse a temas de índole más general, como el desarrollo de planteamientos en materia de cualificaciones basados en los resultados del aprendizaje, la creación o renovación de normas, planes de estudio y evaluaciones sobre FP, la creación de programas de aprendizaje o el apoyo de la movilidad de profesores y educandos.

Aunque los proyectos suelen tener un alcance limitado y permiten la formación de un número reducido de profesores y formadores, sus resultados son a menudo impresionantes y pueden resultar útiles para otros.

Más allá de la propia gestión del sistema, es necesario prestar atención al profesorado como recurso y soporte fundamental del sistema.

## NECESIDADES

Es necesario:

- ✓ **Invertir en el desarrollo profesional inicial y continuo de profesores y formadores en lo que respecta a las capacidades pedagógicas, técnicas, ecológicas y digitales, incluyendo las necesarias para el aprendizaje en línea y a distancia: integrando la movilidad del personal docente y formador en las estrategias de aprendizaje, desarrollo e internacionalización y apoyando la aplicación de una cultura de calidad basada en sistemas de gestión definidos.**
- ✓ **En todo caso, la formación del profesorado debe ser accesible y flexible, empleando para ello las nuevas herramientas digitales de comunicación y gestión del conocimiento como las plataformas de aprendizaje online. El desarrollo de actividades formativas online no sólo facilita la comunicación y el acceso a la información, sino que además facilita el conocimiento de las herramientas digitales de formación que pueden emplearse en la formación del alumnado y en el trabajo colaborativo y en red del profesorado, avanzando en la digitalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el entorno escolar.**

- ✓ **La cooperación y las asociaciones entre las instituciones de FP y los agentes del mercado de trabajo para garantizar la calidad y la pertinencia del aprendizaje. Dicha cooperación y asociación no son práctica común (tan sólo Irlanda, Francia, Finlandia y Reino Unido tienen sistemas estructurados), aunque algunos países han notificado la existencia de regímenes de cooperación individuales entre las instituciones de FP y las empresas (es el caso de Bulgaria, República Checa, Lituania, Malta y Rumanía). Algunas de estas prácticas forman parte de tradiciones enraizadas o bien se desarrollan en el marco de proyectos financiados por la UE.**

154

155

## 5. 6. LA MOVILIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

*“Para el hombre dichoso todos los países son su patria”*

Erasmus de Rotterdam (humanista neerlandés)

### SITUACIÓN

Las Conclusiones del Consejo de la UE sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») formulan el objetivo estratégico de que los períodos de aprendizaje en el extranjero «sean la norma y no la excepción».

Proyectar la Formación Profesional hacia el exterior, de forma que el alumnado que cursa estas enseñanzas pueda conocer las empresas de los países de nuestro entorno, formarse en ellas y mejorar el conocimiento de idiomas extranjeros, contribuye de forma notable a mejorar sus competencias transversales y su empleabilidad. Así lo señala la Recomendación del Consejo de la Unión Europea - Juventud en Movimiento – Promover la movilidad en la formación de los jóvenes. Una de las principales líneas de acción de la iniciativa emblemática Juventud en Movimiento ha sido apoyar el desarrollo de la movilidad transnacional de los jóvenes con fines de aprendizaje mediante el programa Erasmus+.

La Recomendación del Consejo de 13 de mayo de 2024 «Europa en movimiento»: oportunidades de movilidad para el aprendizaje para todos”, tiene por objeto impulsar este tipo de movilidad para profesores y aprendices a través de marcos de actuación específicos. Las Conclusiones del Consejo sobre la mejora de la movilidad del personal docente y formador, en particular la movilidad europea, durante su educación y formación inicial y en el empleo hacen hincapié en las repercusiones positivas que la movilidad para el aprendizaje en el extranjero tiene en el desarrollo profesional de los profesores, así como en los sistemas de educación y formación, y determinan cuáles son los obstáculos para la movilidad. Los aprendices también se enfrentan a una serie de

obstáculos específicos relacionados con las características particulares del aprendizaje en el trabajo. Su movilidad debería contribuir a solventar el déficit de capacidades, sostener la doble transición ecológica y digital, y mejorar la empleabilidad, en especial entre los jóvenes.

A efectos de la citada Recomendación, se utiliza como punto de partida el concepto de «movilidad para el aprendizaje» definido en el Reglamento (UE) 2021/817 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de mayo de 2021, por el que se establece Erasmus+, el Programa de la Unión para la educación y la formación, la juventud y el deporte, y se deroga el Reglamento (UE) n.º 1288/2013, a saber, cualquier desplazamiento físico a un país distinto del de residencia del estudiante a fin de cursar estudios, realizar una formación o llevar a cabo un aprendizaje no formal o informal.

Para responder a los llamamientos en favor de un objetivo más ambicioso que el 8 % actual en lo que respecta a la movilidad para el aprendizaje en el extranjero para los estudiantes de EFP, la presente Recomendación propone aumentar el objetivo de participación de dichos estudiantes, incluidos los aprendices, a como mínimo el 12 % de aquí a 2030. El objetivo para la EFP se basa en el indicador definido en la Recomendación del Consejo, de 24 de noviembre de 2020, sobre la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la

equidad social y la resiliencia. Se mide como el porcentaje del alumnado que haya hecho uso de la movilidad en un año natural, como proporción de una cohorte de titulados de EFP en el mismo año. Incluye a aquellos que hayan participado en oportunidades de movilidad flexible como las que ofrecen Erasmus+ (por ejemplo, movilidad de corta duración, movilidad en grupo, movilidad mixta o movilidad vinculada a la participación en concursos de capacidades profesionales) u otros programas de movilidad.

El modelo europeo de centros de excelencia profundiza en este aspecto, a través del desarrollo de actividades destinadas a la internacionalización de la FP y movilidad en el extranjero poniendo en marcha iniciativas para movilizar a aprendientes, profesores y formadores (incluidos los formadores en las empresas), así como a expertos, a fin de aprovechar las oportunidades que ofrece el programa Erasmus+ (acción clave 1) para participar en actividades de movilidad en el extranjero<sup>105</sup>.

Sin embargo, no resulta fácil desarrollar una movilidad internacional. Siguen existiendo dificultades para conseguir empresas donde poder realizar la formación y, a veces, resulta difícil motivar al alumnado y a sus familias. El conocimiento de idiomas extranjeros por parte del alumnado de FP también suele ser insuficiente. Además, la par-

ticipación del alumnado está limitada por la disponibilidad de ayudas para su realización. Y la gestión de los programas añade una importante carga de burocracia a los centros y profesores que los promueven.

## NECESIDAD

Todo ello hace necesario:

- ✓ **Seguir potenciando la movilidad, con acciones nuevas, motivando al alumnado y al profesorado, incrementando el conocimiento de lenguas extranjeras, estableciendo vínculos con centros y empresas ubicadas más allá de nuestras fronteras, facilitando la gestión de los proyectos a los centros y profesores, y tratando de incrementar las ayudas que el alumnado y profesorado necesita para poder afrontar sus estancias fuera de nuestro país.**

Esto requiere una Línea de actuación Específica de Internacionalización de la Formación Profesional de Castilla y León.

<sup>105</sup> Véase GO-international – «A practical guide on strategic internationalisation in VET» [«Guía práctica sobre la internacionalización estratégica en la EFP»]

## 5. 7. EL DESARROLLO DE REDES DE CENTROS INTEGRADOS Y DE EXCELENCIA

*“Cuando los centros de formación trabajan juntos, no solo comparten recursos, sino que construyen un futuro común para sus estudiantes”*

Nelson Mandela (político sudafricano)

La red de formación profesional en Castilla y León está constituida por el conjunto de centros educativos que imparten enseñanzas de formación profesional en el ámbito de gestión de la administración educativa y el conjunto de centros y entidades colaboradoras que desarrollan formación profesional para el empleo en el ámbito de gestión de la administración laboral de la Junta de Castilla y León.

En el ámbito educativo, la tipología de centros que ofertan enseñanzas profesionales es diversa. Los Institutos de Educación Secundaria realizan estas ofertas junto con las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato. En cambio, los Centros Integrados de Formación Profesional únicamente imparten enseñanzas de formación profesional.

Esta diferencia tipológica conlleva formas diferentes de organización, funcionamiento y gestión de los centros y de sus enseñanzas que inciden en aspectos importantes del sistema

formativo; como el clima escolar, la percepción interna de las enseñanzas o las relaciones entre las personas que forman parte de la organización.

Una de las fortalezas de la Comunidad es la disponibilidad de un conjunto de Centros Integrados de Formación Profesional. La Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León viene impulsando la creación de centros integrados de formación profesional desde hace años. En la actualidad la región cuenta con 37. Se trata de una de las mayores redes de centros de esta naturaleza que hay en España, en términos absolutos y, sin duda, la mayor en términos relativos (ya que nuestra región representa aproximadamente el 6% del país). De los 37 Centros Integrados de Formación Profesional que hay en la Comunidad, 16 centros se ubican en zona rural y 21 en capitales de provincia. El 75,7% de los centros integrados son de titularidad pública (20 centros dependen de la Consejería con competencias en materia de educación y 8 de agricultura) y el 24,3% de titularidad privada.

A pesar de disponer de esta amplia red de centros integrados, la demanda desde el ámbito político, de implantación de nuestros centros integrados, especialmente en la zona rural, sigue existiendo. La demanda se basa en la necesidad de poner a disposición de la ciudadanía ofertas formativas a lo largo de toda su vida, y esto se puede realizar de una forma más eficaz si

existen centros integrados en estas zonas.

Cabe recordar que el Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional, en su artículo 2. Definición de Centro integrado de formación profesional, determina que "1. Son Centros integrados de formación profesional aquellos que, reuniendo los requisitos básicos establecidos en este real decreto, impartan todas las ofertas formativas referidas al Catálogo nacional de cualificaciones profesionales que conduzcan a títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad, en consonancia con lo dispuesto en los artículos 11.4 y 10.1 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional". En consecuencia, la implantación de estos centros en la zona rural presenta dificultades especiales. La transformación de los Institutos de Educación Secundaria ubicados en estas zonas en Centros Integrados de Formación Profesional conlleva la eliminación del centro de las ofertas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

También es necesario recordar los fines de los Centros Integrados de Formación Profesional, contemplados en el artículo 5 del citado Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, donde se establece que:

"Los Centros integrados de formación profesional contribuirán al desarrollo del Sistema nacional de cualificaciones y formación profesional y, en consecuencia, tendrán los fines siguientes:

- a) La cualificación y recualificación de las personas a lo largo de la vida, mediante el establecimiento de una oferta de formación profesional modular, flexible, de calidad, adaptada a las demandas de la población y a las necesidades generadas por el sistema productivo.
- b) Cuando proceda, y en el marco del Sistema nacional de cualificaciones y formación profesional, contribuir a la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral y de vías no formales de formación, promoviendo así la valoración social del trabajo.
- c) La prestación de los servicios de información y orientación profesional a las personas para que tomen las decisiones más adecuadas respecto de sus necesidades de formación profesional en relación con el entorno productivo en el que se desenvuelven.
- d) El establecimiento de un espacio de cooperación entre el sistema de formación profesional y el entorno productivo sectorial y local para desarrollar y extender una cultura de la formación permanente, contribuyendo a prestigiar la formación profesional.
- e) Fomentar la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres.

Debe tenerse presente que el modelo “Centro Integrado de Formación Profesional” surge a raíz de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, en desarrollo de lo establecido en el artículo 11 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, y que el citado Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, como se indica es de 2005.

A pesar de las ventajas que ofrece este tipo de centro de formación, su implantación en localidades de la zona rural no siempre es posible. Donde existen dos centros de Educación Secundaria Obligatoria de titularidad pública, convertir a uno de ellos en Centro Integrado de Formación Profesional implica que uno de ellos pierde parte de sus ofertas sin tener garantía de poder mantener la actividad del centro con una mayor oferta de ciclos de formación profesional. Este último aspecto está vinculado a la posibilidad de realizar la formación en centros de trabajo en un entorno próximo al centro, lo cual no siempre es posible en aquellas zonas rurales donde la actividad empresarial tiene una dimensión reducida. Por ello, el crecimiento de la red de Centros Integrados de Formación Profesional en la zona rural es limitada y no siempre es posible y/o deseable transformar los centros existentes en Centros Integrados de Formación Profesional

Desde la primera regulación de los centros integrados de formación profesio-

nal entonces, el sistema de formación profesional español ha ido evolucionando. Recientemente se ha publicado la nueva Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, que deroga la citada Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, y el Real Decreto 62/2022, de 25 de enero, de flexibilización de los requisitos exigibles para impartir ofertas de formación profesional conducentes a la obtención de certificados de profesionalidad, así como de la oferta de formación profesional en centros del sistema educativo y de formación profesional para el empleo.

Estos cambios legislativos abren nuevas vías y posibilidades de respuesta a las necesidades de formación a lo largo de la vida y de personal cualificado en los sistemas productivos a nivel local, sin tener que recurrir a la figura de Centro Integrado de Formación Profesional; especialmente en las zonas rurales. Las nuevas normas hacen posible que un Instituto de educación Secundaria pueda impartir ciclos de formación profesional y certificados de profesionalidad sin tener que renunciar a su oferta de educación secundaria obligatoria o bachillerato. De este modo, con el apoyo de los servicios de orientación para el empleo o de otras entidades de desarrollo local, es posible llevar a cabo las funciones atribuidas a los centros integrados en muchos Institutos de Educación Secundaria.

Tal y como establece el artículo 2 del citado Real Decreto 62/2022, de 25

de enero, además de los Centros de Referencia Nacional y los Centros Integrados de Formación Profesional de titularidad pública, a efectos de acceso a la oferta y de planificación de la misma por parte de las administraciones competentes, tendrán la consideración de centros propios los demás centros de la administración pública que estén autorizados para impartir formación profesional del sistema educativo o que estén acreditados para impartir ofertas de formación profesional para el empleo. Los centros de formación profesional del sistema educativo no tendrán que justificar la implantación de sistemas de gestión de la calidad de la formación para impartir certificados de profesionalidad y otras acciones formativas vinculadas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Asimismo, la norma establece que las administraciones competentes establecerán los cauces necesarios de coordinación para promover la eficacia y eficiencia en la planificación y desarrollo de la oferta de formación profesional, mediante la utilización de los centros del sistema de formación profesional previstos en el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad, junto a los centros de la administración pública que imparten enseñanzas de formación profesional y, en su caso, centros privados autorizados, debidamente acreditados en el ámbito de la Formación Profesional para el Empleo.

Todo ello hace necesario avanzar en el desarrollo de ofertas adaptadas a las necesidades de la ciudadanía a lo largo de la vida en cualquier zona del territorio utilizando los recursos disponibles tanto en los Centros Integrados de Formación Profesional como en los Institutos de Educación Secundaria. Pero, al contrario de lo que ocurre en los países o regiones con sistemas de FP avanzados, a los centros de FP del sistema educativo español les sigue costando involucrarse en la FP para el empleo y responder así adecuadamente a uno de los grandes desafíos de naturaleza horizontal al que se enfrenta el modelo integral: el aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

En la Comunicación de 2018, denominada “Construyendo una Europa más fuerte: el papel de las políticas de juventud, educación y cultura”, la Comisión Europea se compromete a apoyar la creación de centros de excelencia profesional, considerando que “estos centros deberían conectar a los proveedores de formación profesional de referencia de los Estados miembros, fomentar la cooperación (por ejemplo, con las partes interesadas) y esforzarse por desarrollar unos planes de estudios y unas cualificaciones de buena calidad concentradas en las necesidades de capacidades de cada sector.

## **NECESIDAD**

La aplicación de enfoques de excelencia profesional ocupa un lugar desta-

cado en la agenda política global de la UE en materia de capacidades y de educación y formación profesionales (FP). La Agenda de Capacidades Europea, el Espacio Europeo de Educación, la Recomendación del Consejo de 2020 sobre la EFP y la Declaración de Osnabrück incluyen referencias muy claras a la excelencia profesional como impulsora de reformas en el sector de la FP.

La iniciativa sobre los centros de excelencia profesional tiene por objeto responder a esta prioridad política de apoyo a las reformas en el sector de la FP, garantizando unas capacidades y competencias de alta calidad que den lugar a un empleo de calidad y a oportunidades para toda la carrera profesional y que satisfagan las necesidades de una economía innovadora, integradora y sostenible.

La iniciativa sobre los centros de excelencia profesional también apoya la aplicación del Pacto Verde Europeo, la Comunicación sobre la atracción de capacidades y talento y las nuevas estrategias sobre la industria y las pymes, ya que las capacidades son fundamentales para su éxito, así como la Comunicación sobre las capacidades y la movilidad del talento adoptada en 2023, el Plan de Acción sobre la escasez de mano de obra y capacidades y la Recomendación del Consejo «Europa en movimiento».

La aplicación del modelo de centro de excelencia profesional requiere operar en un contexto local dado, creando ecosistemas de capacidades para la innovación, el desarrollo regional y la inclusión social, así como trabajar con otros centros de excelencia profesional a través de redes nacionales e internacionales de colaboración. Las redes persiguen una «convergencia al alza» de la excelencia de la FP. Están abiertas a la participación de países que cuentan con sistemas de excelencia profesional bien desarrollados, así como a aquellos que estén elaborando enfoques similares, con la finalidad de explorar todo el potencial de las instituciones de FP para desempeñar un papel proactivo en apoyo del crecimiento y la innovación.

Además, la implantación del modelo establece un enfoque ascendente de la excelencia profesional en el que participa un amplio abanico de partes interesadas locales que permite a las instituciones de FP adaptar rápidamente la oferta de capacidades a la evolución de las necesidades económicas y sociales.

En este marco de actuación, los centros de formación profesional pueden ofrecer oportunidades para la formación inicial de los jóvenes, así como para la mejora de las capacidades y el reciclaje profesional de las personas adultas, a través de una oferta de formación flexible y oportuna que responda a las necesidades de un mercado

de trabajo dinámico, en particular en el contexto de las transiciones ecológica y digital.

Además, los centros de formación actúan como catalizadores de la innovación y el desarrollo empresarial locales, colaborando estrechamente con las empresas (en particular las pymes) en proyectos de investigación aplicada, creando centros de conocimiento e innovación y apoyando las iniciativas empresariales de sus aprendientes.

Con esta iniciativa, el presente Plan General pretende introducir una dimensión europea en la excelencia profesional apoyando la aplicación de la política y las acciones de la UE en materia de FP acordadas con los Estados miembros, los interlocutores sociales y los proveedores de FP.

La excelencia es ir más allá de lo que se pide el usuario de un servicio. En la Formación Profesional implica ir más allá de la impartición de unas enseñanzas en un centro docente. Conlleva la adaptación y el ajuste permanente de la oferta formativa a las necesidades del usuario del sistema de formación y del tejido productivo. Para ello, se requiere una interacción constante entre las personas que forman parte del equipo docente del centro docente y las que forman parte de las empresas de su entorno. El objetivo fundamental es el desarrollo de procesos de alto valor añadido, capaces de atraer al alumnado hacia las enseñanzas ofertadas, proporcionarle la formación adecuada,

gestionar de la forma más eficiente y eficaz los recursos disponibles, desarrollar al máximo la empleabilidad del alumnado y facilitar su inserción en el mercado laboral.

La Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León comenzó a impulsar la implantación del modelo europeo de excelencia en el VI Plan General de Formación Profesional, y ha conseguido desarrollar una red regional con más de 50 centros dispuestos a trabajar con el citado modelo. Además, cuatro de esos centros forman parte de la Red Estatal de centros de excelencia profesional y dos de ellos de redes europeas.

En resumen:

✓ **La búsqueda de la excelencia en la Formación Profesional debe convertirse en un hábito que impregne el trabajo del día a día en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en los centros docentes y en las empresas. Como dijo el filósofo:**

✓ *“Somos lo que hacemos día a día. De modo que la excelencia no es un acto sino un hábito”.*

Aristóteles

## 5. 8. LA PLANIFICACIÓN DE LA OFERTA DE FP EN EL SISTEMA EDUCATIVO

*“Planificar es traer el futuro al presente para que puedas hacer algo al respecto ahora”*

Alan Lakein (escritor estadounidense)

La planificación de la oferta formativa constituye un proceso clave de la política y estrategia de formación profesional en el ámbito del sistema educativo. Los poderes públicos tienen la obligación de garantizar el ejercicio del derecho a la educación, reconocido en el artículo 27 de la Constitución española, y deben hacerlo a través de una oferta formativa que permita a las personas el desarrollo de la propia personalidad y la realización de una actividad útil para la sociedad.

España cuenta hoy con un potente sistema de FP, fuertemente estructurado, consolidado y avanzado. A la altura de los sistemas europeos. Con una oferta amplia y diversificada de títulos de FP inicial para los jóvenes y de certificados de profesionalidad diseñados para la formación continua y ocupacional. Con 781 Cualificaciones / 2.601 Unidades de Competencia, a 1 de enero de 2025, que conforman el Catálogo Nacional; verdadera columna vertebral de un sistema integral, aunque, por el momento no suficientemente integrado.

La demanda de formación profesional se produce durante la etapa formativa inicial de la población joven con el objetivo de obtener una cualificación inicial acreditada y durante la etapa de actividad laboral de la población con el objetivo de recualificarse o de mejorar su cualificación. En el primer caso, la demanda se concentra en la oferta de Formación Profesional Inicial, generalmente del sistema educativo, mientras que en el segundo caso se concentra en la denominada oferta de formación profesional continua o para el empleo.

En cuanto a la Formación Profesional Inicial, año tras año, la demanda de estos estudios ha aumentado. En los últimos cuatro cursos escolares el número de alumnado matriculado ha pasado de 44.622 en el curso 2020-2021 a 47.344 en el curso 2024-2025, lo que implica un 6,1% de incremento. Si tomamos en consideración los últimos 10 años, se ha pasado de 37.263 alumnos matriculados en el curso 2014-2015 a 47.344 en el curso 2024-2025, lo que supone un 27,1% de incremento.

En Castilla y León, la Administración educativa oferta más de 100 títulos diferentes de formación profesional (el 60% de grado superior) de 22 familias profesionales en casi 200 centros, todos los años. Las nueve provincias cuentan con una amplia oferta formativa, siendo Valladolid y Burgos las que tienen una oferta más completa. El 70% de estos centros son de titularidad

pública y, prácticamente la totalidad de los centros privados imparten ciclos de FP sostenidos con fondos públicos.

### **1. Planificación basada en la demanda**

Siguiendo la inercia que el sistema educativo español ha mostrado en los últimos 40 años, la planificación de la oferta de FP en los centros educativos ha seguido un modelo expansivo basado en la existencia de demanda de ciclos formativos y puestos escolares, amparado en el ejercicio del citado derecho fundamental y en la libre elección de profesión u oficio. Desde esta perspectiva se ha desarrollado un sistema de formación ampliamente distribuido en Castilla y León, compuesto por una extensa red de centros y una oferta de enseñanzas amplia y diversificada. En este sistema, la demanda de formación se ha convertido en un factor esencial del modelo de planificación y aquellos ciclos formativos más demandados por el alumnado se han replicado para atender las solicitudes de plazas y ajustar mejor la oferta formativa a la demanda de formación existente.

El interés por disponer de una oferta amplia y atractiva en cada rincón del territorio ha generado también demandas de los responsables de las políticas locales, quienes han visto en este tipo de servicio educativo un elemento estructural más de la dotación de servicios públicos de su municipio. La oferta de ciclos formativos se ha interpretado como una oportunidad para

atraer y retener a la población joven especialmente en las zonas rurales.

Variables como el número de centros proveedores de formación, su distribución en el territorio de la región, el alumnado que cursa las enseñanzas o el número de ciclos que tienen más demanda que plazas ofertadas se han convertido en los indicadores principales de la situación de la oferta formativa y determinantes de las necesidades de implantación de nuevas enseñanzas. En cambio, otras variables como las ocupaciones, las oportunidades de trabajo en una zona concreta, la actividad económica, la especialización productiva, el uso de las competencias adquiridas en los puestos de trabajo o el desajuste entre la formación y las necesidades de cualificaciones del mercado laboral, aunque se consideran importantes para evaluar la eficacia y eficiencia del sistema, no han tenido suficiente relevancia en el proceso de planificación de la oferta formativa.

A pesar de la legítima utilidad y del modelo basado en la demanda en el caso de la educación obligatoria, su aplicación en la planificación de la oferta de formación profesional plantea varios inconvenientes. En primer lugar, con un catálogo de titulaciones que supera la centena es obvio que resulta imposible ofertar todos los títulos en todos los lugares del territorio. Tampoco tiene mucho sentido incrementar el número de acciones formativas solo porque exista una amplia demanda de las mismas cuando el mercado laboral no requiere

personal con las cualificaciones que proporcionan, especialmente si se intenta mejorar la eficiencia y la eficacia del sistema de FP para incrementar su calidad. Además, este tipo de planificación adopta un planteamiento reactivo que dificulta el ajuste de la formación a las nuevas necesidades de personal cualificado que surgen en el cambiante escenario de la actividad empresarial y limita las posibilidades de ajuste de las capacidades que se desarrollan en el ámbito educativo a las necesidades del sistema productivo o de prestación de servicios. Es un modelo que responde a las demandas formativas de la población, que representan las necesidades que perciben y expresan las personas, pero con el que resulta difícil atender las cambiantes necesidades de cualificaciones que existen en muchas empresas inmersas en procesos de transformación y aquellas que pueden determinar la mejora de la competitividad o la especialización inteligente. Todo ello en un momento en el que, más que nunca, se debe ser proactivo en la planificación de la oferta formativa para anticiparse a la demanda de competencias del mercado de trabajo

Es cierto que no podemos saber cuáles van a ser las cualificaciones más demandadas por las empresas dentro de 10 años, pero sí podemos prever qué procesos de transformación tienen que afrontar para mejorar su competitividad, qué tipo de capital humano van a necesitar para ello y con qué tipo de formación deben contar. A partir de

ahí, podremos definir con cierta antelación las competencias que vayan a ser necesarias en los futuros puestos de trabajo y planificar la oferta formativa más adecuada para desarrollarlas.

Por ello, en el ámbito de la FP, se hace necesario superar el tradicional modelo de planificación de la oferta de titulaciones, basado en la demanda, incorporando variables relacionadas con el empleo y las características del sistema productivo del territorio (tanto a nivel regional, como provincial o local) al proceso de toma de decisiones con mayor peso específico. Es decir, es necesario avanzar hacia el desarrollo de un modelo de planificación más orientado al empleo y, en articular, al empleo de los jóvenes de Castilla y León

## **2. Planificación orientada al empleo**

La orientación de las políticas hacia el empleo ha cobrado una especial relevancia en el seno de la Unión Europea (UE) en las dos últimas décadas. Las Directrices Integradas de Lisboa para el Crecimiento y el Empleo de 2005-2008, planteaban la necesidad de que los sistemas de educación y formación se adaptaran y desarrollaran capacidades que mejoraran su adecuación al mercado de trabajo. Cabe recordar la Orientación nº 8:

“Por tanto, los objetivos fijados en la política de educación y formación deben complementar cada vez más los de la política económica y del mercado

laboral a fin de conciliar la cohesión social y la competitividad". Asimismo, las Directrices Integradas para el Crecimiento y el Empleo para el periodo 2008-2010 orientaban a los Estados miembros de la UE a "conseguir una población activa cualificada que responda a las necesidades del mercado laboral". El Comunicado de Brujas de 7 de diciembre de 2010 sobre la cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el período 2011-2020, enmarcado en el Proceso de Copenhague (2002), destaca la necesidad de vincular mejor la FP a otras políticas que aborden los desafíos socioeconómicos y hagan de la movilidad y el aprendizaje permanente una realidad. Además, señala que, para que la FP responda a los desafíos actuales y futuros, los sistemas de educación y formación europeos deberán ser flexibles y de alta calidad; adaptarse a la evolución del mercado laboral y entender los sectores y aptitudes emergentes; garantizar la prestación de formación adaptada a la sociedad envejecida, y garantizar la sostenibilidad y la excelencia de la FP a través de un enfoque común del control de la calidad.

En el informe sobre el "Proceso de Turín" (2012)<sup>106</sup>, la European Training Foundation señala que las políticas de FP deben ser diseñadas en relación con otras políticas. Con el fin de garantizar el máximo impacto de las

políticas de FP, se necesitan sinergias y esfuerzos para lograr una mejor coherencia entre las diferentes políticas en dos direcciones: socioeconómica y educativa. En la dirección socioeconómica, la política de FP necesita un mejor anclaje con las políticas de desarrollo económico e industrial, que deben prestar atención de manera sistemática a las capacidades necesarias en sus respectivos campos. Las políticas económicas tienen que fomentar la creación de empleo de manera que los esfuerzos de la FP dirigidos a mejorar la empleabilidad puedan ser recompensados suficientemente.

Teniendo en consideración las recomendaciones y orientaciones antes citadas, al hablar de planificación de la oferta formativa orientada al empleo en Castilla y León nos referimos a un planteamiento que pone la situación de la actividad económica, el mercado laboral y las necesidades de cualificación que existen en el mismo en el núcleo del proceso de planificación de la oferta formativa. En este modelo de planificación, el empleo de quienes acceden al sistema se convierte en objetivo final y principal, orientando en todo momento el proceso de toma de decisiones.

Para llevar a cabo este planteamiento, se requiere un enfoque analítico e interpretativo en la planificación de los servicios públicos que se fundamente

<sup>106</sup> European Training Foundation (2012). The Torino process: evidence-based policy making for vocational education and training

en la información y en los datos disponibles sobre el sistema productivo. Como destacó Madlen Serban (directora de la European Training Foundation), la FP constituye un campo político único, situado en la encrucijada entre distintos sectores. Es una opción a disposición de los jóvenes estrechamente relacionada con el sector del empleo que proporciona personas trabajadoras cualificadas. Además, permite a las personas trabajadoras adquirir competencias adicionales mediante la formación continua. Contribuye a la mejora social, mejorando la empleabilidad y la integración social de los ciudadanos. A diferencia de otras políticas, la FP implica un enfoque multilateral, tanto público como privado, dado que en su implementación intervienen las administraciones públicas, los proveedores de formación públicos y privados, y las empresas. Por último, la FP abarca la formación formal, informal y no formal, que supone que las políticas deben ser capaces de abordar cuestiones relacionadas con todas estas áreas. La complejidad del sistema de FP muestra la necesidad de emplear un planteamiento sistemático, amplio y genuinamente sectorial o incluso transversal y un enfoque sectorial en el ciclo de formulación de las políticas. Se requiere combinar diferentes ángulos de análisis, puntos de vista y perspectivas para asegurarse de que todos los aspectos del sistema de FP se basan adecuadamente en la evidencia.

## NECESIDAD

### Énfasis en las evidencias

El énfasis en la evidencia como base de la política cobra impulso en los nuevos modelos de planificación de los servicios que la Administración proporciona a la ciudadanía, recuperando las propuestas del gobierno británico del Partido Laborista de finales de los años noventa. El entonces primer ministro, Tony Blair, planteó introducir una visión “ilustrada” para desarrollar políticas públicas. La formulación de buenas políticas debía contar con información de alta calidad obtenida a través de diversas fuentes de datos, tales como estudios específicos, investigaciones de ámbito nacional e internacional, datos estadísticos, encuestas a los grupos de interés, evaluaciones ex ante y ex post de los programas y proyectos, e incluso fuentes secundarias. Esta forma de proceder se conoce como “Política Basada en la Evidencia”.

En el contexto de la política educativa, Davies (1999)<sup>107</sup> define este enfoque como aquel que “ayuda a las personas a tomar decisiones bien informadas sobre políticas, programas y proyectos poniendo las mejores evidencias disponibles en la investigación Política Basada en la Evidencia busca que las políticas públicas estén (más) informadas por evidencias fruto de investigaciones y análisis rigurosos.

<sup>107</sup> Davies, P.T. (1999). What is Evidence-Based Education?. *British Journal of Educational Studies*, 47, 2, 108-121

En la práctica, esto supone incorporar conocimiento empírico en todas las etapas del proceso de toma de decisiones, desde que se identifica el problema o necesidad, hasta que se formula e implementa una política, proyecto o programa que afronte su resolución. Supone también verificar el éxito o fracaso de acciones en funcionamiento, e incluso llevar a cabo ensayos para evaluar un programa de actuación antes de su puesta en marcha.

Esto no significa que la planificación de la oferta de FP que se lleva a cabo actualmente se realice sin tener en cuenta evidencias empíricas, sino que esta práctica debe situarse en la base del proceso de toma de decisiones, de forma más intensiva y rutinaria. Sencillamente, si una planificación persigue un objetivo, tiene que estar bien fundamentada y conviene comprobar que efectivamente consigue lo que se propone. No obstante, como señala Davis, es necesario advertir que el conocimiento empírico no puede suplantar el proceso participativo de toma de decisiones en el que se concilian criterios e intereses divergentes. Por un lado, porque los aspectos técnicos o la eficacia y eficiencia de una acción no son los únicos factores relevantes en la prestación de los servicios públicos. Sobre todo, los relacionados con la educación y la formación. El proceso es complejo y multifactorial. En él tienen cabida desde los intereses de tipo general hasta cuestiones prácticas singulares y las preferencias de los

ciudadanos tienen un valor intrínseco. Esto significa que la buena planificación tiene necesariamente un núcleo de diálogo social.

En definitiva, aunque la evidencia empírica y los criterios técnicos no deben interpretarse como factores imperativos, estos elementos deben contribuir al proceso de planificación de la oferta de FP de forma clave. Y, además, con una importancia creciente, porque nuestras sociedades enfrentan retos cada vez más complejos que exigen soluciones cada vez más sutiles. Retos en los que la mera intuición no es buena consejera y debe dejar paso a otras formas más rigurosas de determinar qué se debe hacer y cómo se debe proceder.

### **Necesidad de estudios para obtener evidencias**

De acuerdo con el planteamiento anteriormente expuesto, en la planificación de la oferta formativa de FP consideramos necesario disponer de, al menos, cuatro tipos de evidencias:

- a) Evidencia de correspondencia (de la oferta formativa con la actividad económica);
  - Prueba o datos que determinan la relación entre el ciclo formativo solicitado o propuesto y una o varias actividades económicas de los sectores productivos o de prestación de servicios que existen en el territorio en el momento presente.

- b) Evidencia de consistencia (de oferta formativa): Prueba o datos que determinan la solidez, posibilidad de duración y estabilidad de la oferta formativa en base a la relación de esta con la trayectoria o tendencia de especialización de los sectores productivos y las necesidades de personal cualificado previsibles en el futuro.
- c) Evidencia de necesidad (de oferta formativa): Prueba o datos que determinan que la oferta formativa existente es insuficiente (infra-representada) para atender las necesidades de personal cualificado derivada de la prestación de servicios o de la actividad económica de los sectores productivos en el territorio.
- Cabe diferenciar entre “necesidad comparativa” derivada de la comparación entre pares de datos, lo que determina la sobrerrepresentación o infrarrepresentación de la oferta formativa de Castilla y León con respecto a la situación de la oferta a nivel nacional (índice de especialización formativa) y la especialización productiva, y la “necesidad normativa”, derivada de la publicación de una norma, requerimiento de cualificaciones acreditadas para el ejercicio profesional, o de una estrategia que requiera la cualificación de personas para ocupar puestos de trabajo.
- d) Evidencia de demanda (de personal cualificado):
- Prueba o datos que determinan la existencia de demanda expresa de

personal cualificado en la prestación de servicios o en la actividad económica de los sectores productivos en el territorio.

La búsqueda de estas evidencias ha de partir de un análisis del patrón de especialización de la oferta formativa existente, de la ocupación del alumnado de FP en el mercado de trabajo, de la actividad económica en cada provincia de la comunidad, del patrón de especialización productiva (en base al grado de ocupación y otros factores) y de la coherencia entre el mapa de oferta y la especialización productiva e inteligente de la región. Es decir, debemos ser capaces de comparar el grado de adaptación de la oferta formativa actual a las necesidades de personas trabajadoras cualificadas del sistema productivo para identificar las deficiencias y los ámbitos en los que se debería intensificar la oferta con el fin de atender dichas necesidades y mejorar la empleabilidad de quienes estudian FP. Además, debemos ser capaces de anticipar la formación de profesionales a las necesidades futuras a corto y medio plazo.

En consecuencia, se hacen **necesarios**:

- **Estudios empíricos de situación que proporcionen la información, los datos y las evidencias** necesarias a los responsables de la política y estrategia en materia de FP para llevar a cabo de

forma adecuada el proceso de planificación que tienen encomendado.

## 5. 9. EL MODELO DE GOBERNANZA DEL SISTEMA

*“Un buen gobierno es el que trata de establecer marcos para que otros tomen decisiones acertadas.”*

Margaret Thatcher (política inglesa)

El modelo de gobernanza del sistema de formación profesional en Castilla y León se basa en una arquitectura **multinivel**, en el que participan y toman decisiones diversas instituciones y organismos con competencias complementarias. Podríamos decir que es la arquitectura de las decisiones colectivas. Su funcionamiento requiere una correcta coordinación de las políticas educativas y laborales para dar respuesta a las necesidades específicas del tejido empresarial y las demandas del mercado laboral en las diferentes provincias de la región.

El modelo se despliega a través de tres ejes de actuación:

### **1º. Integración del sistema educativo y el mercado laboral:**

Se busca una alineación entre la oferta formativa y las demandas del tejido empresarial en sectores clave para la región, como la automoción, la agroindustria, las energías renovables y el turismo.

### **2º. Descentralización y enfoque territorial:**

La creación de comisiones provinciales garantiza que las decisiones se tomen cerca de los territorios y sectores económicos concretos.

### **3º. Financiación compartida:**

La FP se financia a través de fondos de la Junta de Castilla y León, con apoyo de fondos estatales y europeos (como el Fondo Social Europeo).

### **Los principales niveles de gobernanza lo constituyen:**

#### **La Administración Autonómica (Junta de Castilla y León):**

Es el organismo principal encargado de planificar, coordinar y supervisar las políticas de FP.

Sus competencias se dividen entre dos consejerías principales:

Consejería de Educación: encargada de la FP del sistema educativo (ciclos formativos de grado básico, medio y superior y cursos de especialización). Diseña el Plan de Formación Profesional.

Consejería de Industria, Comercio y Empleo: Servicio Público de Empleo: responsable de la formación para el empleo y programas de recualificación profesional. Diseña el Plan Regional de Formación Profesional, que integra las acciones educativas y laborales.

### *El Consejo de Formación Profesional de Castilla y León:*

Es el órgano consultivo y de participación en la planificación y desarrollo de la FP.

Está compuesto por representantes de:

- La Administración autonómica.
- Organizaciones empresariales y sindicales más representativas.
- Instituciones educativas y profesionales.

Su función principal es asesorar y coordinar las políticas de FP para garantizar su adecuación a las necesidades socioeconómicas de la región.

### *Las Comisiones Provinciales de Formación Profesional:*

Organismos dependientes de las Direcciones Provinciales de Educación que aseguran la coordinación a nivel local de la FP. Están formadas por representantes de la administración autonómica, organizaciones empresariales, sindicatos y otros actores relevantes.

Se encargan de evaluar las necesidades locales de formación y proponer ajustes en los programas formativos.

### *Los Centros Educativos y de Formación:*

Los institutos de educación secundaria (IES) que ofrecen ciclos formativos y los centros integrados de FP (CIFP) desempeñan un papel crucial en la

impartición de la FP del sistema educativo.

Los centros de formación para el empleo, gestionados por la Consejería de Empleo, se centran en programas de recualificación y formación continua.

### *El sector empresarial:*

Las empresas tienen un rol destacado en la formación de carácter dual y en la definición de los contenidos prácticos de los programas.

Las Cámaras de Comercio y Asociaciones Empresariales colaboran en la identificación de necesidades laborales y en la evaluación de los programas formativos.

Este modelo de gobernanza es eficaz si es capaz de mantener una colaboración fluida entre todos los actores del sistema y es eficiente si es capaz de evitar duplicidades en la planificación y en el desarrollo de actuaciones. Pero para ello, es necesario garantizar una buena **coordinación** entre los agentes que forman parte del sistema.

El funcionamiento de los diferentes niveles no ha estado exento de dificultades. El Consejo de Formación Profesional ha estado paralizado durante los últimos años. Las Comisiones Provinciales de Formación Profesional no se reúnen en todas las provincias y las relaciones con las empresas no son lo suficientemente fluidas y eficaces en la prospección y detección de necesi-

dades formativas. La consecuencia es que las propuestas de implantación de nuevas ofertas formativas no siempre responden a necesidades del tejido productivo local sino a intereses particulares de los centros educativos y de formación.

## NECESIDAD

La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, representa una nueva oportunidad para reconstruir el modelo de gobernanza del sistema de formación profesional, mejorando la coordinación entre los agentes implicados en los ecosistemas de capacidades. En este sentido, el artículo 23 del Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional determina:

“1. La coordinación entre la o las administraciones competentes en materia de formación profesional, así como la colaboración de las organizaciones empresariales y sindicales más representativas y, en su caso, otros agentes en el territorio correspondiente se facilitará mediante el establecimiento de fórmulas orgánicas y funcionales que contribuyan a un proceso de detección y prospección de necesidades formativas, que tendrá en cuenta las prospecciones sectoriales del sistema de empleo, y que haga posible una oferta sostenida con fondos públicos suficiente y ajustada a las necesidades del territorio, atendiendo las necesidades tanto de formación inicial como

de formación continua de jóvenes y personas trabajadoras.

2. Las administraciones competentes realizarán, a partir del proceso organizado de detección y prospección de necesidades formativas, una planificación conjunta y compartida de la oferta que preste la adecuada atención a las necesidades de cualificación de toda la población en su conjunto, con independencia de que se trate de jóvenes o de personas trabajadoras, promoviendo la optimización en el uso de los centros del sistema y recursos públicos destinados a la formación profesional que faciliten una oferta diversificada y de calidad de Grados A, B, C D y E, con independencia de la Administración competente responsable de la gestión de cada uno de los Grados.

3. A los efectos de lo previsto en el apartado anterior, las administraciones competentes podrán crear, sin perjuicio de su autonomía organizativa y en los términos que determinen, órganos territoriales de carácter consultivo, que colaboren en el proceso organizado de detección y prospección de necesidades de formación, en los que exista representación municipal, de los centros del Sistema de Formación Profesional y las organizaciones empresariales y sindicales más representativas en el territorio, así como, en su caso y en función de su relevancia territorial, la cámara de comercio, otros organismos y entidades del tercer sector que impartan formación profesional

u organizaciones representativas de la economía social. En ese sentido se favorecerá también la coordinación con el sistema de empleo y sus dispositivos de ámbito territorial destinados a la detección y prospección de las necesidades.

Con este planteamiento se pretende desarrollar un modelo de gobernanza multinivel, con un sistema vertical jerarquizado y otro horizontal basado en el diálogo, la participación y la coordinación. El reto es ponerlo en marcha y conseguir que funcione.

En consecuencia, en el ámbito de un sistema integrado de formación profesional, es necesario:

- ✓ **Desarrollar un modelo de gobernanza que garantice la coordinación entre las administraciones con competencias en materia de formación profesional y el desarrollo de un sistema de formación profesional a lo largo de la vida eficiente y eficaz.**
- ✓ **Impulsar el funcionamiento de los órganos de consulta y participación que forman parte del modelo de gobernanza.**
- ✓ **Impulsar el trabajo de los órganos territoriales en el proceso de detección y prospección de necesidades de formación.**

## 5. 10. LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS DEL SISTEMA

*“La eficiencia es hacer las cosas bien; la efectividad es hacer las cosas correctas.”*

Peter Drucker (consultor de gestión austriaco-estadounidense)

Los centros de formación profesional del sistema educativo, como proveedores de personal cualificado, contribuyen al logro de los objetivos regionales en materia de crecimiento y desarrollo económico y social. Pero además de dar respuesta a las prioridades horizontales, los centros docentes de FP deberían contribuir, con el desempeño de sus funciones, a los requerimientos provenientes de prioridades verticales como las derivadas de la estrategia regional de especialización inteligente RIS3; así como, con su conocimiento y actividad de facilitación, a la nueva gobernanza y procesos de descubrimiento emprendedor que requieren las estrategias de especialización inteligente

No obstante, el sistema de formación profesional no solamente debe “verticalizarse” (es decir, considerar los requerimientos específicos planteados por las prioridades verticales) la provisión de competencias o cualificaciones de la mano de obra, sino que también debe “verticalizarse” la respuesta que se dé a las otras debilidades del sistema de naturaleza horizontal como la prestación de servicios técnicos, el emprendi-

miento, el desarrollo de la conectividad y la colaboración entre los agentes del sistema (empresas, universidades y centros tecnológicos) de la región. Este proceso conlleva un incremento en la gestión y en la complejidad del sistema.

La creciente complejidad del sistema de formación profesional ha generado un incremento de los procesos y tareas que soportan los procesos clave. Por ejemplo, los necesarios para llevar a cabo la gestión de la afiliación del alumnado de formación profesional al régimen general de la Seguridad Social durante el tiempo de estancia en la empresa u organismo equiparado o la gestión de los fondos del mecanismo de recuperación y resiliencia asociados al Plan de modernización de la formación profesional puesto en marcha por el Gobierno de España y canalizados a través de programas de cooperación territorial para su ejecución a cargo de las Comunidades Autónomas, o la gestión de compras para disponer de equipamiento adecuado y suficiente en los centros que imparten enseñanzas de Formación Profesional.

## NECESIDAD

Esta situación requiere:

- ✓ **Simplificar los procedimientos administrativos y digitalizarlos para facilitar su ejecución.**



## 6. ATRIBUCIONES CAUSALES: MATRIZ DE IMPACTOS

*“Todo lo que nace proviene de una causa; pues sin causa nada puede tener origen”*

Platón (filósofo griego, 427-347 a.C.)

Para llevar a cabo la planificación, resulta esencial comprender correctamente las relaciones entre los efectos observables en el sistema de cualificaciones y formación profesional y sus causas, especialmente para identificar las amenazas del sistema y sus orígenes. Tenemos ejemplos muy claros en el ámbito de la ciberseguridad, donde resulta fundamental apuntar al origen de una amenaza, dados unos indicios de ataque.

No obstante, en el análisis causal deben tenerse en cuenta una serie de consideraciones para no caer en el uso de una “metodología de la superficialidad”, atribuyendo efectos a causas aparentes. Suele decirse que correlación no implica causalidad, aunque, de forma inadvertida, en ocasiones caemos en el error de suponer que existe una relación causal entre dos variables que siguen un cierto patrón común. Asimismo, con frecuencia se tiende a emplear criterios de conveniencia pragmática que de coherencia lógica en el análisis de causas. En lugar de utilizar reglas rigurosas para razonar, se suelen emplear reglas

aproximativas, de carácter más bien intuitivo, que nos ayudan a cerrar tareas complejas o a alcanzar conclusiones en situaciones inciertas en las que la aplicación de un análisis lógico sistemático resulta costosa. El uso de estas reglas aproximativas conlleva ciertos sesgos que nos pueden conducir a conclusiones erróneas y dificultar la búsqueda de soluciones acertadas para los problemas.

La mayor parte de las reglas de razonamiento causal cotidiano están directamente emparentadas con las leyes empiristas de la causalidad enunciadas por David Hume, basadas fundamentalmente en la percepción. Podemos decir que “lo que no se percibe, no se concibe”, lo cual impone una importante restricción en el análisis causal y en la búsqueda de soluciones a los problemas.

En el uso de reglas causales también se tiende a explicar los cambios, no los estados de la situación. Por ejemplo, se tiende a buscar una explicación a la disminución del alumnado que cursa una enseñanza, a la despoblación



de la zona rural, o al desajuste de las competencias profesionales y no a la existencia de alumnado en formación profesional en el sistema educativo, población en el medio rural o determinadas competencias profesionales en el desempeño de las ocupaciones.

Por último, es necesario tener en cuenta que, en la búsqueda de relaciones causa-efecto, solemos emplear reglas de inferencia que no siempre conducen a una atribución causal correcta. Por ejemplo, tendemos a relacionar situaciones que se producen de una forma “contemporánea”, que coinciden en el espacio y en el tiempo, y usamos la regla de la “contigüidad”, pensando que a un determinado efecto le precede de forma directa e inmediata una causa

en el espacio y/o en el tiempo; aplicamos la regla de “semejanza”, tendiendo a creer que existe una semejanza entre la naturaleza de los efectos y sus causas o a que existe una correlación cuantitativa entre unos y otras (grandes efectos, grandes causas); y empleamos la regla de la “covariación”, atribuyendo causalidad a los hechos que suceden sistemáticamente juntos.

Teniendo presentes estos condicionantes y los datos e información derivada del análisis de los factores externos e internos asociados al sistema de cualificaciones y formación profesional de la Comunidad, es posible identificar las siguientes relaciones causales entre los cambios o situaciones percibidas y su impacto en el citado sistema:

CAUSA	IMPACTO EN EL SISTEMA DE FP
<b>Envejecimiento de la población</b>	<b>Disminución del número de alumnado que cursan las enseñanzas</b>
Urbanización (despoblación del medio rural)	Riesgo de sostenibilidad de la oferta a medio plazo en poblaciones de menos de 20.000 habitantes
Emigración de los jóvenes	Pérdida de eficiencia del sistema y de talento joven
Concentración urbana de la actividad industrial	Reducción de las opciones para desarrollar la Formación en Centros de Trabajo en la zona rural.
Terciarización poco intensiva en conocimiento	Incorporación al sistema productivo de jóvenes con cualificación profesional no acorde con la actividad laboral (desajuste horizontal de competencias)
Automatización y Robotización industrial	Necesidad de incrementar la oferta formativa relacionada con la actividad industrial automatizada y robotizada
Digitalización de los sectores productivos	Necesidad de proporcionar competencias digitales a los jóvenes y adultos; actualización de los currículos
Déficit de personas con cualificación media	Necesidad de acreditar el nivel de cualificación de la población adquirido por experiencia o vías no formales de formación
Baja tasa de actividad de la población joven	Necesidad de potenciar fórmulas duales de formación y empleo
Desajuste de competencias	Necesidad de intensificar la formación en centros de trabajo y la FP dual educativa
Importancia de las softskills en la empleabilidad	Necesidad de potenciar el desarrollo de softskills en el currículo de los ciclos de Formación Profesional
Especialización de la actividad productiva	Necesidad de ofertar cursos de especialización
Sobrecualificación profesional y exclusión descendente	Necesidad de reorientar a los jóvenes hacia itinerarios profesionales
Consideración social de la Formación Profesional	Insuficiente demanda de plazas de FP
Déficit en la información y en la orientación profesional de los jóvenes	Desequilibrio en la demanda de plazas y concentración de la demanda en un número reducido de ciclos sin correspondencia con la demanda de perfiles profesionales en el sistema productivo
Ausencia de requisitos de titulación o acreditación formal para desempeñar puestos de trabajo	Insuficiente demanda formativa de la población joven y de la adulta en edad activa.
Brecha digital	Dificultades para desarrollo de formación semipresencial y competencias digitales.

Tabla 1. Matriz de impactos

## 7. FACTORES CRÍTICOS DE ÉXITO

*“El éxito es la suma de pequeños esfuerzos repetidos día a día”*

Robert Collier (escritor estadounidense)

Los factores críticos de éxito de un plan estratégico de actuación son puntos clave que, cuando están bien identificados y ejecutados ofrecen garantías el desarrollo del plan y el logro de sus objetivos. Por el contrario, cuando estos mismos factores se pasan por alto o se ignoran, contribuyen al fracaso de la planificación. Por ello, es importante identificar cuáles son estos factores críticos en el presente Plan General de Formación Profesional.

En este sentido, debe tenerse en cuenta que el contexto está cambiando de forma muy rápida. Hemos pasado de entornos más o menos estables a entornos volátiles, inciertos, complejos y ambiguos (VUCA, siglas de los términos en inglés) y, más recientemente, a entornos frágiles, cargados de ansiedad, no lineales e incomprensibles (BANI, siglas de estos términos en inglés). Unos entornos amenazados por un verdadero tsunami tecnológico, ante el que la gran mayoría de las personas se sienten vulnerables, con una importante brecha relacional y una enorme crisis de confianza en las instituciones y en las directrices que de ellas emanan.

Uno de los primeros factores críticos de éxito (FCE) en el desarrollo del Plan General es la ejecución de los procedimientos de gestión. Las dificultades en la contratación de personal docente, en la contratación de suministros y adquisición de equipamiento, en la ejecución de subvenciones, son algunos ejemplos de situaciones clave que pueden determinar la eficacia de la planificación. La rigidez del sistema administrativo puede condicionar y dificultar la puesta en marcha y el desarrollo de determinadas acciones.

También puede considerarse un FCE del Plan, la cultura de la calidad en los centros docentes; en particular, la percepción de la necesidad de mejora o de cambio. Las organizaciones están organizadas para un mundo que ya no existe, el mundo pasado o el actual, ya que el mundo está en continuo cambio y lo que sirve para hoy puede no servir para mañana. En este sentido, la capacidad de poner en marcha nuevas iniciativas de calidad, tanto de los equipos directivos como de los equipos docentes de los centros, y de gestión del cambio es un elemento clave que debe ser potenciado de

manera especial y apoyado desde la Administración educativa.

Asimismo, la satisfacción de los usuarios del sistema de formación profesional; en particular, la del alumnado y sus familias, pero también del profesorado y los empleadores en general, constituyen FCE. Por ello, el grado de satisfacción debe ser monitorizado anualmente para apreciar las desviaciones que se puedan estar produciendo durante el desarrollo del Plan.

La empleabilidad que se alcanza cursando estudios de formación profesional se asocia con la utilidad de estos estudios y contribuye a aumentar su atractivo y mejorar su imagen social, siendo otro de los FCE. Aunque el empleo depende de factores externos, la capacidad del alumnado para acceder a un empleo debe situarse en el máximo nivel posible a través de la formación. La tasa de inserción de los titulados en Formación Profesional debe mantenerse en niveles elevados. En este sentido, la calidad de la formación junto con el ajuste entre la oferta formativa y la contratación de personal cualificado de las empresas son elementos determinantes.

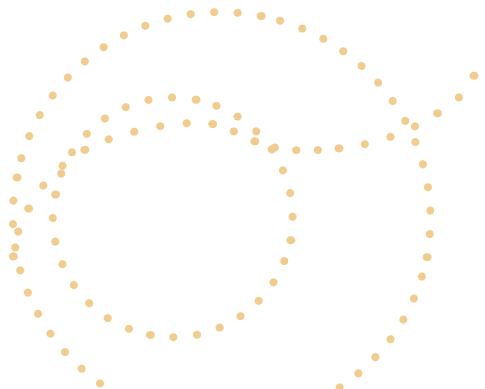
La autonomía para gestionar el cambio que puedan alcanzar los centros docentes que imparten formación profesional también constituye un FCE de gran importancia. Las rigideces estructurales de las organizaciones escolares y de la propia Administración educativa pueden frenar o ralentizar al-

gunas iniciativas. Será necesario construir un contexto favorable al cambio, e introducir mecanismos para aumentar la flexibilidad de los componentes del sistema.

Otro FCE es la formación del profesorado. Sin un profesorado bien formado resulta imposible alcanzar los niveles de calidad y excelencia deseados y desarrollar con éxito las transformaciones planteadas. Por ello, debe hacerse especial énfasis en la formación específica del profesorado de las especialidades vinculadas a la formación profesional.

También la disponibilidad de equipamiento y de contextos de aprendizaje idóneos es un FCE. Será necesario asegurar este factor dotando a los centros de formación profesional de los materiales y equipos que requiere una formación profesional de calidad, adaptada a los cambios que se están produciendo en los sistemas productivos.

Finalmente, una disponibilidad presupuestaria suficiente constituye un FCE. Sin una financiación adecuada no será posible llevar a cabo las acciones planificadas.





## BLOQUE II.

# PROYECCIÓN DE LA ESTRATEGIA: VII PLAN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL

*“Un objetivo sin un plan es solo un deseo”.*

Antoine de Saint-Exupéry

## 1. BASE JURÍDICA, INFORMES PREVIOS Y MARCO NORMATIVO

### 1.1. BASE JURÍDICA

El Decreto 82/2000, de 27 de abril, de creación del Consejo de Formación Profesional de Castilla y León establece las funciones del citado Consejo en el artículo 2. Entre ellas contempla “elaborar y proponer a la Junta de Castilla y León, para su aprobación, el Plan General de Formación Profesional de la Comunidad de Castilla y León, teniendo en cuenta los estudios e informes que,

a tal fin realice, entre otros, la Comisión Regional de Empleo y Formación, así como el informe preceptivo que deba emitir el Consejo Escolar de Castilla y León”. Asimismo, atribuye al Consejo de Formación Profesional de Castilla y León la función de realizar el seguimiento del Plan General de Formación Profesional, elaborando un informe anual que evalúe los resultados derivados de su aplicación y su grado de

cumplimiento, así como proponer su actualización cuando fuera necesario.

Las acciones propuestas en el Plan General se deben llevar a cabo en el ámbito de competencias definido para las Consejerías con competencias en materia de formación profesional, establecido en las normas siguientes:

- ✓ **DECRETO 8/2022, de 5 de mayo, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Industria, Comercio y Empleo.**
- ✓ **DECRETO 41/2016, de 10 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Servicio Público de Empleo de Castilla y León.**
- ✓ **DECRETO 11/2022, de 5 de mayo, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural.**
- ✓ **DECRETO 14/2022, de 5 mayo, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación.**

Cada entidad desarrolla sus planes de acción específicos, circunscritos a las actuaciones que le son propias, formando parte de una estrategia integrada de crecimiento, formación y empleo.

## 1.2. INFORMES PREVIOS

De acuerdo con lo establecido en el artículo 2 del Decreto 82/2000, de 27 de abril, en la elaboración del presente

Plan de Formación Profesional se ha solicitado informe del Consejo Escolar de Castilla y León. Con fecha 1 de julio de 2025, el Consejo Escolar emitió el dictamen 13/2025, realizando las Consideraciones generales y recomendaciones siguientes:

### CONSIDERACIONES GENERALES

Primera. - El Consejo Escolar de Castilla y León reconoce y valora el esfuerzo realizado, en la elaboración del presente plan, por la Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial y por los distintos agentes que han participado en su elaboración y análisis.

Segunda. - El Consejo Escolar de Castilla y León considera que la puesta en marcha del presente plan puede ser un instrumento eficaz para la mejora del sistema formativo, para enriquecer su sistema productivo y para contribuir a fijar y a atraer población en Castilla y León, con especial consideración a la zona rural.

### RECOMENDACIONES

**Primera.** – El Consejo Escolar de Castilla y León recomienda que el plan contemple medidas que faciliten la integración del nuevo modelo de formación profesional en la organización

y funcionamiento de los centros educativos.

**Segunda.** - El Consejo Escolar de Castilla y León recomienda a la Administración una profunda apuesta por la orientación vocacional y profesional en las distintas etapas educativas, con especial atención a la Educación Secundaria Obligatoria.

**Tercera.** - El Consejo Escolar de Castilla y León recomienda a la Administración que este plan constituya una verdadera oportunidad en el marco del reto demográfico para el mundo rural: oferta formativa, movilidad y ayudas.

**Cuarta.** - El Consejo Escolar de Castilla y León recomienda a la Administración que inste a la Administración General a que, con las disposiciones normativas correspondientes, simplifique la gestión y reduzca la carga burocrática que el actual modelo de formación profesional implica para los centros educativos y las empresas colaboradoras.

**Quinta.** - El Consejo Escolar de Castilla y León anima a la Administración educativa a la efectiva puesta en marcha de todas las medidas previstas en este plan para que puedan verse resultados a corto plazo.

**Sexta.** - El Consejo Escolar de Castilla y León recomienda a la Administración educativa que preste especial atención a la formación y cualificación del profesorado, como agente esencial en

la puesta en marcha de la estrategia no sólo en los aspectos académicos, sino también en los administrativos.

**Séptima.** - El Consejo Escolar de Castilla y León insta a la Administración educativa y al Consejo de Formación Profesional a que en sucesivos diseños de Planes se incluya la representación del sector educativo y que el documento sea presentado en la Mesa Sectorial de Educación para que las OOSS puedan presentar aportaciones que enriquezcan el Plan.

**Octava.** - El Consejo Escolar de Castilla y León recomienda a la Administración que se elabore una memoria económica más detallada que garantice la adquisición de los objetivos que se proponen.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 6 del Decreto 18/2023, de 28 de septiembre, por el que se regula la aplicación de la evaluación de políticas públicas en la Administración de la Comunidad de Castilla y León, se ha solicitado informe al centro directivo competente en materia de coordinación, seguimiento y evaluación de políticas públicas sobre el análisis de evaluabilidad del presente Plan General de Formación Profesional.

Con fecha 1 de julio de 2025, la Dirección General de Atención al Ciudadano y Calidad de los Servicios de la Consejería de Presidencia emite "Informe de evaluabilidad relativo al VII Plan General de Formación Profesional de

Castilla y León 2025-2028”, en el que se informa:

- ✓ “Que el VII Plan General de formación profesional de Castilla y León 2025-2028, ha realizado las actuaciones necesarias para que el instrumento de planificación pueda ser evalua-

do, esto es, define el problema que se pretende resolver, establece los objetivos y acciones de la intervención pública, y cuenta con un sistema de seguimiento y evaluación, sin perjuicio de las demás sugerencias efectuadas a lo largo del informe.”

184  
184



## 2. METAS Y FINES DEL PLAN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL

*“Quien no tiene metas, es poco probable que las alcance”*

Sun Tzu (general chino, aprox. 544 - 496 a.C)

De conformidad con la legislación nacional y de la Unión Europea, los recursos disponibles, las prioridades y circunstancias regionales, en particular la situación socioeconómica y las características del actual Sistema Integrado de Formación Profesional, en estrecha cooperación con todas las partes interesadas pertinentes y

### DE ACUERDO CON:

- Los objetivos estratégicos de la política común europea de formación profesional impulsados por el lanzamiento del proceso de Copenhague. La Declaración de Copenhague de los días 29 y 30 de noviembre de 2002 lanzó la estrategia europea para una cooperación reforzada en materia de EFP, más comúnmente denominada «Proceso de Copenhague». Esta cooperación, en el marco de los casi veinte años del Proceso de Copenhague, se ha convertido en un catalizador para la modernización de la EFP en muchos Estados miembros y países candidatos a la Unión Europea (UE), además de haber apoyado los esfuerzos hacia la consecución de las metas y los objetivos estratégicos de Europa.

- El Comunicado de Brujas de 7 de diciembre de 2010 para el periodo 2011-2020 con el fin de mejorar la calidad y la eficacia de la Formación Profesional y aumentar su atractivo, relevancia y adecuación al mercado laboral, hacer realidad el aprendizaje a lo largo de la vida (la formación permanente) y la movilidad, con una Formación Profesional más accesible y abierta, fomentar la creatividad, la innovación y el espíritu emprendedor, y promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa a través de la Formación Profesional;

- La Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social europeo y al Comité de las Regiones, titulada “Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos” COM/2012/0669 final, 20 de noviembre de 2012.

- La Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones denominada “Fortalecimiento de la innovación en las regiones de Europa: Estrategias para un creci-

miento resiliente, inclusivo y sostenible” COM/2017/0376 final, de 18 de julio de 2017.

- Los principios establecidos en el Pilar Europeo de Derechos Sociales, proclamado el 17 de noviembre de 2017, para apoyar mercados de trabajo y sistemas de protección social equitativos y que funcionen correctamente. Entre ellos el principio 1 sobre el derecho a una educación, una formación y un aprendizaje permanente inclusivos y de calidad, y el principio 4, relativo al apoyo activo para el empleo.

- El dictamen sobre el futuro de la EFP, adoptado en diciembre de 2018, por el Comité consultivo de formación profesional (CCFP, ACVT en sus siglas inglesas). Este dictamen plasmó la visión de una Formación Profesional de excelencia, inclusiva y permanente capaz de cumplir los requisitos del futuro generados por los cambios económicos, tecnológicos y sociales.

- La Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social europeo y al Comité de las Regiones titulada «El Pacto Verde Europeo», COM (2019) 640 final, de 11 de diciembre de 2019. En ella se plantea una nueva estrategia de crecimiento de la Unión destinada a transformar su economía y su sociedad para situarlas en una senda más sostenible.

- Los objetivos contemplados en la Declaración de Osnabrück aprobada por

el Consejo de la UE el 30 de noviembre de 2020. En esta declaración se ha acordado que la formación profesional debe contribuir al desarrollo de las estrategias de respuesta a incidentes sin precedentes, como la recuperación después de la COVID-19, pero también que debe servir para afrontar retos como el cambio demográfico, la innovación digital, los métodos de neutralidad climática o sostenibilidad, la creciente demanda de capacidades STEM y la mayor necesidad de reciclar y perfeccionar constantemente las capacidades de las personas trabajadoras a lo largo de su vida profesional.

- La Recomendación del Consejo de 24 de noviembre de 2020 sobre la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia, DOUE de 2 de diciembre de 2020, (2020/C417/01). En ella se afirma que resulta esencial disponer de políticas eficaces de EFP para alcanzar el objetivo de promover una mano de obra cualificada, formada y adaptable, y mercados laborales con capacidad de respuesta al cambio económico, tal y como establece el artículo 145 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE). También se define un nuevo marco de referencia europeo de garantía de la calidad en la educación y formación profesionales que sustituye al establecido en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de junio de 2009, DOUE de 8 de julio de 2009 (2009/C155/01) -EQAVET- (Eu-

ropean Quality Assurance in Vocational Education and Training).

- La Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, COM(2020) 14 final, de 14 de enero de 2020, titulada «Una Europa social para unas transiciones justas», que destaca la necesidad de situar las capacidades, la empleabilidad y el capital humano en un lugar central. Con el Pacto Verde Europeo, Europa ha dejado clara su ambición de convertirse en el primer continente climáticamente neutro de aquí a 2050.

- Las acciones contempladas en la nueva Agenda de Capacidades Europea para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia, presentada por la Comisión Europea el 1 de julio de 2020, con 12 acciones basadas en el pilar europeo de derechos sociales, proclamado por las instituciones y líderes de la UE en noviembre de 2017, y en la Comunicación titulada «Una Europa social fuerte para unas transiciones justas», publicada en enero de 2020: un Pacto por las Capacidades, el refuerzo de la información estratégica sobre las capacidades, el apoyo de la UE a las acciones estratégicas nacionales de mejora de las capacidades, una propuesta de Recomendación del Consejo sobre la educación y la formación profesionales para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia, las capacidades para acompañar las transiciones verde y digital, el aumento del número de graduados en ciencia,

tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM) y el fomento de las capacidades emprendedoras y transversales, las capacidades para la vida, la iniciativa sobre las cuentas individuales de aprendizaje, un enfoque europeo en cuanto a las micro credenciales, la nueva plataforma Europass y la mejora del marco facilitador para desbloquear las inversiones de los Estados miembros y las privadas en capacidades.

- La Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, COM(2020) 102 final, de 10 de marzo de 2020, titulada «Un nuevo modelo de industria para Europa» en la que se marca una estrategia de actuación decisiva para hacer del aprendizaje permanente una realidad para todos y garantizar que la educación y la formación sigan el ritmo y ayuden a conseguir la doble transición.

- La Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, COM(2020) 103 final, de 10 de marzo de 2020, titulada «Una estrategia para las pymes en pro de una Europa sostenible y digital» en la que se destaca que la disponibilidad de personal cualificado o directivo con experiencia es el problema más importante para una cuarta parte de las microempresas y de las pequeñas y medianas empresas (pymes) de la UE y que la falta de personal cualificado

es el obstáculo más importante para las nuevas inversiones en toda la UE.

- La Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones titulada “Marco estratégico de la UE en materia de salud y seguridad en el trabajo 2021-2027: La seguridad y la salud en el trabajo en un mundo laboral en constante transformación”, COM(2021) 323 final, de 28 de junio de 2021, en la que se definen las prioridades y acciones clave para mejorar la protección de la salud y seguridad y de la población trabajadora, abordando los rápidos cambios en la economía, la demografía y los patrones de trabajo.

- Los objetivos del Plan de Modernización de la Formación Profesional del Gobierno de España, incluido en el componente 20 en el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia de España acordado con la Comisión Europea en el mes de noviembre de 2021.

- La Recomendación del Consejo de 16 de junio de 2022 para garantizar una transición justa hacia la neutralidad climática, DOUE núm. 243, de 27 de junio de 2022, en la que se pone de manifiesto la necesidad de promover el acceso universal a una educación, una formación y un aprendizaje permanente inclusivos y de calidad para garantizar que la mano de obra disponga de las capacidades necesarias para participar en la transición ecológica. Se recomienda que los aspectos de una transición justa

deben integrarse en el desarrollo y la ejecución de las estrategias nacionales en materia de capacidades, teniendo en cuenta las propuestas realizadas por la Comisión en la «Agenda de Capacidades Europea» y la nueva estrategia industrial actualizada. proporcionar una educación y una formación iniciales de alta calidad integradoras, accesibles y asequibles, en particular educación y formación profesionales, que doten a los alumnos de capacidades y competencias pertinentes para la transición ecológica; el aprendizaje para la sostenibilidad, los enfoques interdisciplinarios y las competencias digitales— debe considerarse y fomentarse, cuando proceda, como parte integrante de los planes de estudio y de los programas de educación y formación.

- La Recomendación del Consejo, de 16 de junio de 2022, relativa a un enfoque europeo de las micro credenciales para el aprendizaje permanente y la empleabilidad; DOUE núm. 243, de 27 de junio de 2022. La Recomendación tiene por objeto apoyar el desarrollo, la aplicación y el reconocimiento de las micro credenciales en todas las instituciones, empresas, sectores y fronteras. Las micro credenciales certifican los resultados del aprendizaje obtenidos en experiencias de aprendizaje de corta duración, como por ejemplo un curso o una formación breve. Ofrecen una forma flexible y personalizada de ayudar a las personas a adquirir los conocimientos, las capacidades y las competencias que necesitan para su desarrollo personal y profesional y pro-

mueven una cultura del aprendizaje permanente eficaz, fundamental para garantizar que todas las personas tengan los conocimientos, las capacidades y las competencias que necesitan para prosperar en sus vidas personales y profesionales.

- La Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, COM (2024) 131 final, de 20 de marzo de 2024, titulada “Escasez de mano de obra y capacidades en la UE: un plan de acción”. Este documento propone un plan de acción integral para enfrentar estas problemáticas y garantizar una fuerza laboral competente y adaptada a las necesidades del mercado. El plan contempla las siguientes acciones:

**a.** La Evaluación de Necesidades Laborales y de Habilidades:

- Implementación de mecanismos para identificar sectores con escasez de mano de obra y habilidades críticas.
- Colaboración con Estados miembros y partes interesadas para recopilar datos precisos y actualizados.

**b.** Fortalecimiento de la Educación y Formación Profesional (EFP):

- Promoción de programas de EFP que respondan a las demandas del mercado laboral.
- Fomento de la formación continua y el aprendizaje a lo largo de la vida

para facilitar la adaptación a cambios tecnológicos y económicos.

**c.** Movilidad Laboral Intra-UE:

- Facilitación de la movilidad de personas trabajadoras dentro de la UE para equilibrar la oferta y demanda de habilidades.
- Simplificación del reconocimiento de cualificaciones profesionales entre Estados miembros.

**d.** Atracción de Talento Extracomunitario:

- Desarrollo de políticas migratorias que permitan la entrada de personas trabajadoras cualificadas de terceros países.
- Establecimiento de acuerdos de cooperación con países de origen para gestionar flujos migratorios de manera efectiva.

**e.** Inversión en Innovación y Tecnologías Emergentes:

- Apoyo a sectores estratégicos que impulsen la creación de empleos de alta cualificación.
- Fomento de la digitalización y competencias digitales en la fuerza laboral.

**f.** Inclusión y Participación de Grupos Desfavorecidos:

- Implementación de medidas para integrar a personas desempleadas de larga duración, jóvenes y otros grupos vulnerables en el mercado laboral.

- Promoción de la igualdad de oportunidades y reducción de brechas de género en el empleo.

**g. Monitoreo y Evaluación:**

- Establecimiento de indicadores para medir el progreso de las acciones implementadas.
- Revisión periódica del plan de acción para adaptarlo a las dinámicas del mercado laboral.

Este plan de acción refleja el compromiso de la Comisión Europea para abordar de manera proactiva las deficiencias en el mercado laboral y asegurar una economía competitiva y resiliente en la UE.

- La Recomendación del Consejo de 13 de mayo de 2024 «Europa en movimiento»: oportunidades de movilidad para el aprendizaje para todos”, C/2024/3364, publicada en el DOUE de 14 de junio de 2024, en la que se pone de manifiesto la necesidad de promover el acceso de las personas con menos oportunidades a la movilidad para el aprendizaje es especialmente importante, y este objetivo de inclusión ocupa un lugar central en los programas Erasmus+ y Cuerpo Europeo de Solidaridad 2021-2027.

- Las recomendaciones del Informe dirigido por Mario Draghi, titulado “The future of European Competitiveness” presentado a la Comisión Europea en el mes de septiembre de 2024, en el que se proponen actuaciones en el ámbito de las políticas sectoriales y

en el ámbito de las políticas transversales. En estas últimas se aborda la escasez de personal cualificado en Europa y se proponen diversas medidas para mitigar este desafío. En el ámbito de la formación se propone la actualización de los planes de estudio para alinearlos con las necesidades del mercado laboral, especialmente en sectores tecnológicos y de innovación y el fomento de la formación continua y el aprendizaje a lo largo de la vida para que las personas trabajadoras puedan adaptarse a las nuevas demandas del mercado.

- La «Declaración tripartita para un diálogo social europeo próspero», firmada por la Comisión Europea, la Presidencia belga del Consejo de la UE y los interlocutores sociales europeos en la Cumbre de Interlocutores Sociales de Val Duchesse del 31 de enero de 2024. La Declaración representa un compromiso renovado para reforzar el diálogo social a escala de la UE y aunar fuerzas para abordar los principales retos de nuestras economías y mercados laborales.

- La normativa nacional vigente en materia de formación profesional y las normas reguladoras de las enseñanzas de formación profesional en el ámbito de la Comunidad de Castilla y León, en particular con lo establecido en la:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.

- Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización.
- Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral.
- Ley 3/2023, de 28 de febrero, de Empleo.
- Ley Orgánica 3/2022, de 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.
- Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del sistema de formación profesional.
- Ley 7/2013, de 27 de septiembre, de Ordenación, Servicios y Gobierno del Territorio de la Comunidad de Castilla y León.

- La normativa de la Administración de la Junta de Castilla y León en materia de formación profesional, lo contemplado en la Estrategia de Investigación e Innovación para una Especialización Inteligente (RIS3) de Castilla y León 2021-2027, la Estrategia Integral de ámbito autonómico de Talento 2023, el Plan de Acción Integral de Talento 2024-2027, el IV Acuerdo Marco para la Competitividad y la Innovación Empresarial de Castilla y León 2021-2027, y los planes sectoriales aprobados por la Junta de Castilla y León que contienen actuaciones en materia de formación profesional, como el Plan sectorial del Hábitat,

### **Se plantea la estrategia de intervención con los siguientes fines:**

- 1º. Desarrollar un sistema de formación profesional de calidad que potencie la equidad y fomente la inclusión, adaptado a las demandas y necesidades de competencias profesionales en los sistemas productivos, incluyendo competencias digitales, en materia de sostenibilidad, las que se requieran en los sectores emergentes y las que ayuden a promover el empleo cualificado en el medio rural y contribuyan a la cohesión social en el territorio de la Comunidad.
- 2º. Seguir aumentando el atractivo y la relevancia de la Formación Profesional para los jóvenes, en base a la calidad de las ofertas formativas, la excelencia de los centros de formación y la empleabilidad de los egresados.
- 3º. Potenciar la formación profesional a lo largo de la vida para aumentar la empleabilidad y el nivel de cualificación profesional de la población en edad activa, reconociendo los aprendizajes adquiridos, aumentando la accesibilidad y flexibilidad del sistema, a través de modalidades semipresenciales, virtuales y programas adaptados a diferentes perfiles de estudiantes.
- 4º. Convertir la Formación Profesional en una palanca de transformación del sistema productivo regional fortaleciendo la colaboración público-privada entre centros de formación, empresas, agentes sociales y otros agentes del ecosistema de capacidades para potenciar la innovación, el emprendimiento y la competitividad de las empresas.

### 3. ENFOQUE Y DESPLIEGUE DEL PGFP: ÁMBITOS Y LÍNEAS DE ACCIÓN

*“Cuando es obvio que no se pueden alcanzar los objetivos, no ajuste los objetivos, ajuste los pasos de acción.”*

Confucio (filósofo chino).

Durante la fase de diagnóstico se han analizado diferentes políticas en materia de provisión de capacidades y diferentes enfoques para su desarrollo. Una de las más significativas en este momento, a nivel internacional, es la propuesta por el Foro Económico Mundial (enfoque “Skills First”). Este enfoque pone el foco en cinco áreas de actuación ya comentadas. Adoptando este enfoque se plantea el presente Plan General de Formación Profesional 2025-2028, para:

1º. Crear vías basadas en competencias para desarrollar y redistribuir el talento, teniendo en cuenta los impulsores del cambio en el mercado laboral para estimar las necesidades de competencias que van a tener los diferentes sectores e industrias en el futuro y ajustar la oferta formativa a las demandas del sistema productivo, adaptando el desarrollo de competencias profesionales al cambio e introduciendo aquellas nuevas competencias e innovaciones que sean necesarias para alcanzar la máxima **calidad** en el sistema de formación profesional.

2º. Codesarrollar programas de formación con las empresas, proveedores de formación y administración. Para ello es necesario desarrollar una **colaboración entre los diferentes actores del ecosistema de capacidades**. En este sentido, cobra importancia el ecosistema de capacidades y la definición clara de los roles de los actores que forman parte de dicho ecosistema, así como de sus interacciones.

3º. Impulsar la **formación a lo largo de la vida** y el acceso a oportunidades de aprendizaje basadas en competencias. Facilitar el acceso al aprendizaje basado en las competencias, la mejora de las cualificaciones y las oportunidades de recualificación son esenciales para que los individuos y las organizaciones puedan seguir siendo competitivos y capaces de adaptarse a los cambios en el mercado laboral.

4º. **Actuar de forma coordinada**, implementando un ecosistema colaborativo en el que se produzca una interacción eficaz entre las empresas, proveedores de formación y formuladores de políticas, asegurando que los programas

formativos se desarrollan una manera holística y colaborativa, aprovechando la experiencia de las diferentes organizaciones

Teniendo en cuenta el enfoque descrito, el despliegue del Plan General de Formación Profesional 2025-2028 se contempla en cuatro planos de actuación:

1. La calidad y excelencia, con un enfoque inclusivo.
2. El trabajo colaborativo centros-empresas -corresponsabilidad-.
3. La formación profesional a lo largo de la vida.
4. La coordinación y gobernanza eficaz del sistema.

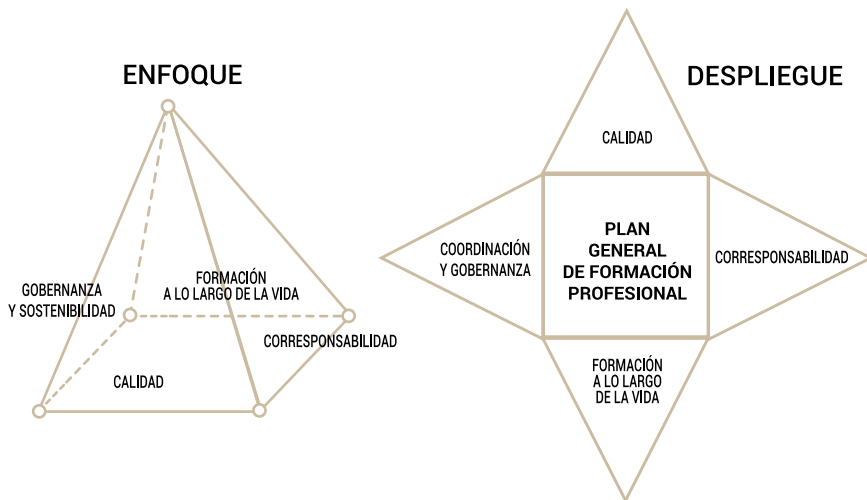


Ilustración 9. Enfoque y despliegue del Plan General de Formación Profesional

### 3. 1. CORRESPONDENCIA ENTRE LAS NECESIDADES DIAGNOSTICADAS, LAS LÍNEAS DE ACTUACIÓN Y LOS OBJETIVOS

Siguiendo este enfoque, para desplegar el plan y establecer los ámbitos y líneas de actuación, asegurando la pertinencia de los objetivos estratégicos y de las líneas de actuación propuestas, se han construido dos matrices de correlación.

La primera de ellas refleja la correspondencia entre el problema o debilidad detectada en la fase de diagnóstico y la necesidad de intervención para afrontar la debilidad o resolver el problema (TABLA 2)

En la segunda tabla, se ha construido una tabla en la que figuran las líneas de actuación propuestas para abordar las necesidades planteadas y los objetivos estratégicos asociados a cada línea de actuación (TABLA 3).

Tabla 2. Correspondencia entre el problema o debilidad detectada y la necesidad de intervención pública

PROBLEMA O DEBILIDAD		NECESIDAD	
D1	LA ESCASEZ DE PERSONAS TRABAJADORAS CUALIFICADAS ("SKILL GAP")	N1	- Recualificación de la profesional de la población activa
		N2	- Impulsar la Acreditación de Competencias, simplificando los procedimientos para que las personas puedan acreditar sus competencias profesionales adquiridas de manera no formal o a través de la experiencia laboral, e incrementar la capacidad de los centros para realizar estas evaluaciones.
		N3	- Impulsar la formación profesional, con sistemas abiertos y flexibles, que faciliten la obtención de acreditaciones profesionales, certificados profesionales y títulos de formación profesional a lo largo de la vida.
D2	EL IMPACTO DE LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL	N4	- Asegurar la actualización permanente de los programas formativos introduciendo las capacidades y competencias profesionales que requieren las nuevas ocupaciones asociadas a las transiciones gemelas.
D3	LA CONTRACCIÓN DEL SISTEMA SOCIAL	N5	- Configurar el mapa de oferta formativa y la accesibilidad al sistema de formación profesional de Castilla y León adoptando una perspectiva demográfica.
D4	LA PLANIFICACIÓN DE LA OFERTA	N6	- Realizar estudios empíricos de situación que proporcionen la información, los datos y las evidencias.
		N7	- La adecuación de la oferta formativa y de los currículos a las necesidades del mercado laboral.
D5	LA PERCEPCIÓN SOCIAL DE LAS ENSEÑANZAS	N8	- Incrementar el conocimiento y la percepción social de la FP como una vía prestigiosa y efectiva para el empleo, y diseñar campañas de sensibilización dirigidas a estudiantes, familias y empleadores.
		N9	- Promover el desarrollo de planes específicos de difusión en los medios de comunicación de la Comunidad y el desarrollo de Jornadas informativas, ferias y eventos, congresos y ciclos de conferencias, han facilitado el cambio en la percepción social de estas enseñanzas.
D6	LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y LA FLEXIBILIZACIÓN DE LOS ESPACIOS Y FORMAS DE ENSEÑANZA	N10	- Asegurar que todos los centros de FP estén equipados con tecnología avanzada y recursos alineados con las necesidades de los sectores económicos clave
D7	RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ABANDONO EN FP	N11	- Aumentar el éxito educativo en los ciclos de formación profesional e incrementar la tasa de titulación



D8	LA IMPLANTACIÓN DEL CARÁCTER DUAL	N12	- Aumentar la participación del Sector Empresarial. Las empresas deben implicarse no solo como lugares de prácticas, sino también como diseñadoras y evaluadoras de los programas formativos.
		N13	- Crear incentivos para las empresas, especialmente pymes, participen en la FP Dual.
D9	EL DESARROLLO DE NUEVAS COMPETENCIAS PROFESIONALES Y DE LA MOVILIDAD	N14	- Incorporar la competencia en sostenibilidad en todos los programas formativos.
		N15	- Evaluar los componentes básicos de la competencia en sostenibilidad en los centros educativos.
		N16	- Formar al profesorado y capacitarlo para desarrollar los contenidos en materia de sostenibilidad y para evaluar correctamente este tipo de habilidades profesionales.
D10	LA COLABORACIÓN PÚBLICO-PRIVADA EN INNOVACIÓN APLICADA	N17	- Reformular el Papel de los Centros de Formación Profesional. Los centros educativos deben transformarse en centros de innovación y transferencia de conocimiento, trabajando estrechamente con el tejido empresarial.
D11	EL DESARROLLO DE REDES DE CENTROS DE EXCELENCIA	N18	- Convertir la búsqueda de la excelencia en un hábito que impregne el trabajo del día a día en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en los centros docentes y en las empresas
D12	LA COORDINACIÓN DE LOS SUBSISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	N19	- Flexibilizar los Itinerarios Formativos. Es necesario introducir un verdadero modelo modular que permita a los estudiantes y personas trabajadoras personalizar sus recorridos de aprendizaje
		N20	- Crear mecanismos para acumular, convalidar y transferir competencias entre diferentes grados, niveles y subsistemas.
		N21	- Mejorar la coordinación multinivel (nivel estatal, autonómico y local) para garantizar una oferta formativa equilibrada y adecuada en todo el territorio.
D13	LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS DEL SISTEMA	N22	- Simplificar y digitalizar los procesos administrativos y formativos.
D14	EL MODELO DE GOBERNANZA DEL SISTEMA	N23	- Desarrollar un modelo de gobernanza que garantice la coordinación entre las administraciones con competencias en materia de formación profesional y el desarrollo de un sistema de formación profesional a lo largo de la vida eficiente y eficaz.
		N24	- Impulsar el funcionamiento de los órganos de consulta y participación que forman parte del modelo de gobernanza.
		N25	- Impulsar el trabajo de los órganos territoriales en el proceso de detección y prospección de necesidades de formación.

Tabla 3. Definición objetivos estratégicos Y líneas de actuación

PROBLEMA/NECESIDAD	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	LÍNEA DE ACTUACIÓN
LA CONTRACCIÓN DEL SISTEMA SOCIAL LA PLANIFICACIÓN DE LA OFERTA	-Desplegar una oferta de formación ajustada y adaptada a las necesidades de personal cualificado y de competencias profesionales del mercado de trabajo de Castilla y León.	01. AJUSTE PERMANENTE DE LA OFERTA FORMATIVA
LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y LA FLEXIBILIZACIÓN DE LOS ESPACIOS Y FORMAS DE ENSEÑANZA	-Potenciar la innovación metodológica, la digitalización de las acciones formativas y la especialización formativa en la Formación Profesional en Castilla y León y dotar a los centros docentes de formación profesional de titularidad pública de conocimiento y herramientas para afrontar procesos de innovación metodológica y desarrollar acciones de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje con la ayuda de la tecnología digital.	02. FORMACIÓN, INNOVACIÓN Y ALTO RENDIMIENTO
RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ABANDONO EN FP	- Aumentar el éxito educativo en los ciclos de formación profesional	03. MEJORA DEL ÉXITO EDUCATIVO EN FP
LA PERCEPCIÓN SOCIAL DE LAS ENSEÑANZAS	- Hacer de la educación y la formación profesional una opción de aprendizaje atractiva, relevante y bien valorada por el alumnado, las familias y las empresas.	04. PERCEPCIÓN SOCIAL Y VISUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL
DESARROLLO DE NUEVAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LOS DOCENTES	- Incrementar la calidad de la actividad docente, reforzando la formación especializada del profesorado de FP y ampliar la participación del profesorado en las acciones formativas en empresas.	05. FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPECIALIDADES VINCULADAS A LA FORMACIÓN PROFESIONAL
LA IMPLANTACIÓN DEL CARÁCTER DUAL EN EL SISTEMA: CORRESPONSABILIDAD Y PARTENARIADO	-Impulsar la formación de carácter dual en régimen general y en régimen intensivo para mejorar el desarrollo de competencias profesionales y favorecer la transición entre los centros de formación y las empresas u organismos equiparados.	06. FORMACIÓN PROFESIONAL DE CARÁCTER DUAL Y APRENDIZAJE BASADO EN EL TRABAJO
EL DESARROLLO DE NUEVAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL ALUMNADO Y DE LA MOVILIDAD	-Incrementar la participación de los estudiantes y profesorado de Formación Profesional Inicial en programas de movilidad europeos y programas de cooperación transfronteriza.	07. INTERNACIONALIZACIÓN, MOVILIDAD Y COOPERACIÓN TRANSFRONTERIZA
LA COLABORACIÓN PÚBLICO-PRIVADA EN INNOVACIÓN APLICADA	- Fomentar la colaboración entre los centros docentes y las empresas de su entorno, así como poner en práctica nuevos medios didácticos y recursos educativos que favorezcan el aprendizaje y la capacidad emprendedora del alumnado.	08. COLABORACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS Y EMPRESAS EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN APLICADA
EL DESARROLLO DE REDES DE CENTROS DE EXCELENCIA	- Continuar el despliegue del modelo de centro de excelencia profesional en la red de centros de formación profesional en Castilla y León, que sirva de palanca para dar impulso de la innovación, el aprendizaje colaborativo, las relaciones con las empresas y el cambio metodológico en el conjunto de centros de formación profesional de la Comunidad.	09. DESARROLLO DE REDES DE CENTROS DE EXCELENCIA PROFESIONAL
LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y LOS NUEVOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE	- Impulsar la Formación Profesional modular, abierta y en modalidad semipresencial y virtual, con sistemas flexibles, para la obtención de títulos de formación profesional y de certificados profesionales.	10. FORMACIÓN PROFESIONAL ABIERTA, SEMIPRESENCIAL Y VIRTUAL
LA ESCASEZ DE PERSONAS TRABAJADORAS CUALIFICADAS ("SKILL GAP")	- Promover el reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias adquiridas mediante la experiencia laboral o vías no formales de formación en las diferentes familias profesionales, en función de las necesidades de las personas y del sistema productivo.	11. ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS ADQUIRIDAS POR EXPERIENCIA LABORAL Y/O VÍAS NO FORMALES DE FORMACIÓN
	- Impulsar y desarrollar la cualificación, recualificación y orientación profesional de personas trabajadoras ocupadas y desempleadas mediante ofertas formativas adaptadas a las necesidades y características de las personas trabajadoras ocupadas y desempleadas.	12. CUALIFICACIÓN, REQUALIFICACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE TRABAJADORES
LA COORDINACIÓN DE LOS SUBSISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	- Desarrollar un modelo de gobernanza del sistema de formación profesional eficiente y eficaz a nivel regional.	13. COORDINACIÓN Y GOBERNANZA EFICAZ DEL SISTEMA
LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS DEL SISTEMA	- Disponer de una dotación de equipamiento, suficiente y actualizada, en los centros que imparten formación profesional de titularidad pública.	14. GESTIÓN DE CALIDAD DEL SISTEMA

## MAPA ESTRATÉGICO

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, el presente Plan General de Formación Profesional de Castilla y León se desarrollará en cuatro ámbitos de mejora diferentes con el fin de alcanzar los objetivos estratégicos establecidos:

**1. Calidad.** En este ámbito se desarrollarán las actuaciones destinadas a mejorar de manera continua la calidad para avanzar hacia la excelencia del sistema y a modernizar la formación profesional, ajustando la oferta formativa a las necesidades de personal cualificado del sistema productivo regional, impulsando la movilidad, así como la formación específica del profesorado de especialidades vinculadas a las enseñanzas de Formación Profesional. Todo ello, sin dejar a nadie atrás, ya que no hay calidad sin equidad. Asimismo, se llevarán a cabo las acciones encaminadas a la promoción de la formación profesional, cuyo fin principal será dotar de visibilidad a las actuaciones llevadas a cabo en el contexto del presente Plan y generar atractivo en las enseñanzas de formación profesional.

**2. Corresponsabilidad y Partenariado.** En este ámbito de actuación se contemplarán las acciones destinadas a impulsar el carácter dual del sistema de formación profesional, alineando la formación profesional con las necesidades del sistema productivo regional, así como las acciones destinadas a apoyar

la innovación aplicada y el emprendimiento.

**3. Formación permanente a lo largo de la vida.** Siguiendo un enfoque de la formación continua y permanente, adoptando el enfoque de la inclusión y la equidad, en este ámbito se abordarán actuaciones destinadas a proporcionar oportunidades de formación en la edad adulta y activa con el fin de facilitar la cualificación y recualificación profesional de la ciudadanía de Castilla y León.

**4. Coordinación y gobernanza.** En este ámbito de actuación se llevarán a cabo las actuaciones que faciliten la coordinación y gobernanza del sistema integrado de formación profesional, mejorando la eficiencia y eficacia de las actuaciones, así como la gestión de los procesos de soporte del sistema, incluida la gestión de fondos europeos, recursos humanos, infraestructuras y equipamiento de centros de titularidad pública.

En cada ámbito estratégico de actuación se desarrollarán distintas líneas de acción asociadas al logro de los objetivos estratégicos y específicos.

Las acciones se configuran como intervenciones que se programan en un contexto específico para la consecución del objetivo específico u operativo asociado a cada línea de actuación. Las acciones que forman parte de las líneas de actuación tendrán una vigencia cuatrienal, pudiendo ser revisadas, ampliadas o modificadas en función de su eficacia y eficiencia.

Ilustración 10. Mapa Estratégico

PLAN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL		INDUCTORES		RESULTADOS
ÁMBITOS	Poderes públicos Políticas	LÍNEAS DE ACTUACIÓN Y GESTIÓN DE PROCESOS		En los usuarios (Alumnado, familias y sociedad)
CALIDAD	Política de gestión de la calidad y búsqueda de la excelencia en el sistema de FP	Ajuste permanente de la oferta formativa a la demanda de perfiles profesionales		Servicio público eficiente y eficaz (Calidad)
		Formación, innovación y alto rendimiento		
		Mejora del éxito educativo en FP		
		Percepción social y visualización de la FP		
		Formación permanente del profesorado de FP		
CORRESPON- SABILIDAD Y PATERNA- RIADO	Política de colaboración público-privada en materia de cualificación profesional	Formación profesional de carácter dual		Mayor colaboración público-privada y mejora de la empleabilidad
		Internacionalización, movilidad y cooperación transfronteriza		
		Cooperación centros de formación y empresas en proyectos de innovación		
		Desarrollo de la red de centros de excelencia profesional		
FORMACIÓN PERMANENTE ALV	Política de mantenimiento y mejora de la competitividad del sistema productivo y gestión del cambio	Formación abierta, semipresencial y virtual		Capacitación permanente y mejora de las competencias profesionales
		Reconocimiento y acreditación de competencias profesionales		
		Cualificación y recuperación profesional de los trabajadores		
GOBERNANZA Y SOSTENIBILIDAD	Política inteligente y diálogo social	Coordinación y gobernanza eficaz		Sistema sostenible, participativo basado en la gestión de calidad
		Gestión calidad del sistema		
		VALORES		

MISIÓN

VISIÓN

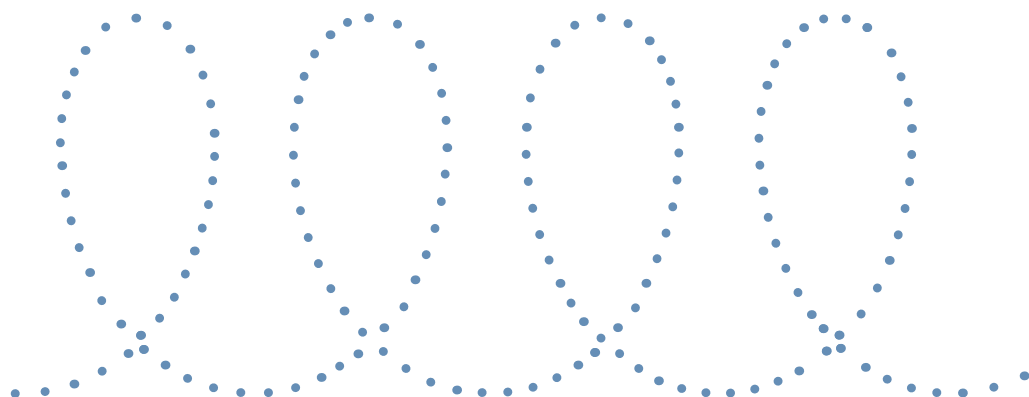
Tabla 4. Ámbitos y líneas de actuación

ÁMBITO DE ACTUACIÓN	LÍNEA DE ACTUACIÓN
<p>CALIDAD DEL SISTEMA</p> <p>-Procesos clave- (Enseñanza y Aprendizaje)</p>	<p><b>LINEA 1. AJUSTE PERMANENTE DE LA OFERTA FORMATIVA</b> Oferta formativa ajustada a las necesidades de personal cualificado del tejido productivo regional en un contexto de continuo cambio y declive demográfico.</p> <p><b>LINEA 2. INNOVACIÓN Y ALTO RENDIMIENTO</b> Innovación curricular y metodológica, alto rendimiento y especialización de la FP en las áreas temáticas prioritarias de la RIS3 de Castilla y León.</p> <p><b>LINEA 3. MEJORA DEL ÉXITO EDUCATIVO EN FP</b> Mejora del éxito del alumnado en los estudios de formación profesional y aumento de la tasa de graduación.</p> <p><b>LINEA 4. PERCEPCIÓN SOCIAL Y VISUALIZACIÓN DE LA FP</b> Promoción de la formación profesional, generar atractivo y a dotar de visibilidad a las actuaciones llevadas a cabo en el contexto del presente Plan.</p> <p><b>LINEA 5. FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPECIALIDADES VINCULADAS A LA FP</b> Formación permanente del profesorado de FP</p>
<p>CORRESPONSABILIDAD Y PARTENARIADO</p> <p>-Procesos compartidos-</p>	<p><b>LINEA 6. FORMACIÓN PROFESIONAL DE CARÁCTER DUAL Y APRENDIZAJE BASADO EN EL TRABAJO</b> Seguir impulsando y mejorando la Formación Profesional de carácter dual y el Aprendizaje Basado en el Trabajo para la mejora de la empleabilidad.</p> <p><b>LINEA 7. INTERNACIONALIZACIÓN, MOVILIDAD Y COOPERACIÓN TRANSFRONTERIZA</b> Fomento de las movilidades de alumnado y profesorado de FP en el marco del Línea de actuación Erasmus+ de la Unión Europea.</p> <p><b>LINEA 8. COLABORACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS Y EMPRESAS EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN APLICADA</b> Desarrollo de interacciones entre centros y empresas para impulsar la colaboración, la innovación y el emprendimiento.</p> <p><b>LINEA 9. DESARROLLO DE REDES DE CENTROS DE EXCELENCIA PROFESIONAL</b> Implantación de la cultura de la excelencia en los centros de formación profesional y del trabajo en red.</p>
<p>FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA</p> <p>-Procesos facilitadores-</p>	<p><b>LINEA 10. FORMACIÓN PROFESIONAL ABIERTA, SEMIPRESENCIAL Y VIRTUAL</b> Desarrollo de la formación profesional abierta, semipresencial y virtual.</p> <p><b>LINEA 11. ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS</b> Acreditación de competencias adquiridas por experiencia laboral o vías no formales de formación.</p> <p><b>LINEA 12. CUALIFICACIÓN, RECUALIFICACIÓN Y ORIENTACIÓN DE PERSONAS TRABAJADORAS</b> Cualificación, recualificación y orientación profesional de trabajadores</p>
<p>COORDINACIÓN Y GOBERNANZA</p> <p>-Procesos de soporte-</p>	<p><b>LINEA 13. COORDINACIÓN Y GOBERNANZA EFICAZ</b> <b>Desarrollo de un modelo de gobernanza eficaz del sistema, que facilite la participación, la transparencia y el diálogo social en el desarrollo de los ecosistemas de capacidades.</b></p> <p><b>LINEA 14. GESTIÓN DE LA CALIDAD DEL SISTEMA</b> <b>Desarrollo y gestión de calidad de los procesos de soporte del nuevo sistema de formación profesional</b></p>

En total, **noventa y una acciones** para desarrollar catorce líneas estratégicas, mediante catorce programas operativos, en cuatro ámbitos estratégicos de actuación.



Ilustración 11. Diagrama y despliegue de la estrategia



## 4. DAFO

Teniendo en cuenta los factores externos e internos que afectan a la evolución del sistema de formación profesional, podemos determinar las **Debilidades, Amenazas, Fortalezas**

**y Oportunidades del sistema de formación profesional.** De forma resumida, se incluyen en los siguientes esquemas:

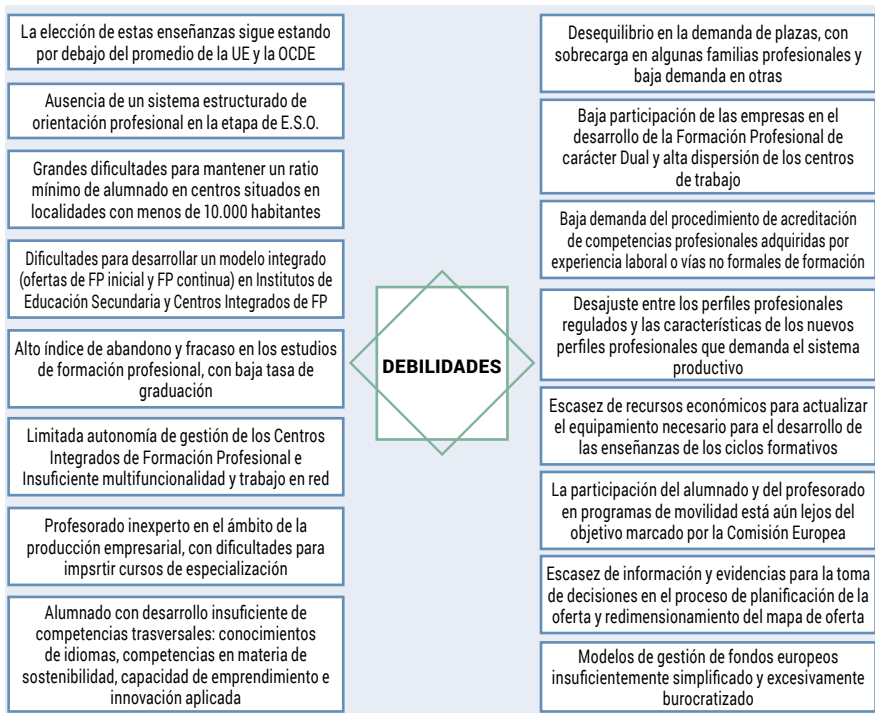
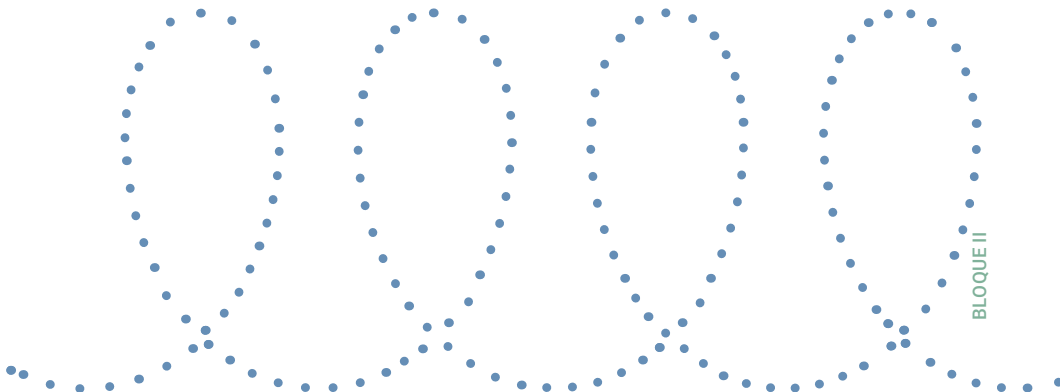


Ilustración 12. Debilidades del sistema de Formación Profesional en Castilla y León



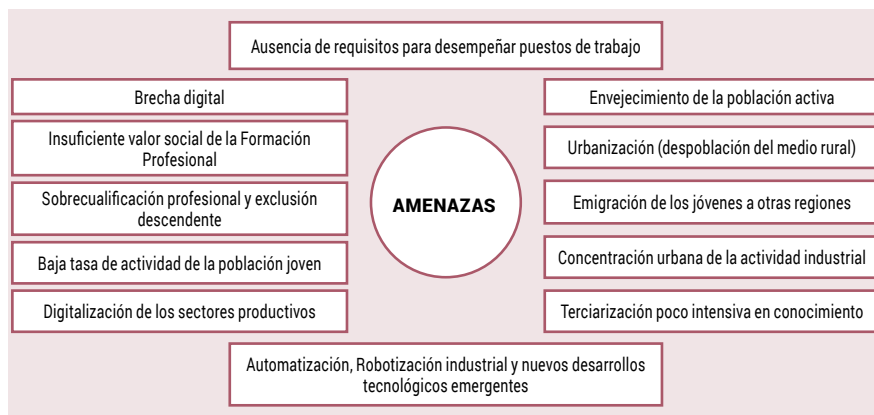


Ilustración 13. Amenazas del sistema de Formación Profesional en Castilla y León



Ilustración 14. Fortalezas del sistema de Formación Profesional de Castilla y León



Ilustración 15. Oportunidades del sistema de Formación Profesional de Castilla y León

Una vez identificadas las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, siguiendo la metodología CAME, se diseñan los planes de actuación en cada una de las posibles áreas de mejora del sistema de cualificaciones y formación profesional con el fin de:

**Corregir las Debilidades**

**Afrontar las Amenazas**

**Mantener las Fortalezas**

**Explorar las Oportunidades**

## ÁREAS PRIORITARIAS DE ACTUACIÓN

Como resultado de este análisis DAFO, podemos identificar cuatro áreas prioritarias en el desarrollo del sistema de formación profesional:

**La primera** sigue siendo la **calidad** que debe alcanzar el sistema de formación profesional. Este es un aspecto clave para provocar el cambio del concepto o idea social de la formación profesional y su posicionamiento en la estructura del sistema educativo. La visión de estas enseñanzas como educación de segunda opción, o formación para quienes tienen dificultades para acceder a estudios universitarios, sigue estando presente en la idiosincrasia educativa de la Comunidad. A diferencia de otros países como Suiza, Alema-

nia o Finlandia, donde los estudios de Formación Profesional Inicial cuentan con una alta valoración social (nueve de cada diez finlandeses piensan que los estudios de Formación Profesional ofrecen un aprendizaje de alta calidad con una fuerte orientación hacia la vida laboral). Si bien estas enseñanzas han logrado adelantar a los estudios de bachillerato en cuanto a alumnado matriculado, en Castilla y León, como en el resto de España, los estudios de Formación Profesional no han alcanzado aún la valoración suficiente que necesitan para convertirse con rotundidad en la primera opción de la mayoría de los estudiantes al finalizar la etapa de escolarización obligatoria.

La vinculación con los estudios superiores también constituye un elemento fundamental de probada eficacia en países como Suiza, donde los cambios estructurales acometidos en el sistema federalista en 1996, con la cuarta Ley Federal de FP, introduciendo el bachillerato profesional federal, el acceso directo a escuelas superiores desde las escuelas técnicas medias o con el certificado federal de capacitación y las universidades de ciencias aplicadas, con acceso desde los bachilleratos profesionales, sirvieron para generar itinerarios de formación profesional desde la etapa obligatoria hasta la universidad, dotando de mayor atractivo a las enseñanzas profesionales. No hay “callejones sin salida” en estos sistemas y existe una gran permeabilidad entre vías.

En un sistema de calidad, nadie se debe quedar atrás. Es necesario evitar el fracaso y el abandono en los estudios de formación profesional mediante acciones específicas que contribuyan a mejorar la eficiencia y la eficacia del sistema, manteniendo el principio de inclusión y de igualdad de oportunidades. Para ello es necesario disponer de un buen sistema de orientación vocacional y profesional, desde la etapa de enseñanza secundaria obligatoria, que evite que el alumnado opte, por unas enseñanzas o por otras, guiado únicamente por su intuición o por ideas preconcebidas de sus familiares y amigos.

Por otro lado, las enseñanzas de formación profesional deben tener en cuenta no sólo las competencias técnicas propias de la profesión u oficio sino también competencias interpersonales y transversales, cada vez más importantes y valoradas en el ámbito laboral, como las competencias digitales, las competencias en materia de sostenibilidad o el conocimiento de lenguas extranjeras. El sistema de formación debe potenciar acciones que contribuyan al desarrollo de todas ellas. La internacionalización del sistema de formación, favoreciendo la movilidad de los estudiantes en el marco de programas como Erasmus+, contribuye al desarrollo de este tipo de competencias profesionales. Por ello, es necesario renovar esfuerzos en materia de internacionalización, aprovechando todas las ayudas europeas que ofrece el programa Erasmus+.

La formación específica del profesorado de las especialidades vinculadas a la Formación Profesional también constituye un factor esencial determinante de la calidad del sistema. Se requiere un profesorado altamente cualificado, con los conocimientos y habilidades que demanda la formación del alumnado para poder acceder a los puestos y ocupaciones que requiere la actividad productiva en la nueva economía digital del siglo XXI. Su formación continua constituye una necesidad que ningún sistema educativo puede descuidar.

Por último, la visibilidad del nivel de formación que alcanza el alumnado de formación profesional es otro de los aspectos críticos que debe tenerse en cuenta. Su participación en los campeonatos nacionales e internacionales de competencias profesionales (SpainSkills, EuroSkills o WorldSkills), pueden contribuir a la mejora de la imagen social del sistema de formación, a la empleabilidad del alumnado y a reforzar la relevancia y liderazgo social de estas enseñanzas.

Todo ello exige el desarrollo de una política de gestión de la calidad del sistema y de mejora continua de la formación profesional como servicio público eficiente y eficaz de que la Administración de la Junta de Castilla y León proporciona a la ciudadanía de la Comunidad.

**La segunda prioridad** viene determinada por la empleabilidad de quienes finalizan los estudios de formación pro-

fesional. Dadas las características del territorio y la gravedad del problema del declive demográfico, la empleabilidad (capacidad de acceder y mantener un empleo) se logra ajustando la formación a las necesidades de personal cualificado del tejido productivo a nivel regional y local.

En este escenario, las relaciones entre centros de formación y empresas se convierten en una prioridad. La corresponsabilidad de los agentes que actúan en el proceso formativo constituye una necesidad y los modelos de trabajo colaborativo entre centros de formación y empresas en el marco de los ecosistemas de capacidades, como el modelo de centros de excelencia europeo, un claro referente para aumentar la empleabilidad del alumnado en los sistemas modernos de formación profesional.

Los centros de formación profesional deben conocer, y en su caso ser partícipes de, las necesidades de habilidades y competencias de las empresas para poder retroalimentar la formación que proporcionan al alumnado. Comprender los cambios que se producen en los sistemas productivos requiere un contacto directo con las empresas. En este sentido, la transferencia de conocimiento resulta esencial; no sólo desde el sistema productivo al sistema de formación sino también en la dirección contraria.

No sólo es necesaria la actualización continua de las enseñanzas, la renova-

ción de la oferta formativa y la introducción de la especialización formativa para complementar la formación que recibe el alumnado. Además, es necesario intensificar la formación en centros de trabajo, con programas formativos duales, para mejorar el desarrollo de las competencias profesionales del alumnado y facilitar su transición al mundo laboral. Todo ello exige un alto grado de compromiso y corresponsabilidad de las empresas y organismos equiparados a ellas en los procesos de formación y aprendizaje del alumnado de formación profesional.

Asimismo, la formación de los profesionales que trabajan en cualquier empresa está directamente relacionada con la capacidad que esta tiene para innovar sus procesos y productos y crecer. Hablamos del desarrollo de habilidades como la creatividad, la iniciativa, el emprendimiento, la capacidad de trabajo en equipo, la capacidad para afrontar retos o el fit con la cultura de la empresa, cada vez más apreciadas y valoradas por los empleadores.

Este tipo de actuaciones requiere el desarrollo de una política de colaboración público-privada y de partenariados en materia de formación profesional cuyo fin principal es la mejora de la empleabilidad del alumnado.

**La tercera prioridad** la encontramos en el grado de apertura y de accesibilidad a estas enseñanzas a lo largo de la vida. En este sentido, el cambio se produce en el enfoque: del aprendizaje

a lo largo de la vida a la empleabilidad a lo largo de la vida.

En un contexto en continuo cambio, la cualificación y recualificación profesional en la edad adulta y activa se convierte en una necesidad permanente. La acreditación de las competencias profesionales adquiridas mediante la experiencia laboral o la validación de los aprendizajes adquiridos a través de vías no formales o informales de formación, unido a una oferta formativa modular integrada, más flexible y abierta, con mayores oportunidades de formación no presencial, con una mayor permeabilidad entre el sistema de formación profesional para el empleo y el sistema educativo, y con un acceso más fácil a las enseñanzas en la edad adulta, constituyen mecanismos de transformación potencialmente eficaces.

Al mismo tiempo, resulta necesario mejorar la accesibilidad de las personas adultas a enseñanzas que permitan obtener cualificaciones profesionales acreditadas mediante títulos o certificados de profesionalidad, a través de un sistema integrado de formación profesional a lo largo de la vida en el que esté presente tanto la formación profesional inicial de las personas jóvenes como la formación continua de las personas trabajadoras ocupadas y desempleadas.

También resulta fundamental capacitar a las personas adultas con competencias digitales y en materia

de sostenibilidad para poder afrontar las exigencias laborales y sociales de una nueva era digital sostenible. La digitalización de la economía y de la propia vida social pone de relieve la necesidad de formar a las personas jóvenes y adultas para que adquieran nuevas competencias digitales y usen la tecnología digital en el desarrollo de los procesos formativos a lo largo de la vida. Asimismo, la necesidad de un crecimiento sostenible, desde el punto de vista medioambiental, económico y social, requiere formar a la ciudadanía dotándola de las competencias necesarias para afrontar los retos de la nueva sociedad.

Lograr estos objetivos de capacitación permanente y mejora de las competencias personales a lo largo de la vida requiere la implantación de una política eficaz de mantenimiento y mejora de la competitividad del sistema productivo de la gestión del cambio.

**La cuarta prioridad** se identifica con un sistema sostenible a lo largo del tiempo. El declive demográfico, junto con otros factores ya comentados, representan importantes amenazas para la competitividad del sistema productivo regional, el crecimiento económico y el bienestar social. La propia sostenibilidad del sistema actual de formación profesional, su distribución territorial y su potencial de crecimiento también se ven amenazados por estas circunstancias.

Los cambios que exige la sostenibilidad del sistema y su adaptación a las nuevas circunstancias europeas, nacionales y regionales requieren decisiones compartidas y consensuadas en los diferentes actores implicados y la aplicación de un sistema de gobernanza multinivel, especialmente en la planificación del mapa de oferta formativa.

El concepto de gobernanza multinivel se refiere a un sistema en el que múltiples niveles de gobierno (local, regional, nacional e incluso supranacional) participan de manera coordinada en la toma de decisiones y en la implementación de políticas. En el contexto de la planificación y desarrollo del sistema de formación profesional, implica que los diferentes actores, instituciones y niveles administrativos que conforman el ecosistema de capacidades colaboren para diseñar, ejecutar y evaluar programas de formación profesional.

Esto implica acciones dirigidas al desarrollo de un sistema de gobernanza y toma de decisiones en la formación profesional en el que esté presente:

1. Una correcta alineación vertical de los diversos niveles:
  - Las instituciones supranacionales (como la UE) proponen directrices, recomendaciones o incluso financiación para alinear los sistemas de FP con las tendencias internacionales. El gobierno de España establece marcos regulatorios y estrategias generales para la FP.

El gobierno de la Junta de Castilla y León adapta y complementa estas estrategias a las necesidades específicas de su territorio.

2. La colaboración con el sector privado y la sociedad civil:

- Las Empresas, sindicatos, cámaras de comercio, instituciones educativas y otras organizaciones también participan en el diseño de programas de FP que respondan a las necesidades reales del mercado laboral. Se busca un enfoque inclusivo que garantice que las políticas de FP estén alineadas con los objetivos económicos, sociales y laborales de la Comunidad.

3. La flexibilidad y adaptabilidad:

- Un sistema de gobernanza multinivel permite que los programas de FP sean flexibles y adaptados a las demandas específicas de cada región o sector, promoviendo un enfoque descentralizado pero coordinado.

4. La Financiación y Recursos Compartidos:

- Se establecen mecanismos para compartir recursos entre niveles de gobierno y otros actores, asegurando la sostenibilidad de los programas.

Ejemplos de sistemas que actúan con este modelo de gobernanza los encontramos en:

El Sistema Dual de Formación Profesional de Alemania; este modelo es un claro ejemplo de gobernanza multinivel. El gobierno federal establece marcos legales para la FP, mientras que los gobiernos regionales (Länder) son responsables de la formación en las escuelas. Las empresas privadas desempeñan un papel crucial al proporcionar formación práctica.

En Canadá, la FP es competencia de las provincias y territorios, pero el gobierno federal colabora en la financiación y en la alineación con las demandas del mercado laboral. Esto permite desarrollar programas adaptados a las necesidades específicas de sectores como la tecnología, la minería o la salud.

En Francia, el Estado establece directrices nacionales para la FP, pero los gobiernos regionales tienen autonomía para gestionarla, en colaboración con empresas y sindicatos. Esto asegura que los programas respondan tanto a prioridades nacionales como a necesidades locales.

Con ello se consiguen importantes beneficios en el sistema de formación, como:

Una mejor adaptación local; los programas de FP pueden adaptarse mejor a las características del mercado laboral de cada región.

Una coordinación más eficiente; permite la colaboración entre los distin-

tos actores para evitar duplicidades y optimizar recursos.

La inclusión de actores clave; involucrar al sector privado y a la sociedad civil garantiza que las políticas sean relevantes y sostenibles.

La promoción de la innovación; facilita el intercambio de buenas prácticas entre regiones y niveles de gobierno.



## 5. ÁMBITO DE LA CALIDAD DEL SISTEMA

*“Las habilidades son la base de una economía próspera y competitiva...y los sistemas de formación profesional tienen que equipar a los ciudadanos con habilidades de alta calidad de una manera inclusiva”*

Mario Draghi (político, economista y académico, autor del Informe sobre la competitividad de la economía europea, presentado a la comisión europea en el mes de septiembre de 2024)

Una de las prioridades de la política educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, que comparte con otras instituciones y organismos nacionales y europeos, es la de mantener y mejorar la calidad del sistema de formación profesional y avanzar hacia el logro de la excelencia.

Un sistema de calidad garantiza a la ciudadanía el desarrollo de las habilidades y competencias que la conducen a ocupar empleos de calidad, a tener oportunidades de desarrollo de su carrera profesional y a satisfacer las necesidades de una economía innovadora, inclusiva y sostenible. Para ello, las instituciones de formación profesional deben responder a la necesidad de renovar su oferta, las empresas deben convertirse en un socio activo en el diseño y brindar oportunidades para el aprendizaje basado en el trabajo, y las personas deben adoptar el aprendizaje permanente para mantener su empleabilidad, ciudadanía activa y calidad de vida. Además, deben actualizar de forma permanente el sistema de

provisión de capacidades, a través de la innovación y la especialización.

En este ámbito de actuación, la Junta de Castilla y León asume los siguientes **objetivos generales**:

**- El desarrollo de un Sistema de Formación Profesional de calidad a lo largo de la vida, en equidad, significativo personal y socialmente y para el tejido productivo, que satisfaga tanto el desarrollo de la personalidad como las necesidades individuales de cualificación, adaptación y reciclaje profesional, así como las de los sectores productivos, y suponga la creación sostenida de valor para las personas y las empresas.**

**- La observación continua de la evolución de la demanda y la oferta de profesiones, ocupaciones y perfiles en el mercado de trabajo para la prospección e identificación de las necesidades de cualificación.**

**- La puesta a disposición de las empresas y sectores productivos de los perfiles profesionales necesarios en cada momento, teniendo en cuenta el carácter determinante, para la competitividad de las empresas, de la cualificación de las personas trabajadoras, su flexibilidad, rapidez de adaptación, polivalencia y transversalidad.**

**- El incremento de la presencia social de la formación profesional como opción de valor para el empleo y la progresión académica, contribuyendo a la erradicación del abandono temprano sin una cualificación profesional que garantice una empleabilidad sostenida y reforzando la relación y cooperación entre los sistemas de formación profesional y universitario.**

**- La actualización permanente de las competencias del personal docente y formador que les permitan diseñar y adecuar los procesos formativos acordes con las nuevas necesidades productivas y sectoriales, así como a las propias del alumnado, especialmente el alumnado con necesidades específicas.**

La innovación pedagógica y la especialización inteligente en la Formación Profesional han ido ganando terreno con el paso de los años. No sólo en el plano curricular y metodológico, también en otros ámbitos relacionados con los procesos productivos de las empresas que se sitúan en el entorno próximo de los centros docentes.

Los efectos combinados del rápido cambio tecnológico, la digitalización, la sostenibilidad, la economía circular y las nuevas formas de trabajo exigen ideas innovadoras para garantizar que una formación profesional de alto rendimiento capaz de adaptarse al cambio y de estar en la vanguardia para dominar e impulsar este cambio.

Pero todo esto debe lograrse sin dejar a nadie atrás. El fracaso y el abandono de los estudios de formación profesional constituye un problema que debe solventarse para que nadie quede excluido del sistema.

Además, las enseñanzas de formación profesional deben ponerse en valor. La sociedad debe valorar estas enseñanzas sin ambigüedades y para ello resulta fundamental que conozca el potencial de la formación profesional y su contribución al crecimiento económico, al bienestar y a la cohesión social de la Comunidad.

En este escenario, donde la búsqueda de la calidad y la excelencia constituyen el argumento principal de la obra, el profesorado desempeña un papel estelar. Sin un profesorado preparado para el cambio, formado, y dotado de las competencias profesionales necesarias para alcanzar la excelencia, cualquier esfuerzo será inútil. Por ello, es fundamental desarrollar un programa de formación permanente del profesorado de formación profesional, específico y adaptado a las nuevas situaciones.



Todo ello nos lleva a plantear el desarrollo de diversas actuaciones que constituyen determinantes de la calidad del sistema de formación profesional y que agrupamos en las siguientes líneas de actuación:

- Línea de actuación destinada a la revisión y redimensionamiento permanente de la oferta formativa para ajustarla a la demanda de personal cualificado
- Línea de actuación de innovación, alto rendimiento y especialización inteligente.
- Línea de mejora de resultados
- Línea de promoción, difusión y visualización de la Formación Profesional.
- Formación del profesorado de especialidades vinculadas a la formación profesional.



## 01. AJUSTE PERMANENTE DE LA OFERTA: MAPA DINÁMICO DE OFERTA FORMATIVA

### PROGRAMA OPERATIVO “MAPPA”

#### Objetivos estratégicos:

- ✓ **Desplegar una oferta formativa ajustada y adaptada a las necesidades de personal cualificado y de competencias profesionales del mercado de trabajo de Castilla y León.**
- ✓ **Mejorar la capacidad de respuesta de la FP a la evolución de la demanda en el mercado laboral.**

#### Objetivos específicos:

- Alcanzar la cifra de 55.000 personas matriculadas en ofertas de formación profesional en Castilla y León en el curso 2028-2029.
- Aumentar un 25% la oferta actual de cursos de especialización.
- Mantener la inserción laboral media por encima del 85% (media de todas las familias profesionales implantadas en Castilla y León).

#### Acciones

- Observación continua de la evolución de la demanda y la oferta de profesiones, ocupaciones y perfiles en el mercado de trabajo para la prospección e identificación de las necesidades de cualificación y la realización de un diagnóstico de necesidades de competencias técnicas y digitales de los sectores productivos y zonas del territorio, contando con los estudios sectoriales que realicen las organizaciones sindicales y empresariales más representativas, con el fin de adaptar la oferta de formación profesional a las necesidades del tejido productivo.
- Planificación anual del Mapa de Ofertas Formativas del sistema de formación profesional en función de las características socioeconómicas de Castilla y León y de la especialización productiva e inteligente del territorio incluyendo las ofertas de grados A, B, C, D y E que se programen en el ámbito de gestión de la administración educativa y laboral.
- Adaptación y redimensionamiento de la oferta formativa desde una perspectiva demográfica, en función de las necesidades de profesionales cualificados del mercado laboral, de la demanda empresarial y de la demanda del alumnado.
- Desarrollo de cursos de especialización para alumnado titulado en Formación Profesional, adaptados a la estrategia de especialización inteligente del territorio.
- Elaboración de nuevos currículos y adaptación de los existentes, en la medida en que se disponga de la normativa básica reguladora de los correspondientes Títulos de Formación Profesional o Cursos de Especialización, y adaptación de los existentes para ajustar la formación a las necesidades del sistema productivo del territorio.
- Seguimiento de egresados, mediante la realización de estudios de inserción laboral de los titulados en ciclos de Formación Profesional Inicial anualmente, como mecanismo de retroalimentación y mejora del ajuste de la oferta a la demanda de profesionales del mercado laboral.

**Indicadores:****Indicador de base/contexto**

- Número de plazas ofertadas en el curso 2024-2025
- Número de alumnado matriculado en ciclos formativos y cursos de especialización en el curso 2024-2025.
- Tasa de inserción laboral de los titulados de formación profesional (dato de inserción de egresados en el curso 2023-2024).
- Número de Cursos de Especialización ofertados en el curso 2024-2025

**Indicadores de proceso/ejecución**

- Personas matriculadas en los diferentes grados de formación profesional
- Diagnósticos de necesidades de formación sectoriales realizados
- Oferta formativa anual (número de grupos de primer curso y número de titulaciones diferentes de grado Básico, Grado Medio, Grado Superior y Cursos de Especialización).
- Nuevas ofertas autorizadas e implantadas anualmente.
- Tasa de inserción laboral realizado anual.
- Número de nuevos currículos publicados en relación con los currículos existentes y desarrollados a nivel nacional

**Indicadores de resultado/impacto:**

- Personas matriculadas en los diferentes grados de formación profesional
- Oferta formativa en el curso 2028-2029 (número de grupos de primer curso y número de titulaciones diferentes de grado Básico, Grado Medio, Grado Superior y Cursos de Especialización).
- Número de ciclos y cursos de especialización ofertados en el periodo de vigencia del PGFP
- Tasa de inserción laboral realizado en el curso 2028-2029
- Número de nuevos currículos publicados durante el desarrollo del PGFP en relación con los currículos existentes y desarrollados a nivel nacional

**Fuente de indicadores**

- Bases de datos propias de las Consejería de Educación, Servicio Público de Empleo de Castilla y León y Consejería de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural
- Estudio de inserción laboral de los titulados elaborado anualmente por la Dirección General de Formación Profesional y Régimen especial de la Consejería de Educación

**Promovido por:**

Consejería de Educación; Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial  
 Consejería de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural; Dirección General de Desarrollo Rural  
 Consejería de Industria, Comercio y Empleo; Servicio Público de Empleo de Castilla y León

## 02. INNOVACIÓN Y ALTO RENDIMIENTO

### PROGRAMA OPERATIVO “INNOVATIO”

#### Objetivos estratégicos:

- ✓ **Potenciar la innovación metodológica, la digitalización de las acciones formativas y la especialización en la Formación Profesional en Castilla y León.**
- ✓ **Dotar a los centros docentes de formación profesional de titularidad pública de conocimiento y herramientas para afrontar procesos de innovación metodológica y desarrollar acciones de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje con la ayuda de la tecnología digital.**

#### Objetivos específicos:

- 50% de los centros de formación profesional desarrollando actuaciones de alto rendimiento: metodologías activas, rutinas de Innovación y de inteligencia competitiva.
- 100% de alumnado de los centros de formación profesional desarrollando proyectos intermodulares.
- 50% de los centros de formación profesional de titularidad pública dotados con aulas de tecnología aplicada.
- 20% de centros educativos con modelos organizativos intermodulares.

#### Acciones:

- Nuevo impulso a las actuaciones del Centro de Apoyo al desarrollo de la Docencia, la Digitalización, la Innovación aplicada y el Emprendimiento en la Formación Profesional de Castilla y León (CADDIE-FPCyL), como HUB de innovación y centro coordinador de la red de centros docentes de excelencia profesional, siguiendo el modelo de actuación de los centros integrantes de las Redes CoVE europeas.
- Programa experimental de desarrollo de acciones de alto rendimiento en los centros de formación profesional, implantando proyectos curriculares con modelos organizativos intermodulares.
- Actuaciones específicas con las empresas y sectores productivos para el desarrollo de las competencias profesionales de carácter polivalente y transversal (Softskills) de las personas trabajadoras, teniendo en cuenta su valor determinante de la competitividad de las empresas, flexibilidad y rapidez de adaptación al cambio.
- Promoción de proyectos de especialización de centros, de manera que se ofrezca una cobertura adecuada de las necesidades locales de personal cualificado en el territorio.
- Implantación de metodologías activas, rutinas de Innovación y de la inteligencia competitiva en la Red de Centros de FP, para asegurar el desarrollo de su capacidad innovadora.
- Impulso de la puesta en marcha de proyectos de emprendimiento intermodulares en los Centros de Formación Profesional.
- Incorporación progresiva de tecnología y herramientas digitales en el proceso formativo: aulas inmersivas, entornos IOT, realidad virtual y realidad aumentada, fabricación aditiva...
- Promoción de la innovación pedagógica y la investigación en formación profesional, orientación profesional y reconocimiento de competencias, con perspectiva comparada internacional.

**Indicadores:****Indicador de base/contexto**

- Número de centros que imparten Formación profesional en la Comunidad
- Porcentaje de centros que desarrollan acciones formativas relacionadas con las prioridades temáticas de la estrategia de especialización inteligente.
- Porcentaje de centros que anualmente participan en acciones de refuerzo de la cultura emprendedora.

**Indicadores de proceso/ejecución**

- Variación del porcentaje de centros de formación profesional que desarrollan actuaciones de alto rendimiento: metodologías activas, rutinas de Innovación y de la inteligencia competitiva.
- Variación del porcentaje de alumnado de los centros de formación profesional que están desarrollando proyectos intermodulares.
- Porcentaje de centros educativos con proyectos curriculares con organización intermodulares.

**Indicadores de resultados/impacto.**

- Porcentaje de centros de formación profesional que desarrollan actuaciones de alto rendimiento: metodologías activas, rutinas de Innovación y de la inteligencia competitiva.
- Porcentaje de alumnado de los centros de formación profesional que están desarrollando proyectos intermodulares en el curso 2028-2029.
- Porcentaje de centros educativos con proyectos curriculares con organización intermodulares.

**Fuente de indicadores**

- Bases de datos propias de las Consejería de Educación y Consejería de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural.

**Promovido por:**

Consejería de Educación; Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial.

Consejería de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural; Dirección General de Desarrollo Rural.

## 03. MEJORA DEL ÉXITO EDUCATIVO EN FP

### PROGRAMA OPERATIVO “TRIUMPH”

#### Objetivo estratégico:

- ✓ **Incrementar las tasas de éxito del sistema formativo, reduciendo el abandono escolar en los ciclos de formación profesional**

#### Objetivos específicos:

- Situar el porcentaje medio de titulación del alumnado de nuevo ingreso que titula en los siguientes cuatro cursos académicos por encima de:

65% en ciclos de Grado Básico.

70% en ciclos de Grado Medio.

75% en ciclos de Grado Superior.

#### Acciones:

- Creación de espacios de interacción entre los egresados y estudiantes de 2º curso de Formación Profesional y estudiante de la ESO para promocionar la FP compartiendo testimonios -Programa Embajadores de la FP-.
- Promoción activa de la formación en empresas u organismos equiparados, eliminando barreras impositivas a la incorporación de personas en formación y, por otro, incentivando a las empresas para que se involucren en la formación de los jóvenes, especialmente los más vulnerables.
- Profesionalización de la enseñanza en la vía profesional, facilitando la incorporación de profesionales en activo que puedan impartir docencia en determinadas familias profesionales, especialmente las más técnicas (contratación de expertos).
- Refuerzo de la orientación académico-profesional y la atención a las necesidades educativas individuales, poniendo en marcha planes de acogida, acompañamiento y mentoría entre iguales destinados a alumnado recién incorporado a ciclos de Grado Básico y Ciclos de Grado Medio.
- Formación del profesorado para el desarrollo de competencias relacionadas tanto con la capacidad de comunicación y la implantación de procedimientos de evaluación de los resultados de aprendizaje formativos y objetivos.
- Refuerzo de la figura y competencias del tutor del grupo y de su capacidad para aportar al alumnado técnicas de estudio, organización y trabajo que contribuyan a la promoción de su autonomía académica, autoeficacia y, en última instancia, rendimiento académico.
- Refuerzo, en su caso, de los equipos docentes para la realización de desdobles en la impartición de módulos profesionales que por sus espacios, recursos y materiales a manejar lo aconsejen, y apoyos individualizados que favorezcan el éxito del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y con necesidades educativas especiales.

**Indicadores:****Indicador de base/contexto**

- Porcentaje de titulación en los cuatro años siguientes al inicio del ciclo.

**Indicadores de proceso/ejecución.**

- Variación anual del porcentaje de abandono de los estudios iniciados.
- Variación anual del porcentaje de promoción de primer a segundo curso (%).
- Variación anual del porcentaje de titulación en los cuatro años siguientes al inicio del ciclo.

**Indicadores de resultados/impacto.**

- Incremento del porcentaje de titulación en los cuatro años siguientes al inicio del ciclo

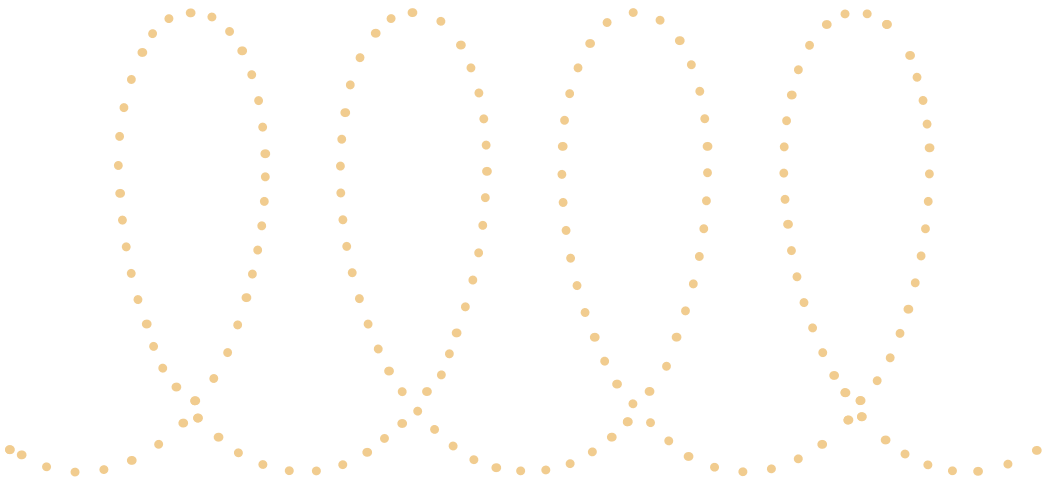
**Fuente de indicadores**

- Bases de datos propias de las Consejería de Educación y Consejería de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural.

**Promovido por:**

Consejería de Educación; Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial.

Consejería de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural; Dirección General de Desarrollo Rural.



## 04. PERCEPCIÓN SOCIAL Y VISUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE CASTILLA Y LEÓN

### PROGRAMA OPERATIVO “VOCARE”

#### Objetivo estratégico:

- ✓ **Hacer de la educación y la formación profesional una opción de aprendizaje atractiva, relevante y bien valorada por el alumnado, las familias y las empresas.**

#### Objetivos específicos:

- Desarrollar herramientas de orientación vocacional y profesional online de uso abierto.
- Superar la cifra de 3.500.000 visitas al portal de educación (web de FP).
- Desarrollar jornadas de divulgación anuales en colaboración con asociaciones empresariales, fundaciones y empresas.
- Desarrollar bianualmente un campeonato regional de competencias profesionales.

#### Acciones

- Desarrollo de herramientas para la orientación vocacional en etapas de escolarización obligatoria y para la orientación profesional en los centros y entidades que imparten ofertas de formación profesional, empleando realidad virtual y aumentada, que faciliten conocer los diferentes oficios y profesiones que existen en el mercado laboral y desarrollar vocaciones STEAM en el alumnado femenino.
- Desarrollo de plataformas de “matching”, con la colaboración de asociaciones empresariales y clusters, que permitan conocer las necesidades de las empresas y familiarizarse con las distintas salidas profesionales y posibilidades de carrera profesional, tanto a alumnado como a sus padres o tutores.
- Impulso de la difusión de información sobre las ofertas formativas, centros que la imparten, descripción de los ciclos y cursos de especialización por familias, contenidos, pruebas de acceso, acceso a las páginas web de los centros, etc. a través de medios telemáticos: Portal de Educación (Formación Profesional), redes sociales, etc.
- Celebración de jornadas de divulgación que pongan en conexión la formación profesional desarrollada en el ámbito laboral y la formación profesional del sistema educativo, así como la divulgación de la oferta de titulaciones y certificados de profesionalidad y procesos de acreditación de competencias que posibilitan el acceso al empleo o el mantenimiento de este.
- Desarrollo de campeonatos de competencias profesionales de ámbito regional y participación en competiciones nacionales e internacionales (Spainskills, y, en su caso, Euroskills y WorldSkills), así como participación del alumnado de FP en muestras, ferias y salones (vg. ARPA; Pasarela de la Moda de Castilla y León, Concursos gastronómicos o de Servicios de Restaurante y Bar...).
- Desarrollo de proyectos de visibilidad en centros e impulso de la participación de los centros docentes y del alumnado en las diferentes convocatorias de premios que lleve a cabo la administración educativa, así como otras administraciones, entidades públicas o privadas, agentes económicos y sociales y organizaciones y confederaciones de organizaciones empresariales, incluida la convocatoria anual de premios extraordinarios para el alumnado de FP de las diferentes familias profesionales implantadas en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

- Difusión en medios de comunicación y redes sociales y otros sistemas telemáticos. Uso de mensajes y creatividades que clarifiquen la conexión de la formación con las oportunidades de empleo
- Colaboración con instituciones, organizaciones empresariales y sindicales más representativas, asociaciones, fundaciones, clústeres y/o Cámaras de Comercio, Industria y Servicios de Castilla y León para la difusión y el conocimiento de la oferta de formación profesional en el tejido social y productivo de Castilla y León.

## Indicadores

### Indicadores de base/contexto

- Número de Jornadas de divulgación desarrolladas en el curso 2024-2025
- Número de muestras y campeonatos de competiciones nacionales e internacionales en los que ha participado alumnado de FP en el periodo de vigencia del PGFP 2021-2025
- Número de proyectos de visibilidad desarrollados en el periodo de vigencia del PGFP 2021-2025
- Número de acciones de difusión desarrolladas a través de medios de comunicación en el periodo de vigencia del PGFP 2021-2025

### Indicador de proceso/ejecución

- Número de Jornadas de divulgación desarrolladas anualmente
- Número de eventos de difusión en los que cada curso escolar participa alumnado de FP
- Número de proyectos de visibilidad desarrollados anualmente
- Número de acciones de difusión desarrolladas anualmente a través de medios de comunicación
- Número de visitas y consultas en el portal de educación.
- Número de alumnado y profesorado que ha participado en los campeonatos de competencias profesionales

### Indicadores de resultado/impacto

- Número de Jornadas de divulgación desarrolladas en el periodo de vigencia del PGFP
- Número de muestras y campeonatos de competiciones nacionales e internacionales en los que ha participado alumnado de FP
- Número de proyectos de visibilidad desarrollados en el periodo de vigencia del PGFP
- Número de acciones de difusión desarrolladas a través de medios de comunicación.
- Número de visitas y consultas en el portal de educación.
- Número de alumnado y profesorado que ha participado en los campeonatos de competencias profesionales

## Fuente de indicadores

- Bases de datos propias de las Consejería de Educación y Consejería de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural.

## Promovido por:

Consejería de Educación; Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial.

Consejería de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural; Dirección General de Desarrollo Rural.

Consejería de Industria, Comercio y Empleo; Servicio Público de Empleo de Castilla y León.

## 05. FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPECIALIDADES VINCULADAS A LA FORMACIÓN PROFESIONAL

### PROGRAMA OPERATIVO “MAGISTER”

#### Objetivo estratégico:

- ✓ **Incrementar la calidad de la actividad docente, reforzando la formación especializada del profesorado de FP y ampliar la participación del profesorado en las acciones formativas en empresas.**

#### Objetivos específicos:

- Ofertar formación continua a más de 700 profesores de FP cada curso escolar.
- Desarrollar más de 1.000 horas de formación del profesorado de FP cada curso escolar.
- Desarrollar bienalmente jornadas de formación de equipos directivos de centros de FP.
- Desarrollar acciones formativas para el profesorado en materia de innovación aplicada y emprendimiento.

#### Acciones

- Elaboración del plan anual de formación del profesorado de formación profesional con el objeto de garantizar una eficaz actualización tecnológica y profesional de este colectivo, potenciando la formación digital del profesorado de FP, el conocimiento de los medios, metodologías de trabajo y recursos para la formación profesional del alumnado, y el conocimiento del profesorado de las metodologías y de los procesos y técnicas de trabajo en las empresas.
- Desarrollo de un programa avanzado de formación y desarrollo de equipos directivos de centros de formación profesional.
- Potenciación de la innovación metodológica en la Formación Profesional y de la innovación aplicada en colaboración con empresas, a través de acciones formativas del profesorado de especialidades vinculadas a la docencia en Formación Profesional y de un programa renovado de estancias del profesorado en empresas.
- Desarrollo de acciones formativas relacionadas con la evaluación de competencias profesionales adquiridas a través de los procesos formativos reglados, de la experiencia laboral o de procesos no formales de formación.
- Desarrollo de una plataforma de formación online para flexibilizar los procesos de formación y facilitar la participación del profesorado en acciones formativas, sin perjuicio del mantenimiento de la formación presencial que resulte necesaria o conveniente.
- Desarrollo de la capacidad de investigador y generador de proyectos del profesorado, prestando especial atención a la mejora de las capacidades y las competencias del profesorado, desarrollando acciones que promuevan las bases de la investigación aplicada y de la cultura emprendedora en este colectivo.
- Facilitar y promover, en la medida de lo posible, las estancias formativas de docentes en empresas u organismos equiparados, así como la figura del profesional sénior de empresa para la colaboración con los centros de formación profesional y garantizar la actualización permanente de la formación en los procesos productivos que se desarrollen en el centro de formación profesional.

## Indicadores

### Indicadores de base/contexto

- Número de profesores y profesoras que imparten enseñanzas en el Sistema de Formación Profesional en centros docentes de titularidad pública de Castilla y León
- Número de acciones formativas desarrolladas en el curso 2024-2025
- Número total de horas de formación desarrolladas en el curso 2024-2025

### Indicador de proceso/ejecución

- Número de acciones formativas desarrolladas en cada curso escolar.
- Número de profesores y formadores que participan en programas de formación
- Número total de horas de formación desarrolladas en cada curso escolar

### Indicadores de resultado/impacto

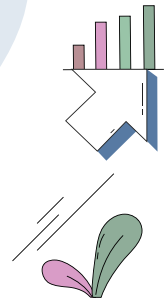
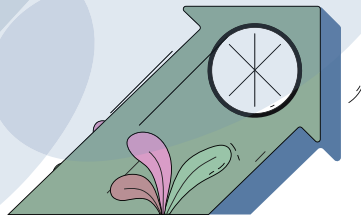
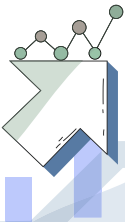
- Número de acciones formativas desarrolladas en el periodo de vigencia del PGFP 2025-2028
- Número de Profesorado beneficiario de las acciones formativas en el periodo de vigencia del PGFP 2025-2029.
- Número total de horas de formación desarrolladas en el periodo de vigencia del PGFP 2025-2028.

## Fuente de indicadores

- Bases de datos propias de la Consejería de Educación.

## Promovido por:

Consejería de Educación; Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial



## 6. CORRESPONSABILIDAD Y PARTENARIADO

*“Nosotros, los sapiens, dominamos el mundo no porque seamos tan sabios, sino porque somos los únicos animales que pueden cooperar de manera flexible en grandes números”*

Yuval Novak Harari (escritor y autor del libro Sapiens: De animales a Dioses)

En este ámbito de actuación se adopta un enfoque holístico, centrado en el alumnado, en el que la formación profesional se concibe como un instrumento dinamizador de los ecosistemas de capacidades, que contribuye al desarrollo regional, la innovación y las estrategias de especialización inteligente.

Los ecosistemas de capacidades o habilidades se definen como “formaciones sociales regionales o sectoriales en las que se desarrolla y se utiliza la capacidad humana con fines productivos”. La “etiqueta” fue introducida por Finegold (1999, p. 61)<sup>108</sup>. Buchanan et al. definen sus elementos básicos afirmando que “Sus elementos básicos son: los entornos y los modelos empresariales asociados, los marcos

institucionales y de políticas, los modos de contratación de mano de obra,

la estructura de los puestos de trabajo, así como el nivel de habilidades y los sistemas para su formación” (Buchanan et al. 2001)<sup>109</sup>.

El concepto de ecosistema de capacidades ha evolucionado con el tiempo, pero esencialmente demuestra que la oferta de habilidades se relaciona con un conjunto complejo de cuestiones interrelacionadas, incluida la estructura de los mercados laborales, el atractivo de ciertos tipos de trabajo, los patrones de reclutamiento y selección y la mala distribución de la mano de obra.

Spours (2021)<sup>110</sup> ha analizado la relevancia del contexto en la definición del

<sup>108</sup> Finegold, D. (1999) 'Creating self-sustaining, high-skill ecosystems', Oxford Review of Economic Policy, 15:1, 60-81.

<sup>109</sup> Buchanan J., Schofield K., Briggs C., Considine G., Hager P., Hawke G., Kitay J., Meagher G., Macintyre J., Mounier A. and Ryan S. (2001) Beyond Flexibility: Skills and Work in the Future. Sydney: New South Wales Department of Education and Training.

<sup>110</sup> Spours, K. (2021a) 'Building social ecosystem theory', <https://www.kenspours.com/elite-and-inclusive-ecosystems>.

ecosistema de habilidades desde una perspectiva basada en el territorio, que destaca el contexto dentro de la planificación del desarrollo de capacidades. El modelo de ecosistema social de capacidades definido por Spours ofrece un enfoque útil para los sistemas de provisión de capacidades, ya que busca desarrollar enfoques de desarrollo de capacidades que forjen conexiones más sólidas entre el trabajo, la vida y el aprendizaje. Tiene el potencial de aprender también de los sistemas emergentes que buscan permitir el desarrollo sostenible inclusivo, la economía circular, las orientaciones de la ecología industrial que priorizan la circulación regional de la materialidad y «el desarrollo de un conocimiento colectivo y el desarrollo del colectivo a través del conocimiento».

Teniendo en cuenta la perspectiva de Finegold, Dalziel y Spours, el modelo de ecosistemas de capacidades que se empleará en el desarrollo de este ámbito de actuación conceptualiza el papel de las habilidades dentro del ecosistema como un factor facilitador entre las dimensiones verticales y horizontales del ecosistema de ca-

pacidades, como se muestra en la ilustración 19<sup>111</sup>.

Se basa en trabajos empíricos para compartir aprendizajes clave sobre cómo el enfoque de los ecosistemas de capacidades puede hacer avanzar nuestra comprensión de las competencias y habilidades que pueden apoyar las transiciones gemelas y la transición socioeconómica (demográfica) y, por lo tanto, ampliar la relación entre la FP y el desarrollo sostenible.

El plano horizontal del modelo coloca a los diferentes actores en pie de igualdad, pudiendo convertirse en líderes de las estrategias que se ponen en marcha para abordar los desajustes de capacidades en el contexto regional. Las políticas europeas y los objetivos que establecen están condicionando las interacciones entre los agentes del ecosistema que colaboran en el plano horizontal. Al mismo tiempo, estas políticas deben facilitar el desarrollo de estrategias de capacidad para llevar a cabo los ajustes necesarios en el ecosistema, proporcionando a las personas las habilidades necesarias para trabajar y generar beneficios en el sistema productivo y social.

<sup>111</sup> Sigüenza, A.F. (2023) Más allá de la retórica: una estrategia de capacidades para el sector del hábitat. Revista Hábitat Eficiente, nº2. AEICE

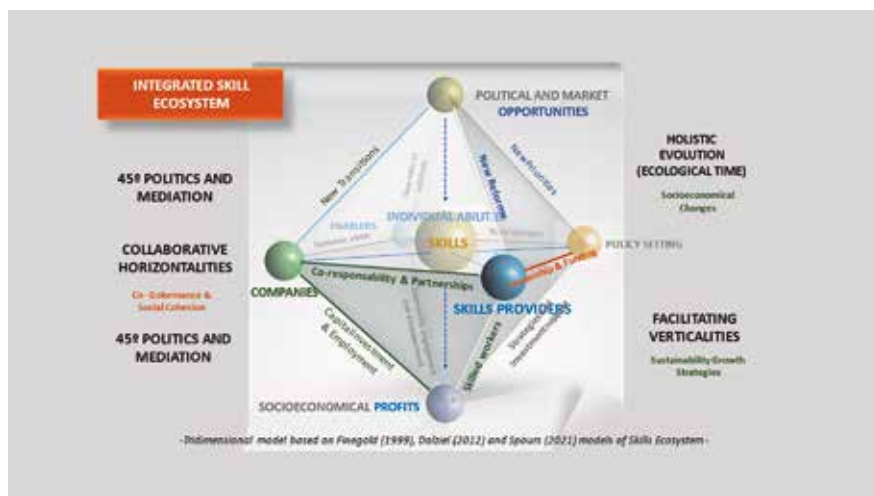


Ilustración 16. Modelo de ecosistema de capacidades (Sigüenza A.F., 2023)<sup>107</sup>

Tal como ocurre en los ecosistemas naturales, las características de las interacciones entre las especies/agentes que forman parte del ecosistema definen y determinan la dinámica del sistema. Todo ello condicionado por factores ambientales (contexto).

En el plano horizontal del ecosistema de competencias, se definen diferentes tipos de interacciones entre los elementos que lo componen:

- Entre empresas y proveedores de competencias, donde la relación se basa en la corresponsabilidad y la asociación para llevar a cabo el desarrollo de los procesos de formación.
- Entre proveedores de competencias y establecimiento de políticas, donde el liderazgo y la financiación de los procesos de formación determinan el tipo de relación.

• Entre establecimiento de políticas y facilitadores, los facilitadores actúan como facilitadores y catalizadores en la identificación de necesidades de formación, desequilibrios y en el desarrollo de procesos de formación. Las relaciones entre estos agentes y los establecimientos de políticas son esenciales para desarrollar acciones coordinadas.

• Entre facilitadores y empresas, los facilitadores pueden ayudar a las empresas a identificar necesidades y desajustes de competencias y contribuir a la implementación de acciones basadas en la corresponsabilidad y la asociación.

• Entre empresas y establecimiento de políticas, las interacciones entre empresas y establecimiento de políticas ayudan a desarrollar marcos de acción orientados a satisfacer las



necesidades de talento en el sistema productivo.

- Entre facilitadores y proveedores de habilidades, las interacciones entre proveedores de habilidades y facilitadores contribuyen a facilitar la relación entre proveedores de habilidades y empresas, así como al desarrollo de acciones conjuntas en el ámbito de la orientación vocacional y el emprendimiento

En la cúspide del modelo de ecosistemas de capacidades se sitúan los “factores ambientales” que determinan el comportamiento del sistema. Estos factores actúan como impulsores del cambio y afectan al comportamiento de cada uno de los componentes del ecosistema en el plano horizontal. Las nuevas transiciones del sistema productivo, los nuevos roles que deben adoptar los facilitadores, las reformas que deben abordar los proveedores de competencias y los nuevos marcos de actuación, vienen determinados por las políticas establecidas a nivel nacional, europeo o global y las nuevas oportunidades que surgen para adaptarse a los cambios, como las que ofrecen las nuevas tecnologías disruptivas y otros impulsores.

En la base del modelo del ecosistema de capacidades se encuentran los beneficios que el sistema debe alcanzar para que su dinámica y evolución aseguren su permanencia y crecimiento. Al igual que en los ecosistemas naturales, los cambios provocados por

factores ambientales pueden suponer una amenaza para el ecosistema. Por ello, es fundamental que los cambios permitan obtener beneficios en términos de sostenibilidad del ecosistema.

El ecosistema de capacidades está en constante evolución, girando constantemente sobre su eje vertical, interactuando con otros ecosistemas de competencias de subsectores productivos relacionados. Desde esta perspectiva, la formación profesional es un componente del triángulo del conocimiento que debe trabajar en estrecha colaboración con otros sectores de la educación y formación, con la comunidad científica y con las empresas y debe permitir al alumnado adquirir competencias profesionales a través de una provisión basada en el aseguramiento de la calidad. La existencia de corresponsabilidad en el proceso formativo entre los centros de formación y las empresas se convierte en una necesidad prioritaria para el despliegue de un sistema dual de formación profesional.

Esta nueva formación profesional desarrolla formas innovadoras de alianzas con el mundo del trabajo y está respaldada por el continuo desarrollo de estrategias de movilidad e internacionalización.

Por otro lado, el modelo europeo de centro de excelencia concibe a los centros de formación profesional como instituciones que adoptan un enfoque sistémico mediante el cual contribuyen

activamente a la creación conjunta de «ecosistemas de capacidades», junto con un amplio abanico de otros socios locales o regionales. En este proceso, la cooperación entre los diferentes agentes implicados en la formación, de manera especial entre los centros de formación y las empresas u organismos equiparados, configura un área de actuación en el que destacan actividades dirigidas a:

### **Establecimiento de asociaciones entre el mundo educativo y empresarial**

Cultivando relaciones mutuamente beneficiosas con el sector empresarial mediante la creación de asociaciones entre el mundo educativo y empresarial a largo plazo, en particular para la innovación y la anticipación de las capacidades.

Trabajando juntos para revisar y actualizar continuamente los planes de estudios de cara a garantizar su pertinencia para las necesidades de los aprendices y del mercado laboral; en particular para el aprendizaje en el trabajo en consonancia con el Marco Europeo para una Formación de Aprendices de Calidad y Eficaz<sup>112</sup> y las recomendaciones sobre la calidad en la formación de aprendices de la Organización Internacional del Trabajo de 2023<sup>113</sup>.

Apoyando a las empresas y otros empleadores, en particular a las pymes, con una formación a medida para la mejora de las capacidades y el reciclaje profesional.

### **Cooperación con los servicios públicos de empleo y la sociedad civil para mejorar y reciclar las capacidades de los desempleados y las personas inactivas.**

Apoyando la cooperación sectorial y regional, incluida la adhesión al Pacto por las Capacidades, y creando sinergias con el Plan General de cooperación sectorial sobre capacidades, cuando exista y proceda.

Proporcionando a las pymes apoyo técnico, una evaluación de las necesidades de capacidades, herramientas y metodologías.

Organizando oportunidades de aprendizaje en el trabajo, formación de aprendices y períodos de prácticas para aprendices, puesta en común de equipos, así como intercambios de profesores y formadores entre empresas y centros de FP.

Con este fin, en este ámbito de actuación, la Junta de Castilla y León se marca como **objetivos generales**:

<sup>112</sup> RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO de 15 de marzo de 2018 relativa al Marco Europeo para una formación de Aprendices de Calidad y Eficaz. Diario Oficial de la Unión Europea de 2 de mayo de 2018.

<sup>113</sup> ILO Recommendation on Quality Apprenticeships (2023). [https://normlex.ilo.org/dyn/nrmlx\\_en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0:NO:P12100\\_INSTRUMENT\\_ID:4347381](https://normlex.ilo.org/dyn/nrmlx_en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0:NO:P12100_INSTRUMENT_ID:4347381)

- El impulso de la dimensión dual de la formación profesional y de sus vínculos con el sistema productivo en un marco de colaboración público-privada entre administraciones, centros, empresas u organismos equiparados, organizaciones empresariales y sindicales, entidades y tercer sector para la creación conjunta de valor, el alineamiento de los objetivos y proyectos estratégicos comunes, la superación de la brecha urbano/rural a través de una adecuada adaptación territorial, y el uso eficaz de los recursos en entornos formativos y profesionales.

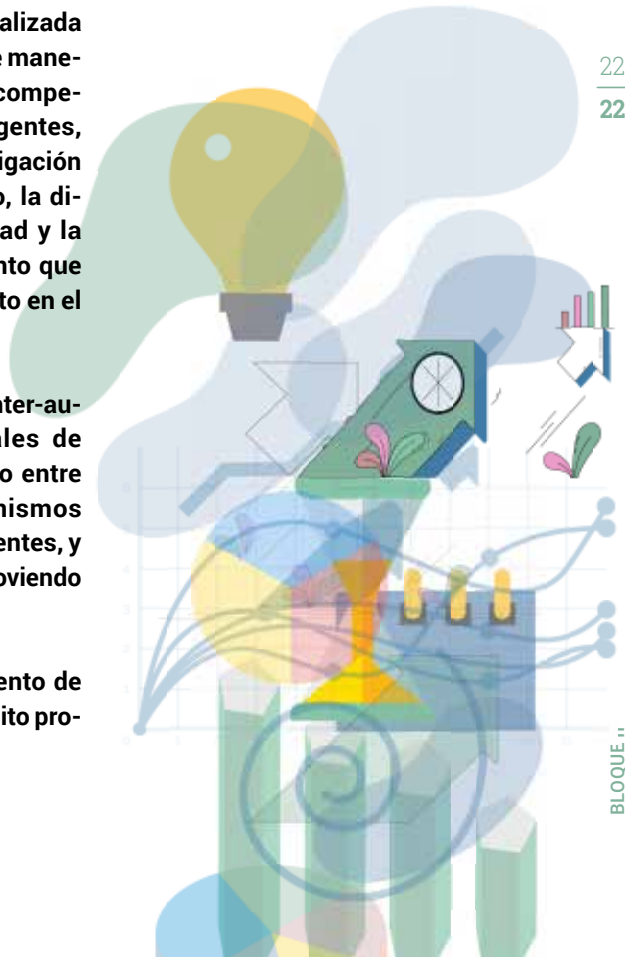
- La oferta de formación actualizada y suficiente, que incorpore de manera proactiva y ágil tanto las competencias profesionales emergentes, como la innovación, la investigación aplicada, el emprendimiento, la digitalización, la sostenibilidad y la emergencia climática, en tanto que factores estructurales de éxito en el nuevo modelo económico.

- La generación de circuitos inter-autónomos y transnacionales de transferencia de conocimiento entre centros, empresas u organismos equiparados, entidades, docentes, y personas en formación, promoviendo proyectos de movilidad.

- La extensión del conocimiento de lenguas extranjeras en el ámbito profesional.

Para alcanzar estos objetivos generales, se desarrollarán las líneas de actuación siguientes:

- Formación Profesional de carácter Dual.
- Formación en empresas de otros países en el marco del Programa Erasmus+.
- Colaboración entre centros de formación profesional y empresas (nuevo programa Aula-Empresa).
- Desarrollo del modelo de Centro de Excelencia Profesional.



## 06. FORMACIÓN PROFESIONAL DE CARÁCTER DUAL Y APRENDIZAJE BASADO EN EL TRABAJO PARA LA MEJORA DE LA EMPLEABILIDAD

### PROGRAMA OPERATIVO “DUAL FP”

#### Objetivo estratégico:

- ✓ **Impulsar la formación de carácter dual en régimen general y en régimen intensivo para mejorar el desarrollo de competencias profesionales y favorecer la transición entre los centros de formación y las empresas u organismos equiparados.**

#### Objetivos específicos:

- 100% de los centros educativos que imparten ciclos de formación profesional con una red definida de empresas formadoras.
- Gestionar la afiliación del alumnado que vaya a realizar formación en empresa u organismo equiparado al régimen general de la Seguridad Social.
- Desarrollar herramientas digitales para el seguimiento y evaluación del plan formativo desarrollado en el modelo dual.

#### Acciones

- Nuevo impulso del carácter dual de la formación profesional y de sus vínculos con el sistema productivo en un marco de colaboración público-privada entre administraciones, centros, empresas u organismos equiparados.
- Impulso de la formación dual intensiva del Sistema de Formación Profesional con el desarrollo de una línea de ayudas a empresas que incentive los contratos formativos en alternancia ligados a la obtención de grados C, D y E de formación profesional, en el ámbito de las políticas activas de empleo.
- Creación en cada centro educativo una red de empresas formadoras que colaboren a medio y largo plazo con el centro educativo para el desarrollo de la fase de formación en empresa u organismo equiparado.
- Desarrollo de una red de prospectores de empresas formadoras, que facilite los contactos entre los centros de formación profesional y empresas u organismos equiparados para el desarrollo de la fase de formación del alumnado en empresa u organismo equiparado.
- Impulso de convenios específicos con la representación de las Cámaras Oficiales de Comercio, Industria y Servicios de Castilla y León, entidades promotoras de FP dual, fundaciones, asociaciones, federaciones o confederaciones de organizaciones empresariales para asegurar una formación de calidad en centros de trabajo y, en su caso, adaptada al alumnado con discapacidad en entornos laborables accesibles.
- Gestión de la afiliación al régimen general de la Seguridad Social del alumnado que realiza formación en empresas u organismos equiparado en enseñanzas desarrolladas en régimen general.
- Desarrollo de un nuevo sistema de seguimiento del plan formativo y evaluación del aprendizaje que se desarrolla en el centro educativo y en el lugar de trabajo mediante nuevas herramientas de gestión del sistema.

- Desarrollo de programas específicos de formación y reconocimiento para los tutores o tutoras duales de empresa, destacando su papel crucial y proporcionándoles herramientas y recursos adecuados.
- Implantación de la figura del "Tutor o tutora dual multiempresa" cuando por el tamaño de las empresas así proceda, pudiendo ser compartido por dos o más empresas u organismos equiparados, siendo responsables de la relación y coordinación con el centro de formación profesional y del adecuado funcionamiento de la formación profesional en las empresas u organismos equiparados a las que representen.

#### **Indicadores:**

##### **De base/contexto**

- Número de alumnado que realiza formación en centros de trabajo en el curso 2024-2025.
- Número de empresas que colaboran en el desarrollo de la Formación en Centros de Trabajo en el curso 2024-2025.

##### **De proceso/ejecución**

- Número de alumnado que realiza formación en centros de trabajo en cada curso escolar
- Número de empresas u organismos equiparados que participan en la formación de carácter dual anualmente.
- Número de acuerdos de colaboración de centros educativos y empresas para el desarrollo del carácter dual de la formación profesional firmados anualmente.

##### **De resultados/impacto:**

- Número de alumnado que ha desarrollado un ciclo de formación profesional o curso de especialización de carácter dual en régimen general durante la vigencia del PGFP 2025-2028
- Número de alumnado que ha desarrollado un ciclo de formación profesional en régimen intensivo durante la vigencia del PGFP 2025-2028
- Número de empresas u organismos equiparados que participan en la formación de carácter dual durante la vigencia del PGFP 2025-2028
- Número de acuerdos de colaboración de centros educativos y empresas para el desarrollo del carácter dual de la formación profesional firmados durante la vigencia del PGFP 2025-2029

#### **Fuente de indicadores**

- Bases de datos propias de las Consejería de Educación y de la Consejería de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural.

#### **Promovido por:**

Consejería de Educación; Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial  
 Consejería de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural; Dirección General de Desarrollo Rural  
 Consejería de Industria, Comercio y Empleo; Servicio Público de Empleo de Castilla y León

## 07. INTERNACIONALIZACIÓN, MOVILIDAD Y COOPERACIÓN TRANSFRONTERIZA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

### PROGRAMA OPERATIVO "MOBILITY"

#### Objetivo estratégico:

- ✓ Incrementar la participación de los estudiantes y profesorado de enseñanzas de formación profesional en programas de movilidad europeos y programas de cooperación transfronteriza.

#### Objetivos específicos:

- Incrementar el número de centros de Castilla y León que participan en Programas Europeos vinculados a la Formación Profesional en cada curso escolar.
- Incrementar el número de alumnado y profesorado que participan en programas de movilidad cada curso escolar.
- Incrementar el número de intercambios establecidos con centros situados en otros países anualmente.
- Incrementar el número de ayudas concedidas anualmente para complementar las ayudas Erasmus+ a la movilidad.

#### Acciones

- Promoción de la participación de los centros en programas de la Unión Europea para incrementar la movilidad del alumnado y profesorado y el intercambio de experiencias entre centros de distintos países, facilitando el acceso a la información, tanto al profesorado como al alumnado.
- Participación en proyectos europeos en el marco de las acciones del Programa Erasmus+
- Uso del recurso a «multiplicadores», como los profesores, formadores y jóvenes que hayan participado previamente en una experiencia de movilidad, para motivar a los jóvenes a viajar.
- Apoyo a la participación y gestión de los centros en programas de cooperación transfronteriza, en el proyecto ERASMUS+ u otros proyectos de movilidad europeos, para la realización de prácticas en empresas de países de la UE, a través del consorcio específico, una oficina de gestión de proyectos y la cooperación con las Cámaras Oficiales de Comercio, Industria y Servicios de la Comunidad, otros organismos de derecho público y los agentes económicos y sociales.
- Promoción de la prestación de ayudas al alumnado y profesorado para la realización de acciones de movilidad internacional, complementando las ayudas ERASMUS+ con fondos propios.
- Promoción del conocimiento en lenguas extranjeras del alumnado de Formación Profesional, mediante la implantación de módulos específicos en los títulos de Formación Profesional, facilitando el acceso a la formación en idiomas en las Escuelas Oficiales de Idiomas u otras fórmulas.

**Indicadores:****De base/contexto**

- Centros de Formación Profesional que participan en el programa de movilizaciones en el marco de Erasmus+ en el curso escolar 2024-2025.

**De proceso/ejecución**

- Número de centros de Castilla y León que participan en Programas Europeos vinculados a la Formación Profesional en cada curso escolar anualmente.
- Número de alumnado y profesorado que participan en programas de movilidad cada curso escolar anualmente.
- Número de ayudas concedidas anualmente para complementar las ayudas Erasmus+ a la movilidad

**De resultados/impacto:**

- % de variación del número de centros educativos participantes en el programa Erasmus+ durante la vigencia del PGFP 2025-2028
- % de variación del alumnado y profesorado participante en programas de internacionalización que certifica nivel de competencia lingüística durante la vigencia del PGFP 2025-2028
- Cantidad económica destinada a ayudas a la movilidad Erasmus+ en FP durante la vigencia del PGFP 2025-2028
- Cantidad económica destinada a complementar las ayudas a la movilidad Erasmus + en FP durante la vigencia del PGFP 2025-2028.

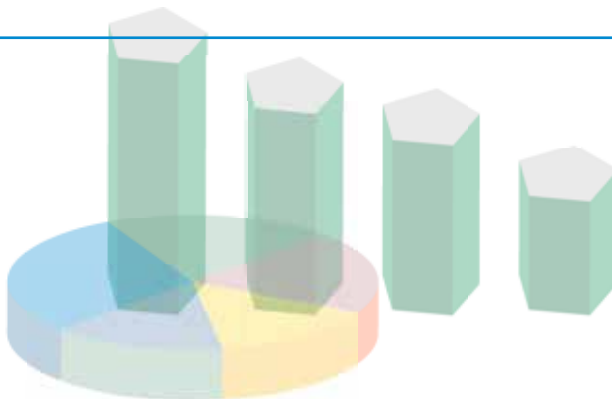
**Fuente de indicadores**

- Bases de datos propias de la Consejería de Educación.
- Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)

**Promovido por:**

Consejería de Educación; Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial.

Consejería de Industria, Comercio y Empleo; Servicio Público de Empleo de Castilla y León



## 08. COLABORACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS Y EMPRESAS EN PROYECTOS COLABORATIVOS DE INNOVACIÓN APLICADA

### PROGRAMA OPERATIVO "BINOMIAL"

#### Objetivo estratégico:

- ✓ **Fomentar la colaboración entre los centros docentes y las empresas de su entorno, así como poner en práctica nuevos medios didácticos y recursos educativos que favorezcan el aprendizaje y la capacidad emprendedora del alumnado.**

#### Objetivos específicos:

- Impulsar la participación de centros de titularidad pública y de centros de titularidad privada sostenidos con fondos públicos en proyectos de innovación aplicada financiando al menos 30 proyectos anualmente.
- Disponer de un aula de emprendimiento en cada centro de FP de titularidad pública.
- Desarrollar actuaciones de emprendimiento en el 100% de los centros educativos que imparten ciclos de FP.
- Impulsar la creación de viveros de empresa en centros educativos que imparten ciclos de FP alcanzando la cifra de 20 viveros en el curso escolar 2028-2029.
- Contar con al menos el 75% de los centros de FP de titularidad pública dotados con Aulas de tecnología aplicada (ATECA) en el curso escolar 2028-2029

#### Acciones

- Fomento del desarrollo de ecosistemas de capacidades a nivel sectorial para contribuir a atraer inversión y a garantizar la provisión oportuna de capacidades para las empresas que invierten localmente, generando alianzas estratégicas entre administraciones, centros de formación, empresas u organismos equiparados, organizaciones empresariales y sindicales, y entidades del tercer sector, para la creación conjunta de valor, el alineamiento de los objetivos y proyectos estratégicos comunes, la superación de la brecha urbano/rural a través de una adecuada adaptación territorial, y el uso eficaz de los recursos en entornos formativos y profesionales.
- Fomento del vínculo permanente entre los centros de formación profesional sostenidos con fondos públicos y las empresas u organismos equiparados, a través del Programa Aula-Empresa, realizando convocatorias de financiación de proyectos de innovación aplicada para ofrecer respuestas flexibles y ágiles, generar redes de innovación o establecer asociaciones entre empresas u organismos equiparados, centros de formación profesional y cualquier otra institución de formación e innovación en entornos territoriales comunes o diferentes.
- Desarrollo de las Aulas de emprendimiento y viveros de empresa para facilitar la relación de los centros que imparten formación profesional inicial con las empresas, con la colaboración de las Cámaras Oficiales de Comercio, Industria y Servicios de Castilla y León, fundaciones de empresas, organizaciones y asociaciones y confederaciones de organizaciones empresariales, agentes sociales y/o Clústeres.
- Implantación y promoción de las aulas de tecnología aplicada y de innovación aplicada en los centros de formación profesional, generadoras de proyectos innovadores e investigación aplicada al sector productivo.

- Apoyo al desarrollo de proyectos de innovación e investigación aplicada (CYLINNOVA) que impulsen la generación de un entorno especializado de confluencia y colaboración efectiva en diferentes sectores productivos, entre los centros de formación profesional y las empresas u organismos equiparados, especialmente en el ámbito de las pequeñas y medianas empresas.
- Fomento, en el ámbito de competencias de la administración educativa, de proyectos de investigación aplicada en las áreas de especialización en sectores emergentes de interés para el tejido productivo regional.

### **Indicadores:**

#### **De base/contexto**

- Número de centros participantes en el Programa Aula-Empresa en 2025
- Número de proyectos desarrollados en 2025 en el Programa Aula-Empresa u otros programas.
- Cantidad destinada a ayudas para el desarrollo de proyectos de innovación en el período 2021-2025
- Número de Aulas de Emprendimiento
- Número de Aulas ATECA

#### **De proceso/ejecución**

- Convocatorias de ayudas realizadas anualmente en el Programa Aula-Empresa u otros programas
- Número de centros que presentan proyectos anualmente
- Número de proyectos de innovación presentados anualmente
- Número de centros que desarrollan proyectos de innovación en cada curso escolar.
- Número de centros que anualmente ponen en marcha viveros de empresa.
- Cantidad anual destinada a ayudas para el desarrollo de proyectos de innovación en el Programa Aula-Empresa
- Número de Aulas de Emprendimiento
- Número de Aulas ATECA

#### **De resultados/impacto**

- Número de proyectos de innovación financiados en el período 2025-2029
- Número de centros con proyectos de innovación financiados en el período 2025-2028
- Número de centros con Aulas de Emprendimiento.
- Número de centros con viveros de empresa.
- Cantidad destinada a ayudas para el desarrollo de proyectos de innovación en el período 2025-2028
- Número de Aulas de Emprendimiento
- Número de Aulas ATECA

### **Fuente de indicadores**

- Bases de datos propias de la Consejería de Educación.

### **Promovido por:**

Consejería de Educación; Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial  
Consejería de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural

## 09. DESARROLLO DE REDES DE CENTROS DE EXCELENCIA PROFESIONAL

### PROGRAMA OPERATIVO "EXCELLENTIA"

#### Objetivo estratégico:

- ✓ - Continuar el despliegue del modelo de centro de excelencia profesional en la red de centros de formación profesional en Castilla y León, que sirva de palanca para dar impulso de la innovación, el aprendizaje colaborativo, las relaciones con las empresas y el cambio metodológico en el conjunto de centros de formación profesional de la Comunidad.

#### Objetivos específicos:

- Implantar el modelo europeo de centro de excelencia en el sistema educativo de formación profesional implicando al menos al 50% de los centros educativos que imparten enseñanzas de formación profesional.
- Incrementar la presencia de los centros educativos de formación profesional en las redes colaborativas internacionales de CoVE.

#### Acciones

- Implantación del modelo de excelencia desarrollado por la Comisión Europea en los centros que imparten enseñanzas de formación profesional e impulso de la implantación de procesos de transformación de los ciclos actuales en ciclos de alto rendimiento.
- Impulso de la transformación de centros de educación secundaria "unitarios" en centros "multi-funcionales" de formación profesional, especialmente en la zona rural, promoviendo el desarrollo de una oferta inicial y continua y su participación en proyectos de innovación metodológica y técnica, junto con la colaboración con otros centros docentes y empresas del entorno a nivel local.
- Nuevo impulso de la red de Centros Integrados de Formación Profesional, fomentando la adopción del modelo de centro de excelencia profesional y su participación en procesos de innovación, formación permanente, reconocimiento de competencias adquiridas por experiencia laboral o vías no formales de formación y su autonomía de gestión en el marco de la normativa vigente.
- Impulso de la colaboración entre centros de Formación Profesional, en particular los Centros Integrados de Formación Profesional y los centros que cuenten con el reconocimiento de centros de excelencia profesional, con Universidades y Centros Tecnológicos.
- Impulso de acciones de colaboración entre centros docentes basada en el principio de complementariedad, y entre centros y empresas, generando circuitos inter-autonómicos y transnacionales de transferencia de conocimiento entre centros, empresas u organismos equiparados, entidades, docentes, y personas en formación, promoviendo proyectos de movilidad para el desarrollo de formación, uso de equipamiento, transferencia de conocimiento, etc.
- Fomento de la colaboración de los centros de formación profesional en el desarrollo de proyectos empresariales y en la creación, en sectores diversos, así como en los entornos rurales y zonas en declive demográfico, en el desarrollo de empresas que incorporen los valores de la innovación, la sostenibilidad y el compromiso social.

- Apoyo al uso de herramientas de autoevaluación y evaluación de la excelencia basadas en el modelo europeo de centros de excelencia profesional, entre ellas ISATCOVE (herramienta desarrollada por la European Training Foundation) o a la aplicación de normas ISO de garantía de a calidad.

### Indicadores:

#### Indicador de contexto/de base

- Número de centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten formación profesional inicial en Castilla y León.

#### Indicadores de proceso/ejecución

- Número de centros que anualmente solicitan reconocimiento de excelencia.
- Número de centros incorporados anualmente a redes colaborativas de excelencia

#### Indicadores de resultado/impacto:

- Número de centros docentes sostenidos con fondos públicos con reconocimiento de centro de excelencia profesional en Castilla y León.
- Número de proyectos de colaboración de centros con reconocimiento de Centros de Excelencia Profesional con empresas y con otros centros docentes sostenidos con fondos públicos para el desarrollo de proyectos de innovación y mejora.
- Número de centros con proyectos desarrollados en redes colaborativas.
- Número de centros que emplean herramientas de autoevaluación de la excelencia.

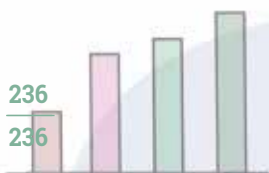
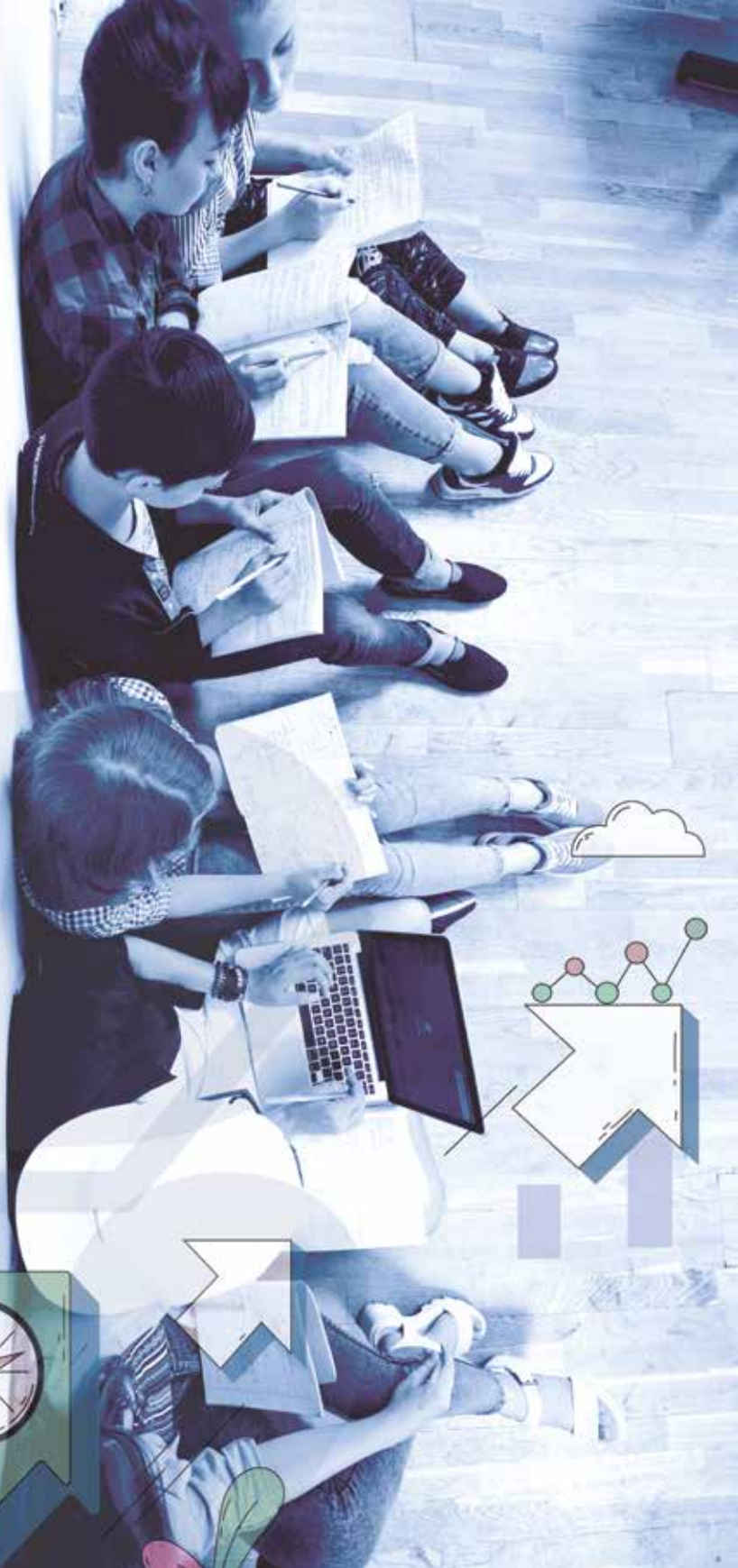
### Fuente de indicadores

- Bases de datos propias de la Consejería de Educación.

### Promovido por:

Consejería de Educación; Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial.  
Consejería de Industria, Comercio y Empleo; Servicio Público de Empleo de Castilla y León





## 7. FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

*“Las personas que desarrollan la capacidad de adquirir continuamente nuevas y mejores formas de conocimiento que aplicar a su trabajo y su vida serán los que muevan los hilos de nuestra sociedad para un futuro indefinido”.*

Brian Tracy (experto en desarrollo)

Las instituciones y organismos de la Unión Europea con competencias en materia de capacidades, industria y empleo enfatizan la importancia de la formación continua y de la recualificación profesional para mantener y mejorar la competitividad de la economía de los países europeos y, en su conjunto, de la eurozona.

El informe recientemente presentado por Mario Draghi a la Comisión Europea (septiembre de 2024), afirma con rotundidad que: “The competitiveness of the EU and the success of the European economic model – starting with the successful execution of the green and digital transitions – requires a labour force endowed with the right knowledge and skills” (página 257 del informe).

Otros organismos internacionales, como El Foro económico Mundial o la OCDE también insisten en la utilización eficiente de la fuerza laboral dotándola de las competencias profesionales que se requieren para mantener el empleo en cada momento de su vida. Una de las principales recomendaciones de la OCDE en este sentido consiste en po-

ner mayor énfasis en activar a los desempleados y mejorar su cualificación. Ofrecerles mayor respaldo y exigirles su participación en las políticas activas de empleo, especialmente después de un tiempo prolongado de búsqueda de empleo, haciendo hincapié en la formación continua y la actualización de cualificaciones y habilidades adaptadas a las necesidades del mercado, presentes y futuras.

Todo ello pone de manifiesto que sigue siendo necesario 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, ofreciendo oportunidades de acceso a la formación y cualificación profesional abierta a las personas adultas, así como nuevas y mejores oportunidades de formación, cualificación profesional y acreditación de las competencias adquiridas a lo largo de la vida, tanto en el lugar de trabajo como a través de la formación de carácter no formal.

Con este fin, en este ámbito de actuación, la Junta de Castilla y León se marca como **objetivos generales:**

- La cualificación de las personas para el ejercicio de actividades profesionales a lo largo de la vida, promoviendo la adquisición, consolidación y ampliación de competencias profesionales y básicas con la polivalencia y funcionalidad necesarias para el acceso al empleo, la continuidad en el mismo y la progresión y desarrollo profesional, así como la rápida adaptación a los retos de futuro derivados de entornos de trabajo complejos.

- La configuración flexible, modular y acorde con los planteamientos a escala de la Unión Europea de la formación profesional, basada en itinerarios formativos accesibles, progresivos, acumulables y adaptados a las necesidades individuales y colectivas, teniendo en cuenta la edad, el sexo, la discapacidad en su caso, y la situación personal o laboral y dirigidos a un abanico de perfiles profesionales comprensivo, desde los generalistas hasta los altamente especializados.

- La provisión de orientación profesional que facilite a las personas, a lo largo de la vida, la toma de decisiones en la elección y gestión de sus carreras formativas y profesionales, combatiendo los estereotipos de género, los relacionados con la discapacidad, colaborando en la construcción de una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social, y favoreciendo el conocimiento

de las oportunidades existentes o emergentes en los entornos rurales y las zonas en declive demográfico.

- La promoción de la igualdad de oportunidades de las personas y colectivos con dificultades de inserción socio laboral en el acceso y el proceso de formación profesional habilitante y facilitadora de la inserción en el mercado laboral.

- El impulso de la participación de las personas adultas, para su cualificación o recualificación, en acciones de formación profesional como elemento integrado en el desempeño profesional y la vida laboral y única forma de lograr el mayor grado de especialización que demandan ámbitos cada vez más complejos.

- La facilitación de la acreditación y el reconocimiento de las competencias profesionales vinculadas al Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales, adquiridas mediante la experiencia laboral u otras vías no formales o informales.

Este último aspecto constituye un elemento clave que ya fue destacado por la Recomendación del Consejo de la UE de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal (2012/C 398/01); publicada en el DOUE de 22 de diciembre de 2012, en la que con el fin de ofrecer a los ciudadanos la oportunidad de demostrar lo que han aprendido al margen de la educación y la formación formales,

inclusive merced a sus experiencias en materia de movilidad, y con el fin de aprovecharlo en sus vidas profesionales y en su aprendizaje posterior, se instaba a los estados miembros de la Unión Europea a “establecer para 2018 a más tardar, de acuerdo a las circunstancias y especificidades nacionales y según consideren apropiado, disposiciones para la validación del aprendizaje no formal e informal que permitan a las personas validar los conocimientos, capacidades y competencias adquiridos mediante el aprendizaje no formal e informal, cuando proceda, mediante los recursos educativos abiertos.”

Asimismo, estas acciones dirigidas a la población adulta deben ser complementadas con acciones que faciliten la conciliación del estudio y la formación con el desarrollo de la actividad laboral. Las ofertas integradas en modalidad

semipresencial o virtual constituyen un instrumento importante que podría contribuir a resolver las necesidades de cualificación de la población adulta trabajadora, junto con la oferta para personas trabajadoras en activo que se lleva a cabo en el ámbito de la formación para el empleo. Para lograr los objetivos de cualificación y recualificación profesional, en este ámbito de actuación, se plantean las siguientes Líneas de actuación:

- Formación profesional abierta en modalidad semipresencial y virtual.
- Acreditación de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral o vías no formales de formación.
- Programa de formación de personas trabajadoras.



## 10. FORMACIÓN PROFESIONAL ABIERTA, SEMIPRESENCIAL Y VIRTUAL, PARA PERSONAS ADULTAS

### PROGRAMA OPERATIVO “TELÉMACO”

#### Objetivo estratégico:

- ✓ **Impulsar la Formación Profesional modular, abierta y en modalidad semipresencial y virtual, con sistemas flexibles, para la obtención de títulos de formación profesional y de certificados profesionales.**

#### Objetivos específicos:

- Lograr que al menos el 20% de los centros educativos de titularidad pública oferten enseñanzas de formación profesional en modalidad modular, en función de las necesidades del entorno productivo.
- Incrementar en un 50% el número de ciclos ofertados en modalidad semipresencial y virtual.
- Incrementar el número de alumnado que cursa ciclos formativos en modalidad semipresencial y virtual en Castilla y León, alcanzando la cifra de 8.000 alumnos en el curso 2028-2029.
- Incrementar en un 100% la oferta modular actual.

#### Acciones

- Incremento de la oferta modular de módulos incluidos en títulos de formación profesional y en certificados profesionales para facilitar la adquisición y acreditación de competencias profesionales a la población activa y el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida para adaptarse de forma rápida a las necesidades del sistema productivo.
- Flexibilización de la oferta modular de Títulos de Formación Profesional, mediante el diseño y autorización de ofertas de unidades formativas de menor duración que los títulos de Formación Profesional (micro acreditaciones), que permita obtener certificaciones oficiales de competencia asociadas a uno o varios módulos profesionales, facilite en mayor medida compaginar la formación con la actividad laboral y posibilite el desarrollo de itinerarios formativos personalizados.
- Ampliación de la oferta de Formación Profesional en modalidad semipresencial y virtual para facilitar el acceso a la población activa y, de forma especial, a las personas que residen en zonas rurales o con dificultades de desplazamiento.
- Aumento de la dedicación del horario lectivo del profesorado en los ciclos formativos desarrollados en la modalidad semipresencial y virtual hasta equipararla con la dedicación en modalidad presencial.
- Realización de cursos de formación de profesores-tutores y de gestores de plataforma, para la utilización y gestión de los recursos didácticos propios de las modalidades de formación semipresencial y virtual en plataformas de tele-formación y la gestión de usuarios.
- Actualización, adaptación y mejora cualitativa de los sistemas informáticos, materiales y recursos didácticos empleados al contexto de Castilla y León en la formación profesional inicial desarrolladas en modalidad semipresencial y virtual.
- Desarrollo de acciones formativas específicas para que las personas que han participado en el procedimiento de acreditación de competencias puedan obtener un título de formación profesional o el certificado de profesionalidad con ofertas en modalidad presencial, semipresencial y/o virtual.

**Indicadores:****Indicadores de base/contexto**

- Número de participación en ofertas modulares
- Número de alumnado matriculado en ciclos desarrollados en modalidad semipresencial y virtual
- Número de títulos diferentes ofertados en modalidad semipresencial y virtual

**Indicadores de proceso/ejecución**

- Número de ofertas modulares realizadas anualmente.
- Número de nuevos ciclos ofertados en modalidad semipresencial y virtual en cada curso escolar.
- Número de alumnado que cursan ciclos formativos en modalidad semipresencial y virtual en Castilla y León cada curso escolar.
- Materiales para formación online desarrollados, actualizados o adaptados anualmente.
- Grado de satisfacción del alumnado y profesorado con la formación recibida

**Indicadores de resultados/impacto:**

- Nueva oferta modular parcial desarrollada durante el periodo de vigencia del PGFP 2025-2028.
- % Incremento del alumnado matriculado en oferta modular parcial
- % Incremento de la oferta de ciclos formativos en modalidad semipresencial y virtual
- % Incremento de alumnado matriculado en ciclos ofertados en modalidad semipresencial y virtual

**Fuente de indicadores**

- Bases de datos propias de la Consejería de Educación.

**Promovido por:**

Consejería de Educación; Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial.

Consejería de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural; Dirección General de Desarrollo Rural

## 11. ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS ADQUIRIDAS POR EXPERIENCIA LABORAL Y/O VÍAS NO FORMALES DE FORMACIÓN

### PROGRAMA OPERATIVO "ACCREDIT"

#### Objetivo estratégico:

- ✓ **Promover el reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias adquiridas mediante la experiencia laboral o vías no formales de formación en las diferentes familias profesionales, en función de las necesidades de las personas y del sistema productivo.**

#### Objetivos específicos:

- Flexibilizar el procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias adquiridas mediante la experiencia laboral o vías no formales de formación para impulsar la participación de la ciudadanía.
- Disponer de un procedimiento capaz de acreditar las competencias adquiridas mediante experiencia o vías no formales de formación, al menos, a 2.000 personas cada año.
- Poner en marcha un procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias básicas adquiridas mediante la experiencia laboral o vías no formales.

#### Acciones

- Realización de las modificaciones oportunas en los procedimientos regulados para agilizar la gestión y desarrollar un procedimiento abierto y permanente de reconocimiento de competencias básicas y profesionales adquiridas mediante experiencia laboral y vías no formales de formación eficiente y eficaz, y elaboración de un nuevo Plan director Plurianual de Acreditación de Competencias Profesionales adquiridas por experiencia laboral o vías no formales de formación.
- Impulsar las actuaciones de la Comisión Técnica constituida para la acreditación de competencias profesionales, especialmente para aquellos procedimientos de acreditación de estándares de competencia no incluidos en los títulos del sistema de formación profesional.
- Apoyo a los centros de educación de personas adultas y de formación profesional en el desarrollo y gestión de los procedimientos de reconocimiento y acreditación de competencias básicas y profesionales.
- Promoción del procedimiento de acreditación de competencias básicas y profesionales en los diferentes sectores, a partir de la identificación de aquellos ámbitos laborales donde haya un número significativo de personas trabajadoras sin cualificación acreditada.
- Desarrollo de los aplicativos informáticos de gestión de los procesos de acreditación de competencias.
- Realización de nuevos cursos de habilitación de asesores y evaluadores.

**Indicadores.****De base/contexto**

- % Población con cualificación con competencias profesionales acreditadas en Castilla y León

**De proceso/ejecución**

- Número de solicitudes de acreditación de competencias profesionales recibidas anualmente.
- Número de personas asesoradas y evaluadas anualmente.
- Número de personas acreditadas anualmente.
- Número de asesores y evaluadores habilitados anualmente.

**De resultados/impacto:**

- Número de personas inscritas en el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias básicas y profesionales.
- Número de personas acreditadas.
- Número de personas que logran acreditar algún estándar de competencia en una cualificación profesional determinada.
- Número de asesores y evaluadores habilitados

**Fuente de indicadores**

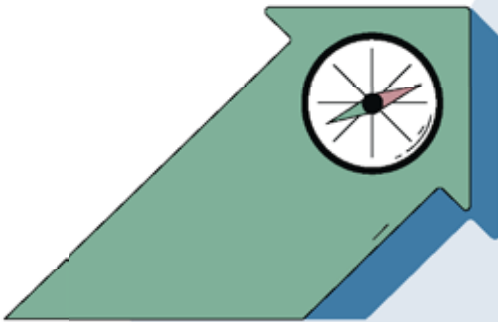
- Base de datos del INE (EPA).
- Bases de datos propias de la Consejería de Educación.
- Bases de datos propias del Servicio Público de Empleo.

**Promovido por:**

Consejería de Educación; Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial

Servicio Público de Empleo de Castilla y León (ECyL).

Agentes económicos y sociales y Cámaras de Comercio, Industria y Servicios.



## 12. PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN, REQUALIFICACIÓN Y ORIENTACIÓN DE PERSONAS TRABAJADORAS

### PROGRAMA OPERATIVO “QUALIFICO”

Las acciones contempladas en este programa se corresponden con actuaciones contempladas en los programas del PLAN DE EMPLEO que elabora el Servicio Público de Empleo de Castilla y León, referenciadas a estándares de competencias profesionales.

El PLAN DE EMPLEO recoge los diferentes programas de formación y orientación que desarrolla el Servicio Público de Empleo en el ámbito de sus competencias. Para comprender mejor las actuaciones previstas, su extensión y alcance, debe consultarse el PLAN DE EMPLEO anual.

#### Objetivo estratégico:

- ✓ **Impulsar y desarrollar la cualificación, requalificación y orientación profesional de personas trabajadoras ocupadas y desempleadas mediante ofertas formativas adaptadas a las necesidades y características de las personas trabajadoras ocupadas y desempleadas.**

#### Objetivos específicos:

- Favorecer la cualificación, requalificación y orientación profesional de las personas desempleadas, a través de proyectos o programas, que incluyan acciones formativas dirigidas a mejorar su empleabilidad.
- Ejecutar ofertas formativas del sistema de formación profesional en el ámbito laboral asociada al catálogo nacional de estándares de competencias profesionales para personas trabajadoras desempleadas en Castilla y León adecuadas a sus necesidades formativa

#### Acciones

- Convocatoria de subvenciones dirigidas a la financiación de itinerarios integrados de orientación, formación e inserción, que contribuyan a mejorar la cualificación profesional y la capacidad de inserción laboral.
- Personalización de los itinerarios formativos a través de acciones de orientación de calidad que favorezcan la inserción laboral de las personas desempleadas.
- Desarrollo del Programa de Formación Profesional Específica con Compromiso de Contratación como medida dirigida a la mejora de la empleabilidad de las personas desempleadas, mediante la adquisición de un nivel de cualificación profesional que las permita adaptarse a los cambios tecnológicos y a la innovación en consonancia con las demandas empresariales, a través de la realización de cursos específicos de formación profesional para el empleo.
- Determinación de las necesidades formativas de las personas trabajadoras desempleados en Castilla y León a atender mediante formación profesional en el ámbito laboral asociada al catálogo nacional de estándares de competencias profesionales.
- Convocatoria de subvenciones públicas destinadas a la financiación de ofertas formativas del sistema de formación profesional en el ámbito laboral asociada al catálogo nacional de estándares de competencias profesionales para personas trabajadoras desempleadas en Castilla y León.
- Programación de ofertas formativas del sistema de formación profesional en el ámbito laboral asociada al catálogo nacional de estándares de competencias profesionales para personas trabajadoras desempleadas en Castilla y León a impartir en centros públicos.

**Indicadores:****De base/contexto**

- Tasa de paro en Castilla y León.
- Ocupaciones con mejor situación en el mercado de trabajo de Castilla y León.
- Estadística de nivel formativo de desempleados.
- Demanda de formación de los desempleados.

**De proceso/ejecución**

- Número de personas que participan en los proyectos o programas formativos.
- Número de acciones formativas que incluye cada proyecto/programa
- Número de procedimientos de determinación de las necesidades formativas realizados
- Número de convocatorias de subvenciones públicas publicadas.
- Número de programaciones aprobadas.

**De resultados/impacto:**

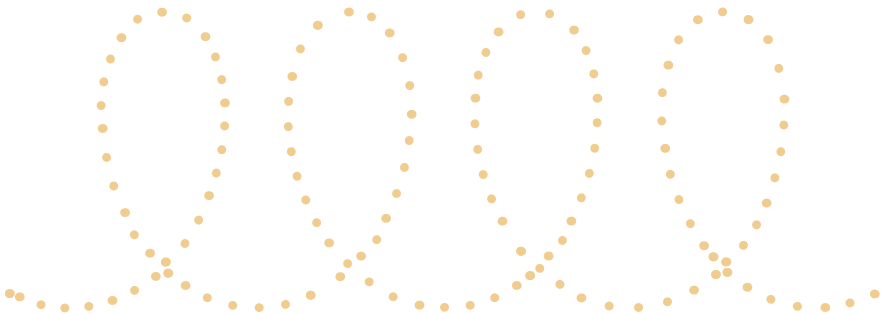
- Número de participantes que obtienen una acreditación de la formación recibida (certificado profesional u otras)
- % de participantes que obtienen empleo después de finalizar el proyecto/programa.
- Número de acciones formativas impartidas.
- Número de alumnos que finalizan acciones formativas

**Fuente de indicadores**

- Encuesta de población activa (EPA) del INE.
- Sistema de información propio del ECYL (SEGUIFOR).
- SICAS (Sistema de información de las Comunidades Autónomas interconectado con SISPE).
- CONTRATA y CEXIL.

**Promovido por:**

Servicio Público de Empleo de Castilla y León (ECYL).



## 8. COORDINACIÓN Y GOBERNANZA

*“La coordinación es la clave para el éxito de cualquier esfuerzo colectivo”*

Ban Ki-moon (político y diplomático surcoreano)

En este ámbito de actuación se desplegarán las actuaciones relacionadas con la mejora de la gobernanza, la calidad de la gestión del sistema y su sostenibilidad.

En cuanto a la gobernanza del sistema de formación profesional, debe tenerse en cuenta el esfuerzo que se está realizando para desarrollar un sistema integrado. Esto exige coordinación y alineación entre las actuaciones que llevan a cabo las diferentes instituciones y agentes que forman parte de los ecosistemas de capacidades.

Con este fin, en este ámbito de actuación, la Junta de Castilla y León se marca como **objetivos generales**:

**- La definición y el establecimiento de un modelo de gobernanza, respetuoso con los ámbitos competenciales, que incorpore el papel de las organizaciones empresariales y sindicales más representativas y su participación y cooperación con los poderes públicos en las políticas del Sistema de Formación Profesional.**

**- La promoción de la planificación integrada en cada territorio de una oferta de formación profesional a**

**lo largo de la vida, así como de la complementariedad de las redes de centros de formación profesional, y el uso compartido de sus instalaciones y recursos.**

**- La puesta en marcha y el mantenimiento de un proceso de evaluación y mejora continua de la calidad del Sistema de Formación Profesional, que proporcione información sobre su funcionamiento y adecuación a las necesidades formativas individuales y del sistema productivo, y promueva la investigación sobre el modelo de formación profesional, así como su impacto sobre las dimensiones de mejora del empleo y de la productividad.**

Para lograr una gobernanza eficaz de la FP es necesario, desarrollar la capacidad de los proveedores de FP para tomar decisiones, de forma independiente y responsable, sobre cuestiones educativas, organizativas, financieras, relacionadas con el personal y otras, en la realización de actividades realizadas dentro del ámbito definido por las normas y reglamentos nacionales y dotarles de capacidad de gestión. Además, es necesario implicar a las partes interesadas pertinentes, en



particular empresas, cámaras, asociaciones profesionales y sectoriales, organizaciones empresariales y sindicales más representativas, autoridades nacionales y regionales, incluidos representantes de los estudiantes, en la gobernanza de los sistemas de FP.

La gestión de la calidad ha sido siempre una de las máximas preocupaciones de las Instituciones de Formación Profesional. Como señala el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), es una estrategia organizativa y un método de gestión que hace participar a todos los grupos de interés y pretende mejorar continuamente la eficacia de una organización en satisfacer al usuario o cliente.

Los centros de Formación Profesional que incorporan la filosofía de gestión de calidad actúan sobre sus procesos, definiéndolos, documentándolos y verificando que se desarrollan de una forma sistemática y consistente.

Para muchos, el concepto de calidad aplicado a la formación profesional se resume en el éxito que tengan los egresados en el mercado de trabajo. No obstante, el análisis de la calidad en la formación profesional se puede hacer desde el punto de vista de la gestión de la institución bajo el supuesto de que una organización que cumpla los principios implícitos en la norma asegurará consistentemente la calidad de sus productos. Por ello, la utilización de estándares de calidad

como apoyo a una buena gestión es una de las tendencias más fuertes de la formación profesional actual.

La garantía de calidad, por lo general, implica la comparación entre un determinado producto o servicio y un estándar, previamente definido, que establece los criterios para calificar la calidad de dicho desempeño. En este ámbito, el estándar mayoritariamente utilizado es la norma ISO 9001. Esta norma se refiere a la garantía de calidad en una perspectiva general, no específicamente asociada a un producto o servicio determinado. Actualmente hay una alta valoración sobre las normas ISO como un “sello de calidad” y esta valoración ha hecho que se extienda su uso también en los centros de Formación Profesional. Los estándares de las normas ISO se refieren fundamentalmente a los procesos, su consistencia y sistematicidad. Constituyen un método para estandarizar las actividades de la organización y dar fiabilidad a sus usuarios sobre la calidad esperada de los productos y/o servicios.

La mayor parte de los Centros Integrados de Formación Profesional de Castilla y León disponen de certificado de calidad según la norma ISO-9001. Algunos utilizan la metodología 5S, una herramienta básica en la gestión de calidad, de los sistemas de gestión tipo ISO 9001, orientada a reducir los desperdicios, aumentar la productividad y la motivación de las personas. Lo interesante de esta metodología es que

se orienta a mejorar la calidad desde cada puesto de trabajo, en donde cada responsable de puesto es el responsable de recomendar e implementar mejoras en lo que hace.

Otras instituciones optan por aplicar modelos de gestión de la calidad total, como el modelo EFQM; un marco de gestión, reconocido a nivel mundial, que ayuda al centro a abordar la transformación desde el punto de vista de la gestión, para alcanzar el éxito y mejorar significativamente el rendimiento de la organización. El uso del Modelo permite contemplar la organización en su conjunto, adoptar una perspectiva holística o global y apreciar que es un sistema complejo pero que, a la vez, es un sistema organizado.

Más recientemente, se están introduciendo nuevas herramientas para determinar la excelencia de los centros que imparten formación profesional. En este sentido, la European Training Foundation ha desarrollado una nueva herramienta en la que han colaborado los centros de formación profesional de Castilla y León, denominada ISAT-COVE.

Finalmente, sobre la sostenibilidad del sistema cabe decir que es necesario desarrollar modelos financieros sostenibles, que combinen financiación pública y privada, y aprovechar al máximo los esquemas de financiación basados y los instrumentos financieros nacionales y de la UE.

## 13. COORDINACIÓN Y GOBERNANZA EFICAZ

### PROGRAMA OPERATIVO “QUALITAS”

#### Objetivo estratégico:

- ✓ **Desarrollar un modelo de gobernanza del sistema de formación profesional eficiente y eficaz a nivel regional.**

#### Objetivos específicos:

- Potenciar el funcionamiento de los órganos de gobierno y participación del sistema de formación profesional.
- Crear ecosistemas de habilidades locales destinados a apoyar la innovación, las estrategias de especialización inteligente, movilizando a los interlocutores económicos y sociales pertinentes, así como a otras instituciones educativas y de formación.).

**Acciones:**

- Desarrollo del modelo de gobernanza, respetando los ámbitos competenciales, con la participación y cooperación de las organizaciones empresariales y sindicales más representativas y con los poderes públicos para el desarrollo de las políticas del Sistema de Formación Profesional orientadas al empleo.
- Coordinación entre los distintos organismos públicos y privados en materia de Formación Profesional en la Comunidad de Castilla y León, en el marco de las políticas regionales, nacionales y de la Unión Europea, a través del Consejo de Formación Profesional de Castilla y León, como órgano consultivo y de participación institucional y social en materia de Formación Profesional, adscrito a la Consejería de Educación.
- Constitución de una Comisión de Trabajo permanente en el seno del Consejo de Formación Profesional de Castilla y León para: la emisión de propuestas generales para la adaptación de la oferta formativa de Formación Profesional a las necesidades del mercado de trabajo, teniendo en cuenta las demandas de la sociedad castellana y leonesa, proponer acciones para la colaboración de las empresas especialmente en lo que se refiere al desarrollo de la fase de formación en empresa, la información y orientación profesional y la formación del profesorado de especialidades vinculadas a la formación profesional.
- Establecimiento, de forma coordinada entre las administraciones competentes en materia de formación profesional y con la colaboración de las organizaciones empresariales y sindicales más representativas y, en su caso, otros agentes en el territorio de Castilla y León, de fórmulas orgánicas y funcionales que contribuyan a un proceso de detección y prospección de necesidades formativas, teniendo en cuenta las prospecciones sectoriales del sistema de empleo, que haga posible una oferta sostenida con fondos públicos suficiente y ajustada a las necesidades del territorio, atendiendo las necesidades tanto de formación inicial como de formación continua de jóvenes y personas trabajadoras.
- Constitución, en el seno del Consejo del Diálogo Social de Castilla y León, de una Comisión Especializada, constituida por los Agentes del Diálogo Social y las Consejerías de Industria, Comercio y Empleo y de Educación, para el estudio y coordinación de todos los aspectos comunes de estas consejerías relacionados con la orientación profesional, oferta de formación, acreditación de competencias profesionales y evaluación de competencias básicas.
- Planificación conjunta y compartida de la oferta entre las administraciones con competencias en materia de formación profesional, a partir de un proceso organizado de detección y prospección de necesidades formativas, que preste la adecuada atención a las necesidades de cualificación de toda la población en su conjunto, con independencia de que se trate de jóvenes o de personas trabajadoras, promoviendo la optimización en el uso de los centros del sistema y recursos públicos destinados a la formación profesional que faciliten una oferta diversificada y de calidad de Grados A, B, C, D y E, con independencia de la Administración competente responsable de la gestión de cada uno de los Grados.
- Impulso de las Comisiones Provinciales de Formación Profesional, como órganos territoriales de carácter consultivo, para que colaboren en el proceso organizado de detección y prospección de necesidades de formación, asegurando la representación municipal, de los centros del Sistema de Formación Profesional, de las organizaciones empresariales y sindicales más representativas en el territorio, las cámaras de comercio, industria y servicios, y otros organismos y entidades del tercer sector que impartan formación profesional u organizaciones representativas de la economía social. En ese sentido se favorecerá también la coordinación con el sistema de empleo y sus dispositivos de ámbito provincial destinados a la detección y prospección de las necesidades.

**Indicadores:****Indicador de base/contexto**

- Memorias e informes de seguimiento del Plan General de Formación Profesional 2021-2025
- Informes presentados ante la Comisión Permanente del Consejo de Formación Profesional en el periodo de vigencia del Plan General de Formación Profesional 2021-2025
- Comisiones provinciales de formación profesional operativas en el curso 2025-2026

**Indicadores de proceso/ejecución**

- Número de reuniones del Pleno del Consejo de Formación Profesional
- Número de reuniones de la Comisión Permanente del Consejo de Formación Profesional
- Memorias anuales e informes de seguimiento del Plan General de Formación profesional
- Informes presentados ante la Comisión Permanente del Consejo de Formación Profesional anualmente
- Comisiones provinciales de formación profesional operativas en cada curso escolar
- Informes emitidos anualmente por las Comisiones provinciales de formación profesional

**Indicadores de resultado/impacto:**

- Número de reuniones del Pleno del Consejo de Formación Profesional
- Número de reuniones de la Comisión Permanente del Consejo de Formación Profesional
- Memorias e informes de seguimiento del Plan General de Formación profesional durante su vigencia.
- Informes presentados ante la Comisión Permanente del Consejo de Formación Profesional durante el periodo de vigencia del PGFP 2025-2028
- Comisiones provinciales de formación profesional operativas durante el periodo de vigencia del PGFP 2025-2028
- Informes emitidos por las Comisiones provinciales de formación profesional durante el periodo de vigencia del PGFP 2025-2028

**Fuente de indicadores**

- Consejería de Educación.
- Servicio Público de Empleo de Castilla y León
- Consejería de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural.
- Secretaria del Consejo de Formación Profesional
- Direcciones Provinciales de Educación

**Promovido por:**

Consejería de Educación: Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial.

Servicio Público de Empleo de Castilla y León (ECyL)

Consejería de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural; Dirección General de Desarrollo Rural

## 14. GESTIÓN DE CALIDAD DEL SISTEMA

### PROGRAMA OPERATIVO “INSTRUMENTA”

#### Objetivo estratégico:

- ✓ Disponer de un modelo de gestión de calidad, eficiente y eficaz, del sistema de formación profesional.

#### Objetivos específicos:

- Implantar un modelo de calidad en el sistema de gestión basado en la gestión por procesos.
- Implantar controles y procesos de calidad en la red de centros de formación profesional.
- Destinar una inversión anual a renovación, mantenimiento, sustitución y mejora de equipamiento específico de los ciclos formativos de al menos 2.100.000 €.

#### Acciones

- Implantación de modelos de gestión de calidad, reduciendo ineficiencias, simplificando los procedimientos administrativos, definiendo los procesos, las funciones y las mediciones que aseguren el cumplimiento de los objetivos organizacionales.
- Fomento de la cultura de la evaluación, implementando políticas de control y seguimiento, aplicando instrumentos y normas de certificación de forma sistemática, siguiendo las recomendaciones de EQAVET (marco de Garantía Europea de Calidad en Formación Profesional), contando con la participación de las empresas u organismos equiparados en la valoración del desempeño del alumnado en los puestos de trabajo.
- Implementación de herramientas digitales avanzadas para la gestión y el seguimiento del sistema, el aseguramiento de la calidad y la eficiencia en la implantación de las acciones previstas.
- Uso eficiente de los recursos del sistema, optimizando el uso de los recursos humanos, financieros y materiales disponibles.
- Dotación de equipamiento en función de necesidades y de mantenimiento de equipos e instalaciones y promoción de convenios y acuerdos con universidades y empresas para la utilización de equipamiento específico que esté fuera del alcance de los Centros que imparten Formación Profesional.
- Capacitación del personal al servicio de la administración para el uso eficiente y eficaz de las herramientas nuevas tecnologías de gestión, incluidas las nuevas herramientas basadas en IA generativa.
- Participación de los centros que imparten formación profesional en los controles y procesos de calidad que acuerde la administración competente, en el marco de los sistemas de evaluación y calidad del Sistema de Formación Profesional.

**Indicadores:****De base/contexto**

- Inventario de equipamiento existente en los centros de titularidad pública que imparten formación profesional.

**De proceso/ejecución**

- Certificaciones de calidad alcanzadas en cada año.
- Herramientas digitales implantadas cada año.
- Inversión anual efectuada en renovación, mantenimiento, sustitución y mejora de equipamiento específico de los ciclos formativos.
- Nº de acciones formativas del personal de los servicios centrales realizadas.
- Nº de centros con sistemas de control de calidad implantados

**De resultados/impacto:**

- Certificaciones de calidad alcanzadas durante el desarrollo del PGFP
- Herramientas digitales implantadas durante el desarrollo del PGFP
- Inversión total ejecutada en equipamiento en centros públicos de formación profesional durante el periodo de vigencia del PGFP 2025-2028
- Número total de acciones formativas del personal de los servicios centrales realizadas durante la vigencia del PGFP.
- Número de centros con sistemas de control de calidad implantados al finalizar la vigencia del PGFP.

**Fuente de indicadores**

- Consejería de Educación. Presupuesto anual y gastos ejecutados.
- Servicio Público de Empleo. Presupuesto anual y gastos ejecutados.
- Consejería de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural. Presupuesto anual y gastos ejecutados.
- Inventarios de centros.

**Promovido por:**

Consejería de Educación: Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial.

Servicio Público de Empleo de Castilla y León (ECyL).

Consejería de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural: Dirección General de Desarrollo Rural.

## 9. MARCO PRESUPUESTARIO Y RECURSOS DEL SISTEMA

*“La facultad de aprovechar bien mis recursos disminuye cuando su número aumenta”*

Robert Bresson (director de cine, francés)

El sistema de Formación Profesional de Castilla y León atiende a 47.344 alumnos de FP en centros ubicados en el territorio de Castilla y León:

- 4.576 matriculados en ciclos de Grado Básico
- 19.467 matriculados en ciclos de Grado Medio
- 22.926 matriculados en ciclos de Grado Superior
- 435 matriculados en Cursos de Especialización
- - 202 grupos de primer curso en ciclos de Grado Básico
- 458 grupos de primer curso en ciclos de Grado Medio
- 464 grupos de primer curso en ciclos de Grado Superior
- 44 grupos de Cursos de Especialización

En conjunto, los centros que imparten formación profesional reglada ofertan 153 títulos diferentes:

- 19 Títulos diferentes de Grado Básico
- 43 Títulos diferentes de Grado Medio
- 73 Títulos diferentes de Grado Superior
- 18 Títulos diferentes de Cursos de Especialización

En total, en el curso escolar 2024-2025, en el conjunto de centros que imparten formación profesional sostenidos con fondos públicos se han configurado 1.168 grupos de primer curso:

Por lo que se refiere al Servicio Público de Empleo de Castilla y León, el número de alumnos, el número de grados C, B y A ofertados, así como el número de centros que imparten formación profesional en el ámbito laboral asociada al catálogo nacional de estándares de competencias profesionales, varía en cada anualidad en función del importe de las transferencias finalistas efectuadas por el Estado para la ejecución por parte de la Comunidad de Castilla y León de las competencias estatutariamente asumidas en la materia.

## MARCO PRESUPUESTARIO

El Plan General de Formación Profesional 2025-2028 no implica, en sí mismo, compromisos presupuestarios plurianuales. El marco presupuestario está determinado por lo establecido en las Leyes de Presupuestos Generales de la Comunidad de Castilla y León para cada ejercicio junto los recursos de carácter extrapresupuestario disponibles para cada curso escolar.

Las líneas de actuación, programas y medidas incluidas en el plan se financiarán con los recursos provenientes de los presupuestos consignados para tal finalidad en la Consejería de Educación, de la Consejería de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural y del Servicio Público de Empleo de Castilla y León.

En el marco presupuestario previsto para la ejecución del plan, la Consejería de Educación consciente de la importancia del desarrollo y mantenimiento de una formación profesional de calidad y eficaz para la formación de las personas y la competitividad del tejido productivo, para la consecución de las metas y de los objetivos establecidos, movilizará hasta 2028 en torno a 1.000.000.000 de euros a los que hay que sumar la aportación al sistema de formación profesional de las Consejerías de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural para la gestión de los centros integrados de formación profesional agraria y del Servicio Público de Empleo de Castilla

y León para la gestión de los centros de formación para el empleo.

## RECURSOS LOGÍSTICOS

**El sistema educativo** cuenta con **206 centros autorizados** para impartir ciclos de formación profesional, que disponen de los espacios y equipamiento exigido en la normativa vigente.

La Junta de Castilla y León es titular de 147 (Centros educativos públicos): 138 dependen de la Consejería de Educación, 8 de la Consejería de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural y 1 del Ayuntamiento de Medina de Pomar (Burgos).

Del total, 37 tienen la condición de Centros Integrados de Formación Profesional, de los cuales 28 son de titularidad pública (20 centros dependen de la Consejería con competencias en materia de educación y 8 de la Consejería con competencias en materia de agricultura); 9 centros son de titularidad privada.

De los 37 Centros Integrados de Formación Profesional que hay en la Comunidad, 17 centros se ubican en zona rural y 20 en capitales de provincia.



Ilustración 17. Centros educativos con oferta de formación profesional, según titularidad y dependencia funcional

**CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL**

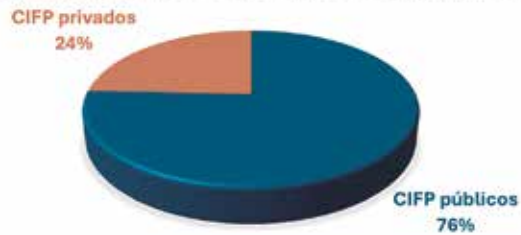


Ilustración 18. Centros Integrados de Formación Profesional, según titularidad



Ilustración 19. Centros Integrados de Formación Profesional, según situación

Adicionalmente, el Servicio Público de Empleo de Castilla y León cuenta con 8 centros de formación de titularidad pública:

- 3 Centros de Referencia Nacional.
- 5 Centros de Formación Profesional para el Empleo.

## RECURSOS HUMANOS

El sistema educativo cuenta anualmente con 2.725 profesores de formación profesional (Incluye enseñanza privada. Estadística 2024-25).

A estos recursos hay que añadir el personal de los servicios centrales y periféricos de las Administraciones con competencias en materia de formación profesional dedicados a tareas de gestión de acciones de formación profesional.



## 10. SISTEMA DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

*“Evaluar no es solo medir, es también valorar y retroalimentar.”*

Nel Noddings. (filósofa estadounidense)

### 10. 1. SEGUIMIENTO DEL CUMPLIMIENTO

El seguimiento del cumplimiento del Plan de Formación Profesional corresponde al Consejo de Formación Profesional de Castilla y León y al Consejo General de Empleo, en el ámbito de sus funciones en materia de formación para el empleo.

El Consejo de Formación Profesional de Castilla y León encomienda dicha función en su Comisión Permanente, determinando para ello lo siguiente:

- La Comisión Permanente del Consejo de Formación Profesional se constituye como Comisión de Seguimiento del cumplimiento del Plan de Formación Profesional 2021-2025 de Castilla y León durante el periodo de su vigencia.
- Anualmente, los centros gestores presentarán ante la Comisión un informe de seguimiento y grado de cumplimiento del Plan, elaborado en base a los indicadores definidos para el seguimiento de las diferentes acciones, para conocimiento, análisis y, en su caso, formulación de propuestas de mejora.
- Cuando, por circunstancias objetivamente detectadas, las actividades contempladas en el Plan deban ser modificadas, la Comisión Permanente propondrá la flexibilización presupuestaria que corresponda a los ajustes dentro del conjunto de la valoración económica.
- Las Comisiones de Trabajo constituidas en el marco del Plan General de Formación Profesional de Castilla y León 2016-2020 continuarán realizando las tareas de seguimiento del presente Plan. No obstante, la Comisión Permanente del Consejo de Formación Profesional podrá modificar estas comisiones, si lo considera necesario, y/o constituir una nueva comisión de trabajo para analizar y proponer ajustes de mejora puntuales en el seguimiento de este Plan o tratar los asuntos correspondientes a los diferentes ámbitos contemplados en el mismo. Estas comisiones

estarán presididas por un representante de la Administración de la Comunidad Autónoma y tendrán una composición paritaria.

- Se promoverá la participación del Consejo de Formación Profesional y de los agentes económicos y sociales que lo conforman en el desarrollo de acciones de divulgación y difusión del presente Plan General de Formación Profesional de Castilla y León, particularmente entre las personas trabajadoras y las empresas, para reforzar su conocimiento e implicación en el desarrollo y materialización del mismo.
- Al finalizar el desarrollo del Plan, la Comisión Permanente del Consejo de Formación Profesional emitirá un informe de evaluación de los resultados. Para la realización de esta evaluación se emplearán indicadores clave de evaluación y resultados. Estos servirán para verificar el grado de consecución de los objetivos estratégicos y su contribución al desarrollo del sistema de formación profesional en Castilla y León. Para su definición

se tendrán en cuenta las principales variables que, durante el desarrollo del Plan, intervengan en el logro de los objetivos estratégicos establecidos.

## 10. 2. ENFOQUE Y DESPLIEGUE DEL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Para realizar el seguimiento del Plan, los centros gestores deberán desarrollar un proceso de evaluación determinando la utilidad del conjunto de acciones que contiene el Plan, orientado al perfeccionamiento del servicio que la Administración presta a los ciudadanos, aumentando su eficiencia, eficacia y efectividad. En consecuencia, entre los diferentes enfoques evaluativos posibles, en el presente Plan General de Formación Profesional se opta por un enfoque orientado a la toma de decisiones con fines de perfeccionamiento.

### CUADRO DE MANDO INTEGRAL

El siguiente cuadro recoge los principales resultados esperados y la tabla 5 los indicadores clave que servirán de base para evaluar el impacto del Plan General de Formación Profesional 2025-2028.

PLAN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL		CUADRO DE MANDO INTEGRAL				
ÁMBITOS	PROCESOS		RESULTADOS			
	¿En qué procesos debemos ser excelentes?	¿Qué propuesta de valor se ofrece?	¿Qué resultados clave se esperan?			
CALIDAD	<p>Política de gestión de la calidad y búsqueda de la excelencia en el sistema de FP</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formación adaptada a las necesidades del mercado laboral</li> <li>Nuevas metodologías de alto rendimiento</li> <li>Programa de mejora de resultados</li> <li>Formación del profesorado de FP</li> <li>Mayor visibilidad de la calidad de la FP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incremento del número de alumnos en FP</li> <li>Inserción laboral de los titulados de FP por encima del 80%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incremento del número de empresas que colaboran con los centros en el desarrollo de la formación profesional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incremento del número de personas con cualificación profesional acreditada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo de un sistema eficiente y eficaz</li> </ul>
CORRESPONSABILIDAD Y PATERNARIADO	<p>Política de colaboración público-privada en materia de cualificación profesional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formación profesional de carácter dual</li> <li>Movilidades ERASMUS+</li> <li>Colaboración centros de formación y empresas en proyectos de innovación aplicada</li> <li>Desarrollo de modelos de excelencia profesional</li> </ul>				
FORMACIÓN PERMANENTE ALV	<p>Política de mantenimiento y mejora de la competitividad del sistema productivo y gestión del cambio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formación permanente semipresencial y virtual</li> <li>Reconocimiento y acreditación de competencias básicas y profesionales adquiridas mediante experiencia laboral o vías no formales de formación</li> </ul>				
GOBERNANZA Y SOSTENIBILIDAD	<p>Política de contratación inteligente y diálogo social</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mejora de la gobernanza del sistema</li> <li>Gestión eficiente y eficaz de los recursos del sistema</li> </ul>				

VALORES

MISIÓN

Ilustración 20. Cuadro de Mando Integral

Tabla 5. Indicadores clave

Indicador	Impacto esperado en 2027	Impacto esperado en 2029
1. Número de alumnado matriculado en enseñanzas de Formación Profesional en Castilla y León.	52.078	55.500
2. Número de ciclos y CE de FP diferentes ofertados en Castilla y León (Catálogo de Oferta)	159	165
3. Grado de satisfacción del alumnado con la Formación en Centros de Trabajo (de 0 a 10)	<b>Más de 7 sobre 10</b>	<b>Más de 8 sobre 10</b>
4. Tasa de titulados en enseñanzas de Formación Profesional que acceden al mercado laboral en el año siguiente al de finalización de sus estudios.	Por encima del 85%	Por encima del 85%
5. Tasa de titulados de FP que trabajan en su provincia de residencia	Por encima del 80%	Por encima del 80%
6. Número empresas en modalidad de FP Dual	15.000	20.000
7. Número de becas de movilidad internacional ofertadas	550	600
8. Número de cursos de especialización diferentes implantados.	49	54
9. Número de personas participantes anualmente en el procedimiento de acreditación de competencias adquiridas por experiencia laboral o vías no formales de formación.	Más de 4.000	Más de 4.000
10. Número de personas cursando módulos de oferta parcial en cada curso escolar.	Más de 1.500	Más de 2.000
11. Número de proyectos de colaboración para la innovación entre centros de FP y empresas.	Al menos 75	Al menos 100
12. Número de Aulas de Emprendimiento creadas	Más de 80	Más de 100
13. Número de Aulas de tecnología aplicada creadas	Más de 60	Más de 75
14. Tasa de titulación en ciclos de FP	Igual o mayor del 55% en Grado Básico 60% en Grado Medio 65% en Grado Superior	Igual o mayor del 65% en Grado Básico 70% en Grado Medio 75% en Grado Superior
15. Número de profesores y profesoras que han participado en cursos de formación continua	Al menos 2.200	Al menos 3.400
16. Inversión en equipamiento de centros de FP	Al menos 5.870.000 €	Al menos 10.200.000 €

## ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN

Ahora bien, como con cualquier otro plan o programa de impacto social, la evaluación de un plan de actuación en el ámbito de la formación profesional debe llevarse a cabo inevitablemente en un contexto de acontecimientos que afectan al desarrollo del plan y a sus efectos. La falta de un control de tipo experimental de todas las variables independientes que afectan a dichos efectos complica la evaluación de los resultados del propio Plan (variable dependiente), interfiriendo en la interpretación de las atribuciones causales (relaciones causa-efecto). Por ello, es necesario diferenciar los efectos directos de los procesos desarrollados y de las acciones o medidas contemplada

en el Plan, de los impactos que estos producen en el entorno económico y social, es decir sus consecuencias, que pueden deberse en parte también a los resultados de otros planes o acontecimientos.

Por lo anteriormente expuesto, al referirnos al sistema de evaluación del Plan que deben utilizar los centros gestores para elaborar su informe anual, es necesario, en primer lugar, definir el modelo de causalidad considerado, ya que de este derivan los principales problemas de validez y fiabilidad de la evaluación.

En este caso, utilizaremos el esquema de multicausalidad que propuso Schuman, como base para enfocar y desplegar la evaluación del Plan.

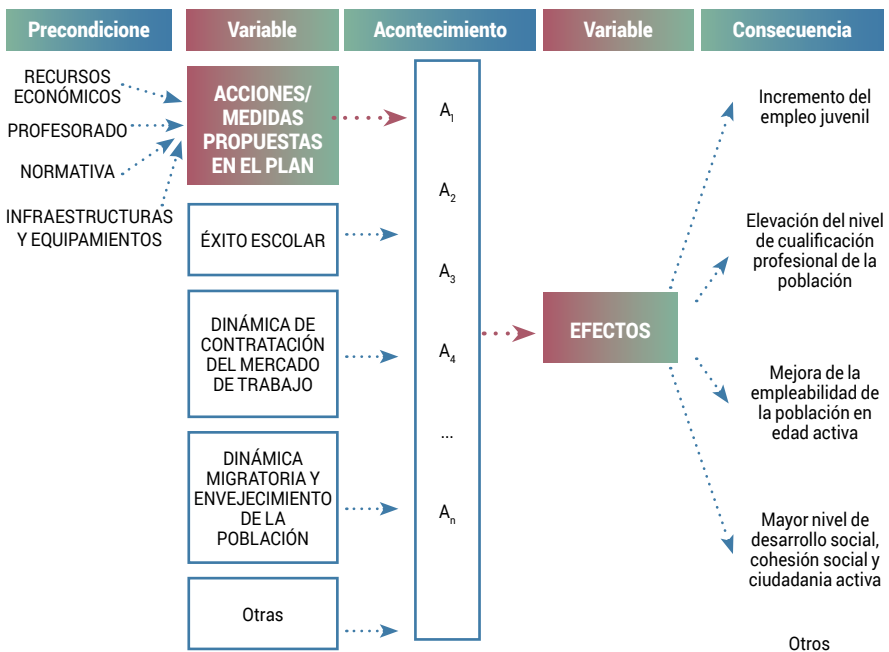


Ilustración 21. Esquema Multicausal de referencia

## DESPLIEGUE DE LA EVALUACIÓN

Por las razones anteriormente expuestas, la evaluación que se plantea es más amplia que la que se limita a determinar los objetivos que han sido alcanzados y en qué grado (enfoque Tyloriano), haciendo uso de un enfoque que integra la evaluación en el propio desarrollo del Plan con el objetivo de ayudar a administrar y perfeccionar el Plan de actuación y sus efectos, abordando esta como un proceso que proporciona información, de forma continua, útil para la toma de decisiones de quienes gestionan y administran dicho Plan; decisiones orientadas a mejorar la calidad de la gestión de las operaciones institucionales.

En este sentido, se establecen cuatro tipos de decisiones a tomar:

1. Decisiones sobre la planificación: corrección de acciones/medidas, definición de nuevas metas, etc., lo que podrá facilitarse con una evaluación continua del contexto.
2. Decisiones sobre la estructura necesaria para el desarrollo del Plan; lo que requerirá una evaluación de los "input" o entradas del sistema.
3. Decisiones sobre la ejecución del Plan; lo que hará necesaria una evaluación del proceso (ejecución o seguimiento).
4. Decisiones en base a los resultados de las medidas desarrolladas; siendo necesaria una evaluación de los productos o efectos, tanto los efectos

directos de los procesos como sus consecuencias o efectos indirectos.

Evidentemente, antes de redactar el presente Plan de actuación, los centros gestores encargados de la evaluación han llevado a cabo un análisis del contexto. Sin embargo, los acontecimientos que definen el contexto cambian de forma permanente. Por ello, es necesario integrar en el modelo una **evaluación continua del contexto**, que conducirá a decisiones acerca de la conveniencia de introducir medidas correctoras u otros cambios, en función de las debilidades, amenazas, fortalezas u oportunidades que, fruto de los acontecimientos, surjan durante el desarrollo del Plan. Si como consecuencia de la evaluación es posible diseñar soluciones satisfactorias, se reorientará la estrategia. Por el contrario, si no aparecen estas soluciones, el equipo responsable de la evaluación realizará una nueva evaluación de "input", que reflejará en su informe anual de seguimiento.

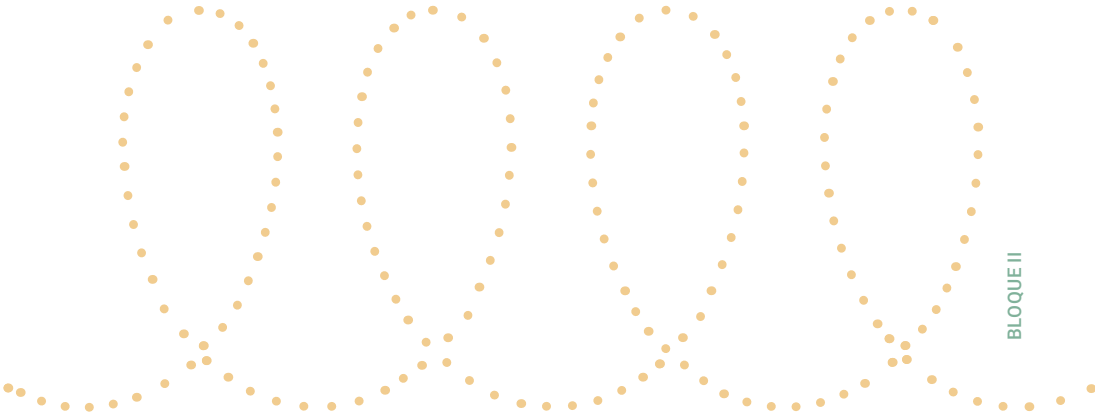
Como en el caso anterior, durante la planificación se ha llevado a cabo una identificación de la capacidad del sistema, de los recursos disponibles para su desarrollo y de las medidas y procedimientos necesarios para incorporar cambios. No obstante, las modificaciones o mejora que puedan introducirse durante el desarrollo del Plan, van a requerir una nueva **evaluación de "input"**. Ésta tratará de ampliar la comprensión de los procedimientos y de los requisitos para su correcto desarrollo. Buscará ejemplos de "buenas

prácticas” en planes desarrollados por otras instituciones, administraciones, comunidades autónomas, etc. (vg. modificaciones de la normativa). Los resultados de esta nueva evaluación se utilizarán para decidir si se dispone de una solución a los problemas, adecuada y viable. En caso contrario, se valorará la conveniencia de continuar la búsqueda o desestimar las medidas correctoras o los posibles cambios.

Para el desarrollo de este tipo de evaluaciones, se utilizarán los métodos clásicos del análisis de sistemas y métodos de pronóstico (por ejemplo, el método Delphi), que faciliten el trabajo del equipo evaluador del centro gestor encargado de realizar el informe anual de seguimiento. Los criterios de evaluación serán: la pertinencia y realismo de los objetivos, su adecuación a los destinatarios y al contexto (*¿existe una justificación clara de la intervención propuesta?*), la suficiencia de los apoyos, medios y recursos y la eficiencia sistémica de las medidas y procedimientos (*¿cómo interactúan con las medidas de otros programas o políticas?*).

Si se decide seguir con el desarrollo previsto de las acciones/medidas, este se someterá a una evaluación de proceso, empleando los indicadores de proceso/seguimiento o ejecución, y a una evaluación de los resultados/impactos, empleando los correspondientes indicadores de efectos, hasta alcanzar el nivel de operatividad deseado y durante el periodo de tiempo previsto para el desarrollo del Plan.

Durante la evaluación de proceso, se llevará a cabo una comprobación continua de la realización de este. Se identificará y/o pronosticará, durante su desarrollo, los defectos de la planificación o de su implantación, proporcionando, a los Órganos gestores, información para valorar las actuaciones y controlar los procesos. En este caso, se utilizarán como criterios de evaluación el grado de cumplimiento de las medidas (desfases, ajustes, flexibilidad), la coherencia institucional, la eficacia parcial y la satisfacción de los implicados. La información se reflejará en el informe de seguimiento anual.



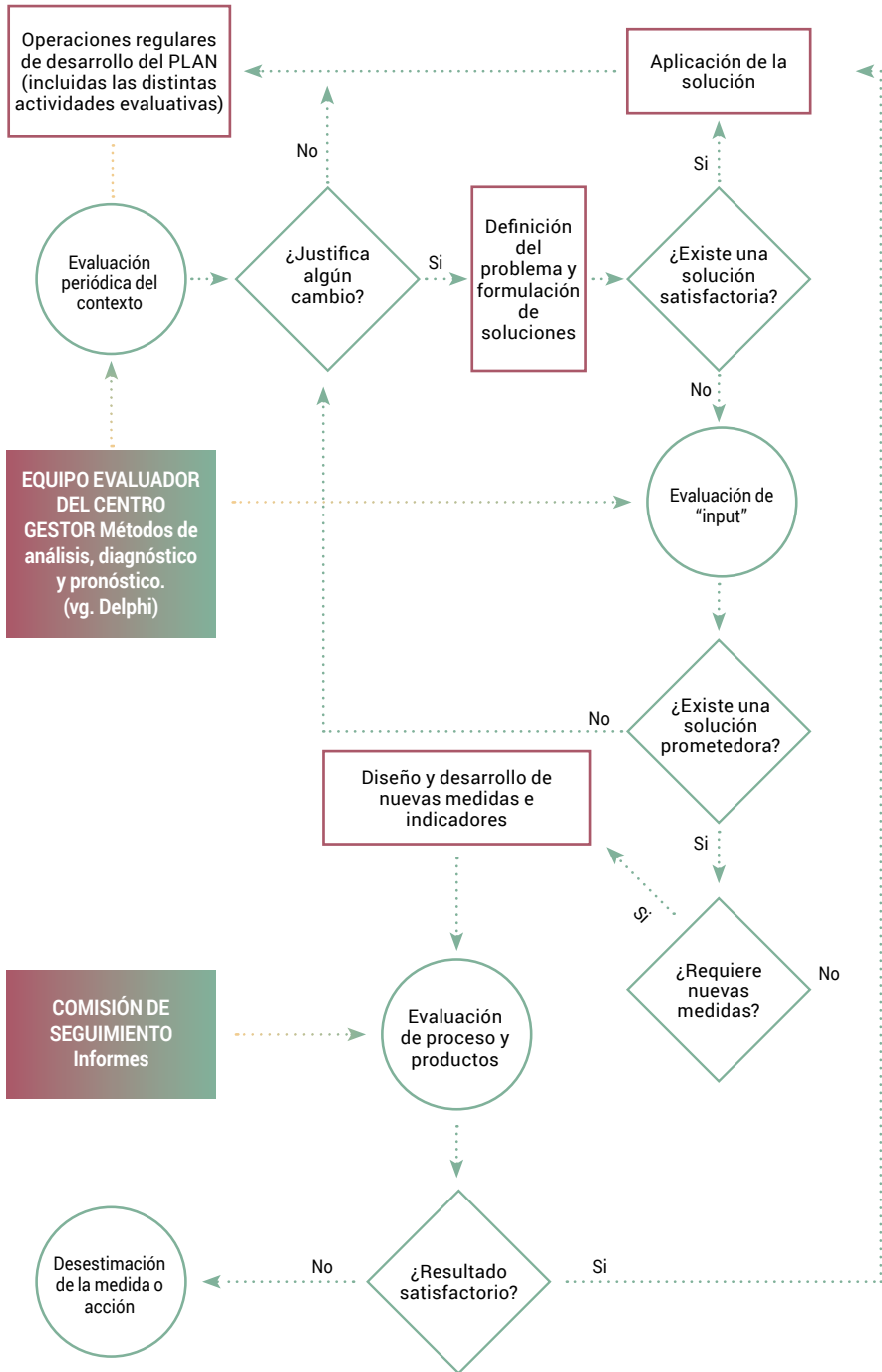
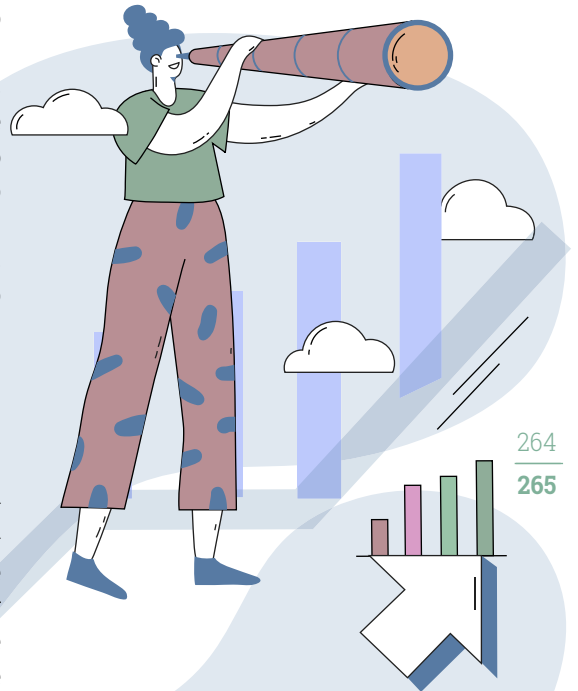


Ilustración 22. Diagrama descriptivo del papel del modelo de evaluación en el perfeccionamiento del Plan

La evaluación de productos o de resultados, relacionará los efectos con los objetivos, los “input”, la información relacionada con los acontecimientos y con otras variables independientes que formen parte del contexto de desarrollo del Plan. Es necesario tener en cuenta que existen dos tipos de productos o resultados, los efectos directos de los procesos desarrollados y, por lo tanto, de las medidas llevadas a cabo (denominados output en la literatura anglosajona sobre evaluación) y los efectos que no pueden atribuirse sólo a dichos procesos o medidas, pero en parte son consecuencia de los mismos (denominadas outcome en la literatura anglosajona)<sup>114</sup>.

En la evaluación de resultados, se emplearán los criterios de eficacia, eficiencia y efectividad. Esta evaluación se reflejará en un Informe Final al concluir el desarrollo del Plan. Dicho informe proporcionará información relevante para valorar el grado de éxito del Plan en términos de satisfacción de necesidades de los destinatarios del servicio prestado por la Administración. Asimismo, analizará los efectos del Plan, los deseados y los no deseados, así como los resultados positivos y los negativos y propondrá mejoras para la elaboración del siguiente Plan General de Formación Profesional.



<sup>114</sup> Erwin Seyfried 2007. Indicators for quality in VET to enhance European Cooperation. Serie Panorama 134, CEDEFOP: Oficina para Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea. Luxemburgo

## 11. ANÁLISIS DE EVALUABILIDAD Y EVALUACIÓN EX ANTE DEL PLAN

La Ley 27/2022, de 20 de diciembre, de institucionalización de la evaluación de políticas públicas en la Administración General del Estado tiene como objeto estructurar el sistema público de evaluación de políticas públicas en la Administración General del Estado con el fin de institucionalizar la evaluación como herramienta de aprendizaje colectivo y organizativo, de mejora del servicio público, rendición de cuentas y transparencia, contribuyendo a la eficacia y eficiencia de la acción pública. Aunque las disposiciones de la Ley se aplicarán a la evaluación de las políticas públicas desarrolladas por la Administración General del Estado y sus organismos públicos vinculados o dependientes, la norma define un marco de actuación de referencia para la mejora la planificación y los instrumentos de la acción pública.

La Ley 27/2022, de 20 de diciembre, en su artículo 10. Modalidades de evaluación según la fase temporal de la política pública, determina que la evaluación se podrá realizar en una o varias de las fases en la que se encuentre la política pública objeto de evaluación. Según la fase temporal de la política pública en la que se realice, la evaluación será:

- a) Evaluación ex ante, cuando la política pública se encuentre en la fase de planificación, formulación o diseño.
- b) Evaluación intermedia, durante la implementación de la política pública objeto de evaluación.
- c) Evaluación ex post, con posterioridad a la finalización de la ejecución.

Además, en su artículo 13, la Ley determina que las políticas públicas contendrán indicadores para la evaluación ex ante de su valor público.

El Decreto 18/2023, de 28 de septiembre, por el que se regula la aplicación de la evaluación de políticas públicas en la Administración de la Comunidad de Castilla y León afecta, independientemente del responsable de su ejecución, a todos los instrumentos de planificación aprobados por la Administración General de la Comunidad de Castilla y León, los organismos autónomos y los entes públicos de derecho privado integrantes de la Administración Institucional de la Comunidad, estos últimos en cuanto ejerzan potestades públicas, así como a todas aquellas intervenciones que en el ejercicio de las políticas públicas sean decididas por parte de la Junta de Castilla y León en el Plan de Evaluación de Políticas Públicas. A efectos del citado decreto, e independientemente de su denomi-

nación, se entiende por instrumento de planificación aquel que establezca de forma sistemática los objetivos, actuaciones, recursos y ámbito temporal, para una intervención pública en ejercicio o concreción de las distintas políticas públicas competencia de la Comunidad de Castilla y León.

De acuerdo con esta norma, la evaluación de las políticas públicas, a través de sus instrumentos de planificación, consiste en la realización de un proceso integral de observación, análisis y consideración de una intervención pública, encaminado a valorar su diseño, desarrollo y ejecución, el cumplimiento de los objetivos, su impacto y las correcciones necesarias para la mejora de las estrategias públicas, su calidad, eficacia y eficiencia. Esta evaluación está presidida por los principios de transparencia, transversalidad, independencia e imparcialidad, objetividad, coherencia, participación, causalidad, utilidad, pertinencia y aprendizaje.

Según el momento de realización, la evaluación de políticas públicas podrá ser:

- a) Evaluación ex ante, la cual se realiza en la fase del diseño del instrumento de planificación, y siempre con anterioridad al inicio de la intervención pública de que se trate.
- b) Evaluación intermedia, que tiene lugar durante la ejecución del instrumento de planificación en el período de vigencia de este.

c) Evaluación ex post, la efectuada con posterioridad a la ejecución del instrumento de planificación una vez finalizado su período de vigencia.

Las evaluaciones ex ante y ex post serán obligatorias para todos los instrumentos de planificación sujetos a evaluación. La evaluación ex post incluirá la evaluación de resultados y la evaluación de impactos, en función de los problemas que ha pretendido resolver la intervención pública, sus objetivos y los medios empleados para su consecución. Será obligatoria la previsión y realización de las tres fases de la evaluación para aquellos instrumentos de planificación cuya vigencia sea superior a cuatro años.

## 11. 1. ANÁLISIS DE EVALUABILIDAD

El artículo 6 del Decreto 18/2023, de 28 de septiembre determina que con carácter previo a la aprobación de cualquier instrumento de planificación se realizará un análisis de evaluabilidad, que permitirá valorar si cuenta con los elementos necesarios para su seguimiento y, en su caso, evaluación. Este análisis de evaluabilidad deberá analizar para cada instrumento de planificación al menos:

- Precisión y claridad del diagnóstico.
- Calidad y coherencia de la planificación.

- Claridad en los propósitos de la evaluación.
- Calidad del sistema de información, que posibilite el seguimiento periódico y sistemático de la ejecución, y la disponibilidad de datos para su evaluación.
- Recursos previstos y compromisos para la evaluación.

De acuerdo con el apartado 3 del citado artículo 6, el centro directivo impulsor del instrumento de planificación realizará el análisis de evaluabilidad directamente o a través de entidades u organismos especializados independientes. Según determina el apartado 4 del mismo artículo, el resultado del análisis de evaluabilidad se pronunciará sobre la viabilidad y oportunidad de realizar el proceso de evaluación.

En consecuencia, la Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial, como centro directivo impulsor del VII Plan General de Formación Profesional, pone de manifiesto lo siguiente:

### **VIABILIDAD Y OPORTUNIDAD DEL PROCESO DE EVALUACIÓN**

Este análisis de la evaluabilidad del Plan General de Formación Profesional 2025-2029, se realiza con el fin de determinar si existen las condiciones necesarias para su evaluación y qué

aspectos deben ser mejorados para garantizar su efectividad.

#### **1. Precisión y claridad del diagnóstico.**

El diagnóstico de la situación o contexto en el que se plantea el VII Plan General de Formación Profesional de Castilla y León se ha realizado bajo criterios de objetividad y rigurosidad. Los problemas y necesidades detectadas se basan en datos y evidencias contrastadas.

Se han analizado las políticas en materia de formación y cualificación profesional desarrolladas en el ámbito internacional, nacional y regional. Asimismo, se han analizado los factores externos e internos que condicionan el desarrollo del sistema de formación profesional en la Comunidad. El análisis de todos estos elementos se ha llevado a cabo con suficiente profundidad y se ha documentado haciendo referencia a las fuentes de información y de datos.

Las situaciones que generan necesidades de intervención se han abordado de forma diferenciada, exponiendo con claridad y precisión las necesidades que derivan de cada situación.

#### **2. Calidad y coherencia de la planificación.**

La planificación se ha realizado bajo los criterios de coherencia externa, atendiendo a los factores externos que

originan una situación problema generadora de necesidades de actuación en el ámbito de las políticas públicas, y de coherencia interna, atendiendo a los factores internos o propios del sistema de formación profesional que están generando problemas, dificultades, debilidades o nuevas necesidades cuya solución requiere actuaciones en el ámbito de la ejecución de las políticas públicas en materia de formación profesional.

En el instrumento de planificación se definen con claridad los siguientes objetivos generales y específicos:

### **2.1. Objetivos estratégicos o generales:**

En el Plan General figuran claramente los objetivos generales o estratégicos siguientes:

1º. Desarrollar un sistema de formación profesional de calidad que potencie la equidad y fomente la inclusión, adaptado a las demandas y necesidades de competencias profesionales en los sistemas productivos, incluyendo competencias digitales, en materia de sostenibilidad. las que se requieran en los sectores emergentes y las que ayuden a promover el empleo cualificado en el medio rural y contribuyan a la cohesión social en el territorio de la Comunidad.

2º. Seguir aumentando el atractivo y la relevancia de la Formación Profesional para los jóvenes, en base a la calidad

de las ofertas formativas, la excelencia de los centros de formación y la empleabilidad de los egresados.

3º. Potenciar la formación profesional a lo largo de la vida para aumentar la empleabilidad y el nivel de cualificación profesional de la población en edad activa, reconociendo los aprendizajes adquiridos, aumentando la accesibilidad y flexibilidad del sistema, a través de modalidades semipresenciales, virtuales y programas adaptados a diferentes perfiles de estudiantes.

4º. Convertir la Formación Profesional en una palanca de transformación del sistema productivo regional fortaleciendo la colaboración público-privada entre centros de formación, empresas, agentes sociales y otros agentes del ecosistema de capacidades para potenciar la innovación, el emprendimiento y la competitividad de las empresas.

### **2.2. Objetivos específicos:**

En el Plan General se establecen con claridad los objetivos operativos o específicos siguientes:

- -Ajustar y adaptar la oferta formativa a las necesidades de personal cualificado y de competencias profesionales del mercado de trabajo de Castilla y León.
- -Mejorar la capacidad de respuesta de la FP a la evolución de la demanda en el mercado laboral.

- -Potenciar la innovación metodológica, la digitalización de las acciones formativas y la especialización formativa en la Formación Profesional en Castilla y León.
  - - Dotar a los centros docentes de formación profesional de titularidad pública de conocimiento y herramientas para afrontar procesos de innovación metodológica y desarrollar acciones de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje con la ayuda de la tecnología digital.
  - -Hacer de la educación y la formación profesional una opción de aprendizaje atractiva, relevante y bien valorada por el alumnado, las familias y las empresas.
  - - Incrementar la calidad de la actividad docente, reforzando la formación especializada del profesorado de FP y ampliar la participación del profesorado en las acciones formativas en empresas.
  - -Impulsar la formación de carácter dual en régimen general y en régimen intensivo para mejorar el desarrollo de competencias profesionales y favorecer la transición entre los centros de formación y las empresas u organismos equiparados.
  - -Incrementar la participación de los estudiantes y profesorado de Formación Profesional Inicial en programas de movilidad europeos y programas de cooperación transfronteriza.
  - - Fomentar la colaboración entre los centros docentes y las empresas de su entorno, así como poner en práctica nuevos medios didácticos y recursos educativos que favorezcan el aprendizaje y la capacidad emprendedora del alumnado.
  - - Continuar el despliegue del modelo de centro de excelencia profesional en la red de centros de formación profesional en Castilla y León, que sirva de palanca para dar impulso de la innovación, el aprendizaje colaborativo, las relaciones con las empresas y el cambio metodológico en el conjunto de centros de formación profesional de la Comunidad.
  - - Impulsar la Formación Profesional modular, abierta y en modalidad semipresencial y virtual, con sistemas flexibles, para la obtención de títulos de formación profesional y de certificados profesionales.
  - - Promover el reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias adquiridas mediante la experiencia laboral o vías no formales de formación en las diferentes familias profesionales, en función de las necesidades de las personas y del sistema productivo.
  - - Desarrollar un modelo de gobernanza del sistema de formación profesional eficiente y eficaz a nivel regional.
  - - Disponer de una dotación de equipamiento, suficiente y actualizada, en los centros que imparten formación profesional de titularidad pública.
- Estos objetivos se han formulado de manera específica, medible, alcanza-

ble, relevante y con un tiempo para su consecución determinado en cuatro cursos escolares (SMART).

### **2.3. Población objetivo:**

Los destinatarios del Plan General de Formación Profesional son todos los integrantes del ecosistema de capacidades a nivel regional, y de forma especial los centros y profesorado que imparten enseñanzas de formación profesional, el alumnado que cursa estas enseñanzas y las empresas que colaboran en su desarrollo.

En el apartado 1.2. se han definido los grupos de interés, diferenciando claramente los usuarios del sistema de formación profesional, directos e internos, los agentes indirectos externos que intervienen en su desarrollo y los beneficiarios finales de los resultados del Plan.

### **2.4. Recursos asignados:**

El Plan General de Formación Profesional contempla el presupuesto y los recursos humanos y materiales de los que dispone para su desarrollo y logro de los objetivos previstos.

### **2.5. Metodología de implementación:**

La planificación ha contemplado la forma de implementar las medidas o actuaciones contempladas en el Plan General de Formación Profesional atribuyendo su realización a determinados centros directivos en función de las

competencias que tienen asignadas, contemplados como promotores en cada una de las líneas de actuación.

## **3. Claridad en los propósitos de la evaluación.**

El propósito de la evaluación del Plan General de Formación Profesional viene determinado por lo establecido en la Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno. Esta norma estableció que las Administraciones Públicas publicarán los planes y programas anuales y plurianuales en los que se fijen objetivos concretos, así como las actividades, medios y tiempo previsto para su consecución.

Asimismo, determinó que su grado de cumplimiento y resultados deberán ser objeto de evaluación y publicación periódica junto con los indicadores de medida y valoración, en la forma en que se determine por cada Administración competente.

En el ámbito de esta Comunidad Autónoma se aprobó la Ley 2/2010, de 11 de marzo, de Derechos de los Ciudadanos en sus relaciones con la Administración de la Comunidad de Castilla y León y de Gestión Pública. Esta ley contempla un Título III específico para la evaluación de políticas públicas en esta Administración con el objeto de impulsar una cultura de evaluación en la acción pública y, para ello, manda a implantar un sistema de evaluación que permita analizar la calidad, eficacia

y eficiencia de las políticas públicas y de los planes y programas que se ejecuten, que ahora se desarrolla reglamentariamente mediante esta norma.

El Decreto 18/2023, de 28 de septiembre, por el que se regula la aplicación de la evaluación de políticas públicas en la Administración de la Comunidad de Castilla y León, define (artículo 3) el objeto del sistema de evaluación de políticas públicas de la Administración de la Comunidad de Castilla y León en los siguientes términos:

- a) Integrar la evaluación de las políticas públicas, a través de sus instrumentos de planificación, como una práctica necesaria y reglada dentro de la gestión pública.
- b) Optimizar el proceso de toma de decisiones públicas, sugiriendo recomendaciones a su diseño e implementación, y mejorar la planificación y los instrumentos de la acción pública.
- c) Impulsar la innovación, el aprendizaje y la cultura evaluativa.
- d) Colaborar en la consecución de la eficiencia en la utilización de los recursos públicos y permitir la rendición de cuentas a la sociedad.

Todo ello define con claridad los propósitos de la evaluación del presente Plan General de Formación Profesional como instrumento de planificación de la política de la Junta de Castilla y León en materia de formación profesional.

Además, la norma ha establecido con claridad el propósito de la evaluación

de las políticas públicas, a través de sus instrumentos de planificación, que consiste en la realización de un proceso integral de observación, análisis y consideración de una intervención pública, encaminado a valorar su diseño, desarrollo y ejecución, el cumplimiento de los objetivos, su impacto y las correcciones necesarias para la mejora de las estrategias públicas, su calidad, eficacia y eficiencia.

En todo caso, esta evaluación deberá estar presidida por los principios de transparencia, transversalidad, independencia e imparcialidad, objetividad, coherencia, participación, causalidad, utilidad, pertinencia y aprendizaje.

En consecuencia, los propósitos de la evaluación del presente Plan son los contemplados en la normativa vigente anteriormente citada.

#### **4. Calidad del sistema de información, que posibilite el seguimiento periódico y sistemático de la ejecución, y la disponibilidad de datos para su evaluación.**

El seguimiento periódico y sistemático de la ejecución del Plan se ha descrito en el apartado 9 del mismo.

- Se han determinado los órganos responsables del seguimiento periódico del plan y sus funciones.
- Se han identificado los indicadores clave.

- Se ha definido un cuadro de mando integral para llevar a cabo el seguimiento periódico de forma sistemática,
- Se ha descrito el enfoque que ha de seguirse en el proceso de seguimiento y evaluación del Plan.
- Finalmente se ha contemplado el despliegue de del proceso de evaluación y las decisiones orientadas a mejorar la calidad de la gestión de las operaciones institucionales.
- El seguimiento y evaluación se hace posible empleando los indicadores de base/contexto, proceso/ejecución y resultados/impacto, establecidos para las actuaciones asociadas a cada objetivo específico.

Además, los responsables del seguimiento y evaluación disponen de datos previos y actuales sobre la situación del sistema de formación profesional en Castilla y León y tienen acceso a los datos necesarios para determinar el grado de consecución de los sobre los resultados esperados.

### **5. Recursos previstos y compromisos para la evaluación.**

Se dispone de recursos humanos y técnicos para realizar la evaluación.

Existe viabilidad económica y temporal para llevar a cabo el proceso evaluativo.

### **6. Observaciones para mejorar la evaluabilidad.**

Para asegurar la evaluabilidad del VII Plan General de Formación Profesional será necesario:

- Implementar un sistema de recolección de información eficiente y eficaz.
- Asimismo, será necesario garantizar que se disponga de personal capacitado y herramientas adecuadas para la evaluación.
- Definir un cronograma de evaluación: Establecer momentos específicos para la medición de resultados parciales y finales.

## **7. Conclusión**

A partir del análisis realizado, se concluye que el VII Plan General de Formación Profesional 2025-2028 es evaluable en su estado actual.

## **11. 2. EVALUACIÓN EX ANTE**

El Decreto 18/2023, de 28 de septiembre, por el que se regula la aplicación de la evaluación de políticas públicas en la Administración de la Comunidad de Castilla y León determina que “La evaluación de las políticas públicas, a través de sus instrumentos de planificación, consiste en la realización de un proceso integral de observación, análisis y consideración de una intervención pública, encaminado a valorar su diseño, desarrollo y ejecución, el cumplimiento de los objetivos, su impacto y las correcciones necesarias para la

mejora de las estrategias públicas, su calidad, eficacia y eficiencia”.

En el artículo 4 establece que:

“3. Sin perjuicio del análisis de evaluabilidad, la evaluación de políticas públicas, según el momento de realización, podrá ser:

a) Evaluación ex ante, la cual se realiza en la fase del diseño del instrumento de

4. Las evaluaciones ex ante y ex post serán obligatorias para todos los instrumentos de planificación sujetos a evaluación”.

Asimismo, en el artículo 5, dedicado a la Arquitectura organizativa de la evaluación, determina que:

“2. En el supuesto de la evaluación interna de los instrumentos de planificación, esta se realizará por los centros directivos, organismos autónomos o entes públicos de derecho privado responsables de cada instrumento, a través de sus propios medios y, en su caso, por su propia unidad de evaluación”.

La Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial, como centro directivo promotor del instrumento de planificación y responsable del mismo, ha realizado la evaluación ex ante que se describe a continuación.

planificación, y siempre con anterioridad al inicio de la intervención pública de que se trate.

- b) Evaluación intermedia, que tiene lugar durante la ejecución del instrumento de planificación en el período de vigencia de este.
- c) Evaluación ex post, la efectuada con posterioridad a la ejecución del instrumento de planificación una vez finalizado su período de vigencia.

La conveniencia de la evaluación ex ante se basa en poder valorar las implicaciones, la eficacia y eficiencia de la implantación del instrumento de planificación<sup>115</sup>. El objetivo de la evaluación ex ante es exponer la situación de partida para el posterior seguimiento y evaluación que plantea el propio Plan General hasta su finalización en el curso escolar 2028-2029.

Los aspectos fundamentales de los que se ha ocupado la evaluación ex ante son los siguientes:

#### • DISEÑO DE LA ESTRATEGIA:

Se ha analizado la relevancia y la pertinencia del Plan para dar respuesta a los problemas sociales detectados, la coherencia interna del propio Plan y la adecuación de las actuaciones, la coherencia externa con otras estrategias y planes regionales, nacionales e internacionales.

<sup>115</sup> Junta de Castilla y León (2023). Guía de evaluación de políticas públicas; Documento I: introducción a la evaluación de políticas públicas, p. 26.

- MÉTODOS DE SEGUIMIENTO E INDICADORES A UTILIZAR Y MECANISMOS DE GOBERNANZA DESARROLLADOS.

Desde el punto de vista metodológico, la evaluación se estructura en base a cuatro **criterios de evaluación**:

1. **Relevancia:** análisis del diagnóstico presentado -problemas detectados-.
2. **Pertinencia:** adecuación de los objetivos en relación con los problemas detectados (diagnóstico).
3. **Coherencia:** grado de articulación existente entre las medidas contempladas.
4. **Sistema de seguimiento:** relevancia y grado de determinación de los indicadores establecidos para la evaluación del Plan y marco institucional establecido para su seguimiento.

## 1. RELEVANCIA

El criterio de relevancia pretende realizar un análisis del diagnóstico del problema presentado en el Plan General de Formación Profesional 2025-2028 y proporcionar información sobre el grado de profundidad con el que se

han analizado todas las dimensiones que componen el problema planteado.

El objetivo que se persigue es conocer si en el diseño de la intervención se han analizado todas las facetas de la situación problemática y si se ha profundizado suficientemente en el mismo a partir de la recopilación y análisis de datos objetivos que ayuden a su comprensión. Consecuentemente, se procede a evaluar la calidad, consistencia y veracidad del diagnóstico realizado.

En el análisis de diagnóstico se han empleado los criterios de evaluación<sup>116</sup> siguientes:

- Grado de identificación y definición de los problemas existentes en la situación de partida
  - Estructura del diagnóstico
  - Grado de proporción de datos en el diagnóstico
- Veracidad del diagnóstico.
  - Fiabilidad de la información proporcionada y fuentes utilizadas
  - Adecuación de los indicadores utilizados de acuerdo con las dificultades/problemas identificados

<sup>116</sup> Comas, D. (2008). Manual de evaluación para políticas, planes, programas y actividades de juventud. [http://xuventude.xunta.es/uploads/Manual\\_de\\_evaluacin\\_para\\_politicas\\_planes\\_programas\\_y\\_actividades\\_de\\_juventud.pdf](http://xuventude.xunta.es/uploads/Manual_de_evaluacin_para_politicas_planes_programas_y_actividades_de_juventud.pdf)

Moral, I. et al. (2015). La evaluación ex ante del programa operativo para el empleo juvenil periodo 2014-2020 (DOC nº3/2015 [http://www.ief.es/documentos/recursos/publicaciones/documentos\\_trabajo/2015\\_03.pdf](http://www.ief.es/documentos/recursos/publicaciones/documentos_trabajo/2015_03.pdf))

## 1.1. Grado de identificación y definición del problema

El diagnóstico realizado en el Plan General de Formación Profesional 2025-2028 tiene como finalidad identificar los problemas y necesidades que están generando desajustes en el sistema de formación profesional implantado en la Comunidad de Castilla y León.

Los principales problemas y necesidades detectadas se recogen en el apartado 4 y 5 del Plan. En el apartado 4 se analizan los factores externos, identificando cinco situaciones generadoras de necesidades de atención en el ámbito de las políticas públicas en materia de formación profesional: la actual y previsible crisis de talento, el impacto de la transformación digital, la sostenibilidad aplicada al sistema productivo, el efecto del fenómeno de urbanización y del declive demográfico (especialmente en el medio rural) y la percepción social de las enseñanzas de formación profesional. En el apartado 5 del Plan se analizan e identifican los factores internos, propios del sistema de formación profesional, que están generando disfunciones o debilidades y que son objeto de mejora. En concreto se contemplan diez situaciones generadoras de dificultades: la integración de los dos subsistemas de formación profesional hasta ahora existentes, la necesidad de colaboración público-privada para el desarrollo de una formación profesional de carácter dual, la dificultades de la implantación de este carácter dual de forma generalizada, el alto índice de abandono escolar en los

estudios de formación profesional, la formación permanente del profesorado en un contexto en continuo cambio, la movilidad internacional, el desarrollo de redes de centros integrados y centros de excelencia profesional, las dificultades en la planificación de una oferta manteniendo un equilibrio entre el derecho del alumnado a elegir profesión y formación para ejercerla y la demanda de personas trabajadoras cualificadas del sistema productivo, la eficiencia y eficacia del modelo de gobernanza y la elevada burocratización de los procedimientos de gestión de los recursos del sistema.

En ambos casos, el análisis se fundamenta con datos y referencias a informes de organismos de reconocido prestigio y rigor. Se identifica la situación y se determinan las necesidades que justifican y conllevan una intervención en el sistema de formación profesional a través de las medidas que se proponen en el Plan.

El equipo evaluador considera positivo el diagnóstico realizado y los datos e indicadores empleados para detectar las necesidades y actuaciones de mejora.

## 1.2. Veracidad del diagnóstico

El equipo evaluador considera que las fuentes de datos utilizadas para determinar los problemas principales están suficientemente actualizadas, a pesar de que la realidad social es susceptible de grandes cambios en cuatro años, especialmente, en periodos de crisis y recuperaciones económicas. Sin embargo, se considera positivo que el diagnóstico realizado haya reforzado la problemática mencionada con datos objetivos basados en estadísticas oficiales del Instituto Nacional de Estadística (INE), informes y publicaciones relevantes.

Por tanto, se considera apropiada la información proporcionada y fuentes utilizadas, así como los indicadores utilizados. Sin embargo, se recomienda una revisión permanente de los datos en los que se basa el diagnóstico debido a la rapidez con que se están produciendo algunos de los cambios considerados.

## 2. PERTINENCIA

El grado de pertinencia del Plan alude a la capacidad del conjunto de objetivos operativos para afrontar las debilidades que han sido observadas en el ámbito del mismo a lo largo de la elaboración del diagnóstico.


Las preguntas relativas a la pertinencia son muy importantes, ya que influyen en la elección de la mejor forma de actuar y a mejorar la calidad de la intervención (Evalsed, 2013). Se trata de

determinar si los objetivos de la intervención propuesta son congruentes con las necesidades existentes. Si las necesidades no existen, o no son aquellas que se ha identificado y descrito formalmente, la intervención no será pertinente, puesto que no se dirigirá a la raíz de los problemas que la motivaron.

La pregunta a la que se quiere contestar en la valoración de la pertinencia es: ¿En qué grado el conjunto de medidas, que componen la intervención, están orientadas a resolver los principales problemas detectados en el diagnóstico? En este sentido, se determina si todas las debilidades son atendidas por al menos un objetivo específico.

El grado de pertinencia se ha determinado por el cruce entre debilidades identificadas y objetivos operativos, eso es, por su **grado de correlación**. Con este fin se ha realizado un análisis matricial para relacionar la incidencia que el alcance de los objetivos específicos u operativos propuestos en el Plan puede tener sobre los problemas y debilidades detectadas.

Para ello, en primer lugar, el equipo evaluador ha analizado la relevancia de la necesidad planteada en la solución del problema o debilidad. A cada necesidad, se le ha asignado una puntuación (en una escala de 1 a 9 puntos) sobre la base de la información proporcionada por el diagnóstico en términos de datos de soporte y relevancia de la



problemática detectada V). Los valores entre 1 y 3 indican un bajo nivel de relevancia, entre 4 y 6 un nivel medio de relevancia y los valores entre 7 y 9 un nivel de relevancia alto. En todos los casos, la correlación establecida

por el equipo evaluador supera los 6 puntos, lo que significa que se le atribuye un alto índice de relevancia, justificando la pertinencia de intervención pública para afrontar el problema o debilidad diagnosticada.

PROBLEMA O DEBILIDAD		NECESIDAD	
D1	LA ESCASEZ DE PERSONAS TRABAJADORAS CUALIFICADAS ("SKILL GAP")	N1	- Recualificación de la profesional de la población activa
		N2	- Impulsar la Acreditación de Competencias, simplificando los procedimientos para que las personas puedan acreditar sus competencias profesionales adquiridas de manera no formal o a través de la experiencia laboral, e incrementar la capacidad de los centros para realizar estas evaluaciones.
		N3	- Impulsar la formación profesional, con sistemas abiertos y flexibles, que faciliten la obtención de acreditaciones profesionales, certificados profesionales y títulos de formación profesional a lo largo de la vida.
D2	EL IMPACTO DE LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL	N4	- Asegurar la actualización permanente de los programas formativos introduciendo las capacidades y competencias profesionales que requieren las nuevas ocupaciones asociadas a las transiciones gemelas.
D3	LA CONTRACCIÓN DEL SISTEMA SOCIAL	N5	- Configurar el mapa de oferta formativa y la accesibilidad al sistema de formación profesional de Castilla y León adoptando una perspectiva demográfica.
D4	LA PLANIFICACIÓN DE LA OFERTA	N6	- Realizar estudios empíricos de situación que proporcionen la información, los datos y las evidencias.
		N/	- La adecuación de la oferta formativa y de los currículos a las necesidades del mercado laboral.
D5	LA PERCEPCIÓN SOCIAL DE LAS ENSEÑANZAS	N8	- Incrementar el conocimiento y la percepción social de la FP como una vía prestigiosa y efectiva para el empleo, y diseñar campañas de sensibilización dirigidas a estudiantes, familias y empleadores.
		N9	- Promover el desarrollo de planes específicos de difusión en los medios de comunicación de la Comunidad y el desarrollo de Jornadas informativas, ferias y eventos, congresos y ciclos de conferencias, han facilitado el cambio en la percepción social de estas enseñanzas.
D6	LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y LA FLEXIBILIZACIÓN DE LOS ESPACIOS Y FORMAS DE ENSEÑANZA	N10	- Asegurar que todos los centros de FP estén equipados con tecnología avanzada y recursos alineados con las necesidades de los sectores económicos clave
D7	RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ABANDONO EN FP	N11	- Aumentar el éxito educativo en los ciclos de formación profesional e incrementar la tasa de titulación
D8	LA IMPLANTACIÓN DEL CARÁCTER DUAL	N12	- Aumentar la participación del Sector Empresarial. Las empresas deben implicarse no solo como lugares de prácticas, sino también como diseñadoras y evaluadoras de los programas formativos.
		N13	- Crear incentivos para las empresas, especialmente pymes, participen en la FP Dual.
D9	EL DESARROLLO DE NUEVAS COMPETENCIAS PROFESIONALES Y DE LA MOVILIDAD	N14	- Incorporar la competencia en sostenibilidad en todos los programas formativos.
		N15	- Evaluar los componentes básicos de la competencia en sostenibilidad en los centros educativos.
		N16	- Formar al profesorado y capacitarlo para desarrollar los contenidos en materia de sostenibilidad y para evaluar correctamente este tipo de habilidades profesionales.
D10	LA COLABORACIÓN PÚBLICO-PRIVADA EN INNOVACIÓN APLICADA	N17	- Reformular el Papel de los Centros de Formación Profesional. Los centros educativos deben transformarse en centros de innovación y transferencia de conocimiento, trabajando estrechamente con el tejido empresarial.
D11	EL DESARROLLO DE REDES DE CENTROS DE EXCELENCIA	N18	- Convertir la búsqueda de la excelencia en un hábito que impregne el trabajo del día a día en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en los centros docentes y en las empresas
D12	LA COORDINACIÓN DE LOS SUBSISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	N19	- Flexibilizar los Itinerarios Formativos. Es necesario introducir un verdadero modelo modular que permita a los estudiantes y personas trabajadoras personalizar sus recorridos de aprendizaje
		N20	- Crear mecanismos para acumular, convalidar y transferir competencias entre diferentes grados, niveles y subsistemas.
		N21	- Mejorar la coordinación multinivel (nivel estatal, autonómico y local) para garantizar una oferta formativa equilibrada y adecuada en todo el territorio.
D13	LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS DEL SISTEMA	N22	- Simplificar y digitalizar los procesos administrativos y formativos.

Tabla 6. Grado de relevancia de las necesidades de intervención planteadas

El impacto potencial de la planificación estratégica sobre cada problema o debilidad se ha determinado mediante una matriz de correlación entre las necesidades planteadas y las debilidades identificadas, ya que una misma debilidad puede tener relación con diferentes necesidades.

El equipo evaluador ha analizado el impacto potencial en la solución del problema o debilidad. A cada necesidad,

se le ha asignado una puntuación (en una escala de 1 a 9 puntos). Los valores entre 1 y 3 indican un bajo nivel de impacto, entre 4 y 6 un nivel de impacto medio y los valores entre 7 y 9 un nivel de impacto alto. En todos los casos, la correlación establecida por el equipo evaluador supera los 6 puntos, lo que significa que se le atribuye un alto índice de relevancia, justificando la pertinencia de intervención pública para afrontar el problema o debilidad diagnosticada.

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	Media
N1	9	9	9	8	8	8	5	6	9	8	7	9	8	9	<b>8</b>
N2	9	8	9	8	8	8	5	6	9	5	7	9	8	9	<b>7,7</b>
N3	9	8	9	8	8	9	5	6	9	5	7	9	8	9	<b>7,8</b>
N4	9	9	9	8	8	7	6	7	9	8	7	6	8	9	<b>7,9</b>
N5	9	7	9	9	7	8	8	6	6	5	9	9	9	9	<b>7,9</b>
N6	9	8	9	9	7	8	7	6	6	5	7	8	6	9	<b>7,4</b>
N7	9	9	9	9	9	7	8	9	9	8	9	9	8	9	<b>8,6</b>
N8	9	7	7	7	9	4	8	8	5	6	5	7	4	7	<b>6,6</b>
N9	9	7	8	7	9	4	8	6	5	6	5	7	4	7	<b>6,5</b>
N10	9	9	7	9	9	6	8	5	8	9	8	6	9	7	<b>7,7</b>
N11	9	6	8	8	8	8	9	9	5	6	8	5	5	5	<b>7,0</b>
N12	9	7	7	9	8	7	8	9	8	9	9	8	9	7	<b>8,1</b>
N13	8	7	8	9	6	7	6	9	8	8	9	8	9	7	<b>7,8</b>
N14	6	4	5	4	4	6	4	5	4	7	5	4	4	4	<b>4,7</b>
N15	5	4	5	4	4	6	4	5	4	7	5	4	4	3	<b>4,6</b>
N16	5	4	5	4	4	6	4	5	4	7	5	4	4	3	<b>4,6</b>
N17	8	7	8	8	8	8	6	8	7	8	9	8	9	8	<b>7,9</b>
N18	8	7	7	7	8	8	8	8	7	8	9	8	8	8	<b>7,8</b>
N19	9	8	8	9	8	8	8	5	7	5	8	8	8	8	<b>7,6</b>
N20	9	8	8	6	8	7	6	5	9	5	8	7	7	8	<b>7,2</b>

N21	8	7	9	9	7	7	6	8	7	6	9	7	9	9	<b>7,7</b>
N22	7	8	5	5	6	7	4	5	5	5	6	5	8	7	<b>5,9</b>
N23	9	7	9	9	6	6	6	5	6	5	9	9	8	9	<b>7,4</b>
N24	8	7	9	8	6	5	4	5	6	5	9	9	7	9	<b>6,9</b>
N25	9	7	9	9	6	5	6	5	6	5	9	9	7	9	<b>7,2</b>
Media	8,3	7,2	7,8	7,6	7,2	6,8	6,3	6,4	6,7	6,4	7,5	7,3	7,1	7,5	

Tabla 7. Matriz de impacto potencial de las necesidades planteadas en la solución de los problemas y debilidades identificadas en la fase de diagnóstico

## 2.1 Pertinencia de objetivos

Con el fin de valorar el grado de pertinencia de los objetivos operativos propuestos, el equipo evaluador ha tenido en cuenta la matriz de correspondencia entre los problemas/debilidades diagnosticadas y las necesidades de intervención planteadas, (véase el apartado 3 del Plan).

En cuanto al grado de adecuación de los objetivos al conjunto de problemas detectados, se puede destacar que el Plan plantea un entramado estratégico de gran complejidad que abarca temas acuciantes bien sintetizados, dirigiéndose a una pluralidad de beneficiarios desde una perspectiva multidimensional y transversal a través de los distintos ámbitos de intervención.

La pluralidad de intervenciones propuesta se enraíza en un estudio de las necesidades pormenorizado, que permite relacionar dichas intervenciones con situaciones de partida apoyadas en evidencia y datos de diagnóstico.

El equipo evaluador recomienda identificar los beneficiarios directos de cada una de las acciones propuesta en el plan.

Asimismo, en términos generales, se aprecia el valor estratégico de las actuaciones destinadas a mejorar la coordinación entre los distintos agentes de intervención, permitiendo cubrir de forma transversal necesidades complementarias, lo que refleja el enfoque multidimensional del Plan.

## 2.2. Grado de impacto potencial

El equipo evaluador también ha analizado el impacto potencial con el fin de determinar el posible impacto de los objetivos operativos sobre un problema, debilidad o necesidad concreta. Para ello ha verificado el cruce entre las necesidades detectadas y los objetivos específicos u operativos contemplados en las matrices de impacto presentadas en el Plan.

Con este fin se ha definido un indicador cuyo valor se ha establecido en una escala de 1 a 3. Este indicador, tiene un valor mayor si existe una buena correspondencia o proporcionalidad entre la importancia real de cada debilidad y el impacto esperado (potencial) de la planificación sobre ella. Si el ma-

yor impacto del Plan se centra en las necesidades prioritarias (valores por encima de 6 en la tabla) y el menor en las de segundo orden (valores por debajo de 6 en la tabla), el grado de impacto potencial del Plan será alto y disminuirá en la medida que no se dé la correspondencia señalada.

PROBLEMA/ NECESIDAD	LINEA DE ACTUACIÓN	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	OE	IMPACTO
LA CONTRACCIÓN DEL SISTEMA SOCIAL  LA PLANIFICACIÓN DE LA OFERTA	01. MAPA DINÁMICO DE OFERTA FORMATIVA	-Ajustar y adaptar la oferta formativa a las necesidades de personal cualificado y de competencias profesionales del mercado de trabajo de Castilla y León.	OE1	2
LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y LA FLEXIBILIZACIÓN DE LOS ESPACIOS Y FORMAS DE ENSEÑANZA	02. FORMACIÓN, INNOVACIÓN Y ALTO RENDIMIENTO	-Potenciar la innovación metodológica, la digitalización de las acciones formativas y la especialización en la Formación Profesional en Castilla y León, dotando a los centros docentes de formación profesional de titularidad pública de conocimiento y herramientas para afrontar procesos de innovación metodológica y desarrollar acciones de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje con la ayuda de la tecnología digital.	OE2	3
RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ABANDONO EN FP	03. LÍNEA DE ACTUACIÓN DE MEJORA DE RESULTADOS	- Aumentar éxito educativo en los ciclos formativos de formación profesional	OE3	3
LA PERCEPCIÓN SOCIAL DE LAS ENSEÑANZAS	04. PERCEPCIÓN Y VISUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE CASTILLA Y LEÓN	-Hacer de la educación y la formación profesional una opción de aprendizaje atractiva, relevante y bien valorada por el alumnado, las familias y las empresas.	OE4	2
LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS DEL SISTEMA  DESARROLLO DE NUEVAS COMPETENCIAS PROFESIONALES Y DE LA MOVILIDAD	05. FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPECIALIDADES VINCULADAS A LA FORMACIÓN PROFESIONAL	- Incrementar la calidad de la actividad docente, reforzando la formación especializada del profesorado de FP y ampliar la participación del profesorado en las acciones formativas en empresas.	OE5	3

LA IMPLANTACIÓN DEL CARÁCTER DUAL EN EL SISTEMA: CORRESPONSABILIDAD Y PARTENARIADO	06. FORMACIÓN PROFESIONAL DE CARÁCTER DUAL Y APRENDIZAJE BASADO EN EL TRABAJO	-Impulsar la formación de carácter dual en régimen general y en régimen intensivo para mejorar el desarrollo de competencias profesionales y favorecer la transición entre los centros de formación y las empresas u organismos equiparados.	OE6	3
EL DESARROLLO DE NUEVAS COMPETENCIAS PROFESIONALES Y DE LA MOVILIDAD	07. INTERNACIONALIZACIÓN, MOVILIDAD Y COOPERACIÓN TRANSFRONTERIZA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	-Incrementar la participación de los estudiantes y profesorado de Formación Profesional Inicial en programas de movilidad europeos y programas de cooperación transfronteriza.	OE7	2
LA COLABORACIÓN PÚBLICO-PRIVADA EN INNOVACIÓN APLICADA	08. COLABORACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS Y EMPRESAS EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN APLICADA	- Fomentar la colaboración entre los centros docentes y las empresas de su entorno, así como poner en práctica nuevos medios didácticos y recursos educativos que favorezcan el aprendizaje y la capacidad emprendedora del alumnado.	OE8	3
EL DESARROLLO DE REDES DE CENTROS DE EXCELENCIA	09. CENTROS DE EXCELENCIA PROFESIONAL	- Continuar el despliegue del modelo de centro de excelencia profesional en la red de centros de formación profesional en Castilla y León, que sirva de palanca para dar impulso de la innovación, el aprendizaje colaborativo, las relaciones con las empresas y el cambio metodológico en el conjunto de centros de formación profesional de la Comunidad.	OE9	2
LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y LOS NUEVOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE	10. FORMACIÓN PROFESIONAL ABIERTA, SEMIPRESENCIAL Y VIRTUAL, PARA PERSONAS ADULTAS	- Impulsar la Formación Profesional modular, abierta y en modalidad semipresencial y virtual, con sistemas flexibles, para la obtención de títulos de formación profesional y de certificados profesionales.	OE10	3
LA ESCASEZ DE PERSONAS TRABAJADORAS CUALIFICADAS ("SKILL GAP")	11. ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS ADQUIRIDAS POR EXPERIENCIA LABORAL Y/O VÍAS NO FORMALES DE FORMACIÓN	- Promover el reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias adquiridas mediante la experiencia laboral o vías no formales de formación en las diferentes familias profesionales, en función de las necesidades de las personas y del sistema productivo.	OE11	3
	12. FORMACIÓN PROFESIONAL DE PERSONAS TRABAJADORAS	- Impulsar y desarrollar la cualificación, recualificación y orientación profesional de personas trabajadoras ocupadas y desempleadas mediante ofertas formativas adaptadas a las necesidades y características de las personas trabajadoras ocupadas y desempleadas	OE12	3
LA COORDINACIÓN DE LOS SUBSISTEMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	13. GOBERNANZA EFICAZ DEL SISTEMA	- Desarrollar un modelo de gobernanza del sistema de formación profesional eficiente y eficaz a nivel regional.	OE13	3
LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS DEL SISTEMA	14. GESTIÓN DE RECURSOS DEL SISTEMA	- Disponer de una dotación de equipamiento, suficiente y actualizada, en los centros que impartan formación profesional de titularidad pública.	OE14	2

Tabla 8. pertinencia de los objetivos estratégicos

### 3. COHERENCIA

#### 3. 1. Coherencia interna

Entendemos por análisis de la coherencia interna, la evaluación de las sinergias entre los objetivos del Plan, lo que implica examinar la capacidad de cada objetivo estratégico para influir sobre el logro del resto de objetivos, bien por influencia (la consecución de un objetivo permite alcanzar otros objetivos del Plan) o bien por sensibilidad (la consecución de otros objetivos permite alcanzar el objetivo en cuestión).

Para analizar las sinergias entre los objetivos se ha empleado la metodología recomendada en la Guía para la Evaluación del Desarrollo Socioeconómico (Comisión Europea, 2013)<sup>117</sup>.

Dicho análisis se ha llevado a cabo mediante una matriz cuadrada que recoge las interrelaciones que mantienen entre sí los diferentes Objetivos Estratégicos del PGFP. Para ello, el equipo evaluador ha asignado un valor a cada cruce (1= intensidad de interrelación débil; 3= intensidad de interrelación moderada; 5= intensidad de interrelación fuerte) en función de la intensidad de interrelación entre los objetivos

La técnica de análisis se estructura en tres fases: construcción de una matriz de Objetivos Estratégicos, en la que la

lectura por filas y por columnas indica, respectivamente, la influencia y sensibilidad de cada uno de los mismos en la estrategia general del Plan; valoración de las interrelaciones directas e indirectas que se producen entre dichos objetivos; y tipificación de los objetivos en función de los resultados obtenidos.

Esta matriz permite obtener, por filas, la intensidad y vinculación funcional entre los objetivos específicos, esto es, el grado de influencia de un objetivo sobre el resto. Del mismo modo, pero por columnas, permite determinar en qué medida un objetivo se ve influenciado por los demás, determinando, por tanto, el grado de sensibilidad de este objetivo.

A través de dicho análisis es posible:

- Estimar la intensidad y dirección de las relaciones funcionales existentes entre los Objetivos Estratégicos.
- Caracterizar los distintos objetivos, adoptando como criterio de clasificación la función que ejerce cada uno de ellos sobre los restantes: reforzar otras actuaciones distintas y/o absorber los efectos procedentes de las mismas.

<sup>117</sup> Comisión Europea (2013). Seguimiento y evaluación de la política europea de cohesión. Documento guía sobre la evaluación ex-ante. Recuperado de: [http://www.mapama.gob.es/es/calidad-y-evaluacion-ambiental/temas/red-de-autoridades-ambientales-raa/GUIA\\_EVALUACION-C3%93N\\_EX\\_ANTE\\_FEDER%2C\\_FS\\_tcm7-340882.pdf](http://www.mapama.gob.es/es/calidad-y-evaluacion-ambiental/temas/red-de-autoridades-ambientales-raa/GUIA_EVALUACION-C3%93N_EX_ANTE_FEDER%2C_FS_tcm7-340882.pdf)

Las sinergias identificadas se interpretan como la capacidad que tiene cada Objetivo Estratégico de interactuar con los restantes y contribuir así, simultáneamente, a la estrategia del Plan en su conjunto. La relación existente entre unos objetivos estratégicos y

otros no es directamente proporcional. Por esta razón, pueden encontrarse objetivos estratégicos que faciliten la consecución de otro y no a la inversa. A continuación, se presenta la matriz de sinergias entre los Objetivos Estratégicos del PGFP 2025-2028.

Tabla 9. Matriz de sinergias entre objetivos estratégicos del PGFP

	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5	OE6	OE7	OE8	OE9	OE10	OE11	OE12	OE13	OE14	INFLUENCIA
OE1		5	5	5	5	3	3	5	5	5	3	5	3	5	57
OE2	5		5	5	5	3	1	3	3	3	1	1	1	3	39
OE3	5	5		5	5	3	1	5	3	1	1	1	1	1	37
OE4	5	5	5		3	3	5	3	3	3	1	5	1	3	45
OE5	5	5	5	3		3	1	1	3	3	1	1	1	3	35
OE6	3	3	3	3	3		3	3	5	3	1	3	1	1	35
OE7	3	1	1	5	1	3		3	5	1	1	1	1	1	27
OE8	5	3	5	3	1	3	3		5	3	5	3	3	3	45
OE9	5	3	3	3	3	5	5	5		5	5	1	5	5	53
OE10	5	3	1	3	3	3	1	3	5		5	3	3	1	39
OE11	3	1	1	1	1	1	1	5	5	5		5	3	1	33
OE12	5	1	1	5	1	3	1	3	1	3	5		5	3	37
OE13	3	1	1	1	1	1	1	3	5	3	3	5		1	29
OE14	5	3	1	3	3	1	1	3	5	1	1	3	1		31
SENSIBILIDAD	57	39	37	45	35	35	27	45	53	39	33	37	29	31	Media=38,7

La matriz de sinergias pone de manifiesto que todos los Objetivos Estratégicos mantienen algún tipo de interrelación entre ellos, existiendo en todos los casos una interrelación moderada o intensa con alguno de los otros, lo que en su conjunto refuerza la estrategia del PGFP a través de una mayor eficiencia y eficacia de los efectos e impactos de los objetivos diseñados. Estas sinergias favorecen el funcio-

namiento del Plan y la consecución del objetivo general de la intervención.

### 3. 2. Coherencia externa

Con respecto al marco de referencia de carácter internacional, nacional y regional el PGFP tiene en consideración las políticas a nivel global, europeo, nacional y regional en materia de capacidades y competencias profesionales,

así como las directrices y recomendaciones de organismos internacionales.

### 3.2.1. Nivel internacional y europeo

A nivel internacional, se han analizado las principales estrategias de capacidades, destacando aquellas que mayor impacto han tenido en la definición de políticas. También se han identificado los éxitos y fracasos de estas políticas, con el fin de mostrar evidencias sobre medidas que pueden tener éxito y otras que conducen a fracasos (lecciones aprendidas).

En este sentido se han destacado las estrategias de capacidades desarrolladas en China, Australia, Escocia y otras que se proponen desde organismos internacionales para todos aquellos países desarrollados o en vías de desarrollo, como la propuesta por la OCDE o por el Foro Económico Mundial.

A nivel europeo el grado de concreción es mayor. Se toma como referencia el proceso de Copenhague que constituye el marco de desarrollo de la política europea en materia de capacidades. Se describe la evolución de este marco desde su constitución hasta el momento actual.

En consecuencia, no se observan carencias a nivel de concreción y profundidad con respecto a correspondencia directa entre el PGFP y los planes, acuerdos o recomendaciones que se mencionan. Por ello, el equipo

evaluador ha calificado como alta la coherencia existente entre el marco de referencia internacional y las intenciones del PGFP 2025-2028.

### 3.2.2. Nivel nacional

A nivel nacional, se ha tomado como referencia el último plan de modernización de la Formación Profesional incluido en el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia de España. No existiendo un plan estatal posterior a este, el equipo evaluado considera una coherencia alta con respecto a lo planteado a nivel estatal.

### 3.2.3. Nivel autonómico

Para finalizar, a nivel autonómico, se han tenido en cuenta los resultados de los planes de formación profesional anteriores y se citan los principales planes y estrategias que se están desarrollando y que incluyen o tienen relación con actuaciones en materia de formación profesional y desarrollo de capacidades.

A pesar de que no se describen de forma pormenorizada las acciones que en los citados planes tienen que ver con la capacitación profesional, la revisión de estos por parte del equipo evaluador le permite valorar como alta la coherencia externa del PGFP con todos ellos.

No obstante, se recomienda incluir una breve descripción de la relación del Plan General de Formación Profesional

con las principales Estrategias y Planes de actuación que está desarrollando la Junta de Castilla y León.

## 4. SISTEMA DE SEGUIMIENTO E INDICADORES

En el marco de una evaluación ex ante es imprescindible realizar el análisis de las herramientas diseñadas para el seguimiento de la intervención, es decir, el sistema de indicadores para medir el logro de los objetivos previstos por la planificación, y los mecanismos de coordinación para su seguimiento.

### 4. 1. Sistema de indicadores

En cuanto al estudio del sistema de indicadores, el equipo evaluador ha analizado la batería de indicadores de seguimiento del PGFP que figuran en cada una de las líneas de actuación.

La batería de indicadores se ha valorado teniendo en cuenta las siguientes características:

- **Pertinencia:** los indicadores se han relacionado directamente con los objetivos operativos, cuyo cumplimiento pretenden medir.
- **Claridad en cuanto a su definición y comprensión:** los indicadores cuentan con los niveles de desagregación precisos para identificar adecuadamente las acciones.

- **Coherencia:** los indicadores son idóneos con respecto al resultado esperado para el que se han propuesto.
- **Fiables:** por cada indicador se ha identificado la fuente de verificación asociada, asegurando una medición sencilla.
- **Medibles:** viabilidad en cuanto a la obtención de datos.
- **Temporalidad:** los indicadores prevén el análisis del progreso de la actividad con frecuencia anual, permitiendo comparaciones interanuales, y datos acumulados relativos a todo el periodo de ejecución.

Se ha analizado una batería de **132 indicadores**: de base/contexto, proceso/ejecución y de resultado/impacto. Los indicadores de proceso indican el grado de implementación de las actividades propuestas para alcanzar los objetivos. Los indicadores de resultado miden los efectos directos o inmediatos de las acciones propuestas en el Plan.

Los indicadores están asociados a los Objetivos específicos de cada Línea Estratégica del Plan. En el diseño de los indicadores, se ha respetado la complejidad de la planificación, atribuyendo a cada Línea Estratégica una batería de indicadores proporcional a los Objetivos establecidos.

## 4.2. Gobernanza

Acorde al diseño del PGFP, el órgano encargado de hacer seguimiento de las líneas estratégicas del Plan, y de evaluar el cumplimiento de sus acciones y medidas a través de los indicadores de evaluación es el Consejo de Formación Profesional de Castilla y León, de acuerdo con lo establecido en el artículo 2, dedicado a definir las funciones del Consejo: “b) Realizar el seguimiento del Plan General de Formación Profesional, elaborando un informe anual que evalúe los resultados derivados de su aplicación y su grado de cumplimiento, así como proponer su actualización cuando fuera necesario”.

Dicho órgano será el responsable de la coordinación de las actividades de evaluación previstas con frecuencia anual a través de fichas de seguimiento cumplimentadas por los organismos responsables de la ejecución de las actuaciones previstas por el Plan.

De acuerdo con el artículo 11 del citado Decreto, la Comisión Permanente podrá encargarse de preparar la información y documentación necesaria que tenga que someterse a la consideración del pleno.

En base a lo establecido en el artículo 12. Comisiones de Trabajo, el Pleno del Consejo o la Comisión Permanente podrán constituir Comisiones de Trabajo para la realización de estudios, proyectos, seguimiento y evaluación de acciones en materia de Formación Profesional, en los términos y plazos que les señale el órgano que las ha constituido.

Las Comisiones de Trabajo que puedan constituirse con este fin se registrarán conforme a lo que se establece en el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Consejo, regulado por el Decreto 140/2001, de 10 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Consejo de Formación Profesional de Castilla y León, y por los acuerdos de creación de las mismas.

La batería de indicadores propuesta en el PGFP servirá como base para las actividades de evaluación anual.

La gobernanza del proceso de seguimiento, por lo tanto, queda detallada con la claridad necesaria.

## GLOSARIO DE TÉRMINOS

**Actividad.** Conjunto de tareas o pasos que deben ser dados para conseguir el objetivo previsto. Toda actividad lleva aparejada un producto determinado. También se denomina actividad a cada una de las acciones con las que se concreta el desarrollo de un proyecto.

**Aprendizaje o educación formal.** El proceso de formación estructurado conducente a una titulación, acreditación o certificación oficial.

**Aprendizaje o educación no formal.** El proceso de formación estructurado que no conduce a una titulación, acreditación o certificación oficial.

**Aprendizaje informal.** El aprendizaje derivado del desarrollo y práctica de actividades cuya intencionalidad no está vinculada a procesos de formación formales o no formales, entre los que se incluye el voluntariado.

**Áreas estratégicas.** Son aquellos que se consideran significativos para el logro de los objetivos generales o estratégicos que se proponen. La determinación de cuáles son las áreas o sectores estratégicos dentro de un plan o programa, depende de dos factores:

- Las prioridades que se derivan del marco ideológico/político/programático de la institución.
- Las circunstancias concretas por las que atraviesa el entorno de la institución.

**Competencias básicas.** Aquellas que son consideradas necesarias para la realización y desarrollo personal, para participar activamente en la sociedad o mejorar la empleabi-

lidad. El desarrollo de estas competencias se realiza por múltiples vías, y queda incorporado en cualquier oferta de formación profesional en tanto que promueve el desarrollo integral de la persona.

**Competencia profesional.** El conjunto de conocimientos y destrezas que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo. Las competencias profesionales se recogen en los estándares de competencia profesional, que servirán para el diseño de cualquier oferta de formación profesional.

**Contexto.** Es el conjunto de circunstancias, factores o actuaciones que rodean y pueden afectar el funcionamiento de una institución u organización, a sus programas o servicios.

**Costo o Coste.** Es el gasto económico que representa la fabricación de un producto o la prestación de un servicio. En el contexto del Plan General de Formación Profesional, representa el gasto o inversión necesaria para ejecutar las acciones previstas.

**Criterio.** Es aquello que necesitamos tomar en cuenta, o que conviene considerar de manera oportuna, conformando el criterio con que hacemos o juzgamos un asunto<sup>2</sup>.

**Cualificación.** La competencia para el desempeño de una actividad profesional acreditada oficialmente por títulos, certificados o acreditaciones.

Exclusivamente en su uso en lo referido al Marco Español de las Cualificaciones (MECU), cualquier título o certificado emitido por una

institución educativa que acredita haber adquirido un conjunto de resultados del aprendizaje, después de haber superado satisfactoriamente un programa de formación en una institución legalmente reconocida en el ámbito del Sistema de Formación Profesional.

**Elemento de competencia.** Cada realización profesional que describe el comportamiento esperado de la persona, en forma de consecuencias o resultados de las actividades que realiza en el desempeño de una profesión. Constituye la parte menor de un estándar de competencia.

**Estándar de competencia.** El conjunto detallado de elementos de competencia que describen el desempeño de las actividades y las tareas asociadas al ejercicio de una determinada actividad profesional con el estándar de calidad requerido. Será la unidad o elemento de referencia para diseñar, desarrollar y actualizar ofertas de formación profesional.

**Diagnóstico.** Etapa inicial del proceso de planeación que consiste en un análisis crítico de la entidad o dependencia y de su entorno a partir de la recolección, clasificación y análisis de los elementos que los conforman, con el objetivo de identificar sus logros, necesidades y problemas. Para el entorno, estos suelen interpretarse como amenazas y oportunidades, y para la entidad o dependencia como fortalezas o debilidades.

**Eficiencia.** Es la relación entre los insumos o recursos empleados y los resultados o productos alcanzados.

**Eficacia.** Es el grado y el plazo en que se logran los efectos y los resultados previstos.

**Entorno.** Porción de la realidad que puede afectar al sistema o ser afectada por este.

**Escenario.** Sucesión de escenas descritas caracterizadas por un conjunto de valores de las variables relevantes del sistema y su entorno.

**Estrategia.** Es la manera en cómo enfoca una organización o institución su misión y objetivos, buscando maximizar sus ventajas y minimizar sus desventajas competitivas.

**Evaluación.** Se refiere al proceso de determinar el mérito, valor, calidad o beneficio de un producto o resultado de algo.

**Evaluación de programas.** Es la evaluación diseñada y utilizada con el propósito de verificar y monitorear los resultados de un programa, en función de los objetivos del mismo.

**Exploración del entorno.** Es el proceso de indagación, monitoreo y evaluación de los factores o fuerzas del ambiente que inciden sobre una organización o institución.

**Factores críticos de éxito.** Son aquellos elementos o variables que una institución considera como determinantes para el éxito de sus programas. El número limitado de áreas en las cuales los resultados, si son satisfactorios, asegurarán un funcionamiento competitivo y exitoso para la organización. Factor de Éxito: es algo que debe ocurrir (o debe no ocurrir) para conseguir un objetivo. Factor Crítico de Éxito: Un Factor de Éxito se

dice que es crítico cuando es necesario su cumplimiento para alcanzar los objetivos de la organización.

**Formación a lo largo de la vida.** El conjunto de la formación inicial y continua de una persona durante su trayectoria vital.

**Formación continua.** Cualquier tipo de formación realizada después de la formación inicial y de la incorporación a la vida activa, dentro o fuera del sistema educativo. Tiene como objetivo permitir a la persona adquirir, ampliar o actualizar sus conocimientos o competencias de cara a una adaptación, promoción profesional o reconversión de su itinerario de desarrollo personal o profesional. Esta denominación no está asociada al tipo de oferta de formación, sino al proceso de aprendizaje en el itinerario formativo de cada persona, después de la formación inicial y de la incorporación a la vida laboral activa.

**Formación inicial.** El itinerario de formación realizada, dentro del sistema educativo, desde el inicio de la escolarización hasta la finalización de la permanencia en el mismo, para la incorporación al mundo laboral. Esta denominación no está asociada al tipo de oferta de formación, sino al momento en el itinerario formativo de cada persona, durante la formación inicial y previa a la incorporación a la vida laboral activa.

**Formación profesional dual.** La formación profesional que se realiza armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre el centro de formación profesional y la empresa u organismo equiparado, en corresponsabilidad entre ambos agentes, con la finalidad de

la mejora de la empleabilidad de la persona en formación.

**Formador o formadora.** Toda persona que ejerza una o varias actividades ligadas a la función de formación, sea en el seno de un centro de formación profesional sin pertenecer a los cuerpos docentes del sistema educativo, sea en la empresa u organismo equiparado.

**Indicador de calidad.** El criterio que establece el nivel mínimo exigido en el ámbito profesional para el desempeño de una actividad o tarea, en tanto que satisface los objetivos de las organizaciones productivas. Constituye una guía para la evaluación de la competencia profesional conjuntamente con los elementos de competencia.

**Incertidumbre del entorno.** Es el grado de complejidad de las fuerzas que inciden sobre, más el grado de cambio que existe en, el ambiente externo de una organización o institución.

**Indicadores.** Los indicadores son razones o proporciones, porcentajes u otros valores cuantitativos que permiten a una institución comparar su posición en áreas estratégicas clave; según criterios de especialistas propios o externos, desempeño pasado, sus metas institucionales establecidas. Los indicadores permiten, a los tomadores de decisiones, evaluar la posición estratégica de la institución y realizar análisis comparativos posteriores. Obviamente, los indicadores no sirven como explicación sobre el funcionamiento del sistema o institución educativa como un todo.

**Indicadores de base o de contexto.** Permiten determinar el punto o el contexto de partida al inicio de un programa o plan específico de actuación.

**Indicadores de proceso, ejecución o desempeño.** Permiten realizar el seguimiento del despliegue del Plan. Ejemplos de indicadores de desempeño son: tasa de ingreso de alumnado, tasa de egreso de alumnado, eficiencia terminal, costo promedio por alumno o alumna, etcétera. Su propósito es ofrecer información para la toma de decisiones sobre la evaluación del Plan.

**Indicadores de resultado/impacto.** Permiten determinar al avance alcanzado con el desarrollo de las actuaciones contenidas en el programa o plan específico de actuación.

**Inputs económicos.** En economía, los inputs son los recursos que se usan en el proceso de producción de bienes o de prestación de servicios terminados. En el contexto de desarrollo del Plan General de Formación Profesional, son los recursos que se ponen a disposición de la ejecución de las acciones previstas.

**Itinerario formativo.** El proyecto construido por cada persona, con la ayuda, si se precisa, de los servicios de orientación profesional, para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus competencias a lo largo de su vida.

**Línea de acción.** Se concibe como una descripción o directriz que define la orientación que deben tener las acciones o actividades que se desarrollan en un campo o ámbito de actuación, de tal forma que se pueda garanti-

zar la integración, articulación y continuidad de esfuerzos a realizar, de manera ordenada, coherente y sistemática, para alcanzar metas y objetivos específicos. Están relacionadas con el cronograma de acciones (actividades) planteadas dentro de un programa o proyecto. Una línea prioritaria de acción direcciona las acciones fundamentales del programa o proyecto.

**Marco Español de las Cualificaciones.** El instrumento, internacionalmente reconocido, que orienta la nivelación coherente de las titulaciones para su clasificación, relación y comparación y que sirve, asimismo, para facilitar la movilidad de las personas en el espacio europeo y en el mercado laboral internacional.

**Misión.** Es el propósito o la razón de la existencia de una organización o institución, describe lo que en el presente hace esta.

**Módulo profesional asociado a estándares de competencia.** La unidad coherente de formación cuya superación garantiza la consecución de las competencias asociadas.

**Módulo profesional no asociado a estándares de competencia.** La unidad coherente de formación, de carácter teórico o práctico, considerado imprescindible para la consecución de las competencias profesionales previstas.

**Necesidad.** Es la brecha que hay entre los resultados actuales y los deseados de una organización o institución. Diagnóstico de necesidades es el proceso de identificación de las brechas entre los resultados presentes y los deseables, y su ordenación por prioridad

en función de lo cual se decide a cuáles se refuerza, reduce o elimina.

**Objetivo.** Enunciado intencional sobre los resultados que se pretende alcanzar con la realización de determinadas acciones.

**Orientación profesional.** El proceso de información y acompañamiento en la planificación personal del itinerario formativo y profesional en el marco del Sistema de Formación Profesional, que incluye, al menos, los siguientes ámbitos: posibilidades de formación profesional, elección de una profesión, perfeccionamiento, cambio de profesión, evolución del mercado laboral y oportunidades de emprendimiento, y desarrollo de habilidades para la gestión de la carrera profesional.

**Organismo equiparado.** Entidad u organización, cualquiera que sea su naturaleza jurídica, que, no teniendo la condición de empresa, disponga al menos de un centro de trabajo en el que puedan desarrollarse, en las condiciones requeridas, actividades de formación tutorizada en el marco de las ofertas de formación profesional.

**Organismo intermedio.** Toda entidad, asociación, federación, confederación, Cámara de Comercio, clúster, etc. que participe en el asesoramiento y apoyo a empresas para su participación en formación profesional, facilitando su contacto con administraciones y centros educativos.

**Persona trabajadora.** Toda persona trabajadora por cuenta ajena, autónoma, socia trabajadora o en cooperativas.

**Planificación estratégica.** La planificación estratégica se define como el proceso de desarrollo y mantenimiento de un ajuste permanente entre la organización y las cambiantes oportunidades de su entorno. Generalmente, la planeación estratégica es de largo plazo (cinco a diez años) y abarca a todo un sistema u organización buscando resultados de largo alcance. Debe diferenciarse de la Planificación táctica.

**Planificación táctica.** La planificación táctica, también conocida como operativa, trata de la selección de los medios y recursos por los cuales han de alcanzarse objetivos específicos de corto plazo, por ejemplo, a un año.

**Políticas.** Se entiende por políticas las orientaciones generales de carácter filosófico, doctrinal, axiológico y práctico, que guían las acciones hacia el logro de los propósitos establecidos. En otras palabras, las políticas suponen un modo de conducir las acciones para lograr las finalidades propuestas. Son directrices que constituyen un marco dentro del cual deberán desplegarse los esfuerzos y acciones para alcanzar los fines, objetivos y metas del proceso planificador. Las políticas encauzan y delimitan las opciones deseables y, teniendo en cuenta el orden de prioridades establecidas, pueden orientar la manera cómo se emplearán los recursos para alcanzar dichas finalidades.

**Presupuesto.** Es el conjunto de recursos monetarios disponibles por la institución u organización, distribuidos por programas. Un presupuesto contempla el listado del costo detallado de cada programa.

**Prioridad.** Es el hecho de otorgar una mayor cantidad de recursos para atender a la resolución de un problema o a la satisfacción de una necesidad, o asignando más importancia a un determinado sector y/ o territorio por su relación con los objetivos fijados en la planificación.

**Programa.** Es un enunciado de las actividades o pasos necesarios para la realización de un(os) objetivo(s) de un plan. Generalmente, los programas se orientan por un objetivo estratégico y pueden implicar la reestructuración de la organización o institución como un todo o unidades funcionales de la misma.

**Prospectiva.** Enfoque de planeación en el que los objetivos que guían la acción planificadora se sustentan en proyecciones de la demanda y oferta a largo plazo, a partir de los cuales se van definiendo los fines de mediano y corto plazo.

**Proyecto de presupuesto.** Estimación o previsión anual de los ingresos y egresos que serán necesarios para el desarrollo de las funciones de una institución, entidad o dependencia.

**Resultado.** Es el efecto concreto que se alcanza, mediante la realización de un proyecto. Puede ser de dos niveles: efecto e impacto. Con el término efectos se indican los resultados de la utilización de los productos del proyecto (prestación de servicios, satisfacción de necesidades, resolución de problemas). Mientras que la expresión impactos se refiere a los cambios producidos en una situación como resultado de los efectos de un proyecto.

**Resultado del aprendizaje.** Elemento básico del currículo que describe lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y sea capaz de hacer, asociado a un elemento de competencia y que orienta el resto de los elementos curriculares, incluidos los criterios de evaluación que permitan constatar que el estudiante ha alcanzado el mismo.

**Seguimiento.** Mecanismo para evaluar regularmente la situación del programa, observando si las actividades se llevaron a cabo, cómo fueron planeadas y si dieron los resultados esperados.

**Visión.** Es un enunciado que describe lo que a una organización o institución le gustaría llegar a ser en un horizonte futuro.

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Esquema de planificación	16	Ilustración 13. Amenazas del sistema de Formación Profesional en Castilla y León	169
Ilustración 2- Grupos de interés	17	Ilustración 14. Fortalezas del sistema de Formación Profesional de Castilla y León	170
Ilustración 3. Lógica de elaboración	18	Ilustración 15. Oportunidades del sistema de Formación Profesional de Castilla y León	170
Ilustración 4. Enfoque "Skills First". WEF	42	Ilustración 16. Modelo de ecosistema de capacidades (Sigüenza A.F., 2023)	190
Ilustración 5. Esquema de políticas europeas	48	Ilustración 17. Centros educativos con oferta de formación profesional, según titularidad y dependencia funcional	220
Ilustración 6. Ofertas de empleo 2021-2025 desglosadas por cambio neto y necesidades de reemplazo, ocupaciones cualificadas no manuales (miles), UE-27	84	Ilustración 18. Centros Integrados de Formación Profesional, según titularidad	220
Ilustración 7. Ofertas de empleo 2021-2025 desglosadas por cambio neto y necesidades de reemplazo, ocupaciones manuales calificadas (miles), UE-27	85	Ilustración 19. Centros Integrados de Formación Profesional, según situación	220
Ilustración 8. Gasto por estudiante de secundaria (euros) para el año de referencia 2035.	95	Ilustración 20. Cuadro de Mando Integral	223
Ilustración 9. Enfoque y despliegue del Plan General de Formación Profesional	162	Ilustración 21. Esquema Multicausal de referencia	225
Ilustración 10. Mapa Estratégico	166	Ilustración 22. Diagrama descriptivo del papel del modelo de evaluación en el perfeccionamiento del Plan	228
Ilustración 11. Diagrama y despliegue de la estrategia	168		
Ilustración 12. Debilidades del sistema de Formación Profesional en Castilla y León	169		

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de impactos	148	Tabla 7. Matriz de impacto potencial de las necesidades planteadas en la solución de los problemas y debilidades identificadas en la fase de diagnóstico	242
Tabla 2. Correspondencia entre el problema o debilidad detectada y la necesidad de intervención pública	163	Tabla 8. pertinencia de los objetivos estratégicos	244
Tabla 3. Definición objetivos estratégicos Y líneas de actuación	164	Tabla 9. Matriz de sinergias entre objetivos estratégicos del PGFP	246
Tabla 4. Ámbitos y líneas de actuación	167		
Tabla 5. Indicadores clave	224		
Tabla 6. Grado de relevancia de las necesidades de intervención planteadas	241		



