

30

INFORME
ESPAÑA
2023

CÁTEDRA
JOSÉ MARÍA MARTÍN
PATINO DE LA CULTURA
DEL ENCUENTRO



Servicio de Biblioteca. Universidad Pontificia Comillas de Madrid

INFORME España 2023 / Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro ; [coordinación y edición Agustín Blanco, Sebastián Mora y José Antonio López-Ruiz]. --

Madrid : Universidad Pontificia Comillas, Cátedra J.M. Martín Patino, 2023.

508 p.

En la portada: 30.

Es continuación de la colección CECS publicada por la Fundación Encuentro ISSN 1137-6228.

D.L. M 32106-2023. -- ISBN 978-84-8468-605-7

1. Democracia. 2. Situación social. 3. Inteligencia artificial. 4. Educación sexual. 5. Formación profesional. 6. Cambios climáticos. 7. Estado social. 8. España. I. Blanco Martín, Agustín, editor literario. II. López-Ruiz, José Antonio (1968-), editor literario. III. Mora Rosado, Sebastián (1966-), editor literario.

Coordinación y edición: Agustín Blanco, Sebastián Mora
y José Antonio López-Ruiz

Edita: UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS
Cátedra J. M. Martín Patino

ISBN: 978-84-8468-605-7
Depósito Legal: M-32106-2023

Imprenta Kadmos
Salamanca



Gracias a la Fundación Ramón Areces, la Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro elabora este informe. En él ofrecemos una interpretación global y comprensiva de la realidad social española, de las tendencias y procesos más relevantes y significativos del cambio.

El informe quiere contribuir a la formación de la autoconciencia colectiva, ser un punto de referencia para el debate público que ayude a compartir los principios básicos de los intereses generales.

ÍNDICE

PARTE PRIMERA: CONSIDERACIONES GENERALES RENDICIÓN DE CUENTAS Y DEMOCRACIA

Javier Pérez, Belén Agüero y Paola Cannata

1. ¿Cuál es la situación actual de la democracia?	13
1.1. Incertidumbre y crisis	13
1.2. Respuestas comunes para una profundización de la democracia y la participación	19
2. Marco teórico: La rendición de cuentas como un principio vertebrador de la recuperación de la legitimidad y la confianza en la democracia.....	24
2.1. La rendición de cuentas como parte del concepto de democracia ...	24
2.2. La democracia monitorizada y su impacto en la revalorización de la rendición de cuentas.....	28
2.3. Abordaje teórico de la rendición de cuentas: definición, elementos claves y tipologías que facilitan su análisis	30
3. De la teoría a la realidad	41
3.1. Del dicho.....	41
3.2. ... al hecho.....	46
3.3. La rendición de cuentas desde una mirada crítica	50
3.4. Principales innovaciones en rendición de cuentas	53
4. Reflexiones para pensar un futuro incierto	61
Bibliografía	64

PARTE SEGUNDA: LA REVOLUCIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Sara Lumbreras y Alex Rayón

1. El nuevo pincel.....	73
2. ¿Dónde está la IA?.....	76
2.1. ¿Por qué hablamos ahora de IA?	78
2.2. Breve historia de la IA	81
2.3. La respuesta a la IA desde distintos sectores	82
2.4. El impacto laboral de la IA.....	85
2.5. Los nuevos modelos en la IA	87
2.6. Pero, ¿cómo funcionan exactamente estas tecnologías y por qué han aparecido justo ahora?	88
3. Dualidad físico-virtual	93
3.1. El metaverso: hacia una vida digital	95
3.2. La web 3.0: hacia una nueva arquitectura de la información global y conectada.....	99
3.3. Aplicaciones de la dualidad físico-virtual.....	100
3.4. <i>Blockchain</i> como sistema trazable y atribuible.....	101
3.5. NFT: los activos digitales únicos para resolver problemas de autoría	104
3.6. Lo que nos depare el futuro	106
4. Los problemas de la IA. ¿Qué amenazas nos trae?	107
4.1. Más allá de las IA generativas. La ética de la IA	110
4.2. ¿Son las IA generativas la prueba de que, dentro de poco, tendremos IA general y consciencia artificial?	115
Bibliografía	121

PARTE TERCERA: DESARROLLO E INTEGRACIÓN SOCIAL

Capítulo 1

LA FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA. EVOLUCIÓN Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Rafael Merino

1. Introducción.....	129
2. Evolución de la formación profesional.....	130
2.1. De la LGE a la LOMLOE: el difícil encaje de la FP en el sistema educativo	130
2.2. La integración de los subsistemas de FP: de la ley de FP del 2002 a la ley de FP del 2022	137
2.3. Evolución de la oferta y la demanda	140
2.4. La eficacia de la formación profesional.....	152
2.5. La FP y los itinerarios formativos.....	160
2.6. La inserción laboral	167
3. Los retos de la formación profesional	181
3.1. El dilema de la “dignificación” y de la equidad.....	181
3.2. La perspectiva de género	186
3.3. El abandono de la formación.....	189
3.4. El diseño curricular: generalista o especializado	192
3.5. La orientación (profesional).....	194
3.6. La planificación de la oferta.....	196
3.7. La <i>twin transition</i> y la formación profesional.....	198
4. Conclusiones.....	199
Bibliografía.....	202

Capítulo 2

LA EDUCACIÓN SEXUAL EN ESPAÑA: DE LAS LEYES A LAS AULAS

*María Lameiras Fernández, Yolanda Rodríguez Castro
y Rosana Martínez Román*

1. Sexualidad y estereotipos de género	209
1.1. Los estereotipos de género: la construcción social de la desigualdad entre mujeres y hombres.....	209
1.2. Estereotipos de género en el ámbito de la sexualidad: el doble estándar sexual.....	211
2. Radiografía de la sexualidad de la juventud en España	214
2.1. Las prácticas heterosexuales en jóvenes españoles	214
2.2. Uso de métodos anticonceptivos/preventivos y riesgos asociados....	218
2.3. La violencia sexual contra mujeres y niñas.....	224
3. La promoción de la salud sexual y reproductiva: la educación sexual	232
3.1. La (des)educación sexual y el papel de la pornografía.....	232
3.2. Modelos de educación sexual: la Educación Sexual Integral	238
3.3. Evaluación de programas de educación sexual	241
3.4. Marco legislativo de la educación sexual en España	245
3.5. Obstáculos y retos de la educación sexual en España.....	249
4. Conclusiones.....	252
Bibliografía.....	254

Capítulo 3

EL ESTADO DE BIENESTAR Y SU FINANCIACIÓN EN LA TERCERA DÉCADA DEL SIGLO XXI

Jesús Ruiz-Huerta y Javier Loscos

1. Introducción.....	271
2. El Estado de bienestar en la encrucijada.....	272
2.1. Aproximación conceptual.....	272
2.2. Las crisis del Estado de bienestar	274
2.3. Un Estado de bienestar descentralizado	278
3. La financiación del Estado de bienestar	279
3.1. Rasgos del sistema fiscal español en un contexto comparado.....	279
3.2. Un sistema fiscal europeo y descentralizado. Notas sobre la conexión con Europa y la financiación autonómica	291
3.3. La financiación extraordinaria y la necesaria consolidación.....	292
3.4. El Libro Blanco sobre la Reforma Tributaria: una apuesta para el futuro.....	295
4. Notas sobre la política fiscal del Gobierno	309
5. Consideraciones finales.....	313
Bibliografía	318

Capítulo 4

LAS PERSONAS SIN HOGAR EN ESPAÑA: EL ALOJAMIENTO Y LA VIVIENDA COMO DERECHO SOCIAL

Pedro José Cabrera Cabrera

1. Introducción.....	323
2. ¿De qué hablamos?	326
3. ¿Quiénes y cuántos son?.....	335
3.1. Razones que llevan al sinhogarismo.....	343
3.2. Extranjeros.....	346
3.3. Formación y trabajo	348
3.4. Situación económica	353
3.5. Salud.....	359
3.6. Vínculos familiares y sociales	367
3.7. Igualdad, no discriminación y relación con la justicia.....	373
3.8. Utilización de los servicios sociales.....	378
3.9. La fracción más problemática	384
4. Algunas reflexiones y sugerencias finales	386
Bibliografía.....	393

Capítulo 5

LA TRANSICIÓN NECESARIA EN LA GESTIÓN DE LA SALUD: DE LA GESTIÓN DE PERSONAS A LA GESTIÓN DE POBLACIONES

Ángel Asúnsolo del Barco

1. Introducción.....	397
2. Recordando a Geoffrey Rose	403
2.1. Determinantes de la salud	409
3. La salud pública, un concepto esquivo.....	412
3.1. Definición de salud	412
4. Valores y valoraciones de la salud.....	420

4.1. Indicadores sanitarios	422
4.2. Indicadores de gasto sanitario	425
5. Modelos de gestión actuales. La desconexión entre lo individual y lo comunitario	429
5.1. Integración de niveles asistenciales	430
5.2. Integración del sistema asistencial y salud pública	432
5.3. Integración del sistema sanitario y sociosanitario	433
6. Conclusiones. La salud como bien común	435
Bibliografía	439

PARTE CUARTA: REDES Y TERRITORIO

Capítulo 6

LA ADAPTACIÓN AL CAMBIO CLIMÁTICO: LOS RECURSOS HÍDRICOS EN ESPAÑA. UN RETO SOCIAL, ECONÓMICO Y TERRITORIAL ANTE UN ESCENARIO ACELERADO DE CAMBIO

Alberto Garrido y Luis Garrote

1. Introducción al problema y objetivos del capítulo	445
2. Balances hídricos: recursos disponibles y demandas	449
2.1. Análisis de los recursos hídricos	449
3. Proyecciones climáticas e impactos sobre los balances hídricos	465
3.1. Análisis de los cambios observados	465
3.2. Escenarios de cambio climático	467
3.3. Impacto sobre los balances hídricos	471
3.4. Consecuencias y escenarios de futuro	473
4. Implicaciones sociales, económicas y ambientales	475
4.1. El concepto de escenario	476
4.2. Escala temporal y geográfica	477
4.3. Los procesos endógenos	478
4.4. Los efectos indirectos	479
4.5. Traducción de los escenarios al estado ecológico de los ríos	481
4.6. Traducción de los escenarios al futuro en el ámbito social y económico	481
4.7. Inundaciones	481
4.8. ¿Hablamos de sequías o de escasez de agua?	482
4.9. Impactos socioeconómicos de las sequías	484
4.10. Grandes cambios en la agricultura de regadío en España en los últimos 18 años	488
5. Estrategias de adaptación al cambio climático	492
6. Conclusiones	500
Bibliografía	504
Anexo I. Nivel de confianza sobre las proyecciones de cambio climático y sus impactos	507
Anexo II. Literal del Art. 19 del Título V de la Ley 7/2021	508

Capítulo 1
LA FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA.
EVOLUCIÓN Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Rafael Merino
Universidad Autónoma de Barcelona

1. Introducción

No cabe duda de que hay un cierto consenso en atribuir a la formación profesional (FP) un papel clave en la política educativa y en la política económica de un país. Pero ese consenso a menudo se convierte en una mirada acrítica sobre las posibilidades y sobre las limitaciones de la formación profesional con relación a las prácticas de los distintos actores, individuales, institucionales y sociales. Seguramente la formación profesional es, dentro del ámbito educativo, donde se acumulan más prejuicios, *wishful thinking* y disonancias entre lo que se dice y lo que se hace.

Este capítulo tiene como objetivo analizar la evolución reciente de la formación profesional, desde la perspectiva político-normativa y desde la perspectiva empírica de las principales magnitudes disponibles en la estadística educativa. Desde la perspectiva político-normativa se irá un poco más allá de las discusiones recientes sobre el papel y las funciones de la formación profesional, para constatar que la mayoría de estas discusiones tienen antecedentes en la Ley General de Educación de 1970. Desde la perspectiva empírica se analizará la evolución de algunos parámetros básicos, como la matrícula, el perfil del alumnado, la eficiencia, el abandono de la formación y la inserción laboral. La principal fuente de información utilizada han sido las distintas estadísticas que ofrece el Ministerio de Educación y Formación Profesional, pero también se han incorporado resultados de investigaciones académicas, en parte para suplir las lagunas de la estadística oficial y en parte para dar sentido interpretativo a los indicadores cuantitativos.

El segundo objetivo del capítulo es plantear los retos actuales y de futuro de la formación profesional. Como se apuntaba respecto a la evolución, muchos de los retos vienen de debates recurrentes en las últimas décadas, como la llamada “dignificación” de la formación profesional, la equidad social y de género o la orientación vocacional. Pero también se añaden nuevos retos debido a la evolución reciente de la sociedad y la economía, como la sostenibilidad y la digitalización.

El capítulo acaba con unas conclusiones generales sobre la evolución y las perspectivas de futuro, los puntos fuertes y los puntos débiles, que

permitan ir más allá de los lugares comunes y de los prejuicios sobre la formación profesional, y que puedan aportar evidencias, aunque incompletas, a las discusiones y debates de los distintos actores de la formación profesional.

2. Evolución de la formación profesional

2.1. De la LGE a la LOMLOE: el difícil encaje de la FP en el sistema educativo

La incorporación de la formación profesional a los sistemas educativos ha sido un proceso largo y tortuoso, no sólo en España (Merino, 2005a), si bien las características del modelo de desarrollo económico español dificultaron mucho más la creación de una formación o capacitación de la mano de obra que necesitaba el capitalismo industrial. El impulso de la formación obrera vino de actores privados (como las escuelas de artes y oficios promovidas por burguesías locales) o de intentos de política educativa que no dejaron de ser reformas parciales y con escasa aplicación real (Puelles, 2010). No es hasta la promulgación de la Ley General de Educación de 1970 que se incorpora de forma sistémica la formación profesional en el sistema educativo. Aunque es una ley lastrada por su evidente falta de legitimidad democrática, planteó los dos retos que, a grandes rasgos, todavía son motivo de discusión en la política educativa.

El primer reto fue dar respuesta al aumento de la demanda educativa. La universalización de la escolarización primaria y el acceso cada vez mayor a la educación media hacía que el bachillerato quedase desfasado en su estructura y en su función propedéutica, ya que no estaba preparado para ser una etapa educativa masiva (Carabaña, 1997). El segundo reto fue dar respuesta a las necesidades de una economía en profunda transformación, con un tejido industrial que iba más allá de las zonas tradicionales (Cataluña y País Vasco), y con la incorporación de la teoría del capital humano en la planificación educativa, teoría que se ha convertido en inspiradora de todas las reformas educativas posteriores.

Para dar respuesta a estos retos, la ley reorganizó la enseñanza primaria y secundaria (y parte también de la superior) con la entrada y encaje de la formación profesional. Como es bien sabido, la enseñanza primaria se extendió de los 6 hasta los 14 años (Enseñanza General Básica, EGB), con un currículum unificado. El bachillerato se reorganizó en tres años de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y un Curso de Orientación Universitaria (COU). Y se incorpora la formación profesional con tres niveles o grados: de primer grado (FPI), para después de la EGB; de segundo grado (FPII), para después del bachillerato; y de tercer grado, para después de estudios

universitarios. Es importante destacar que este fue el diseño de la ley, una formación profesional de especialización para después de cada etapa educativa, en línea con las tendencias que ya recomendaban instancias internacionales como la UNESCO (González-Delgado y Groves, 2021). Fue un decreto del año 1974 el que hizo obligatoria la FPI para el alumnado que no obtenía el graduado escolar al finalizar la EGB (lo que alargó *de facto* la escolaridad obligatoria hasta los 16 años), el que reglamentó una vía extraordinaria de acceso a la FPII con el título de FPI (vía que acabó siendo mayoritaria, lo que dejó la polivalencia del bachillerato como un desiderátum) y el que dejó sin aplicar la FPIII (Merino, 2005a). La implementación de la ley, en unos años muy convulsos y con una inversión educativa muy deficiente, tuvo como resultado una formación profesional desprestigiada respecto a la formación académica, con un itinerario largo de cinco años (dos de FPI y tres de FPII) y con unas tasas de abandono muy elevadas, sobre todo en la FPI (Merino, 2005a). Otro elemento destacable de la LGE fue la creación de institutos de formación profesional, en los que sólo se impartía esta formación. Las escuelas industriales existentes se reconvirtieron, los centros privados (fundamentalmente religiosos) se adaptaron y se crearon institutos nuevos, normalmente en la periferia de las grandes ciudades, que recibían a los alumnos que no eran aptos para el bachillerato, lo que ayudó a crear la mala fama de estos centros y de la formación profesional en su conjunto.

Respecto al reto económico, aquí también hubo una gran distancia entre lo dispuesto en la ley y la implementación. El tejido empresarial se implicó muy poco en el diseño de la formación, aunque las tasas de inserción laboral de los titulados de FPII (no las de FPI) fueron elevadas en los años 80 (Carabaña, 2014), a pesar del discurso ya recurrente sobre la falta de ajuste de la formación a las necesidades del tejido productivo. Precisamente para facilitar este ajuste se organizó la formación en familias profesionales y se introdujo un currículum “vocacional”. Pero casi el 60% de la matrícula de la FPI se concentraba en dos ramas, como se las conocía entonces, Administrativo y Electrónica, y sumando Metal, Delineación, Automoción y Sanitaria la concentración llegó al 90% en el curso 1979-80 (Grande Rodríguez, 1997). La formación profesional se desplegó con un claro sesgo de género, con poca inversión en equipamientos y con un profesorado con poca experiencia en la industria. Respecto al currículum, se mantuvo un porcentaje cercano al 50% de materias comunes, es decir, no vocacionales, lo que contribuyó a una imagen excesivamente académica de la formación profesional.

Para acabar de tener un panorama completo de la FP hay que tener en cuenta dos aspectos más que condicionarán las reformas educativas posteriores. El primer aspecto tiene relación con la parte más baja de la pirámide educativa (y social) de la formación y el segundo con el acceso a la enseñanza superior. Las tasas de abandono de la FPI fueron muy elevadas –del orden del 50% (Merino, 2005a)–, lo que dejaba a miles de jóvenes sin una cualificación

mínima para el ingreso en el mercado de trabajo. Aunque una parte del modelo productivo español no necesitaba mano de obra cualificada (construcción, turismo), la aparición del elevado paro juvenil en los años 80 marcó una clara brecha social. Para estos jóvenes, muchos con menos de 16 años, la edad mínima para trabajar, se crearon aulas taller o dispositivos de formación, pero desde el ámbito social más que educativo, para disminuir el riesgo de exclusión social. Un reto que persiste hoy es precisamente la combinación entre lo educativo y lo social de los programas formativos para el colectivo de jóvenes que no encajan o que son expulsados del sistema educativo.

El segundo aspecto es el acceso a la universidad. Con la aplicación de la LGE, en concreto a partir del Real Decreto 994/1974 (Muñoz Vitoria, 1993), se creó la llamada cuota de FP en el acceso a las diplomaturas, carreras de tres años que se impartían en las escuelas universitarias (magisterio, empresariales, entre las más conocidas). Esto permitió que aproximadamente un tercio del alumnado titulado en FPII continuara sus estudios en la universidad (Valdés, 2020). Esta conexión pone de relieve dos cuestiones que tendrán su evolución particular en las siguientes reformas. La primera es que el acceso a la universidad es una forma de aumentar el prestigio de la formación profesional, incluso en contra de una mayor adaptabilidad a las necesidades de la economía en el corto plazo. La segunda es que es una vía alternativa de acceso a la enseñanza superior para jóvenes que, por cuestiones académicas y/o sociales no transitan por la vía académica.

En el año 1990 se promulgó la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), después de años de discusiones y de experimentación previa a la promulgación. En un contexto de normalización democrática y de discusión parlamentaria, pero también de los distintos actores educativos y sociales, se aprueba esta ley que está en la estela de las llamadas reformas comprensivas que hicieron muchos países europeos en los años 60 y 70 (Fernández Enguita, 1990). Uno de los objetivos principales de la comprensividad era retrasar el máximo posible la bifurcación entre estudios académicos y profesionales y alargar lo que durante la experimentación se llamó el “tronco común” y que quedó definido en la ley como Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de 12 a 16 años. Y otro de los objetivos era que la elección entre la vía académica y la profesional después de la enseñanza obligatoria no dependiera del rendimiento sino de la orientación o el interés vocacional, por eso se requería el mismo título de acceso, tanto al bachillerato (que quedó reducido a dos años) como a los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM, de uno o de dos años). Además, para evitar el itinerario largo de formación profesional, que fue muy denostado, se impedía la continuidad del CFGM a un Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS, de dos años), para los que se exigía el título de Bachillerato. Todas estas medidas se justificaron para reducir el sesgo clasista de la división entre vía académica y vía profesional, y por lo tanto para dignificar la FP. En esta línea, también

se unificaron los centros de enseñanza media, así que dejaron de existir institutos de formación profesional e institutos de bachillerato. Respecto a la adaptabilidad a las necesidades económicas, el currículum de los ciclos formativos se hacía totalmente vocacional, se ampliaron y diversificaron ciclos y familias profesionales, y se instauraron las prácticas (formalmente Formación en Centros de Trabajo, FCT) obligatorias para todo el alumnado –prácticas que se instauraron en los años 80, pero de forma optativa y con muchas carencias (Alemany, 1990)–.

Nótese que hay un cierto paralelismo entre la LOGSE y la LGE en la idea de que la formación profesional son ciclos de formación especializada y de puente al mercado de trabajo después de una etapa de educación generalista. No es este el espacio para analizar con detalle todas las dificultades y críticas que tuvo la implementación de la reforma educativa, que no fueron pocas (García Garrido, 2004). Con relación a la FP, hay que destacar cuatro aspectos fundamentales. El primero es que uno de los resultados esperados de la reforma comprensiva, una cierta universalización del título (el Graduado en ESO), no se dio, y las tasas de no graduación se elevaron al 30%. Para este colectivo de jóvenes, la LOGSE había diseñado los Programas de Garantía Social (PGS), que venían a sustituir a las aulas-taller de los años 80, en principio para jóvenes con 16 años y con una combinación entre una cualificación profesional básica y una perspectiva asistencialista (el nombre del programa ya es toda una declaración de intenciones). Estos PGS tuvieron una cobertura muy baja del fracaso escolar –apenas llegaba al 30% del alumnado que no obtenía el graduado en secundaria (García Gràcia et al., 2013)– y se diseñaron sin conexión a los CFGM, lo que contribuyó a su escaso atractivo. Además, la mayoría de estos programas se externalizaron a entidades del tercer sector y municipios, lo que aumentó la imagen de programas más de servicios sociales que formativos.

El segundo aspecto es la persistencia del sesgo académico en la elección entre bachillerato y CFGM, a pesar de que se requería el mismo título. La orientación tradicional de jóvenes con buenas notas era hacer el bachillerato, y la de jóvenes con notas mediocres o con dificultades para obtener el Graduado en ESO era hacer un ciclo formativo, menos exigente académicamente (Merino-Pareja y García-Gracia, 2022). Además, ya en los primeros años de aplicación de la reforma se vio que jóvenes que no superaban el bachillerato se matriculaban en un CFGM, y jóvenes que no habían obtenido el Graduado en ESO realizaban las pruebas de acceso a CFGM, pruebas que en principio fueron diseñadas para personas activas en el mercado de trabajo sin formación inicial (Merino, 2012). Todo ello contribuyó a forjar una imagen de los CFGM de menor rango que el bachillerato.

El tercer aspecto es la discontinuidad entre CFGM y CFGS. En los primeros años de implantación de los ciclos ya se vio que muchos jóvenes

que acababan un CFGM no entendían por qué se les negaba el acceso a un CFGS, ya que consideraban que era la opción normal para su continuidad formativa (Merino, 2012). Se les obligaba a hacer un bachillerato que no habían querido cursar después de la ESO o que habían iniciado y no lo habían superado. Por eso aumentó la matrícula de las pruebas de acceso a CFGS; muchos jóvenes utilizaban esta vía indirecta para alargar su itinerario formativo. Tanta fue la demanda que muchos centros organizaron cursos de preparación para estas pruebas, los conocidos como “cursos puente”. Por cierto, las escuelas de adultos se rejuvenecieron con la oferta de cursos para la preparación de las pruebas de acceso, tanto a los CFGM como a los CFGS, lo que no deja de ser una paradoja.

El cuarto aspecto es la ubicación de los CFGS entre la enseñanza media y la enseñanza superior. Ya en los años 90 del siglo pasado había un discurso recurrente de que en España había “demasiados” universitarios y que hacía falta una formación profesional de nivel superior que fuera más atractiva que la universidad. Pero no parece que haya sido así, más bien se reproduce un sesgo similar al que se produce al finalizar la ESO: la nota en el bachillerato (y por supuesto la selectividad) condiciona mucho la opción entre ir a la universidad o a un CFGS. La opción de un CFGS para alumnos que abandonan un grado universitario también refuerza la idea de segunda opción. También hay que tener en cuenta el hecho de que una proporción nada desdeñable de titulados en CFGS continúen su formación en la universidad, alrededor de un 30%, como se verá más adelante. Todo ello contribuye a pensar en los CFGS más como vía alternativa o complementaria que como sustitución de la universidad.

Estos cuatro aspectos someramente comentados hacen referencia a la estructura y encaje de la formación profesional en el sistema educativo. En relación con el encaje de la formación profesional respecto a las necesidades del tejido productivo, hay que destacar tres puntos importantes. El primero es el relativo éxito de la Formación en Centros de Trabajo. Si bien algunas investigaciones apuntan una eficacia limitada (Pineda i Herrero et al., 2019), la extensión a todo el alumnado ha supuesto la creación de redes de colaboración entre centros de formación y empresas del entorno, por lo tanto, un mayor conocimiento mutuo. El segundo punto es también el relativo éxito de la inserción laboral de los graduados en CFGM y sobre todo en CFGS. Con algunos puntos débiles, como se verá en el apartado empírico (como la subocupación y la dependencia del ciclo económico), en general las tasas de inserción y de relación con la formación recibida son elevadas. Estos dos puntos de relativo éxito contrastan con un discurso recurrente de insatisfacción por parte de los agentes económicos respecto a la FP. En parte por este discurso, el tercer punto a destacar es la progresiva especialización en los currículums de los ciclos formativos, que empezó con la LOGSE y ha continuado hasta la actualidad, en un proceso de “ocupacionalización” de la

formación (Marhuenda, 2001). Más adelante se analizarán con más detalle los pros y contras de esta superespecialización del currículum de la FP.

A partir de la LOGSE, todas las reformas posteriores han pivotado sobre estas cuestiones de encaje de la FP en el sistema educativo y en el sistema productivo. Por decirlo de forma resumida y muy simplificada, cuando ha habido mayoría conservadora se ha reducido la comprensividad de la Educación Secundaria Obligatoria y se ha marcado más la diferencia entre la vía académica y la profesional. Cuando ha habido mayoría progresista se ha recuperado el carácter universalista de la educación obligatoria y se pretende reducir la diferencia entre bachillerato y CFGM. En relación con el encaje con el sistema productivo, el avance hacia la “dualización” de la FP ha generado un consenso transversal, como se verá en el siguiente apartado.

La efímera Ley de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE) introdujo una reducción importante de la comprensividad al permitir la salida de la ESO a los 15 años para jóvenes con bajo rendimiento –a los que se dirigía a los Programas de Iniciación Profesional (PIP)– y al diseñar la ESO en base a itinerarios propedéuticos. La Ley Orgánica de Educación del 2006 (LOE) recuperó la comprensividad hasta los 16 años y definió los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) para jóvenes sin el Graduado en ESO. A diferencia de los PGS de la LOGSE, los PCPI sí que permitían acceder a los CFGM (si el alumnado superaba un módulo específico de competencias básicas) y estaban conectados con el nivel 1 del incipiente Sistema Nacional de Cualificaciones, lo que hacía que estos programas fueran más atractivos, ya que permitían la promoción educativa y laboral; de hecho, aumentó la continuidad formativa, como se comentará en el apartado de matrícula. La LOE rechazó los itinerarios, pero reconoció la posibilidad de diversificación curricular en el segundo ciclo de la ESO, lo que se tradujo en la introducción de materias aplicadas o claramente prevocacionales que conectaban con los PCPI o los CFGM (Valdés Fernández, 2022). Otra innovación importante de la LOE fue la práctica eliminación de CFGM de un año y la reordenación de familias profesionales, con una renovación de los currículums.

Más allá de esta reordenación del currículum, la estructura de CFGM y de CFGS quedó intacta. Pero la función de los CFGS sí que se vio alterada, no por la LOE sino por la modificación del acceso a la universidad. Fruto del llamado “proceso de Bolonia”, desaparecieron las diplomaturas y las licenciaturas universitarias, y se crearon los grados de cuatro años. Al desaparecer las diplomaturas y la cuota de FP, se diseñó un sistema de acceso a los grados en los que la nota media del expediente del CFGS era suficiente para el cálculo de la nota de corte, perjudicando claramente al alumnado de bachillerato, que tenía que hacer la selectividad para obtener la nota media de acceso. Este nuevo sistema provocó que en el curso 2009-10 algunos grados universitarios tuvieran hasta un 80% de alumnado que provenía de

un CFGS, como el caso de Educación Infantil¹. Ante la avalancha de quejas, se modificó el sistema de acceso y el alumnado de formación profesional se tenía que presentar a la prueba específica de la selectividad para poder tener una media sobre 14 en la nota de acceso, lo que redujo el porcentaje de alumnado de CFGS que accedió a la universidad. Este tipo de fenómenos son importantes para analizar cómo un decreto o una política concreta pueden modificar los flujos e itinerarios formativos de las personas.

En 2013 se promulgó la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que recupera la idea de itinerarios de la LOCE y diseña la Formación Profesional Básica (FPB) para jóvenes a partir de 15 años, una formación de dos años y conectada a los CFGM. La derivación de jóvenes antes de la edad de finalización de la escolarización obligatoria era opcional, por lo que algunas comunidades como Cataluña decidieron que todos los jóvenes deberían permanecer en los centros de enseñanza secundaria hasta los 16 años como mínimo, y los que no obtenían el Graduado en ESO tenían la opción de hacer un Programa de Formación e Inserción (PFI). Otra medida de la LOMCE fue que los distintos itinerarios del segundo ciclo de la ESO condujeran a títulos distintos, uno habilitado para seguir el bachillerato y otro habilitado para seguir la formación profesional. Debido a la fuerte contestación social y educativa, esta medida no se llegó a aplicar. La LOMCE introdujo una innovación muy importante, la conexión directa de los CFGM con los CFGS, lo que facilitó la construcción de un itinerario largo de formación profesional. Esta conexión prácticamente no generó rechazo por la demanda social tan importante que había en los años anteriores, aunque se mantuvo el bachillerato como entrada principal.

Y en el año 2020, con el nuevo cambio de Gobierno, se promulgó la vigente Ley Orgánica de Educación, más conocida como LOMLOE, porque de hecho se trata de la derogación de la LOMCE y la modificación de la LOE. Respecto a la formación profesional hay dos grandes innovaciones. La primera es la sustitución de la FPB por los nuevos Ciclos Formativos de Grado Básico (CFGB) de dos años, como una forma específica de diversificación curricular, también a partir de 15 años y a través de los cuales se obtiene el Graduado en ESO, con lo que el acceso a los CFGM quedaría asegurado. Aún es pronto para evaluar los efectos de esta nueva regulación, ya que en el curso 2022-23 se está implementando el primer curso de CFGB. Pero si se tiene en cuenta toda la evolución que se ha explicado anteriormente, hay dos incógnitas que no se podrán despejar hasta los próximos años. La primera es el grado de eficiencia de estos ciclos, o dicho de otra forma, el porcentaje de alumnos que no lo superen; en la ley no está previsto ningún dispositivo para estos alumnos. La segunda incógnita es si el título obtenido

¹ Esta fue la experiencia personal en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB.

en un CFGB (de hecho, se obtienen dos, el de Graduado en ESO y el de Técnico Básico) es un título que habilita para la continuidad en la enseñanza postobligatoria o será con toda probabilidad un título que conectará con el CFGM, y no en todas las familias profesionales. Por otro lado, la LOMLOE mantiene la colaboración con municipios y entidades del tercer sector para la gestión de estos programas, lo que implica una continuidad de su dimensión social. Un aspecto no menor es la discusión en este entorno de las llamadas escuelas de segunda oportunidad, o programas de nuevas oportunidades, si realmente hay un compromiso firme para que la primera oportunidad sea la que conlleve el éxito educativo y social².

La segunda innovación importante es curricular: se avanza en el diseño de la modularización, que se plasmará en la ley de formación profesional aprobada en el año 2022, a la que se dedica el siguiente apartado.

2.2. La integración de los subsistemas de FP: de la ley de FP del 2002 a la ley de FP del 2022

Todo el apartado anterior ha hecho referencia a la denominada Formación Profesional Reglada (FPR) o formación regulada por el Ministerio de Educación (en las diferentes denominaciones que ha tenido a lo largo de los años) e incorporada en el sistema educativo. Pero fuera del sistema educativo también se desarrolló una formación profesional no reglada, básicamente en dos ámbitos. El primero fue la formación para personas en paro, desde la pionera Promoción Profesional Obrera (PPO) hasta la formación ocupacional de las políticas activas de empleo de los años 80, que tuvo un impulso extraordinario con la entrada de España en la Unión Europea y el acceso a los recursos del Fondo Social Europeo. El segundo ámbito fue la formación para trabajadores ocupados, lo que se denominó formación continua con el acuerdo tripartito del año 1992, en el que Administración, patronal y sindicatos articularon un sistema de financiación, gestión y provisión de formación para la recualificación o actualización de las capacidades de la población trabajadora. Estas dos formaciones se articularon en el año 2007 con la llamada Formación Profesional para el Empleo (FPE), para distinguirla de la FPR.

No es este el espacio para abordar de forma detallada la evolución cuantitativa y cualitativa de la FPE, pero sí para destacar algunos aspectos importantes que se desarrollaron en los años 90 y que justificaron la Ley de Formación Profesional y de Cualificaciones del año 2002 (LFCP). En primer lugar, el crecimiento cuantitativo de cursos y de personas fue importante,

² “Las escuelas de segunda oportunidad piden integrarse en el sistema educativo”, *La Vanguardia*, 3 de mayo de 2021.

aunque es difícil estimar este crecimiento debido a la opacidad de las fuentes estadísticas³. En segundo lugar, también crecieron y se diversificaron los proveedores de la formación, con un papel destacado de los municipios, pero también entidades del tercer sector, patronal, sindicatos, fundaciones de diversa índole y empresas que se dedicaban en exclusiva a la formación. Uno de los problemas de esta diversificación fue que la formación se vio en muchos casos como fuente de financiación de los diversos actores, más que como respuesta a necesidades de formación de las personas, lo que además dio pie a prácticas directamente relacionadas con la corrupción⁴. Pero más allá de este problema ético, la diversificación de formaciones creó más complejidad, poca legibilidad de los certificados y títulos que se obtenían, duplicidades y dificultad para realizar itinerarios formativos coherentes y acumulativos. A finales de los años 90 se empezó a hablar de la integración de los tres subsistemas de formación profesional (Casal et al., 2003), que fue uno de los objetivos de la ley de 2002. Se pueden resumir los retos y las propuestas de esta ley en los siguientes puntos:

- Articulación de los resultados de aprendizaje alrededor del Sistema Nacional de Cualificaciones, al cual tendrían que referenciarse todos los cursos y títulos de los distintos subsistemas de formación.
- Creación de un sistema de información y orientación profesional integrado, basado en un trabajo en red de todos los actores de la formación profesional y la orientación académica.
- Creación de los centros integrados de formación profesional, centros en los que se impartirían todos los tipos de formación.
- Creación de un dispositivo para el reconocimiento de competencias adquiridas por vías informales, fundamentalmente por la experiencia laboral, en consonancia con la tendencia internacional de este tipo de reconocimiento, en particular en la Unión Europea a través del impulso realizado por el Centro Europeo de Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP).

Es de destacar que la LFCP tuvo un consenso político y social muy amplio, a diferencia de la LOCE del mismo año, que sí que tuvo discusiones ideológicas muy marcadas, y que fue derogada en 2014, tras cambiar el Gobierno. Este consenso ha permitido que la ley haya durado 20 años, hasta la promulgación de la nueva Ley de Formación Profesional del año 2022 (LFP). Una de las justificaciones de esta nueva ley es que los objetivos respecto a la integración de los distintos subsistemas de formación no se

³ En el apartado de estadísticas del Servicio Público de Empleo Estatal sólo aparecen datos de 2007 y 2008.

⁴ Por poner un ejemplo relativamente reciente: "Anticorrupción investiga un fraude a gran escala en la formación de parados con 'mordidas' al sueldo del profesorado", *El Diario.es*, 31 de marzo de 2019.

han alcanzado de forma satisfactoria. Pero no analiza a fondo los motivos de las dificultades de esta integración, con la excepción de la adscripción administrativa, que no es un tema menor. Todavía es pronto para valorar si la adscripción de los centros de formación que dependían del Ministerio de Trabajo al Ministerio de Educación y Formación Profesional facilitará la integración o será sólo una adscripción nominal, manteniendo las diferencias respecto a culturas profesionales, perfil de alumnado o inercias institucionales (Casal et al., 2003).

La clave de la integración continúa siendo la definición de resultados de aprendizaje, que pasan a ser Estándares de Competencias Profesionales. Se elimina el concepto de cualificación por su confusión lingüística, ya que en inglés equivale a títulos, pero la idea de fondo es la misma, que toda la formación tenga como referencia estas competencias. Se establecen cinco niveles de formación (A, B, C, D y E) con el objetivo de clarificar y jerarquizar mejor las distintas formaciones, pero se siguen utilizando los certificados de profesionalidad y los títulos de grado medio y de grado superior, y se añaden los cursos de especialización y los másteres de FP, lo que puede dificultar la clarificación que se pretende.

Se sigue insistiendo en la necesidad de un sistema integrado de información y orientación profesional, pero no se analizan las causas o las dificultades que ha tenido la aplicación de la ley de 2002 en este campo. Tampoco se analiza la trayectoria de los centros integrados y de los centros nacionales de referencia creados en la ley de 2002, pero se crean los centros de excelencia, buscando objetivos parecidos.

Respecto al reconocimiento de las competencias adquiridas a través de la experiencia, la LFP admite que desde que se implantó el dispositivo el uso ha sido muy escaso (300.000 personas de los 11 millones de usuarios potenciales), y lo atribuye a la rigidez del propio mecanismo de acreditación. La novedad es que habrá una convocatoria abierta y permanente para la solicitud de las acreditaciones. No se analiza si ha habido otras barreras o incentivos negativos para presentar estas solicitudes, ni tampoco el impacto que ha tenido el reconocimiento de las competencias para la continuidad formativa o para la promoción laboral, lo que sin duda sería muy relevante para hacer más atractivo el procedimiento.

Hay dos novedades respecto a la ley de 2002 que merecen ser destacadas. La primera es la flexibilización de la matrícula, es decir, la posibilidad de matricularse de pocos créditos o “microformaciones”. Esta flexibilidad permitirá unos itinerarios formativos más complejos, con distintas combinaciones entre formación, empleo y/o responsabilidades familiares, pero habrá que ver cuántas personas optan por esta flexibilidad. Desde la perspectiva de los centros de formación, la gestión de la matrícula y de grupos

de alumnado será más complicada. La segunda novedad es la “dualización” de toda la formación profesional. Con la aprobación del decreto de FP dual (2012) se instauró esta modalidad a imagen y semejanza de la FP dual alemana. Aunque la transferencia del modelo alemán a otros países tiene serias limitaciones (Euler, 2013), en España y en las comunidades autónomas se han desplegado decretos y políticas de convenios con empresas para la implantación de la FP dual, pero con un alcance limitado: 3,8% de todo el alumnado, según los datos del Observatorio de la FP (Gamboa y Moso, 2022). La novedad de la nueva ley consiste, de hecho, en llamar formación dual ordinaria a la que antes no era dual, y formación dual intensiva a la que quedó definida en los decretos específicos. En cualquier caso, está por ver si esta formación dual intensiva se extenderá a un porcentaje más elevado de alumnado.

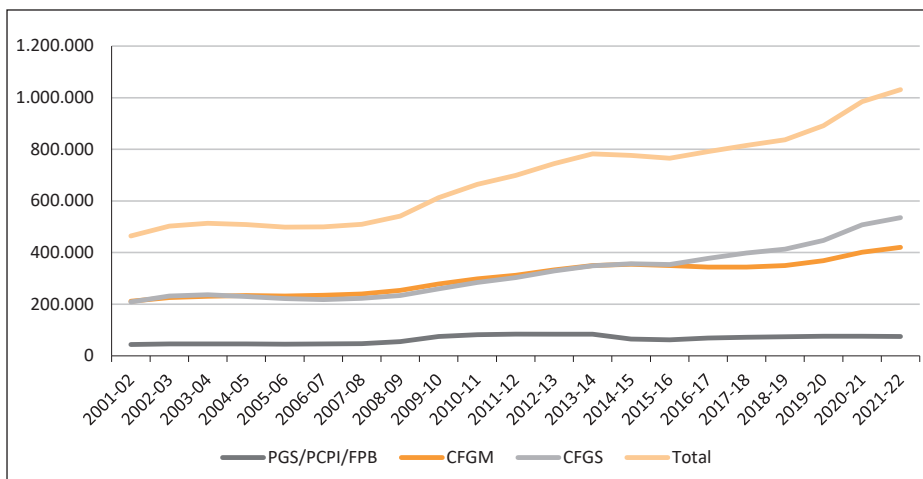
La nueva ley también nace con un amplio consenso, aunque a última hora el principal partido de la oposición se desmarcó y votó en contra, y también aborda otros retos, algunos de los cuales se retomarán más adelante, como el de la sostenibilidad y la digitalización. Pero nace con un lastre, que es la falta de una evaluación sistemática de los logros y de las limitaciones de la legislación anterior, lo que sin duda afectará a la eficacia de los objetivos planteados. Por desgracia, es una práctica habitual en la producción legislativa y en la política educativa.

2.3. Evolución de la oferta y la demanda

Uno de los indicadores que se utilizan para medir el éxito de la formación profesional es el aumento de la matrícula, entendida como un aumento de la demanda, es decir, que más personas quieren ir a la FP. De hecho, el crecimiento de la matrícula de FP ha sido uno de los objetivos de todas las políticas educativas de las últimas décadas, lo que se ha traducido en un aumento de la oferta. Los datos disponibles, no obstante, sólo permiten conocer la evolución de las personas que se matriculan, no de las preinscripciones o solicitudes, lo que permitiría saber la demanda real y la no satisfecha. En los últimos años se ha sabido por la prensa que miles de jóvenes se quedan sin plaza en la formación elegida⁵, pero es muy probable que este fenómeno existiera mucho antes. Se retomará esta cuestión en el apartado de retos.

⁵ “El Gobierno fía la revolución formativa a la FP mientras miles de jóvenes se quedan sin plaza en Madrid y Catalunya”, *El Diario.es*, 8 de septiembre de 2021.

Gráfico 1 – Evolución de la matrícula de formación profesional. 2001-2022

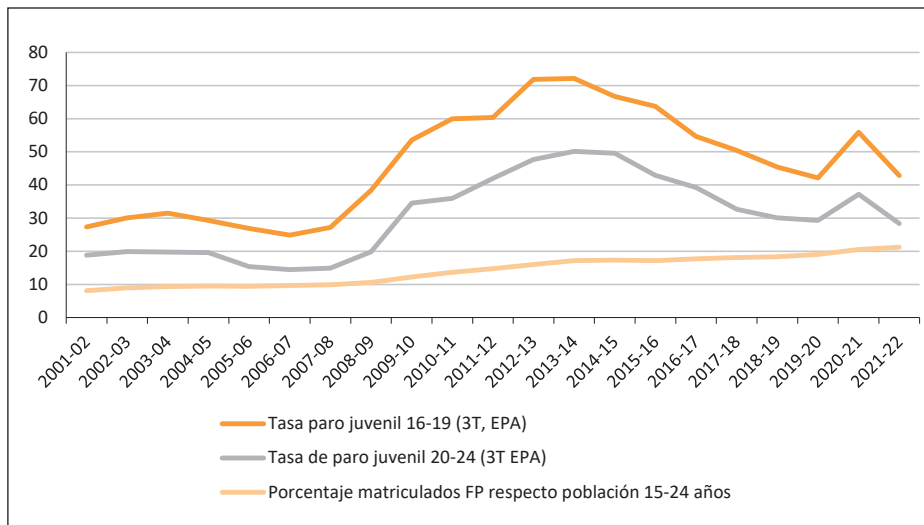


Fuente: elaboración propia a partir de la estadística educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A partir de la estadística del Ministerio de Educación y Formación Profesional se ha construido el gráfico 1 con los datos de matrícula de los distintos niveles de FP.

La serie estadística se ha iniciado en el curso 2001-02 porque es el primer curso en el que ya no hay personas matriculadas en la formación profesional de la LGE. La comparación de los ciclos formativos (LOGSE) con la FPI y la FPII (LGE) no es fácil, porque no hay una equivalencia entre las dos estructuras. En cualquier caso, se puede ver la tendencia al crecimiento continuado de los CFGM y de los CFGS: la matrícula en ambos se ha más que duplicado en los 20 años analizados. El crecimiento más importante se da en el período 2009-13, después hay unos años de evolución plana y vuelve a despegar a partir del curso 2016-17, sobre todo en los CFGS. Aunque es muy tentador atribuir los cambios de tendencias a los cambios legislativos (crecimiento con la implantación de la LOE, estancamiento los primeros años de la LOMCE), para realizar un análisis de impacto sería necesario una metodología mucho más sofisticada, que aislara el cambio de ley de otros fenómenos, como la tasa de paro juvenil o la población total de referencia. Para hacer una somera comparación con estos dos fenómenos, se ha construido el gráfico 2.

Gráfico 2 – Evolución de la tasa de paro juvenil y del porcentaje de matriculados en Formación Profesional (FP) respecto al total de población de 15 a 24 años



Fuente: elaboración propia a partir de la EPA y de la estadística de población del INE.

Con estos datos se puede ver que el aumento de la matrícula en el período 2007-13 coincide con la subida extraordinaria de la tasa de paro juvenil (se ha tomado la tasa en el tercer trimestre, cuando coincide con el período de matrícula), derivada de la gran recesión que tuvo la economía española en estos años, lo que llevó a doblar la tasa de cobertura de la FP respecto al total de la población entre 15 y 24 años. Esta relación entre coyuntura económica y matriculación/abandono escolar es conocida y ha sido analizada en la literatura (Martínez García, 2015). Lo que resulta interesante e innovador es que a pesar de la reducción sustantiva de la tasa de paro juvenil a partir del curso 2015-16 el crecimiento de la matrícula no sólo no se ha reducido, sino que ha aumentado. Una posible explicación es que ha aumentado la matrícula de personas de más de 25 años, como veremos más adelante.

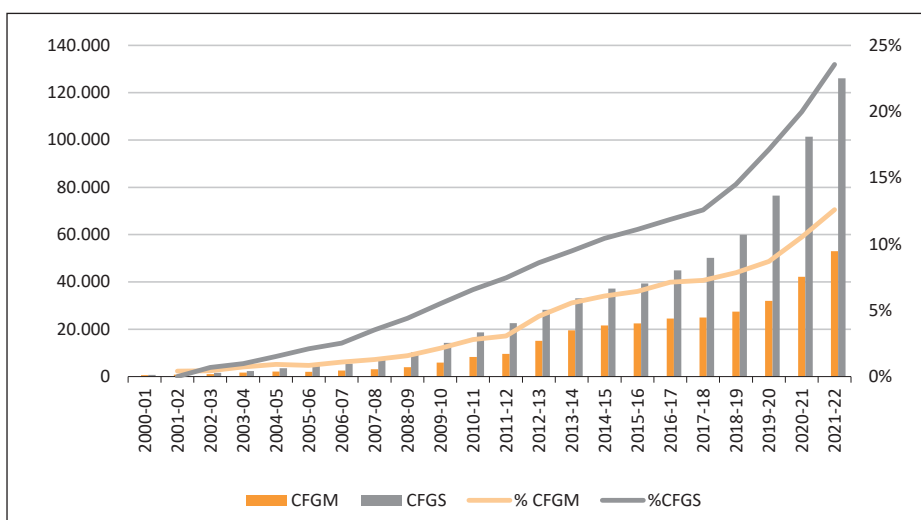
Los programas de formación de nivel 1 tienen una dinámica muy diferente. La implantación de los PGS de la LOGSE logró matricular a casi 40.000 jóvenes en el curso 2001-02, que apenas crecieron un 8% hasta el curso 2007-08. A partir del curso 2008-09, con la implementación de los PCPI (LOE), prácticamente se dobla hasta la cifra de matrícula en el curso 2013-14. A partir del curso 2014-15, con la implantación de la FPB (LOMCE), la matrícula se desploma y cae un 22%, aunque se va recuperando poco a poco hasta los 76.000 alumnos del curso 2019-20, pero vuelve a descender un poco en los dos últimos cursos académicos. En este caso sí parece razonable pensar que el diseño de acceso y de continuidad tiene relación con la matrícula: el paso de los PGS a los PCPI hizo que estos fueran más atractivos por su continuidad hacia los CFGM, lo

que podría explicar también una parte del crecimiento del alumnado de CFGM. Más difícil de explicar es la bajada que ha supuesto el paso de los PCPI a la FPB. Una posible explicación es que la FPB no se desarrolló en Cataluña, por lo que los 7.450 alumnos de los PCPI del curso 2013-14 se dejaron de contabilizar y no se integró en la estadística del ministerio el alumnado matriculado en los Programas de Formación e Inserción, el equivalente a la FPB. Otra posible explicación es la reducción de la tasa de no graduación en ESO (bajó del 25% al 21%), lo que reduciría la demanda potencial de estos programas.

Un tema que no suele aparecer en los estudios de formación profesional es la presencia de las denominadas enseñanzas de régimen especial, como algunos estudios artísticos o deportivos, que tienen la categoría de CFGM y de CFGS. Sólo teniendo en cuenta los estudios asimilados de estos ámbitos, sumarían casi 30.000 personas a la matrícula de formación profesional, una cifra que ha variado muy poco en los últimos 15 años, lo que daría a entender que la oferta de plazas ha permanecido invariable. Este tipo de enseñanzas merecería un estudio específico para ver con más detalle su conexión con la formación profesional.

Una mención específica merece la modalidad de formación a distancia, debido a la evolución de los últimos años (gráfico 3). De un insignificante 1% de matrícula no presencial respecto al total de la matrícula de CFGM y de CFGS en el curso 2000-01, se ha pasado a un espectacular 19% el curso 2021-22 (13% de CFGM y 24% de CFGS). Sin duda la pandemia del COVID-19 y la falta de plazas para asumir la demanda ha incidido en el crecimiento tan importante de los últimos años, aunque ya a principios del 2010 empezó una senda de crecimiento notable.

Gráfico 3 – Evolución de la matrícula de FP a distancia



Fuente: elaboración propia a partir de la estadística educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Este crecimiento de la matrícula no presencial está vinculado a otro fenómeno que ha sucedido en los últimos años, el aumento de alumnado de mayor edad a la que teóricamente se destinan los distintos niveles de formación profesional. Esta diversificación del alumnado convencional también se ha producido en el nivel básico, en el que no se ofrece matrícula no presencial (tabla 1).

Tabla 1 – Evolución del alumnado de PGS/PCPI/FPB en función de la edad. En porcentaje

	2009-10	2015-16	2020-21
Menos de 16 años	7	14	11
16 años	45	42	35
17 años	31	32	34
18 años	10	9	15
19 años	3	2	4
20 años	3	1	1
Más de 20 años		1	1
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de la estadística educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

No hay datos desagregados anteriores al curso 2009-10, por lo que la comparación se hace a partir de la aplicación de la LOE. Lo que se muestra en la tabla es que ha habido un descenso de la población de referencia de 15 y 16 años, y un aumento significativo de jóvenes de 18 años, e incluso la aparición a partir del curso 2015-16 de jóvenes de más de 20 años. Este es un fenómeno que comparten otros programas de segunda oportunidad (Merino, Olmeda et al., 2022), sobre el que no hay una atribución clara de posibles causas.

Respecto a los CFGM, en la tabla 2 se puede apreciar que sí existe una relación entre el aumento del alumnado de más edad y el de la modalidad de educación a distancia.

De la tabla 2 se deduce que el proceso de diversificación del perfil de alumnado se ha producido también en la formación presencial, aunque el grueso del alumnado de más de 25 años (sólo a partir del curso 2015-16 se desagregan los intervalos de edad a partir de 20 años) está en la formación no presencial. Un fenómeno parecido ocurre en los CFGS.

Tabla 2 – Evolución del alumnado de CFGM en función de la edad y de la modalidad presencial/a distancia. En porcentaje

	2001-02		2009-10			2015-16		2020-21	
	Presencial	A distancia	Presencial	A distancia		Presencial	A distancia	Presencial	A distancia
16 años	8		4		16 años**	4	0,1	10	1
17 años	21		19		17 años	13	0	20	1
18 años*	25	9	25	1	18 años	18	1	20	2
19 años	18	6	17	2	19 años	15	1	14	2
20 y más años	27	85	35	97	20 años	10	1	9	3
Total	100	100	100	100	21 años	7	1	5	2
					22 años	5	2	3	3
					23 años	4	2	2	3
					24 años	3	2	2	3
					25 a 39 años	15	54	10	49
					40 y más años	6	35	5	32
					Total	100	100	100	100

* En la estadística de formación profesional a distancia se agrupa el alumnado de 18 años o menos.

** A partir de este curso los intervalos de edad se hacen más extensos.

Fuente: elaboración propia a partir de la estadística educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En el caso de los CFGS (tabla 3), de forma similar a los CFGM, el crecimiento del alumnado de más edad en la formación presencial ya se dio en el período 2000-2010, y también se ve que la formación no presencial tiene como principal alumnado al mayor de 25 años (67% en el curso 2001-02 y 81% en el curso 2009-10). La tendencia sigue en la década del 2010, con un aumento muy significativo del grupo de edad de 40 o más años en la formación a distancia, y un pequeño descenso de la proporción de alumnado de 25 o más años en la formación presencial (del 29% en el curso 2015-16 al 22% en el 2020-21). Esto puede querer decir que el aumento de la formación a distancia ha favorecido un trasvase de alumnado mayor de la formación presencial, lo que matiza en parte lo comentado en el gráfico 2 respecto al aumento de la tasa de cobertura de la formación profesional respecto a la población joven.

Tabla 3 – Evolución del alumnado de CFGS en función de la edad y de la modalidad presencial/a distancia. En porcentaje

	2001-02		2009-10			2015-16		2020-21	
	Presencial	A distancia	Presencial	A distancia		Presencial	A distancia	Presencial	A distancia
18 y menos años	10		7		18 y menos años**	6	0,3	11	1
19 años	17	7	16	1	19 años	13	0,6	18	2
20 años	19	7	18	2	20 años	15	1,2	16	3
21 años	16	5	14	2	21 años	13	1,9	12	3
22 años	12	4	10	3	22 años	10	2,6	9	3
23 y más años*	26	5	36	6	23 años	8	3,1	6	4
	100		100		24 años	6	3,5	5	4
24 años		5		4	25 años	4	3,7	3	4
25 a 29 años		20		22	26 años	3	4,1	2	4
30 a 39 años		37		42	27 años	3	4,5	2	4
40 y más		10		17	28 años	2	4,4	2	4
		100		100	29 años	2	4,6	1	4
					30 a 34 años	6	23,2	4	19
					35 a 39 años	4	19,4	3	16
					40 y más años	5	23,1	5	25
						100	100	100	100

* En la formación presencial de los cursos 2001-02 y 2009-10 el intervalo mayor es 23 y más años.

**A partir del curso 2015-16 los intervalos de edad se hacen más extensos.

Fuente: elaboración propia a partir de la estadística educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Una característica importante del crecimiento de la formación profesional es que ha sido el sector privado el que ha protagonizado buena parte de este crecimiento, como se puede comprobar en la tabla 4. En el curso 2009-10 la presencia del sector privado en la modalidad a distancia era insignificante tanto en CFGM como en CFGS. En el curso 2015-16 tiene un leve crecimiento y en el curso 2020-21 el alumnado en CFGM a distancia en centros privados ya supone un 5% del total y en CFGS se eleva al 10%. En términos de crecimiento entre los dos cursos referenciados, el alumnado a

distancia en centros privados de CFGM se multiplica por 5,5 y el alumnado de CFGS por 8,5. Este hecho es un indicador de que hay una demanda no satisfecha por el sector público, como se comentó anteriormente, que se ha derivado al sector privado. Aunque la estadística no diferencia si los ciclos ofertados por el sector privado tienen concierto o no, el aumento del alumnado en estos centros implica una mayor mercantilización de la formación profesional, con los consecuentes problemas de equidad en el acceso a la formación, como se comentará en el apartado de los retos. Una línea interesante de investigación sería analizar con más precisión el perfil de alumnado a distancia en los centros privados, así como sus trayectorias posteriores, y si son sensiblemente distintas a las trayectorias del alumnado a distancia en centros públicos o a las trayectorias del alumnado de la modalidad presencial.

Tabla 4 – Evolución de la distribución del alumnado en centros públicos y privados, según modalidad presencial o a distancia en CFGM y CFGS. En porcentaje

	2009-10	2015-16	2020-21
CFGM			
Presencial público	74	70	64
Presencial privado	24	24	25
Distancia público	2	6	6
Distancia privado	0,02	1	5
	100	100	100
CFGS			
Presencial público	74	68	57
Presencial privado	21	21	23
Distancia público	5	10	10
Distancia privado	0,2	1	10
	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de la estadística educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Otro elemento importante de diversificación de la matrícula de la formación profesional es la vía de acceso a la formación. Aunque la estadística no desagrega mucho la titulación de acceso, se puede afirmar que una parte del crecimiento de la FP se ha debido a la proliferación del acceso de las vías no ordinarias, como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5 – Evolución de las vías de acceso a FPB, CFGM y CFGS. En porcentaje

FPB	2002-03	2009-10	2015-16	2020-21
2º ESO cursado			47	38
3º ESO cursado			43	39
Mayores de edad sin estudios secundarios finalizados			5	0
Otras situaciones			0	8
Desconocido			6	14
			100	100
CFGM	2002-03	2009-10	2015-16	2020-21
Acceso directo con titulación (1)	92	82	87	81
Con prueba de acceso (2)	8	18	10	4
Con los módulos obligatorios de PCPI superados			1	0
Acceso directo con convalidación			1	1
Adultos sin titulación			0	0
Otras situaciones			0	2
Desconocido			1	12
	100	100	100	100
CFGS	2002-03	2009-10	2015-16	2020-21
Acceso directo con titulación (3)	94	82	72	76
Con prueba de acceso (4)	6	18	25	5
Acceso directo con convalidación			1	1
Adultos sin titulación			0	1
Otras situaciones			0	8
Desconocido			1	9
	100	100	100	100

Notas: (1) En la categoría de acceso directo con titulación se incluye: Acceso directo con FP Básica, Acceso directo con ESO o equivalente, Acceso directo con bachillerato, Acceso directo con título de técnico en FP, Acceso directo con título de técnico superior en FP y Acceso directo con titulación universitaria.

(2) En la categoría con prueba de acceso se incluye: Curso específico de Acceso a ciclos G.M., Prueba de acceso a ciclos G.M., Prueba de acceso a ciclos G.S. y Prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años.

(3) En la categoría de "Acceso directo con titulación" se incluye: "Acceso directo con bachillerato", "Título de técnico en FP", "Título de técnico superior en FP" y "Acceso directo con titulación universitaria".

(4) En la categoría "Con prueba de acceso" se incluye: "Curso específico de acceso a ciclos G.S.", "Prueba de acceso a ciclos G.S." y "Prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años".

Fuente: elaboración propia a partir de la estadística educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Respecto a la FPB (sólo hay datos desagregados a partir del curso 2015-16, por lo que no se puede comparar con los PGS y los PCPI) se ve que hay una cierta disminución del alumnado ordinario, es decir, el que no ha superado la ESO. Es de destacar que una parte muy importante de este alumnado no había cursado ni tercero de ESO, lo que indica que repitieron al menos un curso. El aumento del alumnado no ordinario, no obstante, no se puede relacionar con el perfil de acceso, ya que la estadística no es precisa, recoge otras situaciones o directamente se desconoce este dato. Se podría hipotetizar que son personas mayores de edad (en el curso 2015-16 aparece este epígrafe) o con itinerarios de abandono y de acceso posterior a la FPB. En cualquier caso, casi una cuarta parte del alumnado de FPB no vendría directamente del abandono o la derivación de la ESO.

Respecto a los CFGM, se puede ver una disminución importante del acceso directo del curso 2002-03 al curso 2009-10, y un aumento importante de las pruebas de acceso (de hecho, se duplica, pasa del 9% al 18%). Este aumento puede explicarse en parte por la implementación de los PCPI, ya que tenían una orientación más clara de continuidad en los ciclos de grado medio, bien para la preparación de las pruebas de acceso, bien con la obtención del Graduado en ESO. Con la implantación de la FPB ha disminuido la vía de las pruebas de acceso, pero de nuevo la estadística tiene problemas de precisión, ya que un 12% del alumnado tiene un origen desconocido en el curso 2020-21.

Respecto a los CFGS, el crecimiento del alumnado que accede por las pruebas de acceso es muy importante desde la implantación de la LOGSE hasta el curso 2015-16: pasa del 6% al 25% del total de matrícula (se multiplica por 4). Este crecimiento es la constatación empírica de lo que se comentó en el apartado de la evolución legislativa; muchos jóvenes con el título de grado medio querían continuar su itinerario en el grado superior. Con la progresiva implantación de la LOMCE, el título de grado medio pasó a ser de acceso directo, y esto se refleja en la estadística del curso 2020-21. Pero de nuevo aparecen situaciones desconocidas y que no se registran, por lo que el análisis queda incompleto.

Otra limitación de la estadística es que por acceso directo se entienden *de facto* distintas vías, en función del título previo (FPB, ESO, bachillerato, CFGM, CFGS, universidad en el caso de acceso a CFGM; bachillerato, CFGM, CFGS, universidad en el caso de CFGS). Esta limitación no permite ver el porcentaje de alumnos que acceden a la formación profesional por el canal "natural" (de ESO a CFGM, de bachillerato a CFGS) de los otros canales no convencionales. En el siguiente apartado se analizará con otras fuentes el acceso cruzado entre ciclos de grado medio y ciclos de grado superior. Respecto al acceso con titulación universitaria, según la Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios del INE del 2019, un 0,5% del

alumnado que se graduó en la universidad en el 2014 hizo un CFGM después de la graduación y un 2% completó su formación con un CFGS. Aunque son cifras pequeñas, muestra un campo de análisis de relación entre los CFGS y la universidad que merecería un desarrollo más profundo.

Para finalizar este apartado sobre la evolución de la matrícula, se analizará si el crecimiento ha afectado por igual a las distintas familias profesionales. Para simplificar el análisis, sólo se han tenido en consideración dos cursos –2001-02 y 2020-21– y se han sumado los tres niveles de formación (PGS/FPB, CFGM y CFGS). Como se puede ver en la tabla 6, hay una distribución muy desigual entre las 26 familias profesionales, un fenómeno que ya se había dado en la expansión de la FP en los años 70, como se comentó en el apartado 2.1. Un poco más del 50% de la matrícula lo absorben cuatro familias profesionales. Es interesante ver cómo ha cambiado el orden de clasificación: en el curso 2001-02 estas cuatro familias eran Administración y Gestión (21%), Electricidad y Electrónica (13%), Sanidad (10%) e Informática y Comunicaciones (8%); en cambio, en el curso 2020-21 la familia de Sanidad pasa a ocupar el primer puesto (18%), seguida de Administración y Gestión (14%), Informática y Comunicaciones (12%) y aparece en el cuarto puesto la familia de Servicios Sociales y a la Comunidad (9%), que desplaza a Electricidad y Electrónica al quinto puesto. En el curso 2000-01 hay diez familias que tienen menos del 2% de la matrícula, y en el curso 2020-21 son doce las familias que no llegan a este umbral.

Otra perspectiva interesante de análisis es ver el crecimiento de la matrícula entre los dos cursos contemplados. Si el total de la matrícula de la FP se ha más que doblado (un 111%), hay dos familias que han quintuplicado su matrícula: Servicios Sociales y a la Comunidad y Actividades Físicas y Deportivas, y dos familias que han más que triplicado su matrícula: Sanidad e Informática y Comunicaciones. Hay dos familias muy minoritarias pero que han triplicado su matrícula: Imagen y Sonido e Industrias Alimentarias, y dos familias del rango medio que han duplicado su matrícula: Comercio y Marketing y Hostelería y Turismo. Hay tres familias muy minoritarias que han conseguido doblar su matrícula: Agraria; Textil, Confección y Piel; y Marítimo-Pesquera. Otras familias han tenido un crecimiento importante, aunque por debajo de la media, y es de destacar que cuatro familias han tenido un crecimiento negativo: Madera, Mueble y Corcho; Edificación y Obra Civil; Vidrio y Cerámica; y Artes y Artesanías. Hay tres familias nuevas creadas (Energía y Agua, Industrias Extractivas y Seguridad y Medio Ambiente), que no han alterado el mapa de la distribución de la matrícula.

Tabla 6 – Evolución de la matrícula de FP según familia profesional. En porcentaje sobre el total y variación

	2001-02	2020-21	Crecimiento
Actividades Físicas y Deportivas	1,8	4,4	399
Administración y Gestión	20,5	14,0	44
Agraria	2,1	2,1	111
Artes Gráficas	1,0	0,7	42
Artes y Artesanías	0,0	0,0	-47
Comercio y Marketing	6,1	6,2	116
Edificación y Obra Civil	2,1	0,6	-36
Electricidad y Electrónica	13,3	6,6	4
Energía y Agua		0,3	
Fabricación Mecánica	4,7	2,9	29
Hostelería y Turismo	4,8	4,8	112
Imagen Personal	3,9	3,6	91
Imagen y Sonido	1,9	2,6	187
Industrias Alimentarias	0,6	0,8	187
Industrias Extractivas		0,0	
Informática y Comunicaciones	7,8	12,3	232
Instalación y Mantenimiento	3,4	2,4	53
Madera, Mueble y Corcho	1,1	0,5	-2
Marítimo-Pesquera	0,4	0,4	102
Química	1,7	1,1	40
Sanidad	10,2	17,5	262
Seguridad y Medio Ambiente		1,0	
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	4,0	9,5	403
Textil, Confección y Piel	0,4	0,4	103
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	6,0	5,1	80
Vidrio y Cerámica	0,1	0,0	-38
No distribuido por familia (PGS)	1,8		
TOTAL	100	100	111

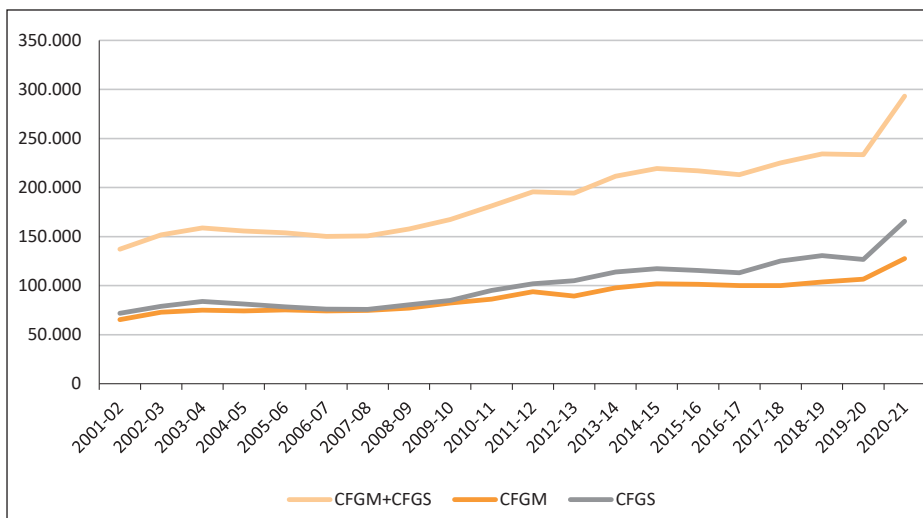
Fuente: elaboración propia a partir de la estadística educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La evolución de la matrícula por familias profesionales responde a numerosas lógicas, tanto del lado de la oferta como de la demanda. Del lado de la oferta hay inercias institucionales y territoriales que explicarían que se mantenga una oferta con escasa atracción, y del lado de la demanda se puede ver como algunas actividades aumentan su atractivo bien por la fuerte demanda en el mercado de trabajo (como el caso de la Sanidad), bien por su valor más expresivo (como podría ser el de las Actividades Físicas y Deportivas). Sería necesario un análisis más detallado de las particularidades de cada familia profesional para ver esta complejidad entre motivaciones de las personas, las demandas de los distintos sectores económicos, la planificación de la oferta y el papel de los centros de formación y de los territorios donde se ubican. También sería de interés ver los cambios dentro de cada familia profesional, en función de la oferta de los distintos ciclos formativos de cada una de ellas. Una de las innovaciones de la LOGSE fue precisamente que cada familia podía tener diversos ciclos formativos, que se diseñaron con el objetivo de favorecer la adaptación a las necesidades del tejido productivo. Como se verá más adelante, esta mayor diversificación de la oferta de ciclos formativos se enfrenta a dos retos. El primero es si una mayor especialización responde realmente a las necesidades de competencias del mercado de trabajo. Y el segundo reto es el de la orientación, dada la mayor diversidad y complejidad de ajuste entre motivaciones y oferta de formación. Y habría que añadir un tercer reto, en relación con la perspectiva de género. A pesar de algunos cambios significativos, la distribución de familias y de ciclos continúa teniendo un sesgo de género muy pronunciado. Todos estos retos se retomarán con más detalle en el tercer apartado.

2.4. La eficacia de la formación profesional

Como se acaba de comprobar, el aumento de la matrícula de la formación profesional ha sido considerable en los últimos años. Otra cuestión bien diferente es si este aumento de la matrícula también se ha traducido en un incremento de la titulación, y si este aumento ha sido proporcional a la matrícula, es decir, si aumenta la eficacia de la formación o si por el contrario disminuye. Una primera aproximación es ver la evolución de la titulación. Si se compara el gráfico 4 con el gráfico 1, se puede ver de forma global que el crecimiento de la titulación ha ido muy en consonancia con el crecimiento de la matrícula, lo que de entrada indicaría que no se ha ganado ni se ha perdido en eficacia.

Gráfico 4 – Evolución del alumnado que terminó estudios de CFGM y CFGS



Fuente: elaboración propia a partir de la estadística educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Un segundo indicador, también aproximado, es la tasa de eficacia, entendida como la relación entre el total de alumnado titulado en un curso respecto al alumnado de primer curso del curso anterior. Es un indicador aproximado porque no tiene en cuenta las repeticiones, que no quedan bien recogidas en la estadística. Para este indicador se ha construido una serie sólo desde el curso 2015-16, porque previamente existían ciclos formativos de un año, lo que invalidaría el cálculo de tasa por subestimación. Otra limitación es que la estadística sólo recoge la diferencia por cursos académicos de la formación presencial, por lo que no se puede calcular la tasa de eficacia de la formación a distancia. Por otros estudios se sabe que la formación a distancia suele tener una eficacia menor debido al perfil del alumnado (Sánchez-Gelabert, 2021), pero sólo se puede apuntar como hipótesis en el caso de la formación profesional.

Según se puede ver en la tabla 7, los CFGM tienen una tasa de eficacia sensiblemente inferior a los CFGS. En la tabla también se puede ver que en el curso 2019-20 hay una reducción sensible de la eficacia, que puede ser atribuida claramente a la situación de confinamiento del último trimestre del curso debido a la pandemia del COVID-19. En el curso 2020-21 se recupera la tasa, aunque por debajo de los cursos anteriores. Así como la pandemia no afectó el crecimiento de la matrícula, sí que ha afectado al rendimiento, como han apuntado algunos estudios realizados en los primeros meses de la pandemia (Megías Quirós, 2021). En los próximos años se podrá comprobar si la recuperación se mantiene.

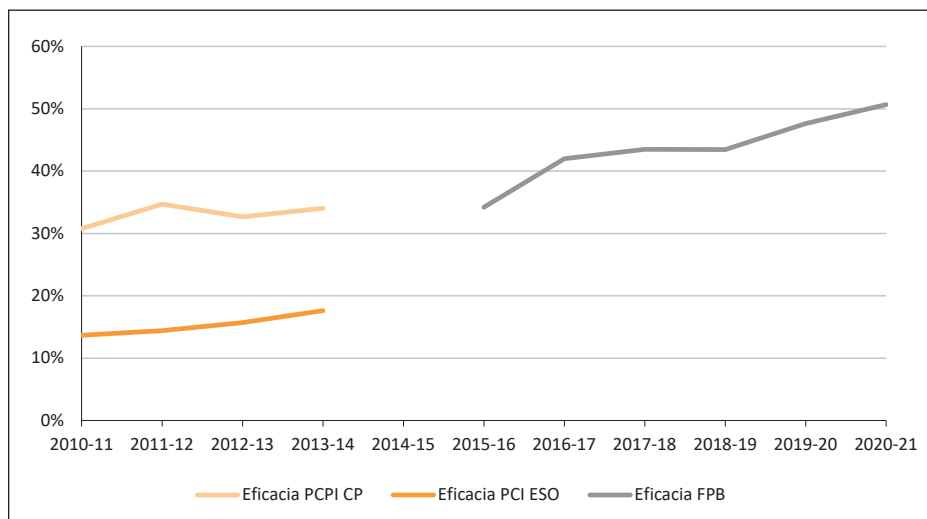
Tabla 7 – Evolución de la tasa de eficacia en los CFGM y CFGS presenciales. 2015-16/2020-21

	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21
CFGM presencial	51%	63%	64%	67%	54%	62%
CFGS presencial	67%	82%	80%	83%	65%	79%

Fuente: elaboración propia a partir de la estadística educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Respecto a la formación de nivel 1, la comparabilidad a lo largo de la serie estadística es más complicada, por los cambios normativos y por la disponibilidad de datos. No se pueden comparar los PGS porque faltan datos de algunas comunidades autónomas; hay que tener en cuenta que los PCPI duraban un año y la FPB dos años, por lo que el dato de matrícula de primero hay que hacerlo en el mismo curso en el primer caso y en el alumnado de primer curso del año anterior en el segundo caso. Además, en el caso de los PCPI, el alumnado podía obtener dos títulos: un certificado de profesionalidad y el Graduado en ESO para el alumnado que superaba el módulo voluntario de competencias básicas. Con todas estas precauciones, se ha construido el gráfico 5.

Gráfico 5 – Evolución de la tasa de eficacia en PCPI (certificado de profesionalidad y Graduado en ESO) y FPB



Fuente: elaboración propia a partir de la estadística educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Alrededor de una tercera parte del alumnado que se matriculaba en un PCPI obtenía un certificado de profesionalidad, es decir, superaba el programa con un título con un cierto reconocimiento en el mercado de trabajo. La eficacia respecto a la titulación de Graduado en ESO es mucho menor, aunque pasó del 14% al 18% en los últimos años del programa. Este dato explica en parte la mayor conexión de los PCPI con los CFGM, como se comentó en el apartado sobre evolución legislativa y se comentará en el apartado siguiente sobre los itinerarios formativos. La FPB empezó con una tasa de eficacia superior, aunque hay que tener en cuenta que son programas de dos años y con una importante presencia de jóvenes de 15 años, y fue aumentando hasta superar el 51% en el curso 2020-21. En los próximos años se comprobará si los nuevos CFGM seguirán esta senda de titulación.

La otra cara de la eficacia es la no finalización o el abandono de la formación profesional. En los años de implementación de la FP de la LGE ya se pudo comprobar que era uno de los graves problemas que tenía esta formación. Con los datos de *stock* de la matrícula, la tasa de no finalización no puede ser más que aproximativa, y de hecho no se puede suponer que la no titulación suponga el abandono de la formación, porque puede deberse a la continuidad de otros estudios. Este fenómeno es el que se puede analizar con los pocos datos longitudinales que hay disponibles. El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha publicado recientemente una estadística de seguimiento académico del alumnado que accede a FP, lo que permite ver la evolución de los itinerarios del alumnado que se matricula en los distintos niveles de FP en los siguientes años, como se muestra en la tabla 8.

Esta estadística toma el curso 2016-17 como primer curso de referencia, por lo que no se puede analizar la evolución anterior. Sí que ofrece datos a partir de los cursos posteriores, pero no cubren cinco años de evolución posterior. Otra limitación es que no son datos estrictamente longitudinales, porque no se puede calcular el cambio de situación del alumnado de un año a otro, por ejemplo, las salidas y las entradas de la formación. En cualquier caso, es una aportación novedosa que permite distinguir la no finalización del abandono de la formación, que no son exactamente lo mismo.

Tabla 8 – Seguimiento académico del alumnado matriculado en formación profesional. 2016-21. En porcentaje

2016-17	2º año	3er año	4º año	5º año
FPB				
Terminan años anteriores		39,3	47,5	49,3
Matriculado mismo ciclo	69,7	14,8	0,0	0,3
Matriculados otro ciclo	3,4	2,3	3,3	0,3
Grado Medio	0,8	2,4	2,3	1,9
Educación adultos	3,1	6,6	6,6	5,4
Otras enseñanzas	0,3	0,4	0,6	0,9
Sin matrícula	22,6	34,1	39,7	41,7
Total	100	100	100	100
CFGM				
Terminan años anteriores		44,0	57,1	61,6
Matriculado mismo ciclo	73,4	20,3	0,0	2,2
Matriculados otro ciclo	5,4	5,9	10,1	3,0
Bachillerato	1,4	1,3	1,0	0,7
Otras enseñanzas	1,2	1,9	2,0	1,8
Sin matrícula	18,6	26,6	29,9	30,7
Total	100	100	100	100
CFGS				
Terminan años anteriores		56,2	69,7	73,8
Matriculado mismo ciclo	82,1	19,8	0,0	2,4
Matriculados otro ciclo	3,8	4,4	9,0	2,5
Universidad	1,3	1,8	1,9	1,9
Otras enseñanzas	0,8	1,1	0,9	0,8
Sin matrícula	12,1	16,7	18,5	18,8
Total	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de la estadística educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Respecto a la FPB, la tasa neta de eficacia, es decir, el alumnado que titula en los dos años teóricos de formación es del 39,3%, no muy lejos de la tasa calculada con la estadística de matrícula. Se puede ver la tasa de repetición, el 14,8% del alumnado, que en el tercer año todavía está matriculado

en el mismo ciclo. Esta repetición tiene un grado de eficacia de aproximadamente el 50%, ya que el cuarto año la cifra de finalización sube al 47,5%. Un porcentaje pequeño pero significativo del alumnado (3,4%) cambia de programa, pero no se puede saber si este cambio aumenta las probabilidades de titular o no. Desde la perspectiva del abandono, un 22,6% del alumnado que empieza la FPB no pasa a segundo curso, y un 34,1% no está matriculado el tercer año de seguimiento. Esta cifra se eleva al 39,7% el cuarto año y al 41,7% el quinto año, que sería el abandono prácticamente definitivo.

Respecto a los CFGM, la tasa neta de eficacia se sitúa en el 44%, y la tasa final de titulación en el 61,6%. La tasa de repetición el tercer año es del 20,3%, y el porcentaje de cambio de ciclo formativo sube al 10,1% en el cuarto año de seguimiento. El abandono de primer a segundo año es del 18,6% y el abandono en el quinto año sube al 30,7%. Es probable que el abandono definitivo sea un poco superior, ya que todavía hay un 5,2% que están estudiando un ciclo formativo, alumnado repetidor con menor probabilidad de obtener el título. Una cifra pequeña pero llamativa es que un 1,4% del alumnado matriculado en primero de CFGM se pasa al año siguiente al bachillerato. Esta reorientación del itinerario formativo puede deberse a distintas motivaciones, pero es un indicador más de la complejidad en la construcción de estos itinerarios formativos, como se verá en el siguiente apartado.

Respecto a los CFGS, como ya se apuntó anteriormente, las cifras de finalización son las más elevadas. La tasa neta de eficacia se eleva al 56,2% y la tasa final de titulación al 73,8%. También se da el fenómeno de cambio de ciclo: un 9% en el cuarto año de seguimiento. La repetición de un tercer año afecta a casi el 20% del alumnado. El abandono de primer a segundo año es mucho menor, el 12,1%, y el abandono en el quinto año de seguimiento se queda en el 18,8%.

Como se comentaba en el inicio de este apartado, sin duda el abandono de la formación ha sido uno de los problemas históricos de la FP. Para analizar los motivos de este abandono tenemos la Encuesta de Transición Educativa, Formativa y Laboral (ETEFIL), una encuesta del INE que tiene dos ediciones, en los años 2005 y 2019, y que tiene la particularidad, y la virtud, de que es una encuesta longitudinal que permite reconstruir itinerarios de formación de toda la enseñanza postobligatoria, y además permite comparar dos períodos, 2000-05 y 2013-19. En la encuesta se pregunta sobre los motivos de abandono, y se ha seleccionado el alumnado que en el curso 2001-02 y en el curso 2014-15 estaban matriculados en un CFGM o en un CFGS y que el curso siguiente habían abandonado la formación. En la tabla 9 se muestran los motivos aportados por las personas que contestaron la encuesta.

Tabla 9 – Motivos de abandono de la formación profesional. En porcentaje

	CFGM		CFGS	
	2002-03	2005-16	2002-03	2005-16
Consiguió nivel deseado/Título	10	3	7	2
Cambios situación personal/familiar	11	16	40	13
Encontró empleo	29	23	26	35
Preparé/Aprobé unas oposiciones	0	1	1	2
Para realizar otros estudios	7	16	2	12
Cansado de estudiar	14	3	2	8
No le gustaban los estudios que realizaba	8	21	6	15
Dificultad/Malos resultados	6	6	3	6
Quería buscar trabajo	15	10	11	8
NS/NC	0	1	0	0
Total	100	100	100	100
N	299	100	87	52

Fuente: elaboración propia a partir de ETEFIL.

Estos datos no son extrapolables, porque las submuestras son pequeñas y el margen de error puede ser considerable. Pero marcan tendencias que ayudan a entender los motivos del abandono de la FP. También hay que tener en cuenta que la pregunta era sobre el motivo principal de abandono, lo que no descarta que pueda existir una combinatoria de distintos motivos. Una visión global ofrece una triple explicación, dos externas y una interna. Las explicaciones externas son el mercado de trabajo y la situación personal. Alrededor del 40% del alumnado (hay que insistir en que estas cifras son aproximativas) abandona la formación porque encuentra trabajo o se pone a buscarlo. La explicación interna es el segundo bloque de motivos: alrededor de una tercera parte del alumnado tiene una experiencia negativa en la formación que estaba haciendo, bien por la dificultad, el cansancio o el desinterés. Los cambios en la situación personal y familiar es la tercera causa de abandono de la formación, una causa que no es específica de la formación profesional, pero que debe ser tenida en cuenta en la explicación del fenómeno. Finalmente, hay un cuarto motivo que no puede ser considerado de abandono de la formación, pero sí de abandono de un ciclo concreto para matricularse en otro ciclo. Este abandono administrativo (no volverse a matricular) por cambio de estudio es un fenómeno que hace tiempo que se conoce en la universidad (Troiano et al., 2019), y seguramente está relacionado con los motivos más académicos y con un desajuste de expectativas entre lo que la persona se imaginaba y lo que encontró finalmente en el ciclo. También puede tener relación con los motivos de elección del ciclo, o

precisamente por la matrícula en un ciclo escogido no tanto por vocación sino por cercanía o disponibilidad de plazas.

Además de los motivos, es pertinente analizar el perfil del alumnado que no finaliza el ciclo de formación profesional. En la estadística del seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado que accede a FP en el curso 2019-20, referenciada anteriormente, hay muchos datos sobre el perfil del alumnado que titula/no titula en FPB, CFGM y CFGS. Se resumen a continuación los más destacados:

- *FPB*: no hay diferencias por sexo en la tasa de titulación en general, pero sí según la familia profesional. Es de destacar que en la familia de Imagen Personal los hombres, que son minoritarios, titulan mucho menos (29,8%) que las mujeres (44,2%), y, de forma inversa, en la familia de Fabricación Mecánica las mujeres, que son minoritarias, titulan mucho menos (34%) que los hombres (50,3%). La edad también tiene una incidencia importante: la probabilidad de titularse baja cuando aumenta la edad; así los mayores de 19 años son los que tienen la tasa más baja de titulación (24,1%).

- *CFGM*: existe una diferencia en la tasa de titulación a favor de las mujeres en el conjunto de esta formación (67,4% frente a 57,3%), pero con diferencias muy marcadas en función de la familia profesional. Por ejemplo, en Instalación y Mantenimiento, una familia muy masculinizada, las mujeres titulan por debajo de los hombres (43,2% frente a 55,2%). Las cifras son parecidas en Electricidad y Electrónica. En cambio, en la familia de Servicios Sociales y a la Comunidad las mujeres, que son mayoría, titulan por encima de los hombres (74,5% frente a 61,0%). En estos ejemplos se puede apreciar que, al margen del sexo, la propia familia profesional tiene una incidencia en la tasa de titulación/abandono, siendo la familia de Edificación y Obra Civil la que tiene la menor tasa de titulación. La relación de la titulación con la edad es en forma de U, es decir, la mayor tasa de titulación (y por lo tanto, la de menor abandono) es del alumnado que accede al CFGM con 16 años (77,4%), después va bajando conforme avanza la edad hasta el mínimo de 54,9% con 19 años, se recupera poco a poco después de los 20 años y, de forma un poco sorprendente, se eleva a casi el 69% entre las personas que accedieron al CFGM a los 30 o más años.

- *CFGS*: las mujeres tienen una tasa de titulación sensiblemente superior a los hombres (78,1% frente a 70,1%). También existen diferencias en función de la familia profesional, pero menos que en los CFGM; es decir, incluso en las familias más masculinizadas las mujeres tienen tasas de titulación muy parecidas a las de los hombres. Con respecto a la edad, la relación es más lineal: la tasa más elevada se da en el alumnado que accede al CFGS a los 18 años (84,5%) y va bajando paulatinamente hasta las personas de 30 y más años, que tienen el valor más bajo (65,6%)

La estadística apunta dos variaciones interesantes en la titulación/abandono de la FP, más allá del perfil del alumnado. La primera es en función del territorio/comunidad autónoma. En relación con el abandono de la formación hay pautas ya conocidas (mayor en Canarias, Ceuta y Melilla; menor en Navarra y País Vasco). La dimensión territorial del abandono está muy relacionada con la dimensión territorial de la oferta y la demanda, pero este tema merecería un estudio monográfico. La segunda variación es la titularidad del centro que imparte la formación. En general, los centros públicos tienen unas tasas de titulación menores que los centros privados. Este tema se ha estudiado profusamente en el rendimiento de la enseñanza obligatoria, y se explica fundamentalmente por la composición social de los centros (Choi y Calero, 2012), lo que sería una hipótesis para comprobar si este mecanismo también explicaría la diferencia en la formación profesional. Un matiz interesante es que, dentro del sector privado, la estadística diferencia entre formación concertada y formación no concertada, siendo esta última la que tiene mayor tasa de titulación (casi el 80% en CFGS y casi el 70% en CFGM, respecto al 76,2% y al 67,4% en formación concertada respectivamente). Es más que probable que la composición social del centro y las dinámicas mercantilizadas expliquen este diferencial en la titulación, pero de nuevo es un tema que merecería una mayor profundización.

En el apartado de retos se analizará con algo más de detalle la problemática del abandono de la FP, así como algunas recomendaciones para su prevención y tratamiento.

2.5. La FP y los itinerarios formativos

Como se ha mencionado en el apartado 2.1, una de las discusiones que ha atravesado todas las reformas educativas ha sido la conexión o no entre los distintos niveles de formación profesional, y la posibilidad de realizar itinerarios más o menos largos de formación profesional. La evolución de los perfiles de acceso, comentada en el apartado 2.3, es una muestra de la tensión entre la regulación y los distintos caminos alternativos que los individuos utilizan en la construcción de sus itinerarios formativos. También se ha apuntado en el apartado 2.4 que hay itinerarios que combinan por lo menos dos ciclos formativos, a veces como cambio de un ciclo a otro, a veces como continuidad después de terminar el primero.

Como también se ha comentado anteriormente, no hay muchos datos longitudinales disponibles, y todavía menos para comparar distintas cohortes y analizar los cambios de tendencias y el impacto de las distintas leyes.

Algunos estudios en los años 80 ya mostraron que la inmensa mayoría de jóvenes que acababan la FPI proseguían sus estudios en la FPII (Merino, 2005a). También se vio que había un itinerario que combinaba el bachillerato (BUP) con el acceso a segundo curso de FPII. Una vez acabada la FPII, aproximadamente una tercera parte del alumnado titulado proseguía sus estudios en la universidad. En definitiva, la idea de itinerario de formación profesional, y de la diversidad de itinerarios, no son fenómenos recientes ni afectan a una ley concreta. En un estudio realizado en la ciudad de Barcelona para analizar la inserción laboral de las primeras promociones de lo que por entonces se llamaba la “nueva” formación profesional, se vio que el 20% del alumnado que había finalizado un PGS estaban estudiando un año después de haber acabado; esta cifra se elevaba al 36% en el caso del alumnado que había finalizado un CFGM y al 56% en el CFGS (Merino y Casal, 1998). Estos resultados crearon una cierta perplejidad en la comunidad educativa de la ciudad, porque se suponía que esta “nueva” formación profesional era el puente entre el sistema educativo y el mercado de trabajo, y no se acababa de entender que fueran utilizados para la continuidad formativa.

Esta continuidad educativa se ha reforzado con los años, tanto en las estrategias de jóvenes y familias, como en las distintas reformas y disposiciones que han hecho más permeable la conexión entre los distintos niveles. No se puede valorar con precisión si esta continuidad ha aumentado o disminuido, debido a la falta de datos longitudinales. Se puede recurrir de nuevo a la ETEFIL, que ofrece algunos datos interesantes, con muestras representativas en el caso de CFGM y de CFGS, no así en los programas de nivel 1.

En la tabla 10 se puede ver claramente la continuidad formativa, y el fuerte aumento que ha habido entre los dos períodos analizados. Respecto a los PGS, el 39% del alumnado que había acabado un programa el curso 2001-02 continuaba su formación en un CFGM, a pesar de que no había conexión directa. Es posible que esta cifra esté sobredimensionada porque la muestra es pequeña, pero no se ha podido estimar una tasa de eficacia por la falta de datos de matrícula. Más allá del peso cuantitativo, es interesante destacar que un 11% del alumnado realiza otro PGS; no se trata de repetidores, ya que la submuestra que se ha tomado parte de alumnado que ha acabado un PGS. Y un 6% realiza otros estudios, fundamentalmente el Graduado en ESO en una escuela de adultos. Por desgracia, estos porcentajes no se pueden comparar con la implantación de los PCPI, pero sí con la FPB, en los que aparecen los mismos fenómenos, pero con mayor continuidad educativa, sea en un CFGM (45%) o en otro programa de FPB (25%).

Tabla 10 – Continuidad formativa después de finalizar un ciclo de formación profesional. 2002-03 y 2016-17. En porcentaje

2001-02		2002-03	2015-16	2016-17	
PGS	CFGM	39	FPB	FPB	25
	PGS	11		CFGM	45
	Otros	6		Otros	4
	No estudios	44		Abandono	26
		100			100
	Total	177		Total	552
CFGM	Bachillerato	5	CFGM	Bachillerato	3
	CFGM	6		CFGM	13
	CFGS	5		CFGS (1)	17
	Universidad	1		Universidad	1
	Otros	0		Otros	0
	No estudios	83		No estudios	66
		100			100
Total	7.628	Total	5.743		
CFGS	CFGM	1	CFGS	CFGM	2
	CFGS	7		CFGS	12
	Universidad	27		Universidad	38
	Otros	0		Otros	
	No estudios	65		No estudios	49
		100			100
Total	11.252	Total	689		

Nota: (1) Incluye curso de preparación para el acceso a CFGS.

Fuente: elaboración propia a partir de ETEFIL 2005 y 2019.

Respecto a los CFGM, con muestras más robustas, se puede ver un incremento muy importante de la continuidad educativa. En el primer período estudiado, la continuidad “natural” de CFGM a CFGS fue del 5%. Pero también aparecen otras posibilidades, como hacer otro CFGM (6%) o ir al bachillerato (5%), e incluso ir a la universidad (1%). Las lógicas de los individuos para realizar estos itinerarios pueden ser muy variadas, desde la esperable continuar en el nivel superior para aspirar a una mejor ocupación, hasta la combinación más o menos coherente de distintos ciclos de grado medio para mejorar la empleabilidad, pasando por la reorientación hacia un itinerario más académico. El salto en el segundo período analizado es muy significativo: un 34% del alumnado que ha acabado un CFGM en el curso 2015-16 continúa estudiando, la mitad en un CFGS, y un poco más de un tercio está matriculado en otro CFGM.

Y respecto a los CFGS el salto también es importante. En el curso 2002-03 el 35% del alumnado que había acabado un CFGS el curso anterior estaba estudiando, la gran mayoría en la universidad, aunque también había alumnos que hacían otro CFGS e incluso unos pocos se matriculan en un CFGM. En el curso 2015-16 los porcentajes de continuidad aumentan de forma significativa: más de la mitad del alumnado que acaba un CFGS el curso anterior está estudiando, siendo la universidad la opción con más peso (38%). Una parte de este aumento se debe a los cambios en el acceso a la universidad, que en los últimos años ha dado más facilidades a los titulados de CFGS, que tienen la nota de corte a partir del expediente (favoreciendo a estos titulados respecto al alumnado que accede por el bachillerato) y también por el reconocimiento de créditos (Valdés, 2020). A pesar del intenso flujo de alumnado de CFGS a la universidad y de estas facilidades para el acceso, no se ha articulado una colaboración institucional entre universidades y centros de formación profesional. Con la Ley de Economía Sostenible del 2011 se impulsaron los Campus de Excelencia Internacional, en los que, en teoría, podrían participar centros de formación profesional, pero esta participación apenas tuvo recorrido. En Cataluña se llegó a formular en 2004 un plan piloto para la impartición de ciclos formativos de grado superior en la universidad (Gairín, 2006), pero los problemas y dificultades que se detectaron fueron muy numerosos. A pesar de que los CFGS en teoría forman parte de la enseñanza superior, el hecho de estar impartidos en centros de Secundaria y ser regulados por los departamentos de Educación hace que las dinámicas (institucionales, profesorado) sean muy distintas de la universidad. Hay algunas experiencias, como en la Universidad Autónoma de Barcelona, que ofrece tres CFGS de comercio y de logística, pero se organizan desde la Fundación UAB, fuera de la estructura ordinaria de la universidad. Por cierto, una de las razones a favor de implantar ciclos formativos en las universidades era para dar salida a estudiantes de grado que abandonaban los estudios. Lo que no planteaba el informe era que un CFGS también podría ser una continuidad de estudios para graduados universitarios, en competencia con másteres o posgrados universitarios. En el apartado 2.3 se comentó que un 2% de los graduados universitarios continúan sus estudios con un CFGS. Este hecho se podría ver como una “rebaja” de expectativas ante una decepción por los estudios realizados o por la poca perspectiva de inserción laboral, pero también puede verse como una especialización que complementa la formación genérica del grado⁶.

⁶ Sirva como ejemplo el caso explicado oralmente en una conferencia de dos alumnos que se matricularon en un CFGS de Edificación y Obra Civil, uno graduado en derecho y otro en química. El graduado en derecho quería especializarse en derecho urbanístico y no encontró un master de esta temática. El graduado en química había encontrado un trabajo que consistía en construir fábricas del sector químico. En los dos casos el hecho de matricularse en un CFGS no era ninguna rebaja, era un complemento muy apropiado para sus trayectorias formativas y laborales.

En el análisis de la continuidad formativa hay que tener en cuenta las dinámicas propias de las distintas familias profesionales. Aunque no hay series temporales, sirva como ejemplo la tabla 11, que recoge datos de la estadística de seguimiento educativo, que son datos longitudinales que ofrecen información del itinerario formativo de los graduados en los distintos niveles de formación profesional.

Tabla 11 – Graduados en el curso 2017-18 en los 3 años siguientes en función del nivel y familia profesional. En porcentaje

	De FPB a CFGM	De CFGM a CFGS	De CFGS a universidad
Actividades Físicas y Deportivas	.	74,2	45,3
Administración y Gestión	68,7	61,3	20,8
Agraria	52,5	49,5	18,5
Artes Gráficas	79,0	55,2	12,2
Comercio y Marketing	62,4	57,2	23,0
Edificación y Obra Civil	49,0	47,1	28,3
Electricidad y Electrónica	67,8	56,2	15,4
Energía y Agua	.	.	16,9
Fabricación Mecánica	63,1	44,6	10,1
Hostelería y Turismo	60,8	38,3	14,6
Imagen Personal	64,3	32,2	11,2
Imagen y Sonido	.	75,9	16,4
Industrias Alimentarias	64,9	29,2	19,3
Informática y Comunicaciones	70,1	76,0	15,0
Instalación y Mantenimiento	65,8	44,8	9,5
Madera, Mueble y Corcho	60,5	33,7	..
Marítimo-Pesquera	..	43,7	15,3
Química	.	68,4	22,1
Sanidad	.	28,2	31,6
Seguridad y Medio Ambiente	.	28,2	29,3
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	..	55,2	46,2
Textil, Confección y Piel	59,8	53,1	15,7
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	66,5	37,2	8,8
TOTAL	65,3	47,3	26,0

Fuente: elaboración propia a partir de la estadística de Seguimiento Educativo Posterior de los Graduados en Formación Profesional.

Los porcentajes de continuidad son mayores que con la ETEFIL, porque en este caso se amplía a tres años el período de itinerario, aunque la tendencia global es parecida. Lo interesante de la tabla es ver las diferencias que existen entre las distintas familias profesionales. En el nivel de FPB destaca la familia de Artes Gráficas, con casi el 80% de graduados que continúan en CFGM, y la familia de Edificación y Obra Civil, con el menor porcentaje de todas las familias, un 49%. En la continuidad de CFGM a CFGS destacan las familias de Informática y Comunicaciones, Imagen y Sonido, y Actividades Físicas y Deportivas, en los que más de dos tercios de los graduados continúan su formación en un CFGS. Las familias que menos continuidad tienen son Imagen Personal, Transporte y Mantenimiento de Vehículos y Hostelería y Turismo (también hay otras, como Madera o Industrias Alimentarias, pero tienen una matrícula muy baja), con poco más de un tercio. En la continuidad de CFGS a universidad destacan, con gran diferencia del resto, Servicios Socioculturales y a la Comunidad y Actividades Físicas y Deportivas: casi la mitad de los graduados realizan esta transición, el doble de la media de todas las familias. Las familias más industriales, como Fabricación Mecánica e Instalación y Mantenimiento, son las que tienen una menor tendencia a la continuidad en la universidad, apenas uno de cada diez graduados. Como se verá en el apartado siguiente, estas transiciones tienen mucha relación con las oportunidades laborales de los distintos sectores económicos. Pero también tienen relación con el diseño de las distintas familias y ciclos, y con las diferentes estrategias de las personas en la construcción de sus itinerarios formativos. En este sentido, no siempre la continuidad entre FPB y CFGM o entre CFGM y CFGS se da en el mismo sector o familia profesional, sino que puede haber distintos caminos. La estadística de seguimiento educativo sólo da esta información en la transición de CFGM a CFGS, pero es una ilustración significativa de los diferentes itinerarios, como se ve la tabla 12.

Los itinerarios de mayor continuidad dentro de la misma familia profesional se dan en Imagen y Sonido, Servicios Socioculturales y a la Comunidad, y Agraria, con más de un 90% del total de graduados que continúan estudiando. Hay familias que tienen entre un 70 y un 90% de continuidad, pero la segunda opción escogida (que no sale en la tabla) tiene mucha o bastante relación con la familia de origen. Por ejemplo, de Fabricación Mecánica un 6% van a Instalación y Mantenimiento y un 3% a Electricidad y Electrónica. De Administración y Gestión un 8% de los graduados que continúan en un grado superior van a Comercio y Marketing, y un 7% a Servicios Socioculturales y a la Comunidad. En otras familias hay un porcentaje significativo de cambio más distante de familia profesional. Por ejemplo, el 16% de los graduados en Imagen Personal que se matriculan en un CFGS de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. De Comercio y Marketing un 8% van a la familia próxima de Administración y Gestión, pero un 9% pasan a Servicios Socioculturales y a la Comunidad. El ejemplo más claro de distancia está en la familia de Industrias Alimentarias, que

tiene muy poca matrícula, y de los que continúan en el grado superior un 24% pasan a Sanidad y un 5% a Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Esta diversidad de itinerarios y combinaciones aumentaría si se tuvieran en cuenta los distintos ciclos de cada familia, y detrás de estas combinaciones seguramente están las distintas estrategias de las personas (búsqueda de complementariedad, reorientación en función del ajuste de expectativas) y las oportunidades (plazas, oferta en el territorio, estrategias de los centros de formación para captar alumnado). Esta diversidad es todo un reto para los sistemas y dispositivos de orientación, cuestión que se retomará más adelante.

Tabla 12 – Relación entre familia profesional de origen (CFGM) y familia profesional de destino (CFGS). 2019-20. En porcentaje

Imagen y Sonido	93,1
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	93,1
Agraria	90,4
Actividades Físicas y Deportivas	89,2
Informática y Comunicaciones	89,1
Marítimo-Pesquera	88,2
Edificación y Obra Civil	86,7
Textil, Confección y Piel	86,3
Fabricación Mecánica	86,2
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	84,7
Madera, Mueble y Corcho	81,7
Hostelería y Turismo	81,5
Electricidad y Electrónica	76,7
Administración y Gestión	76,4
Imagen Personal	73,5
Sanidad	72,8
Química	72,7
Comercio y Marketing	69,6
Instalación y Mantenimiento	67,2
Artes Gráficas	63
Seguridad y Medio Ambiente	61,1
Industrias Alimentarias	41,1

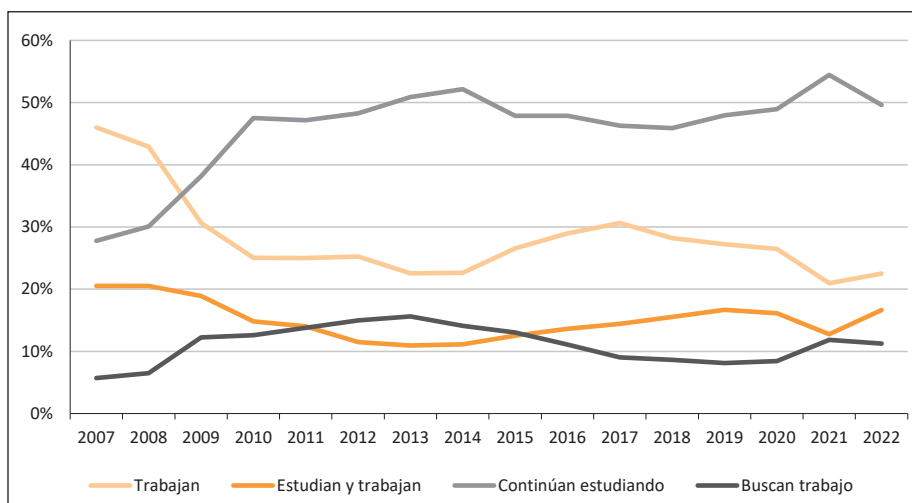
Fuente: elaboración propia a partir de la estadística de Seguimiento Educativo Posterior de los Graduados en Formación Profesional.

2.6. La inserción laboral

Tanto el abandono de la FP como la continuidad formativa del alumnado titulado tienen mucha relación con la dinámica del mercado de trabajo. En sociología y economía de la educación hay abundante literatura sobre el coste de oportunidad de seguir estudiando si la oferta de empleo es abundante (Martínez García, 2015), sobre todo en trabajos poco cualificados. Se ha visto anteriormente que uno de los motivos para el abandono de la formación es precisamente la inserción laboral, pero apenas hay datos sobre los itinerarios laborales de las personas que inician una FP y no la acaban. Es de suponer que el tipo de inserción es peor que el de las personas que se titulan y que las posibilidades de promoción laboral son más limitadas. Es probable que el retorno a la formación esté motivado precisamente por mejorar las perspectivas laborales (Merino, 2005b).

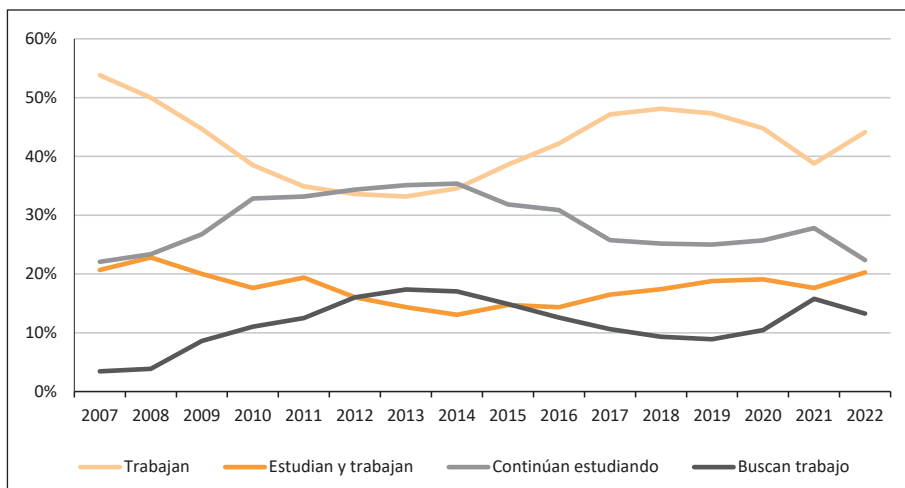
La mayoría de las estadísticas sobre inserción laboral se realizan sobre personas con el título de los distintos niveles de FP. Por ejemplo, en Cataluña se elabora hace bastantes años un seguimiento de los titulados en FP un año después de obtener el título. En este seguimiento se puede ver la relación entre la coyuntura económica, la tasa de inserción y la tasa de continuidad formativa (gráficos 6 y 7).

Gráfico 6 – Evolución de la situación laboral y formativa de personas tituladas en CFGM en Cataluña



Fuente: *Inserció laboral dels ensenyaments professionals 2022*, Departament d'Educació i Consell General de Cambres de Catalunya.

Gráfico 7 – Evolución de la situación laboral y formativa de personas tituladas en CFGS en Cataluña



Fuente: *Inserció laboral dels ensenyaments professionals 2022*, Departament d'Educació i Consell General de Cambres de Catalunya.

En estos dos gráficos se puede apreciar claramente el efecto de la gran recesión del 2008-14, la tijera entre trabajo y continuidad educativa, mucho más acusada en los CFGM que en los CFGS. El porcentaje de personas que trabajan cae por la falta de demanda, aumenta el porcentaje de personas que buscan empleo, pero sobre todo lo que aumenta es el porcentaje de personas que continúan su itinerario formativo. A partir de 2015, la recuperación económica se nota en el aumento del empleo y la disminución de la continuidad formativa, aunque las líneas no se vuelven a cruzar. Esto quiere decir que la formación profesional ha tenido una función contracíclica o de contención de la tasa de paro, pero en los últimos años parece que la continuidad formativa se ha hecho menos sensible a la coyuntura económica.

Un elemento destacable es la combinación de estudios y trabajo. Con las lógicas oscilaciones en función de la coyuntura, entre un 10% y un 20% de las personas tituladas realizan esta combinación. Este es un fenómeno con un incipiente interés en la investigación sobre la universidad (Figuerola González, 2019), pero muy poco presente en la investigación sobre formación profesional. No se sabe si esta combinación tiene efectos positivos o negativos para los estudios o para el trabajo, o si tiene relación lo que se estudia con el trabajo. Si no tiene relación, quizá responde a una estrategia de necesidad, y si tiene relación, quizá se trate de una formación dual espontánea (Sepúlveda et al., 2022).

La relación entre inserción laboral y continuidad formativa es diferente en función de la familia profesional. De la misma fuente de la Generalitat de Cataluña, se ha construido la tabla 13 con las familias con mayor número de graduados.

Tabla 13 – Inserción laboral y continuidad formativa según familia profesional en Cataluña. 2022. En porcentaje

	CFGM		CFGS	
	Inserción laboral	Continuidad formativa	Inserción laboral	Continuidad formativa
Sanidad	54,2	46,1	64,0	40,0
Informática y Comunicaciones	17,5	85,2	64,5	36,3
Administración y Gestión	35,2	72,7	69,4	39,2
Actividades Físicas y Deportivas	14,9	87,2	58,7	60,9
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	21,7	88,0	60,6	54,3
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	43,5	60,3		
Comercio y Marketing			63,2	44,9

Fuente: Inserció laboral dels ensenyaments professionals 2022, Departament d'Educació i Consell General de Cambres de Catalunya.

Hay dinámicas muy distintas en función de la familia profesional. En general, a mayor continuidad formativa menor inserción laboral, o viceversa. Llama la atención la baja inserción laboral y la altísima continuidad formativa de los CFGM de Informática y Comunicaciones, Actividades Físicas y Deportivas, y Servicios Socioculturales y a la Comunidad, en los que más del 85% de los graduados continúan sus estudios, mayoritariamente en ciclos de grado superior de la misma familia, como se vio en el apartado anterior. Parece que la función de estos ciclos de grado medio sea casi exclusivamente hacer de puente al grado superior. También puede deberse al diseño de los ciclos de cada familia; por ejemplo, en el caso de Servicios Socioculturales y a la Comunidad sólo hay un ciclo en grado medio y cuatro en el grado superior, lo que puede incidir en las estrategias de las personas jóvenes que quieren acceder al grado superior. Algo parecido pasa en los CFGS, pero no de forma tan acusada, en parte por una mayor demanda laboral, como podría ser el caso de Informática y Comunicaciones, en parte por la mayor exigencia y coste de los estudios superiores. Pero también hay una continuidad formativa elevada a los estudios superiores en la familia de Actividades Físicas y Deportivas, y de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. En las facultades de educación se sabe que una parte importante del alumnado de educación infantil proviene del CFGS de Educación Infantil, y una parte importante del alumnado de Educación Social proviene de los CFGS Integración Social y Animación Sociocultural. Es probable que el mismo fenómeno ocurra en el grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte respecto a los CFGS de su misma área. En cualquier caso, hay que tener en cuenta esta relación compleja entre inserción laboral y continuidad formativa a la hora de planificar la oferta y también cuando se analizan los distintos indicadores de acceso al mercado de trabajo, como se hará a continuación.

Respecto a la inserción laboral estricta, hay dos indicadores básicos para el análisis de esta inserción: si se obtiene trabajo y si el trabajo tiene relación con la formación recibida. El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha publicado recientemente la Estadística de Inserción Laboral de los Graduados en Enseñanzas de Formación Profesional, a partir del cruce de datos con el registro de afiliación a la Seguridad Social. Con esta estadística se puede calcular la evolución reciente de la tasa de afiliación (alta laboral) y del ajuste con el grupo de cotización, que es un reflejo de la categoría laboral.

Tabla 14 – Tasa de afiliación media a la Seguridad Social de los graduados en FPB, CFGM y CFGS. En porcentaje

	Previo a la graduación	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año
FPB					
2015-16	0,9	10,7	23,8	38,9	44,7
2016-17	1,5	14,7	26,9	37,5	40,9
2017-18	1,8	16,3	25,5	32,8	47,5
CFGM					
2011-12	7,1	23,7	31,8	42,8	53,5
2012-13	6,7	26,2	36,5	47,8	56,8
2013-14	7,3	32,7	43,1	52,9	61,8
2014-15	8,7	38,2	46,6	56,9	64,9
2015-16	10,2	38,6	48,0	59,9	64,2
2016-17	11,1	41,1	48,9	58,5	62,5
2017-18	12,0	39,7	45,3	53,6	65,0
CFGS					
2011-12	10,1	28,0	36,6	45,7	53,0
2012-13	9,3	31,7	42,4	50,7	57,5
2013-14	11,0	38,9	48,6	56,5	62,8
2014-15	13,1	43,9	53,0	60,0	65,2
2015-16	14,3	46,3	55,3	61,0	63,3
2016-17	16,3	50,6	57,6	60,3	63,0
2017-18	18,3	52,1	56,1	58,6	66,5

Fuente: elaboración propia a partir de Estadística de Inserción Laboral de los Graduados en Enseñanzas de Formación Profesional, Ministerio de Educación y Formación Profesional.

De la tabla 14 se deducen algunos fenómenos interesantes. El primero y más evidente es el impacto de la recuperación económica a partir del curso 2013-14 en la inserción laboral de los titulados en CFGM y en CFGS. En la FPB la serie es más corta y no se puede ver este efecto, pero sí se puede comprobar que la tasa de afiliación media es sensiblemente inferior. El aumento de las tasas de afiliación media se da fundamentalmente en el primer año; es decir, que los titulados encuentran trabajo antes cuando la economía está en fase expansiva (23,7% de afiliados en el 2011-12 y 39,7% en el 2017-18 en CFGM, 28% y 52,1% en CFGS). Otro efecto de la crisis del 2008 es que se tardaba más en conseguir un empleo; por ejemplo, los titulados en CFGS el curso 2011-12 tienen una tasa de afiliación media del 53% en el cuarto año, cuando en el curso 2017-18 esta tasa prácticamente la alcanzan en el primer año. Finalmente, es de destacar que hay un porcentaje significativo de personas que ya estaban dadas de alta antes de acabar la formación, lo que viene a confirmar la construcción de trayectorias de combinación entre estudios y trabajo por parte de un grupo significativo de personas, jóvenes en su mayoría.

Respecto al grupo de cotización, la estadística del ministerio también permite reconstruir series y ver la evolución de esta variable. Los grupos de cotización tienen relación con la categoría laboral, que a su vez tiene relación con el nivel de titulación requerido, por lo que la comparación del grupo de cotización con la titulación de formación profesional puede dar una idea aproximada de la sobrecualificación, es decir, el porcentaje de personas que tienen trabajos por debajo de su formación/titulación obtenida. Pero es una idea aproximada, porque no siempre está clara la diferencia entre el nivel 1 y el nivel 2 (FGP y CFGM) o entre el nivel 2 y el nivel 3 (CFGM y CFGS), y hay grupos de cotización poco desagregados. En el cuadro 1 se muestran las correspondencias que se han establecido.

Cuadro 1 – Correspondencia entre grupos de cotización y nivel teórico de formación

Nivel 1: grupos de cotización 06 (subalternos), 07 (Auxiliares administrativos), 10 (Peones) y 11 (Trabajadores menores de 18 años)
Nivel 2: grupo de cotización 09 (Oficiales de tercera y Especialistas)
Nivel 3: grupo de cotización 05 (Oficiales administrativos) y 08 (Oficiales de primera y de segunda)
Nivel 4: grupo de cotización 01 a 04 (Ingenieros y Licenciados, Ingenieros técnicos, Peritos, Ayudantes titulados y no titulados, Jefes Administrativos y de Taller)

A partir de esta correspondencia se ha construido la tabla 15, en la que se puede apreciar la evolución del ajuste o desajuste entre formación y categoría laboral. Aunque hay que insistir en que son datos aproximativos, la tabla muestra una realidad heterogénea. La inserción laboral de las personas tituladas en FPB no se limita a las ocupaciones más elementales (peonaje,

auxiliares): un poco menos de la mitad tienen ocupaciones con categorías superiores, de más cualificación e incluso con responsabilidad. La otra cara de la moneda es que aproximadamente la mitad de las personas con títulos de CFGM y de CFGS obtienen trabajos claramente por debajo de su nivel de formación. Aunque el nivel de sobrecualificación ha disminuido unos puntos a partir del 2013-14, sin duda este fenómeno es uno de los que arroja más dudas sobre el ajuste de la formación profesional a las necesidades del mercado de trabajo.

Tabla 15 – Evolución del ajuste entre formación y categoría laboral. En porcentaje

FPB	Nivel adecuado	Por encima	Superior	
2015-16	53,6	43,6	2,9	100,1
2016-17	55,6	41,7	2,8	100,1
2017-18	53,4	43,7	2,9	100
CFGM	Sobrecualificación	Ajustada	Por encima	
2011-12	50,1	17,8	32,2	100,1
2012-13	49,5	17,6	32,8	99,9
2013-14	48,5	18,4	33,1	100
2014-15	48	17,7	34,3	100
2015-16	46,8	16,5	36,6	99,9
2016-17	49,9	16,3	33,8	100
2017-18	48,1	16,4	35,5	100
CFGS	Sobrecualificación	Ajustada	Por encima	
2011-12	53,5	30,2	16,3	100
2012-13	52,4	30,5	17,2	100,1
2013-14	50,9	30,6	18,6	100,1
2014-15	50,5	30,7	18,9	100,1
2015-16	47,2	31,9	20,9	100
2016-17	48,4	31	20,7	100,1
2017-18	48	30,7	21,3	100

Fuente: elaboración propia a partir de Estadística de Inserción Laboral de los Graduados en Enseñanzas de Formación Profesional, Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Pero este desajuste tiene dos lecturas: una que pondría el énfasis en el exceso de formación para el tipo de empleos disponibles, pero otra que pondría el énfasis en la incapacidad del mercado de trabajo para reconocer las competencias obtenidas en la formación inicial. Los datos analizados son

del cuarto año después de finalizar la formación, lo que parece tiempo más que razonable para que las empresas puedan reconocer las competencias de los trabajadores o que estos puedan demostrarlas. Por otro lado, hay que poner en valor que entre un 16% y un 21% de los titulados en CFGS tienen empleos con una elevada cualificación, incluso en competencia con titulados universitarios. Esta heterogeneidad de situaciones es lo que facilita la aparición de discursos contradictorios respecto a la inserción laboral de los titulados de formación profesional, desde los que ponen el énfasis en la futilidad de la formación hasta los que ensalzan la formación profesional por aportar más empleabilidad que la formación impartida en la universidad.

El análisis del ajuste a partir de los grupos de cotización se ha hecho sólo para la población que trabaja por cuenta ajena. La población que trabaja por cuenta propia no tiene estos grupos de cotización, pero no llega ni al 5% de los titulados de FP que se dan de alta en la Seguridad Social, lo que pone en cuestión, dicho sea de paso, el discurso sobre el emprendimiento en general y de la formación profesional en particular. Haría falta un análisis más detallado de las barreras y de los incentivos para la creación de empresas por parte de los titulados de formación profesional.

Los datos de la Seguridad Social muestran lo que podríamos llamar la sobrecualificación “objetiva”, ya que es un registro de altas laborales a partir de contratos. Otra forma de medir la sobrecualificación es a través de la valoración que hacen los propios individuos de la relación de su trabajo respecto a la formación recibida, lo que podríamos denominar sobrecualificación “subjética”. Este indicador se puede calcular con la ETEFIL 2019, y los datos se muestran en la tabla 16. Por desgracia, no existen datos longitudinales para ver la evolución, pero son datos valiosos para el contraste con la sobrecualificación objetiva.

Tabla 16 – Nivel de cualificación subjética según titulación de formación profesional. 2019. En porcentaje

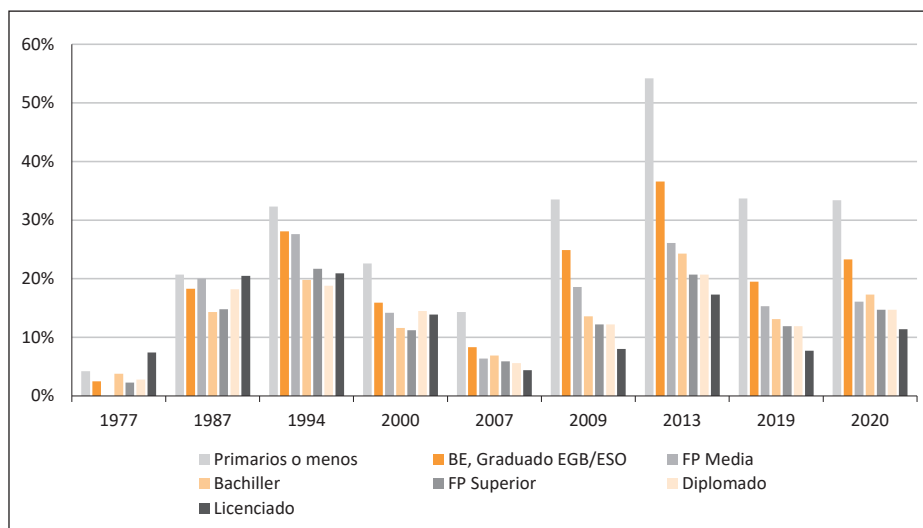
Nivel requerido en el trabajo	FPB	CFGM	CFGS
Secundaria o inferior	30	24	20
FPB	18	9	7
CFGM	34	44	14
CFGS	11	15	46
Universidad	0	2	9
NS/NC	7	6	5
	100	100	100
	188	5.542	7.588

Fuente: elaboración propia a partir de ETEFIL 2019.

El nivel de cualificación es el del empleo que tienen en el momento de responder a la encuesta (2019) y la formación hace referencia al título obtenido en 2014 (CFGM y CFGS) o en 2016 (FPB). Hay algunas coincidencias con la sobrecualificación objetiva, aunque también algunos matices interesantes. Respecto a la FPB, la muestra es muy pequeña y no es muy fiable, pero destaca que un 30% tienen un trabajo en el que ni esta formación es requerida, pero un 45% tienen un trabajo con una cualificación claramente superior, o por lo menos así lo consideran los propios individuos que contestan la encuesta. Respecto a los titulados de CFGM, un tercio consideran que realizan trabajos de un menor nivel de cualificación, y un 17% de mayor nivel de cualificación. Respecto a los titulados de CFGS, son los que tienen un mayor porcentaje de ajuste, aunque un 41% se consideran sobrecualificados y un 9% consideran que realizan trabajos de nivel universitario. Sea con el indicador objetivo o con el indicador subjetivo, la sobrecualificación de los titulados de la formación profesional es uno de los temas cruciales en la intersección entre formación y ocupación.

Uno de los temas recurrentes en la inserción laboral de las personas con título de formación profesional es la comparación con las personas con otros títulos, sobre todo con titulación universitaria, aunque también respecto al título de bachillerato o a las personas que no tienen ninguna formación. El indicador que se suele utilizar es la tasa de paro; en el gráfico 8 se puede ver la evolución de esta tasa según el nivel de estudios terminado.

Gráfico 8 – Evolución de la tasa de paro según nivel de estudios terminados en el grupo de edad 26-35 años



Nota: BE, Bachillerato Elemental de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953.

Fuente: datos proporcionados por Julio Carabaña, a partir de la explotación de la EPA.

En el gráfico se puede ver claramente reflejada la evolución económica española de las últimas cuatro décadas, con la crisis del petróleo a finales de los 70, la crisis posterior a los fastos de 1992 y la gran recesión de 2010. Esta evolución es muy conocida, pero lo que es interesante es ver cómo ha cambiado la relación de la tasa de paro entre los distintos niveles de formación. Las dinámicas de la FP media y la FP superior son muy distintas. Hasta el año 2007, la FP media se comportaba prácticamente igual que el Graduado en EGB o ESO. A partir de este año la diferencia aumenta a favor de la FP, es decir, esta formación profesional media es un factor de protección del paro respecto a las personas que sólo tienen estudios obligatorios. La FP superior tiene una tasa de paro muy similar a las personas que acabaron el bachillerato, aunque la diferencia tiende a favorecer a la FP en los últimos años. Respecto a los titulados universitarios, es curioso observar como hasta el año 2000, la tasa de paro de la FP era menor, pero a partir del año 2007 la tasa de paro supera en poco a la tasa de paro de diplomados y en un poco más a la tasa de paro de licenciados.

De este breve repaso, que merecería un análisis mucho más profundo, destacan dos reflexiones importantes. La primera es que no parece que los estudios especializados tengan mayor protección frente al paro respecto a los estudios generales, sobre todo en el largo plazo (el grupo de edad analizado lleva entre 5 y 15 años en el mercado de trabajo). En el apartado de retos se retomará esta cuestión. La segunda reflexión es que, si alguna vez fue válido el argumento de que la FP facilitaba más el acceso al trabajo que la universidad, hace años que dejó de serlo. A pesar del aumento de la población con estudios universitarios (del 15% en 1987 al 30% en 2013 para el grupo de edad 26-35 años, según la propia EPA), la economía española ha absorbido mejor a esta población que a las personas con título de FP. Hay que insistir en que estas reflexiones son de brocha gorda, un análisis por familias profesionales y por titulaciones universitarias darían muchos más matices.

Otro indicador sencillo y disponible es el salario. A partir de la Encuesta de Estructura Salarial cuatrienal se ha podido reconstruir la evolución de la distribución de la media salarial en función del nivel de estudios (tabla 17).

Tabla 17 – Evolución de la desviación de los salarios respecto a la media (en %) en función del nivel de estudios. 1995-2018. En porcentaje

	1995		2002	2006	2010		2014	2018
I. Sin estudios y Educación Primaria	-12	I. Sin estudios	-37	-27	-32	I. Menos que Primaria	-37	-37
II. Educación Primaria completa	-15	II. Educación Primaria	-21	-18	-25	II. Educación Primaria	-31	-28
III. Educación General Básica	-25	III. Educación Secundaria I	-21	-20	-22	III. Primera etapa de Educación Secundaria	-21	-23
IV. Bachillerato	19	IV. Educación Secundaria II	8	5	0	IV. Segunda etapa de Educación Secundaria	-7	-7
V. Formación Profesional de Grado Medio	-4	V. Formación Profesional de Grado Medio	-10	-8	-11	V. Enseñanzas de Formación Profesional de Grado Superior y similares	8	7
VI. Formación Profesional de Grado Superior	10	VI. Formación Profesional de Grado Superior	5	1	4	VI. Diplomados universitarios y similares	24	25
VII. Diplomados universitarios o equivalente	55	VII. Diplomados universitarios o equivalente	32	28	28	VII. Licenciados y similares, y doctores universitarios	55	58
VIII. Licenciados, ingenieros superiores, doctores	97	VIII. Licenciados, ingenieros superiores y doctores	65	64	57			

Fuente: elaboración propia a partir de la Encuesta de Estructura Salarial, INE.

La serie temporal no es estrictamente comparable, porque hay dos cambios de clasificación del nivel de estudios, en parte por el propio cambio de la estructura del sistema educativo y en parte por recodificaciones que ha hecho el INE. Pero se puede ver la evolución del rendimiento marginal de la formación profesional respecto a la media y respecto al resto de niveles educativos. Hasta el año 2010, la estadística diferenciaba la formación profesional de grado medio de la de grado superior. En todos los años la formación profesional de grado medio tiene una desviación negativa, es decir, el salario es menor que el salario medio: -4% en 1995 y entre -8 y -11% en el período 2002-2010. Aunque a finales de los 1990 se acabó de implementar la LOGSE y los nuevos ciclos formativos, la Encuesta de Estructura Salarial es de toda la población activa, por lo que no se puede atribuir la mayor desviación a un cambio en el sistema educativo. En cualquier caso, el diferencial negativo del grado medio respecto a la media es menor que el diferencial de los estudios primarios o secundarios obligatorios, pero no del bachillerato, que tiene un diferencial positivo respecto a la media. Esto quiere decir que el retorno económico de las personas que como máximo tienen el título de bachiller es superior al de las personas con el grado medio

de formación profesional, lo que vendría a cuestionar en parte la afirmación de que una mayor especialización tiene mejor inserción laboral, como se apuntaba con el análisis de la tasa de paro. La formación profesional de grado superior tiene una desviación positiva respecto al salario medio, aunque con tendencia a disminuir hasta 2010 y de crecimiento en el período 2014-2018, y a mucha distancia del salario de titulados universitarios. Este dato contrasta de nuevo con afirmaciones genéricas sobre la devaluación de los títulos universitarios con relación a los títulos de formación profesional. Sí que es cierto que los títulos universitarios en general se han devaluado si se toma como comparación la distancia respecto a la media, pero no respecto al rendimiento relativo a los títulos de FP. También ha aumentado la distancia negativa de las personas sin estudios o estudios primarios, pero seguramente hay un efecto edad detrás de esta relación, ya que la mayoría de estas personas ocupan puestos de trabajo poco cualificados y están cercanas a la jubilación.

A partir de 2014 cambia la clasificación de niveles formativos, se sustituye el CNED-2000 por el CNED-2014, pero a un dígito la formación profesional de grado medio queda subsumida en el bloque 4 de segunda etapa de Educación Secundaria, junto al bachillerato y los programas de nivel 1 postobligatorios. Esto podría explicar el valor negativo de esta etapa en estos dos años. Por otro lado, no hay prácticamente cambios en el período 2014-2018 respecto a las desviaciones salariales: aumenta el diferencial positivo de los CFGS respecto al período anterior a 2010 y se reduce un poco el marginal respecto a los estudios superiores, pero la distancia sigue siendo considerable. Estos datos descriptivos respecto a la evolución salarial habrían que matizarlos con un análisis más sofisticado para aislar el efecto de la formación de la edad, de los años de experiencia y sobre todo de la ocupación realmente ejercida. Como se ha visto con anterioridad, los niveles de sobrecualificación son importantes y pueden tener una incidencia estadística significativa en la relación entre nivel de formación y salario.

Como se comentó en el apartado 2.1, la introducción de las prácticas obligatorias en los ciclos formativos a partir de la LOGSE fue todo un hito para la FP, y como se explicó en apartado 2.2, desde la Ley de Formación Profesional de 2002 se inicia un proceso de “dualización” de la FP. La introducción de la Formación en Centros de Trabajo (FCT) y la implicación de las empresas en la formación tiene como objetivo declarado aumentar la empleabilidad del alumnado y aumentar el ajuste entre necesidades de las empresas y las competencias adquiridas en la formación. El papel de las prácticas en la obtención de empleo ha sido destacado por algunas investigaciones (Pineda, 2005), pero no disponemos de series temporales que permitan ver la evolución de este impacto. En la ETEFIL 2019 se preguntó a los titulados de grado medio y de grado superior si la FCT había sido una vía de acceso al empleo, y también se preguntó a los titulados de FP dual si

su formación había sido una vía de acceso al empleo, por lo que se pueden comparar (tabla 18).

Tabla 18 – Atribución de la FCT/formación dual en la obtención de empleo. En porcentaje

	Distribución	FCT	Facilitó acceso	En la misma empresa
CFGM	78	71	46	69
CFGM dual	22		59	40
CFGS	84	70	42	72
CFGS dual	16		51	48

Fuente: elaboración propia a partir de ETEFIL 2019.

En esta encuesta la submuestra de titulados de FP dual está sobrerrepresentada, por lo que los datos son más robustos. Respecto a la formación ordinaria, es de destacar que un 29-30% de los titulados no realizó prácticas durante su formación. Esto se explica por la normativa de exenciones para las personas que tienen experiencia laboral, lo que viene a reforzar la idea de dualización espontánea o no formalizada. Un 46% del alumnado de CFGM que realizó FCT afirma que las prácticas facilitaron el acceso al mercado de trabajo, y de este 46%, casi el 70% se quedó a trabajar en la empresa donde hizo las prácticas. Los valores para el alumnado de CFGS son muy similares. En cambio, en la formación dual se produce una cierta paradoja: el porcentaje de acceso al empleo es mayor (13 puntos en CFGM y 9 puntos en CFGS), pero el porcentaje del alumnado titulado que se queda en la empresa donde hizo la formación dual es sensiblemente inferior. Una explicación para el mayor impacto de la inserción laboral de la FP dual es que es más selectiva, es decir, se selecciona el alumnado con mejor rendimiento y con mayores expectativas de encontrar trabajo (Bentolila y Jansen, 2019), lo que rebajaría el efecto neto de la FP dual. Para el segundo fenómeno no hay una explicación plausible; una posible hipótesis sería que los titulados en FP dual tienen más capacidad de rotación y de encontrar mejores empleos, pero haría falta una investigación específica para contrastar esta hipótesis.

Los efectos positivos de la FP dual en el acceso al empleo también se ven en la Estadística de Inserción Laboral, que toma como base el registro de la Seguridad Social y que tiene un apartado específico para esta modalidad de formación (tablas 19 y 20). Se han tenido en cuenta dos indicadores ya analizados para la FP no dual u ordinaria (a partir de la Ley de Formación Profesional de 2022 toda la formación es dual, la ordinaria es la no dual anterior y la intensiva será la dual anterior).

Tabla 19 – Tasa de afiliación media (cohorte 2017-18, cuarto año) según modalidad dual/ordinaria. En porcentaje

	Dual	Ordinaria
FPB	63,6	47,4
CFGM	72,1	64,8
CFGS	77,9	66,0

Fuente: elaboración propia a partir de la Estadística de Inserción Laboral de Graduados en Enseñanzas de Formación Profesional.

Tabla 20 – Sobrecualificación objetiva según modalidad dual/ordinaria. En porcentaje

	Sobrecualificación	Ajustada	Por encima
CFGM dual	28,0	14,4	57,8
CFGM	37,7	10,7	51,7
CFGS dual	42,4	37,1	20,7
CFGS	48,4	30,3	21,4

Fuente: elaboración propia a partir de la Estadística de Inserción Laboral de Graduados en Enseñanzas de Formación Profesional.

En estas dos tablas se puede apreciar el diferencial a favor de la FP dual, tanto en la tasa de afiliación media como en la menor sobrecualificación, pero hay que insistir en que puede deberse a una mayor selección del alumnado con mayores probabilidades de ser ocupado. Un aspecto relevante es que la efectividad de la FP dual en el acceso al empleo es mayor cuanto más sube el nivel de formación, lo que explicaría el mayor atractivo de los CFGS duales para las empresas, y el menor atractivo o la mayor dificultad de desarrollar la FPB en modalidad dual.

Como ya se ha visto con los itinerarios formativos, las distintas familias profesionales tienen particularidades también en relación con la inserción laboral. Al principio de este apartado se mostraron unos ejemplos de conexión entre inserción laboral y continuidad formativa con datos de Cataluña. Para el conjunto de España, la Estadística de Inserción Laboral de Graduados en Enseñanzas de Formación Profesional proporciona datos desagregados por familias profesionales, aunque no se cruza con la estadística de seguimiento de graduados para tener una visión global de la relación entre inserción y continuidad formativa. Aun así, con los datos de afiliación a la Seguridad Social se puede hacer una aproximación a las particularidades de cada familia profesional (tabla 21).

Tabla 21 – Tasa de afiliación media de los distintos niveles de FP por familias profesionales, cuatro años después de la graduación en 2017-18, y tasa de variación respecto al curso 2015-16 (FPB) o al curso 2011-12 (CFGM y CFGS). En porcentaje

	FPB		CFGM		CFGS	
	2017-18	2017-18 /2015-16	2017-18	2017-18 /2011-12	2017-18	2017-18 /2011-12
Edificación y Obra Civil					63,9	19,1
Industrias Alimentarias			62,2	8,2	65	18,4
Informática y Comunicaciones	44,3	3	59,1	14,8	78,9	17,8
Marítimo-Pesquera			63,1	12,2	65,3	16,9
Administración y Gestión	41,5	2,9	61,2	13,6	69,2	16,2
Seguridad y Medio Ambiente			62,8		61,2	16
Comercio y Marketing	44,1	1,2	58,8	11,8	67,2	14,9
Act. Físicas y Deportivas			58,8	7,6	62,4	14,4
Hostelería y Turismo	47,3	3,3	64	8,5	63,9	14,1
TOTAL	47,5	2,8	65	11,5	66,5	13,5
Sanidad			67,2	11,5	59,4	13,5
Electricidad y Electrónica	52,5	4,3	66,2	11,6	73,3	12,9
Agraria	49,6	-0,3	65,4	12,5	64,1	12,9
Química			63	15,1	70,8	12,7
Serv. Sociocult. y a la Comunidad			63,2	12,6	62,5	11,4
Imagen y Sonido			49,3	14,8	57,5	10,9
Artes Gráficas			55,6	7,4	66,4	10,5
Imagen Personal	44,2	2,2	63,9	9,2	66,5	9,8
Fabricación Mecánica	52,8	1,4	76,1	10,8	76,5	8,9
Transp. y Manten. de Vehículos	57	4,5	75,6	12,7	75,3	7,8
Instalación y Mantenimiento			74	10,7	75,7	6,4
Energía y Agua					67,7	4,7
Madera, Mueble y Corcho	54,9	2,2	68,3	10,7		

Fuente: elaboración propia a partir de la Estadística de Inserción Laboral de Graduados en Enseñanzas de Formación Profesional.

La tabla se presenta ordenada en función del crecimiento en la afiliación a la Seguridad Social de los CFGS, que tiene una pauta distinta a la de los CFGM y muy distinta a la de la FPB. De hecho, el crecimiento de la afiliación en la FPB es muy pequeño y las tasas de afiliación apenas llegan al 50% en la mayoría de las familias, con la excepción de Transporte y Mantenimiento de Vehículos. Esto quiere decir que estos programas son poco sensibles en general a la demanda del mercado de trabajo. En relación con los CFGM sí que

hay diferencias significativas entre familias y, como ya se vio en el apartado de itinerarios formativos, tienen que ver precisamente con estos itinerarios. El ejemplo más claro son las familias industriales (Fabricación Mecánica, Transporte y Mantenimiento de Vehículos, Instalación y Mantenimiento), con un 74-76% de afiliación, que son las que tienen menores tasas de continuidad en el CFGS. Además, tienen un crecimiento de 11-12 puntos en el período estudiado. Hay familias con alto crecimiento pero con baja tasa de afiliación (Imagen y Sonido), con bajo crecimiento y alta tasa de afiliación (Imagen Personal) y con bajo crecimiento y baja tasa de afiliación (Artes Gráficas). Respecto a los CFGS, las dinámicas son similares, pero con algunas diferencias significativas. La familia que más ha crecido es Edificación y Obra Civil, y también tiene una tasa relativamente alta de afiliación. La familia de Informática y Comunicaciones tiene la tasa más elevada de afiliación, mucho más que el CFGM de la misma familia, lo que de nuevo confirma que hay un menor paso del grado superior a la universidad. La familia de Actividades Físicas y Deportivas tiene una variación de 14 puntos en la tasa de afiliación, el doble que el grado medio, lo que puede indicar una demanda más elevada de profesionales de grado superior que de grado medio.

En definitiva, las distintas familias profesionales tienen particularidades en sus itinerarios formativos y laborales en relación con la evolución de los sectores económicos de referencia, el perfil del alumnado y sus estrategias, y las dinámicas institucionales. Esta diversidad hace que se simplifique demasiado cuando se habla de formación profesional y quizá sería más apropiado hablar de formaciones profesionales. Se retomará este punto en las conclusiones.

3. Los retos de la formación profesional

En el bloque anterior se ha analizado la evolución de la formación profesional desde el punto de vista normativo y desde el punto de vista empírico, analizando los principales parámetros de matrícula, titulación e inserción de la FP. A lo largo del análisis se ha hecho referencia a algunos retos que serían retomados posteriormente. En este apartado se abordarán estos y otros retos que formarían parte de una discusión sobre el futuro de la FP, no tanto desde la perspectiva de lo que habría que hacer, sino de los dilemas a los que se enfrenta la FP y de los posibles abordajes desde la política educativa.

3.1. El dilema de la “dignificación” y de la equidad

La primera expansión importante de la formación profesional vino derivada de la LGE, pero fue una expansión acompañada de una identidad claramente inferior a la del bachillerato y la universidad. Se acumularon

un conjunto de factores que favorecieron el bajo prestigio de la FP. Por un lado, existía un discurso nostálgico respecto a la estructura anterior de aprendiz-oficial-maestría (Cabrera Rodríguez, 1997) que veía la FP reglada como demasiado escolar y alejada de los entornos reales de aprendizaje. Por otro lado, la composición social del alumnado tenía un sesgo académico y social que asociaba FP a estudiantes de bajo rendimiento y de origen popular, lo que alimentó el prejuicio de esta formación (Carabaña, 1988). La escasa inversión en centros y equipamiento contribuyó de forma notable a la imagen negativa de la FP. Esta situación de la FP, que tampoco era exclusiva de España, fue la que generó el discurso de la “dignificación” en los años 80 (Pablo, 1997), o lo que en el ámbito internacional se denomina la paridad de prestigio con el bachillerato o *Parity of Esteem* (Huggins et al., 2003). Dicho en términos más crudos, el discurso sobre la dignificación implicaba no dejarse “contaminar” del fracaso escolar (Pablo, 1997). Es decir, que para poder igualarse en prestigio con el bachillerato había que ser más exigentes en el acceso a la formación profesional.

La LOGSE de 1990 “compró” este discurso, exigiendo el Graduado en ESO para el acceso a los CFGM y el título de bachillerato para el acceso a los CFGS. Pero esta dignificación tuvo dos efectos negativos. El primero fue que al hacerse más selectiva académicamente también se hizo más selectiva socialmente (Martínez García y Merino, 2011), porque existe una relación muy estudiada en sociología de la educación entre origen social y rendimiento académico. El segundo fue que externalizó el fracaso escolar, un fracaso que se pretendía reducido, pero se elevó al 30%. Como se ha visto en la explicación de las reformas educativas, los programas formativos para el alumnado sin la ESO o con dificultades en obtener el graduado se han conectado con los CFGM, y los CFGM se han conectado con los CFGS. Esta conexión permite la progresión escolar del alumnado con más dificultades académicas y de origen social más bajo, lo que contribuye a la equidad del sistema, pero también contribuye a mantener la FP en una posición de menor prestigio que el bachillerato.

Esto no quiere decir que la FP sea en exclusiva para “malos” alumnos y de clase baja, pero en términos de probabilidades, el rendimiento en la ESO y el capital económico y familiar de las familias son buenos predictores de la elección entre bachillerato (notas altas y familias con nivel de instrucción elevado) y formación profesional (notas bajas y familias con pocos estudios) (Merino Pareja et al., 2020). En algunos medios se ha atribuido el crecimiento de la matrícula de los últimos años a un mayor atractivo de la FP respecto al bachillerato y a la universidad⁷. Sin embargo, no es lo que aportan los datos, como se puede comprobar en la tabla 22.

⁷ El titular de la reciente noticia de *El Mundo* es muy significativo: “La FP cambia de perfil: empollones, bilingües e hijos de universitarios”, 24 de abril de 2023. Como suele pasar en noticias de prensa, de unas cuantas anécdotas se pasa a la categoría.

Tabla 22 – Elección de vía académica o profesional después de la ESO y del Bachillerato, 2002 y 2015. En porcentaje

Graduados en ESO y matrícula en curso posterior		
	2000-01/2001-02	2013-14/2014-15
Bachillerato	80	85
CFGM	15	12
Otros	0,3	0
Abandono	5	3
	100	100
	8.098	6.264
Graduados en Bachillerato y matrícula en curso posterior		
	2000-01/2001-02	2013-14/2014-15
Universidad	66	69
CFGS	25	19
Otros	1	4
Abandono	7	8
	100	100
	5.405	5.361

Fuente: elaboración propia a partir de ETEFIL 2005 y 2019.

Estos datos, de hecho, sugieren lo contrario: que ha aumentado la tasa de continuidad en la vía académica después de la ESO y del bachillerato y por lo tanto ha disminuido la tasa de continuidad en la vía profesional. Esto tiene su lógica, ya que, si se iguala el requisito de acceso a la vía académica y a la vía profesional, la elección de más prestigio o a la que se atribuye mayor probabilidad de promoción social será la elección más escogida. El crecimiento de la matrícula de la formación profesional se explicaría por las vías alternativas de acceso (pruebas, cursos puente, programas de nivel 1), de menor rango académico, y por el retorno a la formación de jóvenes de más de 20 años, como se vio en el primer apartado. Este crecimiento, por otro lado, ha permitido reducir el porcentaje de abandono escolar prematuro, objetivo principal de la política educativa con relación a los objetivos marcados por la Unión Europea.

En términos de desigualdad de acceso a la formación, además de la clase social, las otras dos variables más estudiadas en sociología de la educación son la condición étnico-racial y el género. La condición étnico-racial (o como se suele llamar últimamente, personas racializadas) está muy relacionada con el estatus migratorio y la nacionalidad. De hecho, la estadística

de enseñanza sólo recoge la categoría de alumnado extranjero, y se ve que hay un sesgo en el acceso a la enseñanza posobligatoria. En el curso 2020-21, era extranjero un 9% del alumnado en la ESO, un 7% en el bachillerato, un 10% en los CFGM y un 16% en FPB, casi del doble que en el resto de los niveles; en los CFGS el porcentaje era del 9% y en la universidad el porcentaje de extranjeros que se matricularon en primero en ese curso fue del 7%. En definitiva, hay un mayor abandono de la población extranjera y una menor propensión a matricularse en la vía académica. Hay abundante investigación que explica los factores y motivos de esta desigualdad (Termes, 2022; Merino, 2005a), que vienen a repetir con matices los factores y motivos atribuidos tradicionalmente al alumnado de clase baja (distancia cultural, rechazo de la escuela, necesidades económicas).

Un fenómeno interesante de analizar es la existencia de una estructura social dentro de la formación profesional. La estadística no ofrece datos sobre el origen social del alumnado, pero una investigación de hace unos años detectó un perfil más obrero en familias como mecánica o imagen personal, y más de clase media asalariada en administración y en educación infantil (Merino, 2005a). Se podría decir que, aunque la FP represente una opción de segunda, algunas familias profesionales suscitan menos prejuicios que otras.

Con relación a la población extranjera, la estadística sí que ofrece datos desagregados por familias profesionales. Como se puede ver en la tabla 23, en la FPB hay algunas familias profesionales con una presencia muy por encima de la media de alumnado extranjero, como Instalación y Mantenimiento (43% en el curso 2015-16 y 27,7% en el 2020-21) o Servicios Socioculturales y a la Comunidad (23,2% y 18,4% en los dos cursos comparados). En los CFGM las familias con mayor porcentaje de alumnado extranjero en el curso 2020-21 son Edificación y Obra Civil (13,6%) y Administración y Gestión (11,4%). Y en los CFGS repiten Edificación y Obra Civil y Administración y Gestión como las familias con mayor porcentaje de alumnado extranjero en el curso 2020-21 (12,3% y 9,4% respectivamente). Con estos datos no se puede afirmar que haya familias profesionales “racializadas”, aunque faltaría bajar el nivel de desagregación a los ciclos y sobre todo a los territorios donde hay mayor concentración de población extranjera para ver si esta concentración se traslada a la formación profesional.

Tabla 23 – Distribución del alumnado extranjero en la formación profesional según nivel y familia profesional. 2015 y 2020. En porcentaje

	FPB		CFGM		CFGS	
	2015-16	2020-21	2015-16	2020-21	2015-16	2020-21
Total	16,7	15,5	8,8	8,7	5,2	6,8
Actividades Físicas y Deportivas		11,1	3,5	2,8	2,1	2,8
Administración Y Gestión	17,1	14,2	11,9	11,4	7,4	9,4
Agraria	13,1	11,9	2,5	3,3	1,1	1,8
Artes Gráficas	11,2	12,7	7,2	8,3	6,2	6,7
Artes y Artesanías					2,0	0,0
Comercio y Marketing	17,1	15,7	10,4	10,7	7,3	9,4
Edificación y Obra Civil	14,4	11,2	10,2	13,6	7,5	12,3
Electricidad y Electrónica	16,4	16,0	10,2	10,0	5,6	7,7
Energía y Agua				10,6	3,9	5,8
Fabricación Mecánica	17,0	16,7	8,5	8,3	4,2	7,0
Hostelería y Turismo	16,8	20,1	7,8	10,9	7,9	9,5
Imagen Personal	16,0	14,4	8,8	9,3	6,2	7,6
Imagen y Sonido			4,4	4,9	2,7	3,7
Industrias Alimentarias	15,9	14,0	6,2	10,6	3,7	6,6
Industrias Extractivas			7,6	6,2		
Informática y Comunicaciones	16,0	14,0	8,7	8,0	4,8	6,1
Instalación y Mantenimiento	43,0	27,7	9,7	9,9	4,0	5,6
Madera, Mueble y Corcho	16,4	16,3	7,3	9,8	4,3	5,4
Marítimo-Pesquera	0,0	10,0	4,6	6,2	2,2	4,0
Química			5,9	6,8	4,4	6,4
Sanidad			7,7	8,1	5,9	8,1
Seguridad y Medio Ambiente			2,3	1,7	2,4	4,8
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	23,2	18,4	6,2	5,8	3,3	4,1
Textil, Confección y Piel	15,5	21,2	10,7	9,4	7,3	6,2
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	19,5	17,2	10,9	10,1	5,8	7,3
Vidrio y Cerámica	13,6	13,9	10,5	8,0	0,0	14,5
No distribuido			7,9			

Fuente: elaboración propia a partir de la estadística del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Combatir los prejuicios sociales y étnicos no es tarea fácil, pero la formación profesional está en una encrucijada: es la oportunidad de continuidad formativa para personas con mayor riesgo de abandono escolar (Pàmies Rovira et al., 2020), pero no puede proyectar una imagen de ser sólo para este perfil de personas, sobre todo en la Formación Profesional Básica.

El tercer eje de la desigualdad social con impacto en las elecciones educativas es el género, que en el caso de la formación profesional merece un apartado específico, desarrollado a continuación.

3.2. *La perspectiva de género*

De todo el sistema educativo, la formación profesional es el nivel con más estereotipos de género, en buena medida porque las profesiones a las que hace referencia también están muy sesgadas en función del género, y porque las identidades y elecciones de chicos y chicas están también muy orientadas en función del sexo-género. No es este el espacio para un debate a fondo sobre construcción de identidades, el binarismo, la expresión de género y la diversidad afectivo-sexual, pero no hay duda de que en las elecciones de un ciclo o familia profesional juegan muchos factores relacionados con esta construcción de identidad, como pone de relieve la relativamente poca investigación cualitativa sobre esta cuestión (Vidal Lagé y Merino, 2020). En cualquier caso, la estadística educativa sólo registra el sexo como variable que permite una aproximación a la perspectiva de género, por lo que el análisis hay que limitarlo a esta perspectiva binaria. En la tabla 24 se recoge el porcentaje de mujeres en cada familia profesional, según el nivel de FP y en dos momentos para comparar la evolución.

En la tabla se puede observar un fenómeno muy conocido: las mujeres se concentran en familias de servicios y cuidados a las personas y los hombres en familias industriales y de manipulación de objetos, reproduciendo esquemas muy tradicionales de separación de roles femeninos y masculinos. Pero más allá de esta constatación genérica, hay algunos detalles que merecen ser tenidos en cuenta.

En primer lugar, el sesgo de género disminuye a medida que aumenta el nivel de formación. El caso paradigmático es Edificación y Obra Civil, con apenas un 8% de mujeres en PGS/FPB, un 24% en CFGM (en el curso 2020-21, con un crecimiento importante respecto al 4% del 2001-02) y un 34% en CFGS (en el curso 2020-21, un poco más que el 31% del 2001-02). Según la estadística universitaria, en el curso 2020-21 el 40% de la matrícula de Arquitectura Técnica eran mujeres y en Arquitectura ya eran el 53%. Se podría decir que a mayor nivel de cualificación más probabilidad de que las mujeres tengan acceso a una formación tradicionalmente masculina y con mayores probabilidades también de éxito en la inserción laboral (Martínez García, 2021).

Tabla 24 – Evolución del porcentaje de mujeres en la Formación Profesional en las distintas familias profesionales. En porcentaje

	PGS/FPB		CFGM		CFGS	
	2001-02	2020-21	2001-02	2020-21	2001-02	2020-21
Actividades Físicas y Deportivas		16	38	21	37	22
Administración y Gestión	57	51	69	59	73	63
Agraria	26	20	20	19	27	26
Artes Gráficas	37	43	35	41	46	52
Artes y Artesanías	42					55
Comercio y Marketing	70	53	67	49	60	48
Edificación y Obra Civil	8	8	4	24	31	34
Electricidad y Electrónica	4	4	2	3	7	6
Energía y Agua				7		11
Fabricación Mecánica	2	3	1	4	7	10
Hostelería y Turismo	45	41	44	39	72	57
Imagen Personal	89	80	96	88	97	93
Imagen y Sonido	40		47	24	37	34
Industrias Alimentarias	46	41	47	57	56	50
Industrias Extractivas				6		
Informática y Comunicaciones		18		8	27	13
Instalación y Mantenimiento	1	3	2	2	3	4
Madera, Mueble y Corcho	8	8	6	12	16	25
Marítimo-Pesquera	3	0	9	7	18	10
Química	0		62	57	59	54
Sanidad	54		88	76	81	76
Seguridad y Medio Ambiente				9		44
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	82	58		87	91	87
Textil, Confección y Piel	70	56	82	78	74	82
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	12	3	2	3	3	4
Vidrio y Cerámica	36	35	47	24	46	33
Total	33	30	44	44	50	48

Fuente: elaboración propia a partir de la estadística del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En segundo lugar, aunque ha habido pocos cambios en la distribución del porcentaje de hombres y mujeres en los 20 años del período analizado, estos pocos cambios pueden ser muy significativos. Por ejemplo, en la familia Comercio y Marketing se ha avanzado bastante hacia la paridad en los tres niveles, así como en Hostelería y Turismo en el CFGS, y un poco en Química. Ha habido pequeños avances de incorporación de mujeres en familias muy masculinizadas como Fabricación Mecánica (del 1% al 4% en CFGM y del 7% al 10% en CFGS), y algunos retrocesos, como en Actividades Físicas y Deportivas (del 38% al 21% en CFGM y del 37% al 22% en CFGS) e Informática y Comunicaciones (del 27% al 13% en CFGS). Un análisis más en profundidad tendría que bajar al nivel de ciclos, ya que dentro de cada familia puede haber dinámicas muy distintas. Por ejemplo, en una investigación de hace unos años se detectó que la paridad en la familia de Química era debida a que tenía dos ciclos de grado superior, uno de laboratorio y otro de planta de producción, en el primero se concentraban las mujeres y en el segundo los hombres (García Gracia y Merino, 2006).

Para tener un panorama más completo de la desigualdad de género en la formación profesional sería necesario analizar otros indicadores, como la eficacia o la inserción laboral. Como se verá en el apartado de abandono de la formación, en general las mujeres abandonan menos la formación, con la significativa excepción de las familias donde son minoría (Fabricación Mecánica y Electricidad y Electrónica). Respecto a la inserción laboral, todavía hay pocos incentivos para una mayor paridad en sectores y categorías tradicionalmente ocupadas por mujeres u hombres, por lo que las elecciones de formación están muy condicionadas (las mujeres tienen más facilidad para encontrar trabajo de enfermeras o peluqueras) y es un factor que condiciona mucho el cambio de preferencias de las chicas que entran en sectores masculinizados (se enfrentan a estereotipos en la formación y también en la inserción laboral).

La agenda de la igualdad tiene aún mucho camino por recorrer. Se pueden hacer campañas de promoción para que las mujeres accedan a formaciones tradicionalmente masculinas, pero si luego no hay un buen acompañamiento y la estructura del mercado de trabajo sigue una lógica de segregación horizontal, la eficacia será escasa. La formación sí que parece que puede contribuir a reducir un poco la segregación vertical, por lo que la promoción de itinerarios largos de formación puede ser una herramienta muy útil. Por otro lado, se insiste mucho en que las mujeres entren en áreas técnicas o STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*), pero mucho menos en que los hombres se orienten más a las áreas de cuidados, lo que podría contribuir a un equilibrio de género. Durante la pandemia del COVID-19 se hizo evidente el papel de servicio esencial de enfermeras y peluqueras, aunque se ha olvidado demasiado rápido. Un mayor prestigio y reconocimiento (incluido el salario) de estas profesiones ocupadas

tradicionalmente por mujeres contribuiría indirectamente a aumentar el prestigio de la formación profesional feminizada.

3.3. El abandono de la formación

El abandono escolar prematuro es un tema de primer orden en la agenda política y también en la agenda investigadora. Sin embargo, se hace mucho énfasis en el abandono después de la ESO, la no graduación en ESO y los distintos programas de segundas oportunidades para este perfil de jóvenes, mientras que el abandono en la secundaria posobligatoria ha recibido menos atención. Se habla muy poco del abandono en el bachillerato y en la formación profesional. Una parte del abandono en el bachillerato se recupera precisamente a través de la formación profesional (Merino-Pareja y García-Gracia, 2022). Y el abandono de la formación profesional, y en concreto de los CFGM, es precisamente una de las claves para conseguir el objetivo marcado por la Unión Europea para España.

En el apartado de la eficacia de la formación se han aportado datos sobre la dimensión del abandono y también de los motivos alegados por el alumnado para dejar la formación. Hay mucha literatura que analiza los factores de riesgo o de protección del abandono escolar en la etapa obligatoria, como por ejemplo la vinculación del alumnado, el apoyo de las familias, el clima de aula o las metodologías docentes. Pero hay muy poca investigación sobre el efecto de estos factores en el abandono de la formación profesional (Cerdà-Navarro et al., 2020), y mucha menos sobre aspectos específicos de la FP. En algunos países hay una incipiente literatura que profundiza sobre la dimensión cuantitativa y cualitativa del abandono de la FP (Krötz y Deutscher, 2022). De la dimensión cuantitativa no se pueden sacar demasiadas conclusiones, porque los sistemas de educación y formación profesional son tan distintos que difícilmente son comparables. Pero sí que algunas de estas investigaciones apuntan una idea clave: una parte del abandono se trata en realidad de discontinuidad de un itinerario formativo, discontinuidad que puede reconectar con la formación en cuatro direcciones:

- Hacia arriba: abandonar la formación que se está cursando para ir a otra formación de nivel superior. Sería el caso de alumnos de CFGS que, por diferentes razones, dejan el ciclo para reorientar su itinerario hacia la universidad.
- Hacia abajo: abandonar la formación para ir a otra formación de menor nivel. Sería el caso de alumnos que abandonan un CFGM para realizar una formación más asequible, sea en programas de segunda oportunidad, sea en cursos más cortos de formación, como los que dan acceso a certificados de profesionalidad.

- En horizontal en el mismo sector: abandonar un ciclo concreto para matricularse en otro ciclo de la misma familia profesional o afín, o abandonar la formación en el centro de trabajo para buscar otra empresa que se ajuste mejor a las expectativas de aprendizaje. También sería posible el abandono de un ciclo concreto para ir a hacer el mismo ciclo a otro centro, por diversas razones (insatisfacción con el centro de origen o mayor atractivo del centro de destino).

- En horizontal en otro sector: sería el abandono que implica una reorientación más contundente del itinerario formativo, dejar un ciclo para matricularse en otro ciclo de una familia profesional distinta. Aquí de nuevo puede haber motivos de desajuste de expectativas con respecto al ciclo de origen o más información sobre el ciclo de destino, que lo hace más deseable.

Finalmente, una quinta dirección sería el abandono definitivo, bien hacia el mercado de trabajo bien hacia las tareas reproductivas. No hace falta insistir en que las consecuencias de no obtener el título son negativas para las personas en términos de inserción laboral, para las empresas por falta de capital humano y para la sociedad por el riesgo de exclusión sociolaboral. Ahora bien, no es lo mismo un abandono con la formación recién iniciada que un abandono un poco antes de acabarla. Como vimos en el apartado 2.4, un motivo de abandono es la inserción laboral, pero no se sabe en qué momento del curso es este abandono, y si el trabajo tiene relación con la formación recibida. Un abandono por “éxito” en la inserción laboral debería hacer reflexionar, tanto a los centros de formación como a las empresas, ya que el título es garantía de continuidad formativa y de promoción laboral en el medio y largo plazo.

Los motivos del abandono o de la discontinuidad de la formación son muy variados. Además del trabajo y del cambio de formación, en el apartado 2.4 se apuntaban otras dos grandes causas: motivos personales y motivos académicos. Respecto a los motivos personales, con toda probabilidad no son muy diferentes de los motivos que llevan al abandono de la ESO, como problemas familiares, bienestar emocional o de salud. Respecto a los motivos académicos, algunos son muy parecidos a los que se analizan también en el abandono de la ESO, como el desinterés o la dificultad de los estudios. Hay un motivo que podría ser específico de la formación profesional, y es que no gustan los estudios que están realizando, se supone que con relación al ciclo, familia o sector profesional de referencia. En este sentido, la investigación cualitativa disponible (Hofmann et al., 2021) apunta como un motivo importante el desajuste de expectativas entre lo que la persona esperaba respecto al oficio a aprender y lo que recibe en la formación. Literalmente, algunos alumnos expresan que el oficio de sus “sueños” no es el que han encontrado en la formación. Por ejemplo, en una formación de cocina algunos alumnos desean convertirse en chefs, pero lo que ven es que las tareas a desarrollar

se alejan mucho de este “sueño”. Este desajuste de expectativas tiene que ver lógicamente con los procesos de construcción de identidades profesionales y las elecciones educativas, y es todo un reto para los dispositivos de orientación, como se comentará más adelante.

La investigación cualitativa, así como la experiencia de muchos profesores de FP, también aporta otros motivos específicos en relación con la formación profesional que llevan a una parte del alumnado a dejar los estudios. El desajuste de expectativas con relación a la dificultad esperada tiene dos sentidos: uno que la dificultad era mayor que la esperada o que la preparación previa del alumno y, otro sentido contrario, que la formación se veía como demasiado fácil y poco cualificadora. Otro tipo de desajuste de expectativas es en relación con la metodología didáctica, más allá de la dificultad. Hay alumnos que esperaban una formación más aplicada y se encuentran con metodologías tradicionales o con profesorado poco motivador. También se vio un conflicto de rol en alumnas que estaban haciendo una formación tradicionalmente masculina, se sentían rechazadas y por eso abandonaron la formación, lo que explicaría la mayor tasa de abandono femenino en estos sectores, como se vio en el apartado 2.4. Otros motivos no específicos, pero para tener muy en cuenta, son situaciones de conflicto entre iguales o con el profesorado. Como respuestas a algunas de estas situaciones, más que el abandono es la expulsión del centro lo que explica la discontinuidad de la formación. Y una última cuestión que aparece en la investigación cualitativa, y que puede parecer controvertida: hay jóvenes que se matriculan sin la intención de acabar la formación, por lo que lo más probable es que la acaben dejando. Este punto es importante por el límite que pone a la reducción deseable del abandono escolar prematuro.

Conocer a fondo los motivos y los perfiles del alumnado que abandona es un paso previo e imprescindible para desarrollar políticas y prácticas de prevención y de retención en la formación. Con la (poca) información disponible, el debate sobre las políticas debería situarse al menos en tres momentos. El primero es antes del acceso a la formación, en la orientación y acompañamiento de las personas jóvenes en la toma de decisiones para evitar un elevado desajuste de expectativas. Esta cuestión es crucial, y se le dedicará un apartado específico más adelante. El segundo es durante la formación, y sobre todo en los primeros meses. Se pueden desarrollar sistemas de alarma para detectar la intención de abandonar y elaborar estrategias personalizadas para evitar el abandono –estrategias que impliquen a todos los actores (centros, profesorado, servicios de orientación, familias, comunidad, y especialmente las empresas si la intención de abandono se detecta durante las prácticas)– o para facilitar la transferencia a otros estudios. El tercer momento sería una vez constatado el abandono, para minimizar las consecuencias negativas; por ejemplo, reconociendo las competencias adquiridas antes del abandono y facilitando el retorno posterior. La propuesta

de modularización del currículum de la nueva ley de FP puede ser un mecanismo que facilite este retorno.

3.4. *El diseño curricular: generalista o especializado*

Como se comentaba en la discusión sobre la evolución de la legislación educativa, uno de los objetivos recurrentes de las reformas educativas, y de la política educativa en relación con la formación profesional, es que esta se adapte mejor a los requerimientos y demandas de las empresas, del mercado de trabajo y de los sectores productivos. Uno de los mecanismos más utilizados para esta adaptación o ajuste es el currículum, lo que se enseña en los cursos de FP y lo que aprende el alumnado, que no es necesariamente lo mismo. Para el diseño curricular se puede recurrir a estudios sectoriales de evolución de los sectores económicos, personas expertas o directamente a empresas que aportan su punto de vista respecto a las necesidades de competencias. Esta perspectiva adecuacionista es la que ha llevado en las últimas décadas a una mayor especialización del currículum de la FP, con la idea de que un mayor ajuste sería beneficioso para el alumnado (mejor inserción laboral) y para las empresas (mejor formación de capital humano, menores costes de selección y formación interna).

Pero esta perspectiva tiene algunos problemas en su concepción y en su aplicación (Planas, 2014). Respecto a la concepción, no siempre los instrumentos de medida de las necesidades de las empresas son fiables, en el sentido de que parten de percepciones que pueden tener sesgos respecto a lo que está pasando en realidad, como lo que está ocurriendo con la digitalización, que será objeto de análisis posterior. Cuando los instrumentos son más o menos fiables, las necesidades que se detectan suelen ser de corto plazo, lo que las empresas necesitan ahora. Pero la formación profesional, la mayoría de los cursos académicos, tiene un horizonte de más largo plazo, por lo que sería conveniente adaptar la formación no a lo que las empresas necesitan ahora, sino a lo que necesitarán en 5, 10, 15 o 20 años. Pero este cálculo de medio y largo plazo se ha vuelto cada vez más difícil de realizar por la rapidez de los cambios tecnológicos, sociales y organizativos, por lo que la gestión de la incertidumbre se convierte en una necesidad para los proveedores de formación. Por último, lo que puede satisfacer las necesidades de una empresa puede no satisfacer las necesidades de otras empresas o de la economía en general. Una empresa puede querer que un alumno de informática domine un *software* específico de la empresa, pero quizá es mejor que el alumno tenga una formación genérica de programación que le permita aprender en un corto espacio de tiempo un programa específico de cualquier empresa.

Esta tensión o dilema entre competencias generales/polivalentes y competencias específicas/sectorializadas se ha decantado en las últimas décadas por una búsqueda de mayor especialización, como lo muestra la ampliación de familias profesionales y de ciclos formativos, algunos muy específicos y que se muestran como ejemplo de adecuación entre oferta y demanda. Pero una excesiva especialización tiene el riesgo de saturar un nicho del mercado de trabajo en el medio plazo. Y en el largo plazo hay evidencia empírica de que la formación más general es más protectora contra situaciones de paro (Hampf y Woessmann, 2017), porque hace a los individuos más adaptables. Además, no deja de ser una cierta contradicción que se diversifiquen cada vez más los ciclos pero que la mitad de la matrícula se concentre en cinco familias profesionales, justamente las más transversales a todos los sectores (Administración y Gestión, Informática y Comunicaciones, Comercio y Marketing), transversales en la industria (Electricidad y Electrónica) o en un sector de servicios con una demanda muy elevada (Sanidad).

Pero, por otro lado, una formación profesional muy genérica corre el riesgo de convertirse en una vía académica con un barniz de aplicación profesional, además de perder atractivo para muchos jóvenes que tienen muy claro que se quieren dedicar a actividades concretas, en el campo de la educación física, los medios audiovisuales o la integración social. Encontrar un equilibrio entre la formación básica y la específica es uno de los grandes retos de la planificación educativa, como se verá más adelante. Un tema no menor para este equilibrio es el profesorado de FP, que tiene una tensión de identidad profesional, como docente de secundaria (y como tal, tiene que hacer el máster habilitante) y como experto en un campo profesional, aunque no siempre tenga experiencia directa. La nueva ley de FP abre el camino a la figura de profesor asociado, como en la universidad, para que profesionales en activo puedan tener una dedicación parcial a la formación de futuros trabajadores. Habrá que ver cómo se desarrolla esta figura y si se copian los vicios de la universidad, que han contribuido a aumentar la precariedad de las plantillas docentes.

En la tendencia a una mayor especialización ha tenido un papel destacado la “dualización” o impulso de la FP dual. Se supone que la dualización acercará más al entorno empresarial la formación, que podrá satisfacer mejor las necesidades de cualificación a partir de la implicación de la empresa. Ya se han comentado algunas limitaciones que han apuntado las pocas investigaciones sobre esta modalidad de FP, como la selección del alumnado o su limitado alcance cuantitativo. Sería necesario realizar más investigaciones para determinar las luces y las sombras de esta modalidad, que genera un consenso institucional muy amplio⁸ pero también críticas por

⁸ <https://www.alianzafpdual.es/>

parte de algunos actores, tanto en la concepción como en la aplicación de la FP dual (Marhuenda-Fluixá et al., 2017).

3.5. *La orientación (profesional)*

La ley de FP de 2002 ya hablaba de un sistema integrado de información y orientación profesional, y si en la ley de 2022 todavía se insiste en la necesidad de este sistema integrado es que se ha avanzado poco. La nueva ley no hace un análisis de por qué ha fallado o ha sido insuficiente, pero tenemos algunos indicios que permiten por lo menos una aproximación.

La orientación académica y profesional que se hace en la ESO es una de las piezas fundamentales de todo el sistema de orientación. Pero, como se ha podido ver en los anteriores apartados, los sesgos académicos, sociales y de género están muy presentes en las elecciones educativas, a veces promovidos por los propios sistemas de orientación. El alumnado con buenas notas en la ESO recibirá consejos por parte del centro (acción tutorial, psicopedagogo/a, equipo de orientación, grupo de iguales) para ir al bachillerato, y viceversa. A menudo se confunde la orientación con dar mucha información, de ahí que hayan proliferado ferias y jornadas de promoción de la FP, o que en algunos centros se organicen talleres o charlas impartidas por profesorado de ciclos formativos para acercar la oferta a las preferencias del alumnado. Este tipo acciones informativas, aunque puedan ser una condición necesaria, difícilmente serán condición suficiente para que un chico o una chica decida escoger un ciclo de formación profesional si no hay un sistema de incentivos más estructural, como por ejemplo un acceso más directo (lo que pasó con el cambio de PGS a PCPI, sin ir más lejos). También se realizan campañas publicitarias de promoción, normalmente a partir de personajes conocidos o personas de éxito laboral o empresarial con una trayectoria de formación profesional. Está por investigar el impacto de estas campañas, pero para el perfil de jóvenes de rendimiento elevado y de clase media es posible que se conviertan en mera propaganda (Merino, 2005b).

Como se apuntaba en el análisis del abandono de la formación, uno de los grandes retos de la orientación es facilitar el ajuste de expectativas y evitar el abandono de la formación. Aunque el abandono no podrá reducirse a cero, porque hay jóvenes que lo pueden contemplar como opción por necesidad o por deseo, sí que un acompañamiento personalizado puede ser una herramienta para el posterior retorno o para encontrar una formación más ajustada a los intereses y necesidades de la persona en concreto. Este acompañamiento es más necesario cuando las opciones se multiplican, que es una de las consecuencias de la diversificación de los ciclos formativos y familias profesionales.

Los dispositivos de orientación se enfrentan a un dilema o tensión entre la satisfacción de las preferencias de las personas jóvenes (también adultos) y las oportunidades laborales, que no siempre van en la misma dirección. También es un reto para la planificación de la oferta, como se analizará en el siguiente apartado, ya que a veces es difícil satisfacer las dos necesidades. Por poner un ejemplo real, en la ciudad de Barcelona hay muchísima más demanda de CFGM de Actividades Físicas y Deportivas y de Imagen y Sonido (en concreto, el ciclo Vídeo, Disc-Jockey y Sonido) que plazas disponibles. Aunque habría que realizar una investigación específica, no es descabellado pensar que muchos jóvenes practican actividades físicas y audiovisuales en su tiempo libre y que querrían dar un salto hacia la profesionalización. Tampoco hay que descartar la influencia que puedan tener ídolos juveniles en deportes de montaña o con presencia en redes sociales. Estas actividades o estas influencias pueden tener un papel clave en la orientación y en las elecciones formativas, aunque no haya oportunidades laborales para todas las personas que escojan estas formaciones.

En clave de género, la orientación tiene otro importante reto en la reducción de estereotipos de género, o por lo menos en la valorización de los sectores feminizados. Y otro reto muy importante en el acompañamiento de chicas que se “atreven” a matricularse en ciclos masculinizados, para evitar conflictos, discriminaciones y el abandono de la formación. Y más allá de la formación, es necesario el acompañamiento en la inserción laboral. Un punto de partida sería la Formación y Orientación Laboral (FOL), que se imparte en todos los ciclos, pero también la prospección de empresas comprometidas con la igualdad y con la superación de clichés machistas.

Los itinerarios formativos (y laborales) de las personas jóvenes (y también de las adultas) son cada vez más complejos, de combinatoria variada, de salidas y entradas, con lógicas no siempre previstas *a priori* o no coherentes desde la perspectiva del diseño institucional (como acabar un CFGS y matricularse en un CFGM). Esta complejidad plantea otro reto a los dispositivos de orientación, desde la óptica de una mayor individualización y desestandarización de los itinerarios formativos.

Finalmente, hay que tener en cuenta un reto de tipo más organizacional. En las leyes de formación profesional se utiliza el concepto de sistema integrado de información y orientación, en paralelo a la integración de la formación profesional reglada y la formación profesional para el empleo. Más allá de las dudas y dificultades de esta integración, la integración de los distintos dispositivos de orientación pasa por el trabajo en red, superando inercias institucionales y profesionales. Pero es mucho más fácil decirlo y plasmarlo en leyes y reglamentos que implementarlo en la práctica.

3.6. La planificación de la oferta

En el apartado 2.3 se ha visto como el crecimiento de la matrícula de FP ha sido positivo desde que se implantó la LOGSE hace un cuarto de siglo, y el incremento ha sido significativo en los últimos años. Pero el crecimiento hubiera sido mayor si se hubiera podido satisfacer toda la demanda de personas que querían matricularse en un ciclo formativo. Además, numerosos informes, entre los que destaca el denominado *España 2050* (Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España, 2021) apuntan a una mayor demanda de cualificaciones por parte de la economía para el futuro a medio y largo plazo. Este cruce de demandas supone todo un reto para la planificación de la oferta, en un contexto de recursos limitados, también de información limitada para la gestión de la incertidumbre, y con inercias institucionales que no son fáciles de cambiar.

Esta necesidad de aumentar la oferta ha tenido dos canales en los últimos años: la formación a distancia y la oferta privada. El aumento de la oferta privada, fundamentalmente no concertada, significa un proceso de mercantilización de la formación, con los problemas de equidad que estos procesos provocan. Por decirlo claramente, los centros privados se aprovechan de una demanda solvente no satisfecha que no encuentra plaza en centros públicos o concertados. En los datos se ha podido comprobar que la tasa de titulación de la formación privada no concertada es la más elevada, aunque está por demostrar que sea efecto del tipo de formación o de los recursos de los centros, del perfil del alumnado o de la presión clientelista de las familias que esperan un retorno de su inversión. También está por investigar el efecto en términos de inserción laboral de las personas que se titulan en estos centros; es probable que haya centros con buenas conexiones con el tejido empresarial y, por tanto, con canales que facilitan el acceso al empleo, pero que también haya centros con una perspectiva de captación de demanda sin una red potente de empresas colaboradoras para hacer prácticas. Un tema para incorporar en los próximos años en la agenda de la investigación sobre la formación profesional.

Respecto a la formación a distancia, ya se ha apuntado anteriormente que tiene sus limitaciones, como la limitada eficacia, aunque de nuevo hace falta investigación específica para conocer su alcance. Otro reto es la realización de prácticas; aunque la enseñanza virtual esté avanzando con técnicas de simulación, todavía son necesarias las prácticas en entornos reales. Por otro lado, tiene una gran virtud, que es la deslocalización, es decir, la posibilidad de seguir estudios lejos del centro de formación. Esta deslocalización evita que tengan que ofrecerse todas las especialidades en todos los territorios, lo que sería un puzle difícil de encajar para cualquier planificación educativa. En la ley de FP del 2022 se hace referencia al reequilibrio territorial como objetivo de la formación profesional, en una alusión

casi directa a la cuestión de la España vaciada, que ha entrado en la agenda pública en los últimos años. Habrá que seguir la reglamentación y la implementación de la ley para ver cómo se concreta el equilibrio territorial, pero probablemente será un equilibrio difícil, entre las demandas de los sectores económicos más dinámicos de los territorios y las oportunidades que se merecen todas las personas jóvenes, y adultas, vivan donde vivan. Respecto a las zonas despobladas, no obstante, sólo con oferta formativa difícilmente se fijará la población al territorio. Aunque en algunos casos la oferta genera su demanda, si no hay un cambio en el modelo productivo y se crean oportunidades empresariales y laborales en el territorio, una determinada oferta formativa lo que puede acelerar precisamente es la movilidad hacia otros territorios con más oportunidades.

En entornos urbanos con mayor densidad de población y sectores económicos más diversificados, la planificación de la oferta puede ser una herramienta de participación de los distintos actores (empresas, gremios, organizaciones empresariales y sindicales, cámaras de comercio, centros de formación, administración local, entidades de la economía social) para la toma de decisiones en relación con las necesidades locales y la capacidad de dar respuesta en función de los recursos existentes o de los recursos que entre todos los actores puedan movilizar. En este sentido, una experiencia interesante son los Consejos Locales de Formación Profesional que existen en algunas ciudades y mancomunidades de municipios de Cataluña⁹.

El dilema planteado en la orientación respecto a dar respuesta a las preferencias de los jóvenes o a las posibilidades de inserción laboral, se plantea también en la planificación educativa. Una respuesta masiva a las preferencias de los jóvenes puede saturar en el corto o medio plazo un sector o una actividad económica y, en cambio, dejar vacantes en sectores con demanda de trabajadores cualificados. Pero una restricción como la actual tampoco asegura que los jóvenes que no encuentran plaza en el ciclo que quieren reorienten su elección a un ciclo con mucha demanda laboral. De hecho, es lo que está pasando, que hay vacantes en familias como Fabricación Mecánica¹⁰ pero que no son atractivas para muchos jóvenes, que prefieren matricularse en bachillerato o incluso dejar de estudiar. Por otro lado, como se ha visto en el apartado de itinerarios formativos, la planificación de la oferta no puede basarse sólo en la demanda de los sectores económicos de personal cualificado en los distintos niveles o categorías ocupacionales, ya que muchos jóvenes escogen un ciclo formativo para continuar estudiando, no para trabajar, o por lo menos no para trabajar en ese nivel de cualificación, sino en uno superior. En este sentido, el hecho de que muchos jóvenes

⁹ <https://www.fundaciobcnfp.cat/es/quienes-somos/participamos-en/foro-de-ciudades-con-consejo-de-fp/>

¹⁰ <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20220927/alumnos-plaza-formacion-profesional-catalunya-curso-22-23-75969666>

quieran hacer el CFGM de Vídeo, Disc-Jockey y Sonido no quiere decir que vaya a haber muchos *DJ* en paro, más bien que habrá más demanda para acceder a los distintos ciclos superiores de Imagen y Vídeo.

Todas estas cuestiones se centran en la planificación de la oferta en términos de plazas, ciclos y centros, pero el ajuste de la oferta a la demanda tiene otro campo fundamental, que es la renovación de los planes de estudio y la posibilidad de adaptación en el nivel territorial y en el nivel de los propios centros. Esta renovación o adaptación a los cambios en la economía y en el mercado de trabajo es el último reto que se analizará a continuación.

3.7. *La twin transition y la formación profesional*

Para acabar el apartado de retos, *last but not least*, se abordará el gran cambio social y económico que ya está aquí y que será sin ninguna duda el gran debate de los próximos años. Se trata de la denominada *twin transition* o transición gemela, en relación con la transición verde y la transición digital, que se ha convertido en la principal agenda de la Unión Europea¹¹. La reciente ley de FP sitúa precisamente a la formación profesional como vector de acompañamiento a estas transiciones, por lo que debe afrontar e incorporar el reto de la sostenibilidad y el reto de la digitalización.

Respecto a la sostenibilidad y la economía verde –la ley de FP incorpora un concepto reciente, economía azul, que pretende superar el de economía verde, pero esta discusión queda fuera de este texto–, hay un cierto consenso en que la viabilidad de los sistemas económicos y productivos pasa por un cambio profundo de materiales, procesos productivos y hábitos de consumo. Más allá de los negacionistas del cambio climático, la descarbonización, la reducción y reutilización de residuos –o economía circular, otro concepto en auge– y en general una producción de bienes y servicios más respetuosa con el medio ambiente son objetivos que perseguir por empresas y reguladores. Existe el riesgo del denominado *greenwashing*, que las acciones para reducir la huella ecológica sean una estrategia de *marketing* más que de voluntad de cambio real de paradigma. La voluntad real de cambio se nota y se notará en la creación de perfiles ocupacionales específicos para la transición verde y en la adaptación de los perfiles ocupacionales existentes a las competencias necesarias para acompañar esta transición.

Respecto a la digitalización, ya es ingente la literatura y los informes sobre la implantación y desarrollo de la cuarta revolución industrial o la industria 4.0: *big data*, *cloud computing*, IoT (*Internet of Things*), fabricación aditiva o 3D y, últimamente, IA (Inteligencia Artificial) son vocablos

¹¹ A European Green Deal, https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal_en

utilizados profusamente en estos informes, y son tecnologías muy transversales que afectan tanto a la industria como a los servicios. Además, hay tecnologías específicas que se están introduciendo en sectores concretos, como el *kitting* en la logística, el coche eléctrico en la automoción o la sensorica en la construcción y gestión de edificios (Merino, Yepes et al., 2022). La digitalización viene a profundizar y extender la automatización de tareas, automatización que hace décadas está presente en la producción industrial, pero que se extiende a los procesos, la gestión, los servicios e incluso a tareas cualificadas. El impacto de la digitalización en el empleo tiene dos enfoques: el de la desaparición o sustitución de ocupaciones por algoritmos o el de la transformación de tareas bajo denominaciones nominales de categorías ocupacionales iguales o similares (Lahera Sánchez, 2019). No es un debate nuevo; de hecho es un debate inherente a la primera revolución industrial, pero sí que el alcance de la digitalización es mayor que en las grandes innovaciones del pasado reciente y atraviesa todas las dimensiones de la vida personal y social, no se queda en la empresa y en el lugar de trabajo. Hay autores que intentan cuantificar los millones de empleos que pueden ser sustituidos por la digitalización (McKinsey y Company, 2020), pero otros informes alertan de que es más el impacto temido que el real (CEDEFOP, 2022a). De lo que no hay duda es de que muchos sectores y ocupaciones están experimentando cambios profundos que requerirán nuevas competencias de la población trabajadora, como las competencias digitales que están emergiendo por doquier (Merino et al., 2021).

¿Cuál es el papel de la formación profesional en todo este cambio sistémico? Puede ir a remolque de los cambios o adelantarse a ellos. Puede articular mejor una formación general de competencias básicas (también digitales) con una formación más flexible adaptada a los continuos cambios tecnológicos. Puede favorecer la lucha contra la brecha digital e incorporar aprendizajes digitales desde los ciclos de formación profesional básica. Puede incorporar la sostenibilidad como un eje transversal a todos los contenidos y a las prácticas de los propios centros (CEDEFOP y OECD, 2022). Finalmente, como la nueva ley de FP apunta, puede incorporar la perspectiva del humanismo tecnológico, para que la aplicación masiva de algoritmos no se haga sin ética ni valores humanos (Digital Future Society, 2022).

4. Conclusiones

La evolución de la formación profesional en España arroja un balance con luces y sombras. Seguramente hay más puntos fuertes que los que los discursos negativos sobre la FP reconocen, y más puntos débiles que los que recogen los discursos que ensalzan la FP como remedio a todos los males sociales y económicos. Es importante tener buenos datos para hacer este

tipo de balances; a lo largo del capítulo se han analizado estadísticas e investigaciones sobre la FP, pero todavía quedan muchos ámbitos opacos o sin buenos datos para hacer un análisis más preciso. Se habla mucho de políticas basadas en evidencias, o de la cultura de la evaluación, pero estamos lejos de tener datos robustos y accesibles, y de tener una discusión política que utilice los datos sin sesgos ni prejuicios. También está por desarrollar una agenda de investigación en formación profesional, aunque hay iniciativas que van en esta dirección (Echevarría y Martínez Clares, 2020); faltan estudios longitudinales y más estudios cualitativos sobre los distintos ámbitos de la FP.

Con los datos disponibles, no obstante, se ha podido elaborar un diagnóstico bastante aproximado del crecimiento cuantitativo y cualitativo de la formación profesional en los últimos años. Uno de los resultados a destacar es que existen dinámicas muy distintas en función de las familias profesionales, por lo que quizá deberíamos hablar de formaciones profesionales, más que de formación profesional singular. También se han aportado datos sobre los puntos más débiles, como la eficacia/abandono y la sobrecualificación de los titulados, sobre los que la agenda política no pone la suficiente atención. Otros puntos débiles que necesitan más investigación son la reciente mercantilización y la eficacia de la formación a distancia. Y no hay prácticamente nada de investigación sobre las desigualdades territoriales, la composición social y la segregación de los centros de formación profesional o la aportación de la formación profesional al emprendimiento y a la economía social.

También se ha mostrado como el encaje de la formación profesional en el sistema educativo es un debate que no está cerrado, por las inercias institucionales, pero también por las dificultades y la complejidad de la integración de la FP. No es un tema específico de España, está en la agenda de la Unión Europea, que apuesta por la hibridación entre formación general y formación profesional para los próximos años (CEDEFOP, 2022b). En Cataluña se ha empezado a experimentar con bachilleratos híbridos¹²; habrá que ver si se puede extender o generalizar.

En los próximos años se aplicará la nueva Ley de Formación Profesional, que tiene numerosos retos por delante, entre los que se han apuntado: la integración efectiva de toda la formación profesional, la dualización efectiva o nominal de la FP, la modernización de los centros de formación, la consolidación de un sistema de información y orientación, el nuevo currículum modular y el reconocimiento de las competencias adquiridas por la experiencia laboral. Sería deseable una monitorización de los avances y las dificultades de estos objetivos.

¹² <https://www.europapress.es/catalunya/noticia-catalunya-contempla-modelos-hibridos-bachillerato-fp-50-telematico-20200701124117.html>

La implementación de la LOMLOE también tiene retos importantes para la formación profesional, como el nuevo Ciclo Formativo de Grado Básico, que definirá el nivel 1 de FP, en función del perfil de alumno que acceda y de las continuidades. También será interesante monitorizar los decretos de las distintas enseñanzas, como el acceso a los CFGM y los CFGS, para ver si cambian las cuotas de acceso y, por tanto, las facilidades para la construcción de itinerarios largos de formación profesional.

No son pocos los retos y la complejidad de la formación profesional, por la diversidad de actores (Administraciones de distintos niveles y territorios, centros, profesorado, empresas, cámaras de comercio, patronales, gremios, sindicatos, entidades del tercer sector), que generan discursos y estrategias distintas, a veces contradictorias. El reto de la investigación es aportar datos y claves para entender la evolución reciente y plantear los posibles escenarios de futuro. Esperemos que este capítulo contribuya modestamente a este reto.

Bibliografía

- Aleman, M. C. (1990). ¿Las prácticas en empresa: ¿Hacia una redefinición del aprendizaje y del lugar de formación? *Revista de Educación*, 293, 175-184.
- Bentolila, S., & Jansen, M. (2019). La implantación de la FP dual en España: la experiencia de Madrid. *ICE, Revista de Economía*, 910. <https://doi.org/10.32796/ice.2019.910.6923>
- Cabrera Rodríguez, L. (1997). La FP en España antes de la Ley General de Educación de 1970. *Revista de Educación*, 312, 173-190.
- Carabaña, J. (1988). La Formación Profesional del primer grado y la dinámica del prejuicio. *Política y Sociedad*, 1, 53-67.
- Carabaña, J. (1997). La pirámide educativa. En M. Fernández Enguita, M. (Ed.), *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Horsori.
- Carabaña, J. (2014). Apuntes sobre la Formación Profesional en España. En *La Formación Profesional ante el desempleo: Vol. Cuadernos 13* (pp. 35-56). Círculo Cívico de Opinión.
- Casal, J., Colomé, F., & Comas, M. (2003). *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España* (Colección Estudios, Vol. 1). Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- Cedefop. (2022a). *Challenging digital myths: first findings from Cedefop's second European skills and jobs survey*.
- Cedefop. (2022b). *The future of vocational education and training in Europe. Volume 1: the changing content and profile of VET: epistemological challenges and opportunities*.
- Cedefop & OECD. (2022). *Apprenticeships for greener economies and societies*. Publications Office of the European Union. Cedefop reference series; No 122.
- Cerdà-Navarro, A., Salvà-Mut, F., & Sureda-García, I. (2020). Dropout intention and effective dropout during the first academic year in intermediate vocational education and training: An analysis taking the student engagement concept as a reference. *Estudios sobre Educación*, 39, 33-57. <https://doi.org/10.15581/004.39.33-57>
- Choi, Á., & Calero, J. (2012). Rendimiento académico y titularidad de centro en España. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 31-57.
- Digital Future Society. (2022). *Reflections on what it would mean for Barcelona to become the capital of technological humanism*.
- Echevarría, B., & Martínez Clares, P. (2020). *Retos y estrategias de acción en torno a la investigación sobre Formación Profesional en España*.
- Euler, D. (2013). *El sistema dual en Alemania. ¿Es posible transferir el modelo al extranjero?* Fundación Bertelsmann.
- Fernández Enguita, M. (1990). *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Visor.
- Figueroa González, M. (2019). ¿Por qué trabajan los estudiantes universitarios catalanes? La influencia del origen social y la organización de las titulaciones en

- las motivaciones para compaginar estudios y trabajo. *TDX (Tesis Doctorals En Xarxa)*. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/667281>
- Gamboa, J. P., & Moso, M. (2022). *Observatorio de la Formación Profesional en España Informe 2022. Una nueva Ley de FP para unos nuevos tiempos*. CaixaBank Dualiza.
- García Garrido, J. L. (2004). Igualdad y libertad en la educación obligatoria: la experiencia comprensiva. *Persona y Derecho*, 411-432. <https://doi.org/10.15581/011.31874>
- García Gracia, M., Casal, J., Merino, R., & Sánchez-Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- García Gracia, M., & Merino, R. (2006). Transición a la vida adulta: nuevas y viejas desigualdades en función del género. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas REIS*, 113, 155-162.
- González-Delgado, M., & Groves, T. (2021). La Unesco y la Ley General de Educación: La influencia de los organismos internacionales en torno a la modernización educativa en el franquismo. *Historia y Memoria de la Educación*, 14, 209-252. <https://doi.org/10.5944/hme.14.2021.28116>
- Grande Rodríguez, M. (1997). La formación profesional. De la Ley General de Educación a la LOGSE. *Historia de la Educación*, 16, 373-386.
- Hampf, F., & Woessmann, L. (2017). Vocational vs. General Education and Employment over the Life Cycle: New Evidence from PIAAC. *CESifo Economic Studies*. <https://doi.org/10.1093/cesifo/ifx012>
- Hofmann, C., Müller, X., Krauss, A., & Häfeli, K. (2021). Transition from low-threshold vocational education and training to work in Switzerland: Factors influencing objective and subjective career success. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8(2), 136-159. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.8.2.1>
- Huggins, R., Harries, S., Lewis, S., Gordoin, J., & Libert, I. (2003). *Best practice approaches to achieving parity of esteem in education and training: final report*. ELWa. <http://gov.wales/docs/caecd/research/040510-best-practice-approaches-achieving-parity-esteem-education-training-en.pdf>
- Krötzig, M., & Deutscher, V. (2022). Drop-out in dual VET: why we should consider the drop-out direction when analysing drop-out. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-021-00127-x>
- Lahera Sánchez, A. (2019). Digitalización, robotización, trabajo y vida: cartografías, debates y prácticas. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 37(2), 249-273. <https://doi.org/10.5209/crla.66037>
- Marhuenda, F. (2001). Vocational education, flexibility and professional identity in Spain. En G. Laske (Ed.), *Project Papers: Vocational Identity, Flexibility and Mobility in the European Labour Market (FAME)*.
- Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D., & Vila, J. (2017). Con “d” de “dual”: investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España. *Educación*, 53(2), 285-307. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/327334>.

- Martínez García, J. S. (2015). Educación, mercado de trabajo, juventud y ciclo económico. *Panorama Social*, 22, 93-109.
- Martínez García, J. S. (2021). Género y educación: brecha inversa y segregación. En E. Ortiz Cemeño, J. Benito Martínez, J. C. Solano Lucas & M. A. Bote Díaz (Eds.), *Panorámica general de la equidad, educación y género en el siglo XXI* (pp. 21-33). Consejería de Mujer, Igualdad, LGTBI, Familia y Política Social.
- Martínez García, J. S., & Merino, R. (2011). Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género. *Témpora. Revista de Sociología de la Educación*, 14, 13-37.
- Megías Quirós, I. (2021). *Experiencias y percepciones juveniles sobre la adaptación digital de la escuela en pandemia*. FAD.
- Merino Pareja, R., Martínez García, J. S., & Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers. Revista de Sociologia*, 105(2), 259. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2776>
- Merino, R. (2005a). Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España. Algunas reflexiones para la situación actual. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de La Educación*, 8, 211-236.
- Merino, R. (2005b). De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa. *Revista de Educación*, 336, 475-502.
- Merino, R. (2012). La formación profesional en los itinerarios formativos y laborales de los jóvenes. Las leyes proponen y los jóvenes disponen. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 5(3), 503-512.
- Merino, R., & Casal, J. (1998). *Análisis de la inserción laboral de la formación profesional del Institut d'Educació* (Col Monografías, Vol. 3). Ajuntament de Barcelona. Consell de la Formació Professional i Ocupacional.
- Merino, R., Olmeda, E., García Gracia, M., & Palomares, D. (2022). Jóvenes y segunda oportunidad: cambios en las trayectorias formativas y laborales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(3), 221-241. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.23455>
- Merino, R., Sánchez-Gelabert, A., & Yepes, L. (2021). *Indicadores de competencias digitales y empleabilidad*. <https://imancorpfoundation.org/wp-content/uploads/2015/12/INFORME-Indicadores-de-competencias-digitales-y-empleabilidad.pdf>
- Merino, R., Yepes, L., & Pérez, F. (2022). *Digitalización, cambios en las cualificaciones y nuevas competencias en las pymes de automoción, logística y facility management*. <https://imancorpfoundation.org/wp-content/uploads/2022/11/Informe-Global-Logisitica-Automocion-Facility-Management.pdf>
- Merino-Pareja, R., & García-Gracia, M. (2022). Vías e itinerarios de formación profesional: la persistencia de la asociación entre bajo rendimiento y opción profesional. *Estudios sobre Educación*, 43, 157-176. <https://doi.org/10.15581/004.43.008>
- McKinsey & Company. (2020). Soft skills for a hard world. *McKinsey Quarterly*. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/five-fifty-soft-skills-for-a-hard-world>
- Muñoz Vitoria, F. (1993). *El sistema de acceso a la universidad en España 1940-1990*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia CIDE.

- Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España. (2021). *España 2050: Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo*. Ministerio de la Presidencia.
- Pablo, A. de. (1997). La nueva formación profesional: dificultades de una construcción. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 137, 137-161.
- Pàmies Rovira, J., Sánchez-Martí, A., & Carrasco Pons, S. (2020). (Des)vinculación escolar y procesos de acompañamiento en educación secundaria por clase y origen en un municipio de la región metropolitana de Barcelona. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(4), 487. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18044>
- Pineda i Herrero, P., Quesada Pallarès, C., Espona Barcons, B., & Ciraso Calí, A. (2019). *Los factores de eficacia de la formación en centros de trabajo. Evaluación de la FCT en Barcelona*. <https://ddd.uab.cat/record/266998>
- Pineda, P. (2005). Las prácticas en alternancia como motor de ocupación en la formación profesional. Estudio de un caso. *Economía de los Servicios*, 4, 617-629.
- Planas, J. (2014). *Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible una crítica a los análisis "adecuacionistas" de relación entre formación y empleo?* Publicaciones ANUIES.
- Puelles, M. (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Tecnos.
- Sánchez-Gelabert, A. (2021). Non-Traditional Students, University Trajectories, and Higher Education Institutions: A Comparative Analysis of Face-to-Face and Online Universities. *Studia Paedagogica*, 25(4), 51. <https://doi.org/10.5817/SP2020-4-3>
- Sepúlveda, E. R., Nava-Cruz, R., & Planas-Coll, J. (2022). La experiencia laboral de los estudiantes de universidades públicas ¿Un sistema dual espontáneo? *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 13(2), 39-54. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.221302.04>
- Termes, A. (2022). Las transiciones a la educación posobligatoria en Barcelona: vías diferentes, itinerarios desiguales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.178.143>
- Troiano, H., Sánchez-Gelabert, A., Torrents, D., Elías, M., & Daza, L. (2019). Estudios sobre trayectorias y transiciones de los estudiantes universitarios: una perspectiva sociológica. En P. Figuera, *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 31-70). Laertes.
- Valdés Fernández, M. (2022). *Planeando el futuro: un estudio sobre la desigualdad en la construcción de expectativas formativas*. Universidad Complutense.
- Valdés, M. (2020). *La transición a la universidad desde los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGs)*. <https://www.universidadsi.es/Transicion-Universidad-Ciclos-Formativos-de-Grado-Superior-Cfgs/>
- Vidal Lagé, L., & Merino, R. (2020). Desigualdades de género y formación profesional: elecciones, abandono y expectativas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3), 392. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.3.16645>